

# I CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

## IV ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD

## IV SEMINÁRIO DE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO DA UFPR

**13 a 15 de setembro de 2010.**

**Curitiba - PR - Brasil**

1st. INTERNATIONAL CONGRESS ON HIGH ABILITY/GIFTEDNESS

4th. NATIONAL MEETING OF THE BRAZILIAN COUNCIL FOR GIFTEDNESS

4th. SEMINAR ON HIGH ABILITY/GIFTEDNESS OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF PARANÁ

I CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN

IV ENCUESTRO NACIONAL DEL CONSEJO BRASILEÑO PARA SUPERDOTACIÓN

IV SEMINARIO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE PARANÁ

**Informações e inscrições: [www.conbrasd.org](http://www.conbrasd.org)**

REALIZAÇÃO



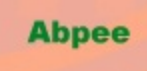
PARCERIA



PATROCÍNIO



APOIO





## APRESENTAÇÃO

### IV ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD I CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO IV SEMINÁRIO SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DA UFPR

13 a 15 de setembro de 2010 - Centro de Convenções de Curitiba - Curitiba - Paraná

O Encontro Nacional do ConBraSD, evento bienal, na sua 4ª edição, e o I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, na sua primeira edição, são eventos organizados pelo Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) que, neste ano, agregam o VI Seminário sobre Altas Habilidades/Superdotação da UFPR, evento anual organizado pela Universidade Federal do Paraná.

Os eventos contam com a parceria da Universidade Federal do Paraná, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Curitiba, assim como com o apoio e patrocínio de instituições públicas e privadas do País.

#### OBJETIVO GERAL

Congregar profissionais de diversas áreas, promovendo o avanço do conhecimento no campo das AH/SD, garantindo uma inclusão mais efetiva e específica desta população nas ações políticas e educacionais, bem como a sua aplicação nos diversos setores sociais.

#### Objetivos específicos

- Oportunizar a sensibilização, discussão e o aprofundamento sobre o tema das Altas Habilidades/Superdotação nas diversas áreas do conhecimento;
- Possibilitar a divulgação de estudos, pesquisas e iniciativas vinculados à área de AH/SD realizados e/ou em andamento, em âmbito nacional e internacional, promovendo o avanço da produção científica na área;
- Contribuir para uma melhor compreensão dos processos cognitivos e psicológicos específicos das pessoas com altas habilidades/superdotação, promovendo a sua aplicação nas diversas instâncias sociais;
- Promover a capacitação de profissionais de diversas áreas do conhecimento para a atuação e desenvolvimento do atendimento às pessoas com AH/SD;
- Estabelecer discussões e proposições na área de AH/SD que permitam a interlocução entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, fomentando a formulação

de políticas públicas mais específicas e eficazes;

- Promover o encontro de pais de Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação para trocarem idéias e fazerem propostas que permitam melhorar o atendimento à família;
- Promover a visibilidade dos trabalhos desenvolvidos em salas de recursos, salas de recursos multifuncionais e outras instituições públicas ou privadas que desenvolvam atividades de atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, assim como os trabalhos dos próprios estudantes.

## COMISSÃO ORGANIZADORA

Allan Martins Mohr (UTFPR - Campus Curitiba) (PR)

Angelina Carmela Romão Mattar Matiskei (SEED-PR) (PR)

Iáskara Maria Abrão (SMED-Curitiba) (PR)

Laura Ceretta Moreira (UFPR) (PR)

Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (ConBraSD) (RS)

### **Subcomissão cultural**

Eliane Titon Hotz (SMED-Curitiba) (PR)

Paula M. Yamasaki Sakaguti (ConBraSD) (PR)

### **Subcomissão de divulgação**

Ana Marta Roble Knechtel (SEED-PR) (PR)

Cleuza Kuhn (ConBraSD)(PR)

### **Subcomissão de logística**

Fernando Mendonça (UFPR) (PR)

Eliane Titon Hotz (SMED-Curitiba) (PR)

### **Subcomissão de patrocínios**

Iraceli Andrade (ConBraSD) (SP)

Maria Lúcia Prado Sabatella (ConBraSD) (PR)

### **Subcomissão organizadora do Encontro de Pais**

Maria Lúcia Prado Sabatella (ConBraSD)(PR)

Sílvia Helena Altoé Brandão (ConBraSD)(PR)

### **Comitê Técnico-Científico**

Soraia Napoleão Freitas (ConBraSD)(RS)

### **Secretaria**

Denise Maria de Matos Pereira Lima (ConBraSD) (PR)

Mara Eli de Matos (ConBraSD) (PR)

Paula M. Yamasaki Sakaguti (ConBraSD) (PR)

Liliane Schenfelder Salles (ConBraSD) (PR)

### **Tesouraria**

Marly Teresinha Deuner (ConBraSD) (RS)

Sheila Torma da Silveira (ConBraSD) (RS)

### **Comitê técnico-científico**

Soraia Napoleão Freitas (UFSM-RS) (Presidente)

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa (UFPI-PI)

Ângela Mágda Rodrigues Virgolim (UnB-DF)

Christina Menna Barreto Cupertino (UNIP-SP)

Cristina Maria Carvalho Delou (UFRJ-RJ)

Débora Alarcon Pires (UCG-GO)

Dora Cortat Simonetti (ES)

## **Gestão 2009-2010**

### **Diretoria**

Presidente: Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (RS)

Vicepresidente: Nara Joyce Wellausen Vieira(RS)

1ª Secretária: Denise M. de Matos Pereira Lima (PR)

2ª Secretária: Paula M. Yamasaki Sakaguti (PR)

1ª Tesoureira: Sheila Torma Da Silveira (RS)

2ª Tesoureira: Marli Teresinha Deuner (RS)

### **Comitê Fiscal Titular**

Titulares

Ângela Sanson Zewe (PR)

Carmelita Marques (PR)

Maria Doraci Nitz (PR)

Mara Eli de Matos Grabaski (PR) Maria de Lourdes Costa Correa (RS)

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa (PI)

Angela Mágda Rodrigues Virgolim (DF)

Angélica Shigihara Lima (RS)

Christina Mena Barreto Cupertino (SP)

Claudia Hirszman (RJ)

Cristina Maria Carvalho Delou (RJ)

Débora Diva Alarcon Pires (GO)

Dora Cortat Simonetti (ES)

Mara Regina Nieckel da Costa (RS)

Maria Alice D'Ávila Becker (AM)

Maria Aparecida Cortes Machado (AP)

Maria da Penha C. B. F. Silva (ES)

Maria Lucia Sabatella (PR)

Silvia Helena Altoé Brandão (PR)

Soraia Napoleão Freitas (RS)

Suzana Schwerz Funghetto (DF)

Vera Lúcia Palmeira Pereira (DF)

### **Assessor Jurídico**

Silvio Chaves Menezes (BA)

### **Comitê Honorário Permanente**

Dr<sup>a</sup> Eunice Maria Lima Soriano de Alencar (DF)

Dr<sup>a</sup> Maria Helena Novaes Mira (RJ)

Dr<sup>a</sup> Zenita da Cunha Güenther (MG)

Anais do I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, IV Encontro Nacional do ConBraSD e IV Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UFPR/ [Allan Martins Mohr (UTFPR - Campus Curitiba) (PR), Angelina Carmela Romão Mattar Matiskei (SEED-PR) (PR), Iáskara Maria Abrão (SMED-Curitiba) (PR), Laura Ceretta Moreira (UFPR) (PR), Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (ConBraSD) (RS)] - Curitiba: UFPR, 2010.

746 p.

ISBN 978-85-63161-02-4

1. Educação Especial 2. Superdotados 3. Altas Habilidades 4. Universidade Federal do Paraná. Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional.

---

## PALESTRAS

ASPECTOS EMOCIONAIS E ASSINCRÔNICOS DA SUPERDOTAÇÃO .... 1

*Angela M. R. Virgolim*

A DINÂMICA FAMÍLIA NA AVALIAÇÃO DE ADOLESCENTES COM ALTAS HABILIDADES ..... 2

*Vilma Barbosa Pellegrino*

ALTAS HABILIDADES NA PERSPECTIVA DA SUBJETIVIDADE..... 3

*Cynthia Garcia Oliveira*

HABILIDADES SOCIAIS EM ADOLESCENTES COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO ..... 4

*Cláudia Solange Rossi Martins*

É POSSÍVEL ENCONTRAR TALENTOS NAS RUAS E EM INSTITUIÇÕES PRISIONAIS?..... 5

*Maria Alice d'Avila Becker*

A AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS COGNITIVOS ATRAVÉS DE TESTES PSICOLÓGICOS E INDICADORES NEUROFISIOLÓGICOS ..... 6

*Andréia da Silva Ferreira*

TALENTO E DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO TEÓRICO..... 7

*Rosemeire de Araújo Rangni*



O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....8

*Silvia Helena Altoé Brandão*

CONDIÇÃO UNDERACHIEVEMENT EM SUPERDOTAÇÃO CAMINHOS E DESCAMINHOS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS SUPERDOTADOS..... 9

*Vanessa Terezinha Alves Tentes de Ourofino*

AGRUPAMENTOS POR INTERESSE..... 10

*Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti*

AS TEORIAS DE GARNER E DE STERNBERG NA EDUCAÇÃO DE SUPERDOTADOS ..... 11

*Maria Clara Sodré S. Gama*

AVALIAÇÃO DO POTENCIAL INTELECTUAL COMO MEDIDA DE TRANSFORMAÇÃO INDIVIDUAL ..... 12

*Maria Lúcia Prado Sabatella*

A CONTRIBUIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO DE JOSEPH RENZULLI PARA A IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES SUPERDOTAÇÃO ..... 13

*Angela M. R. Virgolim*

CONSTRUINDO O CAMINHO OFICINAS EDUCATIVAS SOBRE O AUTOCONHECIMENTO DE ADOLESCENTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO..... 14

*Gilka Borges Correia*

A APRENDIZAGEM DO ADOLESCENTE COM ALTAS HABILIDADES NA  
PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE ..... 15

*Patrícia Melo do Monte*

*Ana Valéria Marques Fortes Lustosa*

CARACTERÍSTICAS DESEJÁVEIS EM PROFESSORES DE ALUNOS COM  
ALTAS HABILIDADESSUPERDOTAÇÃO ..... 16

*Alexandra da Costa S. Martins*

OFICINAS DE ENRIQUECIMENTO – PROPOSTA DE TRABALHO DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA ..... 17

*Eliane Regina Titon Hotz*

*Josilene de Oliveira Fonseca*

*Cleonice dos Santos*

*Leila Marcia da Silva*

ESTUDO DE CASO DE UM ALUNO SUPERDOTADO COM TRANSTORNO  
DE ASPERGER: DESENVOLVIMENTO, CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS E  
SOCIOEMOCIONAIS ..... 18

*Tânia Gonzaga Guimarães*

*Eunice Alencar*

ALTAS HABILIDADES EM MATEMÁTICA: ESTUDO DE CASO DE UM  
ESTUDANTE EM VULNERABILIDADE SOCIAL..... 19

*Lúcio Gomes Dantas*

*Eunice Maria Lima Soriano de Alencar*

AS ALTAS HABILIDADES NA ESCOLA.....20

*Célia Maria Paz Ferreira Barreto*

UMA PROPOSTA DE PROGRAMA DE ENRIQUECIMENTO: PIT- PROGRAMA  
DE INCENTIVO AO TALENTO.....21

*Soraia Napoleão Freitas*

IV ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD  
I CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO  
IV SEMINÁRIO SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DA UFPR

13 a 15 de setembro de 2010 - Centro de Convenções de Curitiba - Curitiba - Paraná

## ASPECTOS EMOCIONAIS E ASSINCRÔNICOS DA SUPERDOTAÇÃO

Angela M. R. Virgolim, PhD  
Instituto de Psicologia, PED  
Universidade de Brasília

### Introdução

Nos últimos anos, um grande número de autores têm se preocupado em estudar e descrever o desenvolvimento sócio-emocional da pessoa com superdotação/altas habilidades. No entanto, pesquisas nesta área indicam que este grupo é altamente heterogêneo e apresenta uma enorme variabilidade de características, sejam elas no campo cognitivo, emocional ou social, o que dificulta, inclusive, o uso de uma única definição de superdotação (Callahan, 2009; Cross, 2005; Fertig, 2009; Gillespie, 2009; Klein, 2007; Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002; Silverman, 1993; Strip & Hirsch, 2000; Webb, Gore, Amend & DeVries, 2007). No entanto, os autores parecem concordar que a pessoa superdotada e talentosa demonstra habilidades (ou potenciais) em um ou mais domínio socialmente aceitável e são suficientemente avançadas para requerer adaptação do ambiente para suprir suas necessidades especiais (Robinson, 2002), entre elas as necessidades sócio-afetivas.

Os aspectos emocionais são ressaltados em várias definições da superdotação, como por exemplo, aquela destacada por Silverman (2009):

“Superdotação é um desenvolvimento *assincrônico* no qual habilidades cognitivas avançadas e grande intensidade combinam para criar experiências internas e consciência que são qualitativamente diferentes da norma. Essa assincronia aumenta com a capacidade intelectual. A unicidade do superdotado os torna particularmente vulneráveis e são necessárias modificações na educação parental, no ensino e no aconselhamento psicológico, a fim de que possam alcançar um desenvolvimento ótimo.  
(p.68)

Para esta autora (Silverman, 1993, 2009) a superdotação não é meramente uma precocidade, mas uma diferença na experiência interna e na consciência desses indivíduos, a que ela denomina *assincronia*. Ter um desenvolvimento assincrônico significa, literalmente, não estar em sincronia com os pares; ou ter um desenvolvimento desigual da idade mental com relação à idade cronológica, o que pode se dar tanto interna quanto externamente. Imagine, por exemplo, uma criança de nove anos que

pensa como um adolescente de quinze. É muito provável que ela sinta que, enquanto sua mente é capaz de grandes vôos no terreno da abstração, seu corpo encontra-se preso às possibilidades concretas da sua idade cronológica. Além disso, suas necessidades internas, psicológicas, estão muito além daquelas apresentadas por seus pares da mesma idade. A autora defende a idéia de que a criança assincrônica é um amálgama de muitas idades desenvolvimentais e pode aparentar idades diferentes em diferentes situações. Assim, em alguns momentos ela pode parecer madura para a idade e, em outros, comportar-se de forma imatura – que pode ser apenas a expressão de sua idade cronológica.

O desenvolvimento desigual também dá brecha para dificuldades de ajustamento externo, muitas vezes por ela se sentir diferente dos outros ou deslocada socialmente. Este desajuste pode se dar com relação às expectativas culturais (o que esperado de uma criança de uma determinada idade em uma dada cultura) e ao currículo escolar, com relação ao qual ela pode sentir um descompasso entre o que é ensinado e suas reais possibilidades de aprender.

Portanto, a idade não é a forma mais apropriada para medir as necessidades cognitivas e sociais do aluno, e sim o grau de assincronia que este pode experimentar em seu ambiente social (Silverman, 2009). Além disso, a pessoa superdotada não apenas pensa diferentemente de seus pares, ela também se *sente* diferente.

É objetivo deste artigo discutir as diferentes formas e a complexidade com que essa assincronia se manifesta, refletindo sobre as necessidades sócio-afetivas deste grupo em suas implicações para a escola e a família.

### **Desafios para a criança com alto potencial**

Para Anamarie Roeper, a superdotação se refere a “uma maior consciência, uma maior sensibilidade e uma maior habilidade de entender e transformar percepções em experiências intelectuais e emocionais” (Roeper, 2000, p.33). Quanto maior a capacidade intelectual, maior é a sua assincronia com relação aos pares e maior sua sensibilidade e consciência das suas diferenças. Ou seja, quanto maior o QI (medido por testes psicométricos), maior a possibilidade da criança ou jovem apresentar dificuldades sociais e afetivas em seus relacionamentos (Clark, 1992; Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002; Silverman, 2009; Webb, Gore, Amend & DeVries, 2007).

Foi o trabalho pioneiro da americana Leta Stetter Hollingworth, em 1942, em seu livro intitulado “*Children above 180 IQ*” (Hollingworth, 1942), um estudo longitudinal de 12 crianças com QI acima de 180, que permitiu o entendimento das questões emocionais e

sociais que envolviam as crianças mais brilhantes (Deslile, 2006; Hansen, 2009). Os resultados de seu estudo mostraram que as crianças altamente superdotadas sofriam de desajustamentos devido a dois fatores: tratamento inadequado por parte dos adultos (eram freqüentemente ignoradas pelos adultos, que as percebiam como auto-suficientes) e falta de desafio intelectual. Além disso, Hollingworth ressaltou as dificuldades encontradas em função da assincronia, assim se expressando:

Deve ser especialmente notado que muitos destes problemas são função da imaturidade. Ter a inteligência de um adulto e emoções de uma criança combinados em um corpo infantil leva a certas dificuldades. Segue-se que (após a primeira infância), quanto menor a criança, maiores as dificuldades, e o ajustamento se torna mais fácil a cada ano adicional na idade. As idades entre quatro e nove anos são as mais prováveis de serem obstruídas com os problemas mencionados... (Hollingworth, 1942, p. 282-283, tradução nossa)

Outra importante contribuição de Hollingworth foi a constatação de que seus sujeitos de pesquisa apresentavam três grandes dificuldades: (a) não demonstravam hábitos adequados de trabalho no ambiente escolar; suas competências pessoais estavam bem distantes do conteúdo que era ensinado na escola, o que os levava a não se empenhar para dar o melhor de si, não faziam as tarefas de casa e passavam o tempo da sala de aula sonhando acordado; (b) tinham dificuldade nas relações sociais; como seus interesses eram bem diferentes e mais avançados do que seus colegas, a interação com os pares era difícil; e mesmo tentando se aproximar dos amigos, freqüentemente terminavam por se isolar; e (c) apresentavam vulnerabilidade emocional, expressas na tentativa de entender e se envolver com questões éticas e filosóficas, antes de estarem emocionalmente maduros para lidar com tais questões (Hollingworth, 1942).

Devido às habilidades intelectuais mais avançadas da criança, nota-se que freqüentemente a família espera comportamentos típicos de uma criança mais velha, e se surpreende quando suas reações são mais infantis, o que gera insatisfação e impaciência de ambas as partes. Assim, a assincronia torna a criança vulnerável, de modo que ela precisará aprender a aplicar suas capacidades cognitivas mais avançadas na compreensão de seu mundo emocional, a fim de diminuir sua vulnerabilidade e alcançar um desenvolvimento ótimo (Silverman, 1993).

Webb, Gore, Amend e DeVries (2007) argumentam que as crianças com alto potencial têm certas vantagens sobre a criança que apresenta habilidades menores, como por exemplo, uma melhor capacidade para lidar com condições adversas da vida (resiliência). No entanto, há outros problemas e dificuldades com os quais devem aprender a lidar, entre eles o perfeccionismo, a procrastinação, o stress e, muitas vezes, o

baixo rendimento escolar<sup>1</sup>. Para aquelas que apresentam níveis intelectuais mais elevados, aprender a ter paciência é uma tarefa importante e, em geral, bastante difícil. Muitas vezes elas se sentem frustradas por ter que esperar os colegas entenderem coisas que para ela são óbvias e não apresentam nenhum desafio, ou mesmo gostar e tolerar aqueles que não têm a mesma rapidez de aprendizagem. Elas tendem a estabelecer altos padrões, são perfeccionistas e se tornam profundamente estressadas ou aborrecidas se não alcançam as próprias expectativas. Assim, esses autores entendem que é tarefa primordial da família ajudar seu filho com altas habilidades a ser mais tolerante e aceitar suas diferenças. A sociedade precisa de uma variedade de habilidades e ocupações para funcionar, e toda profissão e trabalho devem ser valorizados e respeitados. A superdotação não significa que uma pessoa é melhor que a outra, e sim que algumas pessoas serão melhores em algumas coisas ou mais rápidas que outras. Ajudar a criança a colocar as coisas em perspectiva com certeza a ajudará na aceitação do outro sem ser negativa, condescendente ou elitista.

Strip e Hirsch (2000) apontam para a falta de maturidade social e emocional da criança com altas habilidades, que transforma as suas qualidades em atributos nem sempre bem-vistos aos olhos dos professores ou pais. A tabela 1 mostra os dois lados desta questão, a que Strip denomina “os altos e baixos da superdotação”:

**Tabela 1. Os altos e baixos da superdotação.**

OS ALTOS E BAIXOS DA SUPERDOTAÇÃO		
ASPECTOS FORTES	O OUTRO LADO	POSSÍVEIS CONSEQÜÊNCIAS
<b><i>Apresenta maior nível de compreensão do que os colegas de mesma idade</i></b>	Acha que a forma de raciocínio e compreensão dos colegas são “bobas”, e expressa estes pensamentos para eles	Os colegas a evitam; os adultos a percebem como faladora demais. A criança perde amigos.
<b><i>Habilidades verbais avançadas para a idade</i></b>	Conversa mais do que os amigos, que não entende sobre o que ela está falando. Fala demais, não dando a vez aos outros.	Os colegas a percebem como pretensiosa e superior aos outros, e a excluem. A criança fica solitária.
<b><i>Criativo em pensamento</i></b>	Resolve problemas de seu próprio jeito, e não da forma ensinada pelo professor.	O professor se sente ameaçado, percebe a criança como desrespeitosa da figura de autoridade e decide reprimi-la, o que estabelece o palco da rebelião.

<sup>1</sup> Ao leitor interessado em como trabalhar em sala de aula com as características sócio-emocionais do superdotado, sugerimos a leitura do texto “Virgolim, A.M.R. (2007). *Altas habilidades/ superdotação: Encorajando potenciais*. Brasília, DF: MEC/SEESP. **Acessível em:** [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12679%3Aa-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altas-habilidadesuperdotacao&catid=192%3Aseesp-esducacao-especial&Itemid=860](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12679%3Aa-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altas-habilidadesuperdotacao&catid=192%3Aseesp-esducacao-especial&Itemid=860)



<b>Rápida no pensamento</b>	Torna-se facilmente entediada com a rotina e pode não completar suas tarefas. Por outro lado, pode acabar rapidamente suas tarefas e ficar vagando pela sala, procurando o que fazer.	O professor pode achar que a criança é desatenta, negativa ou com problemas comportamentais, e que exerce má influência nos colegas.
<b>Alto nível de energia</b>	Pode ser muito distraída, começando várias tarefas e não terminando nenhuma.	A criança pode se desgastar tentando realizar muitos projetos de uma vez só. Sua alta energia pode ser confundida com TDAH (Transtorno de Desordem da Atenção e Hiperatividade). Medicação pode ser sugerida para “acalmar” a criança.
<b>Grande poder de concentração</b>	Algumas vezes gasta tempo demasiado em um projeto; fica perdida nos detalhes e perde os prazos de entrega.	Notas baixas, uma vez que as tarefas não são completadas, o que causa frustração para a criança, seus pais e professores.
<b>Pensamento ao nível do adulto</b>	O pensamento ao nível do adulto não se faz acompanhar de habilidades ao nível do adulto, tais como a diplomacia. Pode falar coisas de forma rude ou desconcertante.	Tanto os colegas quanto os adultos podem achar a criança rude e passar a evitá-la.

Fonte: Strip e Hirsch (2000). *Helping gifted children soar*. Tradução nossa.

### **Intensidade emocional do superdotado**

Quando a criança ou jovem apresenta um alto nível de desenvolvimento cognitivo, a ponto de se colocar em um patamar diferenciado com relação a seus pares, suas necessidades sociais e afetivas tornam-se diferenciadas também. Já foi aqui mencionado que a grande sensibilidade que permeia estas pessoas caracteriza um desenvolvimento “assincrônico” (Silverman, 2009). Este termo aponta para as habilidades cognitivas avançadas que se combinam com a grande intensidade com que estas pessoas vivenciam o mundo, proveniente da facilidade com que elas acumulam informações e emoções, mas em uma quantidade maior do que ela pode absorver e processar.

A intensidade emocional do superdotado tem sido estudada por vários pesquisadores, sendo a Teoria da Desintegração Positiva do psiquiatra e psicólogo polonês Kazimierz Dabrowski (1902-1980) a mais discutida pela literatura contemporânea (Daniels & Piechowski, 2009; Piechowski, 1997; Piechowski & Colangelo, 1984; Silverman, 1993, 2008; Tieso, 2009; Tillier, 2008). Esta teoria passou também a ser conhecida por Teoria do Desenvolvimento Emocional, pela ênfase colocada no papel das emoções no desenvolvimento da pessoa com altas habilidades. O ponto principal da teoria diz respeito ao desenvolvimento cognitivo avançado do indivíduo, o qual requer a ruptura das estruturas psicológicas existentes a fim de formar outras estruturas mais desenvolvidas. O conflito interior gera uma grande tensão que impele o indivíduo a níveis

mais elevados de funcionamento. Assim, a desintegração positiva se traduz pela passagem do descontentamento com as formas de ser e estar no mundo para uma forma mais altruísta, de maior integridade e maior compaixão. A preocupação com os sentimentos do outro, com outras formas de vida e com o futuro da humanidade são constantemente observados ainda na infância da pessoa superdotada. Esta dotação genética de traços é também responsável por determinar o nível de desenvolvimento moral a que uma pessoa pode chegar em circunstâncias ideais (Fortes, 2004; Tieso, 2009). Assim, é a grande complexidade cognitiva que permite a ela assumir o ponto de vista dos outros, a reconhecer injustiças, a criar um forte sistema de valores, e a se tornar mais emocionalmente reativa ao ver comportamentos que violam esse sistema (Silverman, 1993).

Segundo Dabrowski, a criança superdotada já vem ao mundo equipada com um sistema nervoso super-sensível, que a permite assimilar uma quantidade extraordinária de estímulos sensoriais. Esta super-sensibilidade<sup>2</sup> (a que seus tradutores denominam *overexcitability*) faz a criança superdotada ser bastante perceptiva e sensível, discriminando mais acuradamente os detalhes de um estímulo, o que acaba por torná-la mais analítica e crítica de si mesmo e dos outros. Esta super-sensibilidade é responsável pela forma com que a pessoa entende, atua e responde ao mundo (Tieso, 2009) e pode ser entendida como uma super-abundância de energia ou capacidade de exuberância e maiores possibilidades de processar uma experiência (Silverman, 2008). Piechowski (1997) acredita que as super-sensibilidades podem ser mais prevalentes em indivíduos criativos e com altas habilidades do que na população geral, especialmente à luz das necessidades sociais e emocionais deste último grupo. Dabrowski afirma que a expressão de cada forma de super-sensibilidade nestas pessoas se dá em um maior nível que a média e,

Como resultado, uma pessoa dotada com diferentes formas de super-sensibilidade reage com surpresa, perplexidade a muitas coisas; (...) Poderia-se dizer que uma pessoa que manifesta uma dada forma de super-sensibilidade, e especialmente aquele que manifesta várias formas de super-sensibilidade, vê a realidade de uma forma diferente, mais forte e multifacetada. A realidade para tal indivíduo não é indiferente, pois o afeta profundamente e deixa impressões duradouras. A sensibilidade aumentada significa assim uma forma de interação mais freqüente com uma gama maior de experiência com o mundo. (Dabrowski, 1972, em Silverman, 2008, p. 159. Tradução nossa)

A super-sensibilidade a que se refere Dabrowski pode se manifestar em cinco grandes áreas: a psicomotora; a intelectual; a área da imaginação; a área sensual e a

---

<sup>2</sup> Tradução nossa.

área emocional (Daniels & Piechowski, 2009; Daniels & Meckstroth, 2009; Piechowski, 1997; Piechowski & Colângelo, 1984; Silverman, 1993, 2008; Tieso, 2009; Tillier, 2008):

**(a) Área psicomotora:** Expressa-se pelo excesso orgânico de energia ou excitabilidade elevada do sistema neuromuscular. Pode se manifestar como amor pelo movimento, como velocidade rápida, busca de atividade física intensa, impulsividade, inquietação, pressão para a ação e capacidade para ser ativo e energético. As características mais presentes são: grande energia; expressão forte da vontade; bastante entusiasmo; fala compulsiva e rápida; impulsividade; hábitos nervosos e tiques. Muito freqüentemente a criança ou jovem com grande sensibilidade na área psicomotora não consegue ficar parada no lugar (o que muitas vezes pode levar a confundi-la com hiperativo); sua necessidade de gastar a energia acumulada é tão forte que a sala de aula, com suas regras e disciplina, torna-se um local impossível – e ela fará qualquer coisa para ser liberada das tarefas tediosas que impliquem repetição, concentração, disciplina e perseverança. No entanto, veremos esta criança ou jovem se concentrar por longos períodos em sua área específica de interesse e expertise. Esses indivíduos precisam de tempo e espaço para liberar a energia acumulada, a fim de conseguirem se concentrar nas tarefas rotineiras.

**(b) Área intelectual:** Expressa-se pela atividade intensificada da mente. São crianças ou jovens que gostam de perguntar, descobrir, buscar a verdade, de fazer extensas análises teóricas; gostam de muita leitura, têm facilidade de concentração e se esforçam por conseguir as respostas que necessitam na sua busca por conhecimentos; demonstram preocupação com problemas sociais; são críticas e demonstram senso agudo de observação. Gostam de desafios e sentem-se tentadas a resolver problemas complicados e de difícil solução. Sua expressão mais forte – persistência em fazer perguntas instigantes, avidez pelo conhecimento e análise, preocupação com problemas lógicos e teóricos – têm mais a ver como a busca do entendimento e da verdade do que propriamente com a aprendizagem acadêmica e realização escolar, embora às vezes se confundam. Na escola detestam exercícios de memória e repetições, principalmente quando se referem a atividades que já dominam bem. Estas pessoas precisam ser desafiadas o tempo todo, de poder se dedicar a tarefas que exijam um maior esforço mental.

**(c) Área imaginativa:** São crianças e jovens com uma imensa capacidade de brincar com a imaginação. As principais características são: imaginação vívida; grande sensibilidade a formas e cores; uso freqüente do pensamento mágico; alta criatividade; riqueza de associação de imagens e impressões, inventividade, uso de imagens e

metáforas na fala e na escrita; perceptividade; e também medo do desconhecido (apesar de gostar do incomum). Em geral, os sonhos são vívidos e podem ser contados em detalhes. Viver em um mundo de fantasia, predileção pelos contos mágicos ou de fadas, criações poéticas, companheiros imaginários ou dramatização para escapar do tédio são também observados com grande intensidade. Estas características aparecem muito cedo no desenvolvimento, mas para as crianças com super-sensibilidade imaginativa, o mundo imaginário permeia o real e muitas vezes são vividos como um só. Estas pessoas precisam de muito estímulo nesta área, e de um ambiente acolhedor onde sua imaginação pode ser aceita e exercitada.

**(d) Área sensual:** Expresso na elevada experiência de prazer sensual e na busca de uma saída sensual para a tensão interna. As principais características destes jovens são o prazer em ver, cheirar, provar, tocar e ouvir; mas podem também apresentar alimentação excessiva, compra compulsiva e masturbação. Expressa-se também no desejo de conforto, luxúria, beleza, no prazer em ser admirado e ser notado e no simples prazer advindo do gosto e do cheiro. Estas características são muito apreciadas nos artistas, que combinam a necessidade de estética e harmonia com os prazeres advindos dos cinco sentidos. Por exemplo, demonstram enorme prazer em comer alimentos cheirosos, com sabores exóticos, dispostos no prato em cores harmoniosas que despertam o paladar. Para eles, o conhecimento deve despertar os sentidos, harmonizando com eles de forma prazerosa.

**(e) Área emocional:** A expressão da riqueza emocional destas crianças e jovens se dá pela forte ligação com as pessoas, seres vivos ou lugares; pela grande intensidade de sentimentos e consciência de sua abrangência. As características mais comuns são: forte lembrança afetiva de experiências passadas; preocupação com a morte; intensa solidão; intenso desejo de oferecer amor; preocupação com a justiça; forte senso de certo e errado; identificação com sentimentos dos outros. O grau de diferenciação de sentimentos interpessoais é altíssimo, tornando-se a base da auto-avaliação e do auto-julgamento, aliados ao senso de compaixão e responsabilidade. Esta grande sensibilidade emocional pode levar a sentimentos extremados; a vivenciar intensamente tanto os sentimentos positivos quanto os negativos; inibição (timidez) e excitação (entusiasmo); e medos, ansiedades, baixa auto-estima, que podem resultar em tensão, depressão, culpa e tendência suicida. É importante para essas crianças e jovens ter oportunidade de expressar seus sentimentos e compartilhar com seu mundo afetivo com as pessoas ao seu redor. Muitas vezes o simples compartilhamento diminui as ansiedades e o sentimento de ser a única pessoa no mundo a se sentir de tal forma.

Daniels e Meckstroth (2009) afirmam que a super-sensibilidade é parte integral do *self* da criança superdotada. Assim, a expressão desta super-sensibilidade não deveria ser vista apenas como comportamentos problemáticos, embora estes possam se manifestar em casa, na sala de aula e em outros locais. É importante entender a super-sensibilidade não como uma patologia que precisa de “cura”, mas sim como qualidades da personalidade e do desenvolvimento emocional que caracteriza cada criança ou jovem e contribui para o seu desenvolvimento pleno.

### **Aprendizagem sócio-emocional**

Shelton e Stern (2004) também destacam o importante papel das emoções no desenvolvimento intelectual da criança e do jovem. Elas defendem a posição de que, quando os sentimentos estão bloqueados, a criança pode ter dificuldade em processar o que aprende intelectualmente. Se tais sentimentos bloqueados são ignorados com o passar do tempo, há um maior potencial para a adoção de comportamentos de risco, como violência, isolamento social e abuso de drogas, aspectos estes já salientados por inúmeros autores (por exemplo, Baum & Owen, 1988; Butler-Por, 1993; Clark, 1992; Seeley, 1993). Por outro lado, o desenvolvimento de habilidades de auto-consciência, resolução de problemas e tomada de decisões podem ajudá-la a entender seus sentimentos e fazer escolhas construtivas para sua vida. Neste sentido, também Goleman (1995) observa que a auto-consciência não é simplesmente a experiência de reconhecer nossos pensamentos e sentimentos, mas observá-los sem fazer julgamentos, entendê-los e conscientemente tomar decisões independentes sobre o que fazer com eles.

Lembrando que a grande sensibilidade apresentada pela criança ou jovem provê a energia ou combustível para o desenvolvimento dos seus talentos, Daniels e Meckstroth (2009) sugerem aos pais e professores formas de modular a expressão de cada uma das super-sensibilidades (Veja a Tabela 2). Para os autores, modular significa: (a) regular ou ajustar; alterar ou adaptar de acordo com a circunstância; (c) mudar ou variar o ritmo ou o passo.

**Tabela 2. Estratégias para modulação das super-sensibilidades.**

<b>Tipo de super-sensibilidade</b>	<b>Estratégia para modulação</b>
<b>Psicomotora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir os aspectos positivos da super-sensibilidade psicomotora;</li> <li>• Evitar atividades que requeiram ficar sentado por um longo tempo;</li> <li>• Planejar atividades psicomotoras após um longo período de quietude;</li> <li>• Propiciar atividades que possibilitem algum tipo de movimento em uma variedade de ambientes;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolver a criança em tarefas físicas; enviar recados, levar mensagens;</li> <li>• Ajudar a criança a perceber sinais de exaustão ou a necessidade de um tempo para descanso;</li> <li>• Fornecer e modelar atividades para acalmar e relaxar;</li> <li>• Ensinar técnicas de relaxamento;</li> <li>• Considerar a indicação de terapia ocupacional quando for necessário.</li> </ul>
<b>Sensual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir os aspectos positivos da super-sensibilidade sensual;</li> <li>• Fornecer um ambiente que limite os estímulos desagradáveis e maximize os estímulos confortáveis;</li> <li>• Fornecer oportunidades para conviver com o prazer e observar as belezas do mundo, da natureza;</li> <li>• Criar com ela um ambiente agradável e esteticamente confortável;</li> <li>• O quanto for possível, promover o controle pela criança do seu próprio espaço e local de trabalho;</li> <li>• Ajudar a criança a encontrar roupas apropriadas e confortáveis;</li> <li>• Ajudá-la a entender e lidar com o que a deixa desconfortável e irritada.</li> </ul>
<b>Intelectual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir os aspectos positivos da super-sensibilidade intelectual;</li> <li>• Respeitar a necessidade da criança de procurar entendimento e verdade, independentemente da sua idade;</li> <li>• Aceitar e prover condições para o esforço contínuo; alterar os padrões de sono, se necessário;</li> <li>• Ajudar a criança a encontrar respostas para suas próprias perguntas;</li> <li>• Lembrar que a criança não é um pequeno adulto; o rótulo de superdotado não se aplica a todas as partes!</li> <li>• Ensinar métodos de questionamento e habilidades de comunicação;</li> <li>• Permitir que a criança desenvolva seus próprios projetos baseados em seus interesses;</li> <li>• Ajudar a criança a desenvolver metas e refletir sobre os passos para atingir tais metas;</li> <li>• Fornecer oportunidades de interação com pares intelectuais, não necessariamente com pares de mesma idade (clube de xadrez, atividades extra-curriculares, classes de enriquecimento);</li> <li>• Incorporar explorações multi-modais e integração de experiências que envolvam mente-corpo quando possível.</li> </ul>
<b>Imaginativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir os aspectos positivos da super-sensibilidade imaginativa;</li> <li>• Encorajar a expressão criativa e imaginativa;</li> <li>• Encorajar a criança a compartilhar idéias imaginativas, criar histórias sobre amigos imaginários, animais, construções, criaturas e mundos imaginários.</li> <li>• Fornecer oportunidades para projetos e invenções;</li> <li>• Fornecer oportunidades para relaxamento e canalização da imaginação com histórias e imagens guiadas;</li> <li>• Ajudar a criança a distinguir entre o mundo real e o imaginário;</li> <li>• Fornecer canais para projetos criativos – escrita, desenho, dramatização, dança, construção, invenção etc.;</li> <li>• Incluir oportunidades para envolvimento grupal e individual para validar e encorajar atividades imaginativas;</li> <li>• Ajudar a criança a usar a imaginação para resolver problemas e lidar com desafios;</li> <li>• Oferecer atividades abertas, sem finais previstos;</li> <li>• Anotar o conteúdo imaginativo e idéias em um diário.</li> </ul>
<b>Emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceitar os sentimentos e sua intensidade;</li> <li>• Ensinar a criança a compartilhar suas emoções e sentimentos com os outros de forma positiva e produtiva – que pode ser verbalmente, por meio de movimentos, arte, escrita ou música;</li> <li>• Ensinar a criança a ser respeitosa dos sentimentos dos outros ou com a aparente falta deste;</li> <li>• Desenvolver um vocabulário dos sentimentos, incluindo um continuum de palavras de sentimentos (por exemplo: de quantas formas podemos descrever “sentir-se mal” ou “estar feliz”?)</li> <li>• Aprender habilidades de ouvir e responder;</li> <li>• Ensinar as crianças a antecipar experiências físicas e emocionais e ensaiar respostas</li> </ul>



	<p>e estratégias;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensinar, modelar e compartilhar técnicas de relaxamento, incluindo respiração profunda, alongamento e dois minutos de quietude (tempo pessoal de permanecer quieto);</li> <li>• Modelar “medir a temperatura”: como eu me sinto agora? (Qual é minha temperatura emocional? Estou me sentindo quente? Frio? O que isto quer dizer? O que meus sentimentos estão me dizendo?);</li> <li>• Escolher atividades que forneçam oportunidades significativas para empatia e preocupação social.</li> </ul>
--	---

Fonte: Adaptado de Daniels e Meckstroth (2009), pp. 39-55

## Conclusões

A superdotação é vista na atualidade como um fenômeno multifacetado que envolve a inter-relação dos talentos específicos da criança e a qualidade de suas interações e oportunidades de desenvolvimento no ambiente social e cultural (família, escola, comunidade) no momento sócio-histórico em que ela se encontra (Ambrose, 2009; Cross, 2005; Gillespie, 2009). Dabrowski sugere que estes indivíduos são altamente energéticos, entusiastas, intensamente absorvidos em suas tarefas, dotados de vívida imaginação, sensualidade, sensibilidade moral e vulnerabilidade emocional, sinais estes de uma dotação psicológica rica e variada. A consciência destas características tende a trazer um alívio para os pais, que passam a perceber o desenvolvimento do seu filho superdotado de forma positiva e integradora (Daniels & Piechowski, 2009). O desenvolvimento assincrônico, responsável pelas disparidades entre o desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional, assim como pelas dificuldades nas relações sociais com os pares, também passa a ser compreendido dentro de um contexto maior (Silverman, 2002).

Não devemos esperar que a criança superdotada e talentosa veja o mundo da mesma forma que seus pares da mesma idade. No entanto, um ambiente suportivo, de carinho e atenção às necessidades sócio-emocionais deste grupo, aliado a modificações educacionais no ambiente escolar, que previna e redirecione de forma positiva as dificuldades encontradas pela criança, são as formas mais efetivas de se promover um desenvolvimento afetivo- social sadio e satisfatório.

## Referências

**Ambrose, D. (2009).** Large-scale socioeconomic, political, and cultural influences on giftedness and talent. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (Part Two, pp. 885-903). Gatineau, Quebec: Springer.

**Baum, S., & Owen, S. V. (1988).** High ability/learning disabled students: How are they different? *Gifted Child Quarterly*, 32, 321-326.

**Butler-Por, N. (1993).** Underachieving gifted students. In K.A. Heller, F.J. Mönks & A.H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 649-668). Oxford: Pergamon Press.

**Callahan, C. M. (2009).** Giftedness, definition [entry]. In B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (vol. 1, pp. 386-390). Washington, DC: SAGE.

**Clark, B. (1992).** *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. New York: Macmillan Publishing Company.

**Cross, T.L. (2005).** *The social and emotional lives of gifted kids: Understanding and guiding their development*. Waco, Texas: Prufrock Press.

**Daniels, S., & E. Meckstroth (2009).** Nurturing the sensitivity, intensity, and developmental potential of young gifted children. In S. Daniels & M. M. Piechowski (Eds.), *Living with intensity: Understanding the sensitivity, excitability, and emotional development of gifted children, adolescents, and adults* (pp. 33-56). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

**Daniels, S., & Piechowski, M.M. (2009).** Embracing intensity: Overexcitability, sensitivity, and the developmental potential of the gifted. In S. Daniels & M. M. Piechowski (Eds.), *Living with intensity: Understanding the sensitivity, excitability, and emotional development of gifted children, adolescents, and adults* (pp. 3-17). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

**Deslile, J. R. (2006).** *Parenting gifted kids: Tips for raising happy and successful children*. Waco, Texas: Prufrock Press.

**Fertig, C. (2009).** *Raising a gifted child: A parenting success handbook*. Waco, Texas: Prufrock Press.

**Fortes, A. V. (2004).** *Moral em superdotados: uma nova perspectiva*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

**Gillespie, P. (2009).** Emotional Development [entry]. In B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (vol. 1, pp. 318-319). Washington, DC: SAGE.

**Goleman, D. (1995).** *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

**Hansen, R. (2009).** Hollingsworth's studies of highly gifted students [entry]. In B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (vol. 1, pp. 430-432). Washington, DC: SAGE.

**Hollingsworth, L. S. (1942).** *Children above 180 IQ. Origin and development*. New York: World Books.

**Klein, B. (2007).** *Raising gifted kids: Everything you need to know to help your exceptional child thrive*. New York, N.Y.: American Management Association.

**Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N.M., & Moon, S.M. (2002) (Eds.).** *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Washington, DC: The National Association for Gifted Children.

**Piechowski, M. M. (1997).** Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. Em N. Colangelo & G. A. Davis (Orgs.), *Handbook of gifted education* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 366-381). Boston: Allyn & Bacon.

**Piechowski, M. M., & Colangelo, N. (1984).** Developmental potential of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 28, 80-88.

**Robinson, N. M. (2002).** Introduction. In M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, & S.M. Moon, (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. xi-xxiv). Washington, DC: The National Association for Gifted Children.

**Roeper, A. (2000).** Giftedness is heart and soul. *Gifted Education Communicator*, 31 (4), 32-33, 56-58.

**Seeley, K. (1993).** Gifted students at risk. In L.K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 263-275). Colorado: Love Publishing.

**Shelton, C. M., & Stern, R. (2004).** *Understanding emotions in the classroom: differentiating teaching strategies for optimal learning*. Port Chester, NY: Dude Publishing.

**Silverman, L. K. (1993).** The gifted individual. In L.K. Silverman (Eds.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 3-28). Oxford: Pergamon Press.

**Silverman, L. K. (2002).** Asynchronous development. In M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, & S.M. Moon, (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 31-37). Washington, DC: The National Association for Gifted Children.

**Silverman, L. K. (2008).** The theory of positive disintegration in the field of gifted education. In S. Mendaglio (Ed.), *Dabrowski's theory of positive disintegration* (pp. 157-173). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

**Silverman, L. K. (2009).** Asynchrony [entry]. In B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (vol. 1, pp. 67-70). Washington, DC: SAGE.

**Strip, C. A., & Hirsch, G. (2000).** *Helping gifted children soar: A practical guide for parents and teachers*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

**Tieso, C. L. (2009).** Overexcitabilities [entry]. In B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (vol. 2, pp. 662-664). Washington, DC: SAGE.

**Tillier, W. (2008).** Kazimierz Dabrowski: The man. In S. Mendaglio (Ed.), *Dabrowski's theory of positive disintegration* (pp. 3-11). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

**Webb, J. T, Gore, J.L., Amend, E.R., & DeVries, A.R. (2007).** *A parent's guide to gifted children*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

# **A DINÂMICA FAMÍLIA NA AVALIAÇÃO DE ADOLESCENTES COM ALTAS HABILIDADES.**

**Vilma Barbosa Pellegrino**

Mestre em Psicologia, Universidade Salgado de Oliveira/UNIVERSO

**Vania Belli**

Profª Dra. Titular da Universidade Salgado de Oliveira/UNIVERSO.

vilmapellegrino@yahoo.com.br

## **Resumo**

Diversas pesquisas realizadas evidenciam a importância da família no envolvimento e desenvolvimento escolar dos filhos. A família é um sistema dinâmico, único que serve de base para o desenvolvimento de todos, adquirindo uma importância ainda maior para aqueles que de alguma forma necessitam de atenção especial. As dificuldades pessoais e sociais decorrentes da identificação de um adolescente com altas habilidades podem ser inúmeras e, muitas vezes, são agravadas porque a família não consegue as informações e nem orientações adequadas. Uma família, provedora de crescimento emocional e desenvolvimento psíquico-social satisfatório, não é aquela com ausência de conflitos, mas aquela capaz de manter uma dinâmica de reequilíbrio permanente. Entretanto, a família que se depara com um filho que solicita muito mais do que lhe é oferecido vê-se frente a um dilema: o talento de seu filho é um atributo positivo ou um problema? O objetivo deste trabalho é discutir as dificuldades/facilidades encontradas em diferentes momentos pelas famílias, na relação com esse adolescente, antes e depois da busca de um atendimento especializado. Este trabalho é fruto de uma pesquisa maior envolvendo a avaliação da dinâmica familiar de adolescentes identificados com altas habilidades e talentos. Procuramos verificar, nesta relação, quais as demandas que surgem a partir da falta de atendimento e, posteriormente, como estas se modificam a partir do atendimento. Nossos resultados derivam da análise dos dados obtidos a partir das entrevistas e aplicação do EFE (Entrevista Familiar Estruturada), correlacionados com o Perfil sócio-educacional, de oito famílias de adolescentes identificados com altas habilidades e talentos. Os resultados apontam para a influência extremamente positiva da participação em Projetos, demonstrando que apesar das relações entre os membros dessas famílias serem constantemente permeadas por sentimentos ambíguos, a qualidade da dinâmica familiar irá determinar, em grande parte, o significado da experiência e das vivências do adolescente.

**Palavra-chave:** Altas Habilidades; Avaliação; Dinâmica Familiar.

# ALTAS HABILIDADES NA PERSPECTIVA DA SUBJETIVIDADE

OLIVEIRA, Cynthia Garcia<sup>1</sup>

## Resumo

O presente estudo é resultado da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação – Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que teve por objetivos compreender o sentido subjetivo das altas habilidades no processo de aprendizagem e estabelecer a inter-relação entre a subjetividade social e a subjetividade individual na configuração subjetiva dos sujeitos da pesquisa. Para a realização deste estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa na perspectiva da subjetividade, tendo como referencial teórico a Psicologia histórico-cultural. Os sujeitos da pesquisa foram sete estudantes que participaram do Programa de Desenvolvimento das Potencialidades (PRODEP), seus respectivos pais e os três profissionais responsáveis pelo PRODEP, sendo uma professora de Matemática, uma professora de Biologia e uma Psicóloga. As informações obtidas neste estudo indicam que a inter-relação entre a subjetividade social e a individual possibilita a compreensão em profundidade das configurações subjetivas das altas habilidades no processo de aprendizagem, superando o caráter descritivo e linear da maioria das pesquisas desenvolvidas em nível nacional e internacional. O presente estudo evidenciou que os traços e características apontados pela literatura, até o momento, nem sempre aparecem em todos os sujeitos com altas habilidades e que conhecer as características das altas habilidades pouco ajuda no que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos. Essa constatação leva à conclusão de que os estudos sobre as características e os traços das altas habilidades não oferecem contribuições significativas no que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem daqueles sujeitos. É importante e necessário conhecer as características gerais das altas habilidades apresentadas pela literatura, porém, além disso, é relevante e imprescindível conhecer o sujeito como ator e possuidor de emotividade, afetividade e como o desenvolvimento de suas altas habilidades configura-se em sua personalidade de maneira singular.

Palavras-chave: Altas habilidades; Subjetividade; Desenvolvimento; Aprendizagem.

---

<sup>1</sup>Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, técnica do NAAH/S de Campo Grande/MS – e-mail: cynkms@hotmail.com

# HABILIDADES SOCIAIS EM ADOLESCENTES COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO.

Cláudia Solange Rossi Martins<sup>1</sup>  
Universidade Federal de São Carlos

## Resumo

No momento presente, vários aspectos pertinentes à educação do superdotado têm sido alvo de debates e pesquisas por estudiosos de diversas áreas, ao redor do mundo. Entretanto, devido à grande resistência que ainda existe à implementação de um atendimento educacional diferenciado aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S), decorrente de uma série de mitos e idéias errôneas, profundamente enraizadas no pensamento popular, pouco se faz no âmbito nacional no que diz respeito à educação do superdotado. Considerando os vários aspectos que devem ser analisados ao se promover uma educação que atenda as necessidades educacionais de todos, pretende-se a partir de um estudo teórico, apresentar o tema das AH/S a partir da dimensão social do superdotado. Frente a esta discussão, enfatiza-se a relevância da ampliação de estudos pertinente às habilidades sociais de estudantes com AH/S, em especial, na fase da adolescência, tendo em vista os escassos estudos nacionais e os pontos de controvérsia ainda existentes. Por entender que o repertório de habilidades sociais constitui um fator de proteção para o desenvolvimento integral dos indivíduos no sentido de ajudá-los a lidarem com situações estressantes, os objetivos para este trabalho compreendem: (1) apresentar as duas concepções sobre o ajustamento social em indivíduos superdotados a partir de estudos empíricos; (2) apontar como a falta de harmonia entre as necessidades emocionais, sociais, cognitivas e educacionais do superdotado aliada às condições e oportunidades oferecidas pela sociedade podem desencadear neste, conflitos intra e interpessoais; (3) apontar a necessidade de implantar ações preventivas por meio de programas de intervenção em habilidades sociais no contexto escolar, a partir do referencial teórico das habilidades sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009). Conclui-se que o assunto da dimensão social do superdotado, deva ser amplamente divulgado pelos meios de comunicação, com vistas ao desenvolvimento de sua identidade plena e seu ajustamento na sociedade.

**Palavras-chave:** Adolescentes. Altas Habilidades/Superdotação. Habilidades Sociais.

## Introdução

É inquestionável que cada ser humano diferencia-se uns dos outros em sua constituição bio-psico-socio-cultural. Sobretudo, a diferença, não consiste apenas em uma manifestação do ser único que cada um é, mas na possibilidade de *ser* e de participar de bens sociais, econômicos e culturais, de acordo com a sua individualidade. Tal singularidade nos indivíduos representa um grande valor nas sociedades modernas, na medida em que seus direitos são reconhecidos e garantidos os espaços para a sua manifestação. Neste cenário, o tema das diferenças aparece como uma dimensão sempre presente nas relações sociais, apontando para a enorme diversidade, manifestada de forma acentuada ou não (SACRISTÁN, 2002).

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialista em Supervisão Escolar e em Metodologia do Ensino Superior. Graduada em Pedagogia. Endereços: Rua Joaquim Gomes Guerra, 590. Bairro Kennedy – Lavras – MG. CEP 37.200-000. E-mail: [claudia\\_martins492@hotmail.com](mailto:claudia_martins492@hotmail.com) Tel. (35)3829-3653 / 3639.



Todavia, diferenças físicas e biológicas entre grupos humanos, podem gerar preconceitos, como resultado de crenças estereotipadas sobre diferenças individuais e coletivas, empiricamente observáveis ou apenas construções imaginárias que as transfiguram como desigualdades (CASTILHO, 2006). Infelizmente, os sistemas educacionais refletem tais práticas, na medida em que se preparam apenas para receber um aluno idealizado, privilegiando determinados comportamentos e desconsiderando a diversidade presente nas salas de aula (MANTOAN, 2006; GOMES, 1999; PERRENOUD, 2001).

A Educação Especial surge então, para garantir o direito de acesso e permanência nos sistemas regulares de ensino (BRASIL, 2005), àqueles que apresentam NEEs - Necessidades Educacionais Especiais, como: crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados (BRASIL, 1994).

Na busca por um melhor acesso à educação daqueles cujas NEEs ainda se encontram desprovidas, políticas educacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), a Resolução 2/2001 do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2001a) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) têm assegurado medidas em favor de uma Educação Inclusiva, através de recursos e serviços educacionais especiais. Tais serviços devem ser organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos até substituir os serviços educacionais comuns, promovendo assim, o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001a).

Trazendo para o cenário educacional atual, pode-se dizer que a organização da política de educação inclusiva não ocorre sem resistência, tendo em vista que a transformação dos sistemas de ensino, implica em uma definição da dinâmica de transição que desestabilizam as estruturas tradicionais e requerem mudanças a partir das parcerias estabelecidas, das experiências e da prática social (DUTRA e GRIBOSKI, 2006). É possível observar ainda que, a despeito da existência de políticas educacionais que garantem direitos igualitários à educação (CRFB, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2001b), os sistemas educacionais seguem oferecendo respostas homogêneas, que não satisfazem às diferentes necessidades e situações do alunado, acarretando em altos índices de reprovação e evasão escolar, que afetam em maior medida às populações que estão em situação de vulnerabilidade (GUIJARRO, 2005).

Inúmeros grupos sociais em situação de desvantagem permanecem à margem do sistema educacional, como é o caso, por exemplo, daqueles que apresentam Altas Habilidades/ Superdotação - AH/S, que encontram muitas barreiras “para se encaixar” no esquema rígido da escola regular (FERREIRA, 2006, p.126). Pela resistência natural que toda sociedade demonstra para com o não-convencional (BATISTA e METTRAU, 2001), tais indivíduos não têm o hábito de associarem-se, sem às vezes viver conflitos externos que contribuem para a diminuição da sua auto-estima e do equilíbrio emocional. Muitos educadores e pais, ainda ignoram que os alunos com potencial para extraordinários níveis de produção, também apresentam necessidades especiais, na medida em que requerem experiências educacionais enriquecedoras para o aproveitamento do seu potencial (ALENCAR, 1992).

No momento presente, muitos aspectos pertinentes à educação do superdotado têm sido alvo de debates e discussões por estudiosos de diversos países, vistos através de grande volume de publicações a esse respeito (ALENCAR, 2001). Entretanto, pouco se faz no âmbito nacional, resultado da ignorância, preconceito e tradição com relação às pessoas superdotadas (ALENCAR, 1992; CUPERTINO, 2003; PÉREZ, 2003; ALENCAR e FLEITH, 2006; ALMEIDA e CAPELLINI, 2005; ALENCAR, 2007). Cupertino (2008) considera que a maior dificuldade situa na resistência em identificar os alunos com AH/S,

normalmente baseados em preconceitos, como por exemplo, o pensamento de que pessoas com AH não existem, a menos que possa dizer com 100% de certeza. Tal pensamento pôde ser observado no estudo de Barbosa (*et al*, 2005) onde as altas habilidades não foram reconhecidas pelos professores, dentre seus alunos. No mesmo sentido, o estudo de Almeida e Capellini (2005) realizado em escolas públicas estaduais do ensino fundamental da cidade de Bauru (SP) com 958 professores das salas de aulas regulares, mostrou que a maioria desconhece as necessidades desta população e os programas previstos para desenvolver talentos.

Alguns pesquisadores brasileiros, como Alencar e Fleith (2001), Guenther (2000), Winner (1998) e Pérez (2003; 2008) têm apontado em suas publicações, crenças estereotipadas ou errôneas comumente aceitas pelo senso comum com relação às crianças com AH/S, que têm constituído um percalço à provisão de condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento. Como por exemplo, a concepção de que todas as pessoas com AH/S não necessitam de uma educação mais enriquecida nas escolas, em virtude de serem privilegiadas em possuir capacidades em graus bastante elevados em relação ao seu grupo de pares (ALENCAR, 1992; CUPERTINO, 1997; WINNER, 1998; ALENCAR, 2001; PÉREZ, 2003; FLEITH, 2006; ALENCAR, 2007; GUENTHER, 2003). Seguindo este raciocínio, não são raras as escolas que enfrentam muitas resistências quanto ao atendimento dos alunos com AH/S, porque “os professores, em geral, atribuem aos portadores de altas habilidades um padrão de crianças prontas, que não necessitam de um atendimento mais especial, pois ‘já sabem tudo’ e são boas em tudo” (NICOLOSO e FREITAS, 2002, p.1; ALONSO, 2008). Para Guenther (2000) este é um argumento falso, pois o potencial presente no plano genético ao nascer, é grandemente influenciado por fatores, condições e variáveis ambientais. Além disso, segundo a autora, a inteligência pode ser nutrida, alterada, re-criada, emurchecida ou desenvolvida pelas condições e estimulação ambiental, durante as experiências de vida.

Outro fator que tem impedido o atendimento educacional a alunos com elevado potencial, é a utilização dos termos: “superdotado” ou “superdotação”, referindo-se àqueles indivíduos que têm alto potencial intelectual ou alta inteligência (ALENCAR, *et al.*, 2004). Os termos sugerem uma bipolaridade entre o *superdotado*, como sendo alguém com uma *performance* extraordinária e excepcionalmente alta em várias áreas do conhecimento, e que portanto, não necessita de qualquer auxílio no seu processo educacional (ALENCAR, 1993; 2001; VIRGOLIM, 1997; ALENCAR e FLEITH, 2006; FLEITH, 2007). Para esclarecer tal equívoco, existe uma pluralidade de abordagens e concepções teóricas empíricas a respeito de quem seriam os alunos superdotados, revelando o grau de complexidade e o caráter multidimensional deste objeto de estudo (VIRGOLIM, 1997; MAIA-PINTO e FLEITH, 2004; FLEITH, 2006; GUIMARÃES e OUROFINO, 2007).

### **O atendimento educacional no Ensino Regular**

Conforme mencionado neste estudo, a promoção de condições favoráveis ao desenvolvimento de alunos com AH/S e talentosos no Brasil, não vem recebendo a atenção que deveriam no sistema educacional (ALENCAR e FLEITH, 2001; RECH, 2004). Com raras exceções, poucas são as atividades extracurriculares relacionadas a distintos talentos (ALENCAR, *et al.*, 2004). Segundo Delpretto (*et al*, s.d.; 2008), alguns obstáculos são apontados: falta de preparo da instituição escolar em prover condições que permitam ao aluno maximizar seu potencial ou criatividade elevados, utilização de espaços adaptados ou subespaços, e a falta de material ou equipamentos adequados, dentre outros. A desinformação é outro empecilho à efetivação de um atendimento especializado e de qualidade para esses alunos (FORTES e FREITAS, 2007). Tais fatores estão presentes no contexto da educação regular, tanto no âmbito internacional como nacional,

constatados por meio de pesquisas (PANZERI, 2008; NEGRINI e FREITAS, 2008; LANGEL, *et al*, 2009; MAIA-PINTO e FLEITH, 2002).

Panzeri (2008), por exemplo, ao buscar conhecer a quantidade de alunos identificados pelo CEDAP (Centro para o Desenvolvimento do Alto Potencial, em Buenos Aires - Argentina), constatou em seu estudo que, do total de escolas pesquisadas, 40% destas, ao receberem os resultados da identificação de crianças e adolescentes como superdotados ou talentosos, aceitaram o diagnóstico e buscaram implementar alguma estratégia ou abordagem com estes alunos. Já 29% aceitou a identificação mas manifestou não poder atendê-las, alegando falta de formação e superpopulação. E ainda 31% rejeitou a identificação dos alunos como tendo AH, por considerar que de fato não eram, e portanto, não buscariam nenhum tipo de intervenção ou atendimento. Frente à solicitação de pais para o atendimento educacional aos seus filhos identificados, as respostas dadas pela escola, foram: 7% defendeu que essa abordagem não correspondia à instituição, 3% assegurou que não era bom dar um tratamento especial, 15% justificou dizendo que eram muitos alunos para atender em cada aula e não se podia atender de forma diferenciada a um aluno, 15% assumiu que não estavam preparados como Instituição para satisfazer as necessidades destes alunos, e ainda 16% atribuiu à falta de pessoal, sua impossibilidade de realizar uma intervenção adequada e personalizada aos alunos. As razões pelas quais tanto as escolas públicas como privadas se negaram a intervir academicamente com as crianças e adolescentes identificados foram as seguintes: 16% manifestou que não se podia intervir já que o aluno terminava como todos os seus pares e não antes; 13% afirmou que havia na sala de aula outros alunos como ele e que todos seguiam bem o ritmo da classe, 18% manifestou que o aluno não manifestava alta capacidade, mas um rendimento médio, 36% manifestou que não se podia fazer uma intervenção educativa satisfazendo suas necessidades intelectuais, porque o mesmo apresentava desajuste emocional e teria que atendê-lo como prioridade, 13% sustentou que o aluno tem que aprender a esperar os seus colegas de classe, pois isto faz parte da aprendizagem.

Maia-Pinto e Fleith (2002) ao investigarem a percepção do professor do ensino fundamental e da educação infantil (na cidade de Brasília - Brasil) sobre o aluno superdotado e a importância atribuída por ele ao papel da escola no atendimento das necessidades deste aluno, constataram que: os professores não adotavam meios para a identificação destes alunos, nem os atendiam de forma diferenciada; nunca trabalharam com alunos superdotados em sala de aula; possuíam um conhecimento superficial do conceito de superdotação e do processo de identificação; e não contavam com uma orientação específica sobre práticas educacionais que pudesse atender as necessidades desses alunos.

Outro estudo, realizado por Negrini e Freitas (2008), buscou verificar em uma escola pública como as propostas administrativas e pedagógicas eram organizadas para promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com características de altas habilidades, identificados pelo PIT – Programa de Incentivo ao Talento (Projeto de extensão da Universidade de S. Maria (RS)). Os resultados alcançados mostraram que poucos itens foram acrescentados no Projeto Político Pedagógico da escola, que tratam da educação especial e que os professores não se sentiam preparados para atender a estes alunos nas suas salas, responsabilizando somente a educadora especial por este trabalho. Segundo as autoras, foi observado que, pelo fato de os alunos com altas habilidades conseguirem progredir de maneira mais autônoma nas suas aprendizagens, alguns professores consideravam que estes, não necessitavam de muita atenção e por isso, permitiam que trabalhassem mais independentemente. Os professores também não desenvolviam atividades diferenciadas para os alunos com características de altas habilidades, mas se esforçavam para esclarecer as dúvidas em sala de aula.

Os resultados de um estudo realizado por Langel (*et al*, 2009) para verificar o conceito de altas habilidades entre os 27 docentes da rede pública do ensino fundamental, de 9 escolas no município de Uberlândia (MG), puderam indicar a falta de conhecimento sobre esse tema e o despreparo da maioria dos profissionais na percepção de alunos com altas habilidades. Ferreira (2008) também constatou em seu estudo que, dentre as principais barreiras ao desenvolvimento do talento incluem-se: a formação deficitária dos professores do ensino regular para atuar com o aluno com AH/S e a falta de políticas públicas e de apoio institucional.

Dos estudos apresentados, foi possível observar a precariedade em que se encontra o sistema de inclusão no ensino regular, vistos pela resistência no atendimento, pela descrença no diagnóstico, pelo preconceito, pela ignorância quanto à legislação que assegura o direito ao atendimento dos alunos com AH, a falta de material e de profissionais capacitados, a descrença no próprio aluno, o baixo nível de comprometimento em promover condições de atendimento, e a falta de apoio institucional e políticas públicas que efetivem o atendimento nas escolas regulares. O depoimento de um pai, em busca de atendimento para seu filho, confirma esta realidade:

“O Estado ajuda desta forma, ele dá uma escola, um professor não qualificado porque aqui no Estado não existe professores qualificados para tratar exclusivamente deste assunto; o Estado só promete mas não deu um respaldo concreto, colocando pessoas especializadas para nos ajudar neste problema. O professor itinerante, totalmente desqualificado, como se diz uma pessoa para tapar buraco, não era uma pessoa preparada para lidar com este assunto” (OLIVEIRA e ANACHE, 2005, s.p.).

Infelizmente, “a escola tem sido, há muito, criticada”, segundo Del Prette e Del Prette (2003, p.96) por não estar organizada ou preparada para propiciar uma educação que considera as diversidades presentes na sala de aula e estimule o desenvolvimento de habilidades diversas, de acordo com os interesses de cada aluno (LEWEK e MACHADO, 2006; FORTES e FREITAS, 2007). Ao contrário, caracteriza-se por ser uma prática embasada em modelos tradicionais que enfatizam a aquisição passiva de conteúdos (MAIA-PINTO e FLEITH, 2002) cuja metodologia privilegia a repetição e a monotonia, sem considerar a diversidade em sala de aula (FORTES e FREITAS, 2007).

Vários autores (NETO *et al*, 2005; OUROFINO e GUIMARÃES, 2007) colocam que, quando um aluno muito habilidoso não se sente estimulado pelo programa acadêmico da escola regular, podem aparecer alterações de comportamento em resposta à frustração que está experimentando, como por exemplo: perfeccionismo; vulnerabilidade a críticas dos outros e de si mesmo; problemas de conduta especialmente durante a realização de tarefas pouco desafiadoras, tédio em relação às atividades curriculares regulares e tendência a questionar regras. E, por demonstrarem interesses distintos aos dos colegas, podem apresentar dificuldades de relacionamento, sentimentos de solidão e isolamento, desestímulo, frustração (FORTES e FREITAS, 2007; FERREIRA e SOUZA, 2001), indiferença, apatia, reações agressivas e a omissão dos seus talentos (BULKOOOL e SOUZA, 2000).

A falta de provisão educacional pode em muito dificultar a integração destes alunos e sua adaptação com os colegas de inteligência mediana (GUENTHER, 2003). Alencar (2007) coloca que, tais problemas podem ser constantes na medida em que os alunos com AH/S não tiverem oportunidades de interagir com outros colegas que tenham características similares às suas e que não compartilham dos mesmos interesses.

A escola como um todo, ao minimizar sua função social e ignorar o desenvolvimento interpessoal dos seus educandos, pode estar contribuindo para a disseminação de conflitos interpessoais (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2003), não apenas entre alunos que evidenciam Altas Habilidades, mas com todos os envolvidos. A

inclusão de alunos com NEE nos sistemas educacionais regulares, representa uma oportunidade para que a escola questione e modifique suas práticas padronizadas e homogeneizadoras, viabilizando uma aprendizagem que respeite as diferenças e se caracterize como inclusiva (FREITAS e FLEITH, 2007).

Estudos (DUQUE, 2001; PELLEGRINO, 2008) destacam os benefícios sentidos pela população atendida (alunos com AH/S), no aspecto social do seu desenvolvimento, assim como os prejuízos decorrentes pela falta de recursos educacionais que atenda às suas NEE.

Gross (2002) verificou que a grande maioria dos alunos excepcionalmente inteligentes que não haviam tido a oportunidade de participar em programas de aceleração, apresentavam níveis muito baixos de motivação e auto-estima e frequentemente sofriam rejeição por seus colegas de classe, em especial, aqueles com QI superior a 180 revelaram um nível de desajuste emocional severo.

Avaliando os aspectos psico-socio-educacionais em adolescentes com AH/S Pellegrino (2008) investigou as relações entre a dinâmica familiar e o atendimento a adolescentes com AH/S. Os resultados mostraram que, sem exceção, todas as famílias apontaram para as modificações ocorridas quando da participação dos adolescentes em algum projeto, afirmando que seu envolvimento pessoal, contribuía para melhorar as interações sociais, favorecia as relações e tornava-os mais espontâneos e criativos. Já os adolescentes que não estavam engajados em algum Projeto revelaram o desejo de fuga e a negação das suas potencialidades. Pellegrino (2008) concluiu que a falta de atendimento ao adolescente com AH/S pode gerar comportamentos desadaptativos na escola e na família, dificuldades para assumir as suas potencialidades, sentimentos de insegurança e de baixa auto-estima e finalmente levar ao descrédito e a desajustes sociais.

Entende-se que a falta de harmonia entre as necessidades emocionais, sociais, cognitivas e educacionais do superdotado aliada às condições e oportunidades oferecidas pela sociedade pode desencadear neste, conflitos intra e interpessoais (ALENCAR e FLEITH, 2006), demonstrando sua necessidade de atendimento específico. E que há melhora no desempenho social quando suas necessidades são atendidas.

### **Ajustamento Social em adolescentes com altas habilidades**

A dimensão sócioemocional da vida dos alunos com Altas Habilidades têm recebido menor atenção do que as características cognitivas e necessidades educacionais do superdotado (ALENCAR, 2007; FLEITH, 2007). Em decorrência, pouco se conhece a respeito de suas necessidades e características (FLEITH, 2007).

Segundo Alencar e Virgolim (2001), os estudos realizados na área das AH/S abordam especialmente três temas: (1) definição de superdotado e superdotação; (2) processo de identificação; e (3) diversas modalidades de programas que visam promover condições favoráveis ao desenvolvimento do talento e do potencial superior.

Segundo Alencar (2007), a existência de duas posições antagônicas sobre o ajustamento socioemocional daqueles que apresentam AH constitui-se um grande obstáculo nesta área, por trazerem resultados discrepantes e controversos sobre sua predisposição a apresentarem ou não, problemas sociais e emocionais.

A primeira posição defende que estes, são geralmente mais ajustados em relação aos seus colegas que não apresentam AH/S, por entender que suas capacidades cognitivas lhes atribuem maior nível de sensibilidade, frente aos problemas interpessoais (LÓPEZ, 2006; FERNÁNDEZ, 2006; SILVERMAN, 1993). Vários estudos têm mostrado que os alunos com altas habilidades apresentam um melhor ajustamento social e emocional (FLEITH, 2007). Neihart (2003), por exemplo, verificou que os alunos com altas habilidades não vivenciam mais problemas no aspecto emocional e social com relação aos demais alunos que não apresentam AH.



A segunda posição considera que estes são atrofiados emocionalmente, mantêm contato apenas com máquinas (computadores, microscópios, etc), são incapazes de manter relacionamentos humanos significativos e estáveis, a não ser com poucos que os toleram (CUPERTINO, 1996); ou ainda tímidos, introvertidos, mais sensíveis aos conflitos interpessoais e vulneráveis a maior predisposição para apresentar problemas sociais, emocionais e dificuldades de ajustamento (ALENCAR, 2007).

Entretanto, Gross (2002) observou que a maior parte dos estudos referente à adaptação socioemocional têm utilizado amostras de alunos que não se caracterizam por uma inteligência excepcionalmente elevada, levando a resultados que reforçam a idéia de que o grupo de superdotados não apresenta maiores dificuldades sociais e emocionais.

López (2006, p.60-64) descreve uma revisão feita por Dauber e Benbow sobre o ajustamento social e as relações que os superdotados mantêm dentro do seu grupo, a partir do estudo realizado por Stanley no Centro para Jovens Talentosos – CTY (Universidade de Johns Hopkins). Neste estudo, participaram três grupos: 291 sujeitos com talentos matemáticos e 165 sujeitos com talentos verbais com idade média de 13,7 anos, que obtiveram mais de 700 pontos no subteste de matemática (*Math Scholastic Aptitud Test, SAT-M*) e mais de 630 no subteste verbal (*Verbal Scholastic Aptitud Test, SAT-V*); e ainda outro grupo de 98 sujeitos com idade entre 14-15 anos, considerados habilidosos/ brilhantes, que não tiveram o perfil para talento verbal ou matemático, pois alcançaram entre 500 e 540 *SAT-V* e *SAT-M*. Foi utilizado um questionário a todos os participantes para que informassem sobre traços de personalidade, atividades sociais e percepção entre iguais para que fossem feitas as devidas comparações. Os resultados foram surpreendentes ao mostrarem que, nas variáveis “habilidades sociais” as meninas do grupo habilidosos/brilhantes apresentaram desinibição e os meninos foram mais extrovertidos que os estudantes talentosos. Tais resultados sugerem que os estudantes altamente superdotados, são mais introvertidos e inibidos, com menos habilidades sociais, menos populares e menos ativos em grupos de liderança.

Na verdade, Fleith (2007) coloca que, aqueles que apresentam uma inteligência muito elevada, podem apresentar uma propensão a enfrentar situações que poderão impactar negativamente no seu ajustamento sócio-emocional, por apresentar interesses distintos dos colegas de classe ou por encontrarem-se diante de situações de riscos para seu desenvolvimento sócio-emocional em que suas necessidades não são atendidas adequadamente (OUROFINO e GUIMARÃES, 2007).

Segundo Cupertino (1996) raras são as dificuldades que se pode atribuir diretamente ao fato do indivíduo ser superdotado, pois entende que a maior parte dos problemas enfrentados pelos superdotados, são exatamente aqueles pelos quais passam todas as pessoas, superdotadas ou não. Segundo Robinson, Reis, Neihart e Moon (2002) não há provas de que o aluno superdotado carregue uma condição de vulnerabilidade social e emocional, própria de suas características especiais. Para os autores, a referência de mau ajustamento social, delinqüência e outras desordens severas de comportamento, revelam serem iguais entre os alunos com AH/S e os alunos que não apresentam tais habilidades elevadas. Reis e Renzulli (2004) concordam que, de modo geral, os alunos com AH/S são tão bem adaptados como os outros da mesma idade. Mas asseguram também que muitos deles podem enfrentar situações de risco para seu desenvolvimento sócio-emocional, especialmente quando não encontram ambientes educacionais que considerem seu ritmo de aprendizagem e seu nível de desenvolvimento intelectual.

Segundo López (2006) também há críticas quanto à validade dos estudos que defendem a idéia de que os superdotados apresentam maior ajuste social em relação aos seus colegas, por serem embasados em uma escassa população, revelando a necessidade de melhor traçar o método de estudo. Alencar (2007) igualmente confirma a

predominância de estudos de caso e pesquisa qualitativa, de natureza clínica, com amostras reduzidas e em geral, provenientes de uma única escola ou programa.

Dentre os superdotados, há grupos que se encontram mais vulneráveis à presença e manifestação de dificuldades sócio-emocionais, pela ocorrência de outras características pessoais associadas à superdotação. É o caso das mulheres com alta capacidade, jovens extremamente superdotados, crianças provenientes de minorias étnicas, culturais ou sociais, os superdotados que apresentam dificuldades de aprendizagem ou transtornos associados e ainda, os adolescentes superdotados (FERNÁNDEZ, 2006, p. 434).

A fase da adolescência é destacada neste estudo, porque, dentre as transformações (biológicas, hormonais e psicossociais) que ocorrem neste período, também se fazem presentes importantes mudanças nas relações interpessoais (MURTA, *et al*, 2006). Segundo Becker (1993) os padrões de comportamento entre os adolescentes em geral, são muito variáveis de grupo para grupo em uma mesma cultura e de indivíduo para indivíduo em um mesmo grupo, decorrentes de fatores sociais, culturais, familiares e econômicos. De acordo com Murta (*et al*, 2006) a qualidade das relações com os colegas e amigos tem um papel muito importante para a formação pessoal e o ajuste social dos adolescentes em geral, em um momento decisivo para o desenvolvimento da identidade pessoal e a independência da família.

Para os que apresentam AH/S, a adolescência constitui-se em uma fase muito difícil em relação aos não superdotados, pelo conflito que vivem entre apresentar comportamentos 'aceitáveis' dentro de um grupo de colegas e ao mesmo tempo maximizar suas habilidades, sem permitir que suas 'diferenças' sejam evidentes (CROSS, GUST-BREY e BALL, 2002). Segundo Alencar (2007), a necessidade de ser aceito pelos pares faz com que muitos alunos com altas habilidades optem por disfarçar o seu potencial intelectual superior e passem a apresentar um rendimento acadêmico muito aquém de suas possibilidades.

Segundo Del Prette e Del Prette (2007a), no ambiente social ocorrem exigências da subcultura grupal, que podem prejudicar o desenvolvimento social do indivíduo e contribuir para que este venha adotar estilos disruptivos em suas relações interpessoais, tais como: problemas de comportamento exteriorizantes ou interiorizantes. As adolescentes em geral, apresentam problemas do tipo internalizante, como a ansiedade e problemas de afetividade, ao passo que os adolescentes tendem a apresentar problemas do tipo externalizante, como a agressividade e o uso de drogas (MURTA, *et al*, 2006). Em consequência, a falta de determinadas habilidades sociais se torna crítica, podendo caracterizar as relações sociais restritivas e conflituosas e interferir de maneira negativa sobre a saúde psicológica do indivíduo e sobre seu grupo (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2007a).

Na verdade, os adolescentes com AH/S, por suas características específicas à superdotação estão vulneráveis a várias situações, que podem desencadear em desajustamento social, como é o caso do *bullying*. Em seu estudo, Ferreira (2008) pôde comprovar que quase 50% dos adolescentes com AH/S sofriam de *bullying* e eram vítimas de apelidos pejorativos e hostilidades por causa da sua condição. E, para evitar serem repelidos pela turma, eles optavam pelo isolamento social e negavam suas habilidades, principalmente no caso das meninas.

Uma análise relacionada às questões sociais e emocionais dos superdotados foi elaborada por López (2006, p.64-70) a partir dos 16 artigos publicados no livro *Social/Emocional Issues, Underachievement, and Counseling of Gifted and Talented Students*, de S. M. Moon - Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004 e que também se encontram publicados em uma das revistas de maior difusão, como a *Gifted Child Quarterly*. Desta análise, algumas conclusões que interessam a este estudo foram levantadas: (1) crianças superdotadas que participam em programas diferentes têm mais

auto-estima e melhores habilidades sociais e autodireção; (2) os estudantes superdotados, em geral, mostram um ajuste igual ou superior a seus companheiros com habilidades médias; (3) estudantes altamente talentosos intelectuais e de talento verbal parecem ter mais dificuldades em relacionar-se com seus pares iguais e tem menos amigos que os estudantes modestamente superdotados; (4) Os estudantes superdotados diferem na forma de agir frente ao estigma de superdotação e manifestam diferentes respostas emocionais em função da programação e da aula na qual assistem; (5) A depressão, o stress e a raiva prevêm o isolamento entre os alunos superdotados; (6) Os estudantes superdotados diferem quanto às variáveis sociais e emocionais, sendo que, alguns apresentam um bom ajuste, enquanto que outros têm problemas; (7) Fatores psicológicos de risco podem aumentar as chances de ter problemas de ajuste nestes estudantes. A partir destes estudos, conclui-se que os alunos superdotados podem enfrentar problemas de ajuste social e emocional.

Tal diversidade de problemas entre os superdotados é um indicador de que esta população requer um grande investimento educacional que favoreça a promoção e a prevenção de um ajustamento social satisfatório. Em especial, na fase da adolescência, por ser este, um período indicado ao refinamento de habilidades que venham promover o estabelecimento e a manutenção de interações saudáveis nestes indivíduos (MURTA, *et al*, 2006).

### **Programa de intervenção em habilidades sociais no contexto escolar**

Neste contexto, insere-se o referencial teórico-prático das Habilidades Sociais - HS para indicar que o comportamento interpessoal consiste em um conjunto de capacidades de atuação aprendidas e de respostas adquiridas (CABALLO, 1999), não exclusivas a um grupo de indivíduos com desenvolvimento típico, mas a todos os segmentos da população. Segundo Del Prette e Del Prette (2007a; 2008), Caballo (1999), Elliott e Gresham (2008), o termo Habilidades Sociais refere-se a um conjunto de diferentes classes de comportamentos sociais pertinentes ao repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais. Tais classes foram organizadas em sete conjuntos por Del Prette e Del Prette (2007a): (1) Autonitoria; (2) Habilidades Sociais de Comunicação; (3) Habilidades Sociais de Civilidade; (4) Habilidades Sociais Assertivas, Direito e Cidadania; (5) Habilidades Sociais Empáticas; (6) Habilidades Sociais de Trabalho; e (7) Habilidades Sociais de expressão de sentimento positivo. O conceito abarca o aspecto descritivo dos comportamentos verbais e não verbais apresentados pelo indivíduo frente às diferentes *demandas sociais*, entendida como “a ocasião ou oportunidade diante da qual se espera um determinado desempenho social em relação a uma ou mais pessoas” (DELL PRETTE e DEL PRETTE, 2007a, p.46). A emissão de um comportamento ou sequência de comportamentos em uma situação qualquer, denomina-se, *desempenho social* e os efeitos deste desempenho social nas situações vividas pelos indivíduos, revela *competência social*. A melhoria da qualidade das relações interpessoais é um indicador de competência social (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2007a).

Por entender que as habilidades sociais são comportamentos aprendidos e, por conseguinte, podem ser ensinados, aprimorados e generalizados através de procedimentos de aprendizagem (ELLIOTT e GRESHAM, 2008), defende-se aqui a inserção de objetivos educacionais que visem a promoção do repertório de habilidades sociais também do aluno com AH/S, de forma articulada ou paralela aos objetivos acadêmicos. A preocupação em promover as habilidades sociais na educação é justificada por seu potencial em: a) diminuir os conflitos entre os alunos; b) amenizar as dificuldades de aprendizagem; e c) preparar o aluno para a vida em sociedade, dentro e fora do contexto escolar (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2008).



Abordagens instrucionais vêm sendo destacadas para superar *déficits* no repertório de habilidades sociais, sendo uma das mais populares, o Treinamento de Habilidades Sociais - THS (GRESHAM, 2009). Segundo Bolsoni-Silva (*et.al.*, 2006) o THS é concebido como um método de intervenção para a promoção de habilidades sociais e, segundo Gresham (2009), objetiva: (a) promover aquisição de habilidades; (b) aperfeiçoar o desempenho da habilidade; (c) remover ou reduzir problemas de comportamentos concorrentes.

Para a efetivação de um programa específico ao desenvolvimento das HS, faz-se necessário a adoção de algumas medidas básicas, como indica Caballo (2003): (1ª) Identificação de áreas específicas de dificuldade, que pode ser feito por meio de entrevistas, aplicação de inventários de HS, observação em campo e auto-informes; (2ª) Seleção de uma situação de dificuldade mínima como ponto de partida, a fim de ensinar o indivíduo a diferenciar ações assertivas das não assertivas e agressivas; (3ª) Análise da situação e na exploração de comportamentos alternativos, como a reestruturação do modo de pensar do indivíduo inabilidoso, ajudando-o a reconhecer que sua forma de pensar pode influenciar seus sentimentos e comportamentos; e (4ª) Prática das ações socialmente adequadas em determinadas situações e sua generalização às situações reais pelo indivíduo, como por exemplo: representar maneiras adequadas e efetivas de enfrentar as situações da vida real que lhe são problemáticas, observar outras formas de lidar com a situação, e finalmente, discutir sobre as reações e os resultados do novo comportamento adquirido.

Caballo (1999) defende que a escola é um espaço onde crianças e jovens em desenvolvimento devem continuar aprendendo, a fim de que possam ser/ permanecer socialmente habilidosos. Na falta de objetivos educacionais que promovam o desenvolvimento das Habilidades Sociais, há a possibilidade de que venham a perder-se pela falta de uso ou inibir-se por perturbações cognitivas e afetivas. O autor explica ainda que, quando o indivíduo participa de um programa específico ao desenvolvimento e aprimoramento de suas HS, ele aprende a agir de forma efetiva numa situação, passando a repetir o procedimento com novas situações, até que se adquira um repertório de Habilidades Sociais. Neste sentido, defende-se que a implementação de um THS, pode ser uma variável facilitadora do processo de inclusão daqueles que apresentam NEEs, a fim de propiciar o desenvolvimento das interações sociais, e desta forma, atuar na construção de uma sociedade mais igualitária e mais humana (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2008).

## **Considerações Finais**

Ainda pouco se conhece sobre o repertório de habilidades sociais de populações com necessidades educacionais especiais (BOLSONI-SILVA, *et al.*, 2006), assim como são poucos os estudos que caracterizam o repertório de HS em adolescentes com NEE no Brasil (MURTA, *et.al.*, s.d.). No entanto, intervenções na área das HS já têm sido realizadas no âmbito do ensino especial (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2006) em sujeitos com: deficiência sensorial, visual ou auditiva, autistas, hiperativos e com deformidade facial (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2006).

Contudo, segundo Lustosa (s.d.) a área das altas habilidades encontra-se em processo permanente de construção e, por essa razão, constitui-se em um desafio constante, o de compreender em profundidade esse fenômeno frente às demandas sociais vivenciadas pelos adolescentes com elevado potencial, a fim de poder auxiliá-los em seu ajustamento social, sob pena de ver seu talento desperdiçado e suas vidas incompletas.

## Referências

- ALENCAR, E. M. L. S.; FELDHUSEN, J. F.; FRENCH, B. **Identificando talentos, aspirações profissionais e pessoas mais admiradas por estudantes.** Psicologia Escolar e Educacional, 2004. Volume 8 Número 1 p. 11-16.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior.** Revista Educação Especial, Santa Maria, 27(1), 2006. p.51-59.
- ALENCAR, E. M. L. S. **A identificação e o atendimento ao superdotado.** Psicologia, Ciência e Profissão, 1992, vol.12, no.1, p.22-27.
- ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade e Educação de Superdotados.** Vozes, 2001.
- ALENCAR, E. M. L. S. **Perspectivas e desafios da educação do superdotado.** *Em aberto.* Brasília. V. 13, n. 60, p. 77-92, dez., 1993.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento.** Temas Básicos de Educação e Ensino. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2001.
- ALENCAR, E. M. L. S.; VIRGOLIM, A. M. R. **Dificuldades emocionais e sociais do superdotado.** In: ALENCAR, E. S. Criatividade e Educação de Superdotados. Petrópolis: Vozes, 2001. p.174-205.
- ALENCAR, E. M. L. S. **Características Sócio-Emocionais do Superdotado: Questões Atuais.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007.
- ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. **Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados.** Educação Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 1 (55), p. 45 – 64, Jan./Abr. 2005.
- ALONSO, J.A. **La educación de los alumnos con Sobredotación intelectual.** In: ALONSO, J.A. (Org.) VII Congreso Iberoamericano. Lima. Agosto de 2008. p.37-65.
- BARBOSA, M. C. D. L.; SIMONETTI, L. G.; RANGEL, M. **Relato da vida escolar de pessoas com transtorno obsessivo compulsivo e altas habilidades.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Mai.-Ago. 2005, v.11, n.2, p.201-222.
- BATISTA, Ana Lúcia; METTRAU, Marsyl Bulkool. **O portador de Altas Habilidades e sua inclusão na sociedade.** In: Cadernos de Educação Especial. n. 18, Edição 2001.
- BECKER, D. **O que é Adolescência?** Coleção Primeiros Passos. 10ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, G.; MONTAGNER, A. R.; BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, A. **Habilidades Sociais no Brasil.** In BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Orgs.). Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal (pp.1-45). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001a.**
- BRASIL. **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas hab./superdotação.** SEESP /MEC. (Org.) Maria Salete Fábio Aranha. Brasília, 2005.

- BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, 2001b.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dez. de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.
- BULKHOL, M. P.; SOUZA, C. C. P. de. **Os portadores de altas habilidades**: In: METRAU, M. B. (Org.). *Inteligência: patrimônio social*. R. Janeiro: Dunya, 2000. p. 56-66.
- CABALLO, V. E. **Manual de Avaliação e treinamento das Habilidades Sociais**. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2003.
- CABALLO, V. E. **O treinamento em Hab. Sociais**. In: CABALLO, V. E. (Org.) Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento. S. P.: Ed. Santos, 1999. p. 361-398.
- CASTILHO, Ela Wiecko V. de. **Direito à Igualdade e à Diversidade**: condições de cidadania. In: MEC/ SEESP. *Ensaio Pedagógicos*. Brasília – DF, 2006.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Brasil, 1988.
- CROSS, Tracy L.; GUST-BREY, Karyn; BONNY BAL, P. **A Psychological Autopsy of the Suicide of an Academically Gifted Student**: Researchers' and Parents' Perspectives. *Gifted Child Quarterly*, 2002. p. 247-264.
- CUPERTINO, Christina (Org.). **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos/Secretaria da Educação, CENP/CAPE – São Paulo: FDE, 2008.
- CUPERTINO, Christina. **A atualização dos aspectos emocionais como facilitadora da integração do aluno superdotado**. Trabalho apresentado no IX Encontro Internacional do Centro de Pesquisa e Tecnologia UNIP/Objetivo, São Paulo, novembro de 1996.
- CUPERTINO, Christina. **Educação de talentos, desenvolvimento de potenciais diferenciados**. *Revista Linha Direta: Educação por Escrito*, nº 67, outubro de 2003.
- CUPERTINO, Christina. **Enfrentando a diferença**: um programa de aconselhamento para alunos superdotados. *Ideación*, n. 12, dezembro 1997.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência**. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs.) *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2003. p. 83-127.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades Sociais**: conceitos e campo teórico-prático. Texto online, disponibilizado em <http://www.rihs.ufscar.br>, 2006.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais**: vivências para o trabalho em grupo. 6 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Orgs.). **Psicologia das Habilidades Sociais**: diversidade teórica e suas implicações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Relações interpessoais na Educação Especial**. Texto online, disponibilizado em <http://www.rihs.ufscar.br>, em 2006.

DEL PRETTE, Z. A. P.; PAIVA, M. L. M. F.; DEL PRETTE, A. **Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino aprendizagem**. INTERAÇÕES. VOL. X, n. 20, p. 57-72, 2005.

DELPRETTO, Bárbara M. L.; FORTES, Caroline C.; FREITAS, S. N.. **Olhar e oportunidade aos alunos com potencial superior: uma experiência em Santa Maria /RS**. Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ - Ano 10 - n. 20 - jan./jun. 2008.

DUQUE, F. H. O. **Com a palavra os portadores de altas habilidades: características, gostos e necessidades**. Dissertação. R. Janeiro, Faculdade de Educação da UERJ, 2001.

DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M. **Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional**. In: MEC/ SEESP. Ensaio Pedagógicos, 2006.

ELLIOT, S. N.; GRESHAM, F. M. **Intervention Guide: SSIS - Social Improvement System**. Pearson: Minneapolis, 2008.

FERNÁNDEZ, Lda. María Peñas. **Características socioemocionales de los adolescentes superdotados: ajuste psicologico y negación de la superdotación**. Tesis Doctoral. Universidad Pontificia Comillas de Madrid. 2006.

FERREIRA, A. S.; SOUZA, L. **Representação social de escola segundo alunos superdotados**. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 53, n.4, 2001, p. 31-52.

FERREIRA, Jane Farias Chagas. **Adolescentes talentosos: características individuais e familiares**. Tese (Doutorado) – Univ. de Brasília, Brasília, 2008.

FERREIRA, W. B. **Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular**. In: MEC/ SEESP. Ensaio Pedagógicos. Brasília – DF, 2006.

FLEITH, D. S. **A construção de práticas educacionais para o aluno com altas habilidade/superdotação: Vol. 1 Orientação a professores**. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

FLEITH, D. S. (Org) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 2: atividades de estimulação de alunos / organização: Denise S. F.** - Brasília: MEC/SEESP, 2007.

FLEITH, D. S. **Criatividade e altas habilidades/superdotação**. Cadernos: Ed. 2006, n28.

FORTES, C. C.; FREITAS, S. N. **Progr. Incentivo ao Talento: um relato das experiências pedagógicas realizadas com alunos com caract. de altas hab.** Cadernos: 2007, n. 29.

FREITAS, S. N.; FLEITH, D. S. **Educação de alunos com características de altas hab./ superdotação e a formação docente sob a ótica da diversidade e da inclusão**. In: MEC/SEESP. Ensaio Pedagógicos. Brasília: MEC/SEESP, 2007. 194 p.

- GOMES, N. L. **Educação e diversidade cultural**: refletindo sobre as diferentes presenças na escola, 1999.
- GRESHAM, Frank M. 2009. **Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais (Cap.1)**. In: DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Orgs). Psicologia das Habilidades Sociais: diversidade teórica e suas implicações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- GROSS, M. U. M. **Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students**. In: M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson e S. M. Moon (Eds.). The social and emotional development of gifted children. Waco, TX: Prufrock Press, 2002. p.19-30.
- GUENTHER, Z. C. **Educação de bem dotados**: alguns conceitos básicos. 2003. Psicopedagogia, Ano 1, n.2, p.30-38.
- GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver capacidades e talentos**: um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- GUIJARRO, M. R. B. **Inclusão**: um desafio para os sistemas Educacionais. In: Secretaria de Ed. Esp. (Org.). Ensaio Pedagógicos. Brasília, DF: MEC- SEESP, 2005. (p. 7-14)
- LANGEL, D.; PIRES, L. A.; TRONCONI, L. **Concepção de Altas Hab. /Sup. Instituições Públicas de Ensino em Uberlândia-MG**. Rev. Católica, v.1, n.1, p.192-200, 2009.
- LEWEK, A. M. M., Marília F. **Entendendo a superdotação/altas hab.:** entrevista com Elizabeth C. V. e Mari A. C. Psicol. Argum., Curitiba, v. 24, n. 47 p. 11-12, out./dez. 2006.
- LÓPEZ, M<sup>a</sup> Cristina Sánchez. **Configuración Cognitivo-Emocional en Alumnos de Altas Habilidades**. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia. 2006.
- LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. **Superdotação em foco**: breve histórico e conceituação. GT 12. Educação e Políticas de Inclusão Social. s.d.
- MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. **Percepção de professores sobre alunos superdotados**. Rev. Est. de Psic., PUC-Campinas, v. 19, n. 1, p. 78-90, jan.abr. 2002.
- MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. **Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos**. Psicologia Escolar e Educacional, 8(1), 2004. p. 55-66.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In: Ensaio pedagógicos. MEC/SEESP, Especial, 2006. p.203-208.
- MURTA, S. G.; DEL PRETTE, A.; NUNES, F. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Problemas en la adolescencia**. In: J. C. Salamanca (Ed.) Manual de intervención psicológica para adolescentes: ámbito de la salud y educativo. Colômbia: PSICOM, Editores, 2006.
- NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. **A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilida./ superdotação**. Rev. Ed. Esp. n.32, p.273-284, 2008.
- NEIHART, M. **Gifted children with AD/HD**. Washington, DC, 2003.
- NETO, F. R.; BRAZ, A. L. O.; POETA, L. S.; OELKE, S. A. **Perfil biopsicossocial de uma criança com indicadores de altas hab**. Rev. Digital, Año 10 - N° 82 – Marzo, 2005.

NICOLOSO, Cláudia Maria Ferreira; FREITAS, Soraia Napoleão. **A escola atual e o atendimento aos portadores de altas habilidades.** Cadernos: edição: 2002 - N° 19.

OLIVEIRA, C. G.; ANACHE, A. A. **A identificação e o encaminhamento dos alunos com A.H. / Superdotação em Campo Grande (MS).** Cadernos: edição: 2005 - N° 27.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G.. **Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Hab. / Superdotação.** In: FLEITH, Denise S. (Org). A construção de práticas educ. para alunos c/ altas hab./sup.: vol.1,MEC/SEESP, 2007.

PANZERI, Mariela E. Vergara. **Educación de niños/as y adolescentes con altas capacidades en la república Argentina.** In: ALONSO, Juan A. (Org.) VII Congreso Iberoamericano celebrado en Lima a mediados de Agosto de 2008. p. 166-180.

PELLEGRINO, V. B. **Dinâmica familiar e atendimento a adolescentes com altas habilidades e talentos.** Dissertação. Univ. Salgado de Oliveira – Psicologia, RJ. 2008.

PEREIRA, Vera L. P. **A Inclusão educacional do aluno superdotado nos contextos regulares de ensino.** Dissertação (Mestrado). Univ. Católica de Brasília. 2008.

PÉREZ,S.G.P. B. **A construção do conhecimento em altas hab./superdotação no Brasil.** In: Alonso,J. A. (Org.) VII Congreso Iberoamericano. Lima. 2008. p. 254-284.

PÉREZ, S. G. P. B. **Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades:** alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. In: Cad. de E Esp., v.2 n.o 22, p. 45-59, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças:** fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RECH, A. J. D. **Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades.** Monografia (Espec. Edu. Especial) – Univ. Federal de Santa Maria, 2004.

REIS, S. M.; RENZULLI, J. S. **Current research on the social and emotional development of gifted and talented students.** Psychology, 41, 2004. p. 119-130.

ROBINSON, N. M.; REIS, S. M.; NEIHART, M.; MOON, S. M. **Social and emotional issues.** In: M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson e S. M. Moon. (Orgs.). The social and emotional development of gifted children. Washington, DC: P. Press, 2002. p. 267-288.

SACRISTÁN, J. G. **A Construção do Discurso sobre a Diversidade e suas práticas.** In: ALCUDIA, Rosa, [et al.] Atenção à Diversidade 3. Cap. 1 (p.13-37) Artmed, 2002.

SILVERMAN, L. K. **Counseling the gifted and talented.** Denver: Love, 51-78. 1993.

VIRGOLIM, A. M. R. **O indivíduo superdotado:** história, concepção e identificação. Psicologia: Teoria e Pesquisa , 13(1), 1997, p.173-183.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas:** mitos e realidades. P. Alegre: A. Médicas, 1998.

# É POSSÍVEL ENCONTRAR TALENTOS NAS RUAS E EM INSTITUIÇÕES PRISIONAIS?

Maria Alice d'Avila Becker- Universidade Federal do Amazonas

## RESUMO

Temos lido que a superdotação é um fenômeno que tem múltiplas facetas e se manifesta no encontro do potencial genético com o estímulo ambiental, aparecendo em comportamentos, situações e ambientes diversos. Embora em muitos estudos ainda predomine a identificação em contextos escolares, nesta comunicação introduzo a possibilidade de identificarmos talentos em populações que estão excluídas dos programas de atendimento para altas habilidades em nosso país, como os jovens que perambulam pelas ruas e jovens infratores que se encontram presos, mas que estiveram ou ainda estão envolvidos com o sistema escolar. De acordo com a literatura a identificação de superdotação deve seguir uma sistematização e utilizar a definição mais adequada ao ambiente e situação que está sendo analisada. Além disso, a identificação só tem sentido se posteriormente for feito um planejamento para atender as necessidades educacionais e de desenvolvimento dos sujeitos. O que devemos fazer após essa identificação em caso de jovens que estão apresentando potencial e deixando-nos entrever que estamos diante da ponta de um iceberg? E que abaixo do visível, no campo do invisível está um potencial que é desconhecido de todos, até do próprio sujeito. Termina esta comunicação com a provocação sobre quais são os caminhos que devemos tomar nos próximos anos nesse tema que nos apaixona: podemos imaginar um programa de pesquisas e projetos de atendimento a populações como as citadas a curto e médio prazo? Quais são os temas mais relevantes para pesquisas futuras em nosso país?

Palavras chave: jovens infratores talentosos, ECA, crianças de rua talentosas



## *Introdução*

Nesta comunicação vou tratar brevemente sobre questões educacionais em nosso país e sobre o atendimento aos jovens que demonstram talentos fora das escolas tradicionais como forma de ampliar nossa visão, olhando para pessoas que aparentemente estão invisíveis em nossa sociedade.

Para iniciar nossa conversa, divulgo que o jornal Estado de São Paulo noticiou que dos mais de cinco mil municípios brasileiros, 44% não apresentaram nenhum plano municipal de educação. O plano diz respeito ao cumprimento das metas educacionais que cada município planeja para seus estudantes. Os dados são da Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e essa falta de planejamento para o campo educacional se deve em grande parte a que os governos não dão continuidade aos projetos dos governos anteriores (Mandelli,2010). Outra notícia sobre Educação se refere a taxa de analfabetismo funcional, representada pela proporção de pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos de estudos completos, que foi estimada em 21% em 2008 (Farid,2009).

Batista (2007) anuncia um estudo de que nove em dez jovens infratores não têm ensino médio e que 90% dos adolescentes internados por terem cometido algum tipo de infração não completaram a oitava série e, conseqüentemente, não chegaram ao ensino médio. Esta informação foi retirada de uma pesquisa da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) cujos dados se referem ao ano de 2002.

Refletindo sobre essas notícias proponho sairmos da zona de conforto do já conhecido e aceitar o desafio de olharmos de frente nossa realidade indagando que outros estudos são necessários no campo das altas habilidades e talentos em nosso país. Trato nesta comunicação principalmente sobre a questão dos desafios da identificação e avaliação em populações que vivem em ambientes prisionais ou em situação de rua e o que podemos fazer para compreender sobre a demonstração inesperada de talentos naqueles ambientes. Nunca é demais lembrar que altas habilidades são encontradas em qualquer nível socioeconômico,cultural e educacional e que na definição da Secretaria de Educação Especial (Seesp) são referidas as conhecidas áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Ao tomar conhecimento de que mesmo em locais em que vivem pessoas onde comumente o que se foca são os riscos, desvantagens e perigos, como mostra a imensa percentagem da população pobre do país, encontrar crianças, adolescentes e jovens que demonstram algum talento e vislumbrar uma nova realidade mais promissora, é auspicioso. Conseguir se sobressair positivamente em contextos desfavoráveis comprova que a pessoa possui um potencial a ser desenvolvido enfrentando os inúmeros fatores negativos no seu cotidiano.

Conforme o Relatório sobre o Desenvolvimento Humano a pobreza é vista hoje como sendo multidimensional e inclui a pobreza na saúde, nutrição, falta de água limpa e higiene adequada, exclusão social, baixo nível educacional, condições de moradia, violência, desemprego e muito mais (UNDP Human Development Report 2010).

O que é necessário para sobreviver quando o lugar onde se viveu grande parte da infância foi um ambiente desfavorecido, marginalizado e quando se iniciou a vida em uma família desestruturada sem ter muitas vezes o que comer nas refeições? Que fatores compensatórios e protetores ajudaram a enfrentar os riscos e vulnerabilidade?



Fatores de risco seria a pobreza, uso de drogas, ser encarcerado, por exemplo, e fatores de proteção seriam auto-estima positiva, habilidades sociais, lócus de controle interno (Kitano e Lewis, 2005).

### *Enfrentando os riscos e desenvolvendo o potencial*

Todos sabem que o ambiente marca o desenvolvimento cerebral desde antes do nascimento, e as experiências vividas tornam-se aprendizagens que vão sendo organizadas na mente infantil. As mudanças físicas cerebrais se manifestam como mudança em nossas habilidades, o cérebro vai se especializando e quando existe uma maior exposição a um ambiente enriquecedor se torna naturalmente cada vez mais complexo. Muitas capacidades que hoje possuímos não existiam décadas atrás e a cultura onde nascemos vai influenciando muito daquilo que fazemos no dia a dia, nossas habilidades (Merzenich,2008). Assim, pergunto que marcas ficam quando é necessário improvisar para ajudar a trazer dinheiro para casa e pensar na sobrevivência do dia a dia. Quando é necessário desenvolver outras habilidades para continuar a viver, mais valorizadas do que estudar?

Ao procurarmos a origem familiar dessas crianças e jovens vemos que a maioria dos pais são analfabetos ou com mínima educação formal e subempregados. Em geral não tem planejamento do próprio futuro e muito menos planos para orientar o futuro dos seus descendentes, pois sobrevivem da forma que é possível, e assim a ausência de planejamento da própria vida se perpetua entre as gerações. A ligação com pessoas que influenciam negativamente são comuns, bem como a agressividade e violência que fazem parte na maioria das vezes no convívio familiar, na rua e na comunidade. As crianças crescem com todas essas informações vividas e ouvidas sobre si, vindas do contexto familiar e social e formam uma noção de self, um conceito de eu sou isso que vivo e que dizem de mim.

Salvo, Matos e Toni (2005) referem que as crianças cujos pais são inconsistentes nos cuidados e educação deixando-os confusos, ora punindo ora não, relaxando em supervisioná-los, estarão em situação de risco potencial para o desenvolvimento de comportamentos delinqüentes. Rios e Williams (2008) citam que a frequência de problemas de comportamento em crianças chega a incríveis 35% em famílias de baixa renda. Esses comportamentos podem se tornar habituais muito cedo e continuar na adolescência tomando um rumo prejudicial para o desenvolvimento com problemas escolares, seguido de evasão e entrada no uso de drogas, transtornos de conduta e violência.

De acordo com Kitano e Lewis (2005) existe um debate sobre se a maior inteligência protege ou não contra os riscos, mas na literatura há um consenso de que somente ser mais inteligente é insuficiente para ter êxito na vida.

Penso que o desafio que temos é o de ampliar nosso campo de visão talvez com novas formas de identificação que estão fora dos contextos escolares já conhecidos e estudados e criar formas de atendimento para suas diversas necessidades.

Ford (1998) em seu artigo examina a pratica americana de décadas da não inclusão de populações de estudantes minoritários nos programas de educação para superdotados. Também refere a falta de estudos, relatórios e os motivos que levam ao descaso com esses alunos. Entre os fatores encontrados estão a definição e identificação incluindo os instrumentos, assuntos educacionais e pessoais, como a falta de professores com conhecimento no tema das altas habilidades. Em outro artigo Ford

et al (2002) explica que os professores seguidamente interpretam mal e confundem a pobreza com deficiência e que muitos estudantes são rotulados como sendo de risco.

Os autores defendem que os educadores devem ir além do rotulo e aprender a reconhecer o potencial dos alunos que no estudo são de origem africana. Em atitude semelhante, nossos estudos devem em minha opinião olhar o potencial que existe na diversidade humana brasileira incluindo os que estão fora das escolas bem como os negros, índios ou outros.

### *Características comuns*

Penso que inicialmente devemos tentar observar quais das características e comportamentos já conhecidos se repetem na criança em desenvolvimento em qualquer cultura e nível socioeconômico e que podem ser encontradas mesmo naqueles que nascem e habitam em ambientes extremamente carentes. Crianças e jovens que vivem em famílias desestruturadas com desemprego familiar, pouca ou nenhuma educação formal, falta de moradia e infra-estrutura ambiental e que são denominados de resilientes. Para ser mais didática, proponho que aproximemos os modelos teóricos mais conhecidos e utilizados para identificar os superdotados em escolas, ao modelo sistêmico proposto por Bronfenbrenner na abordagem Bioecológica Humana, bem como aos estudos sobre resiliência já realizados. Os chamados resilientes não serão pessoas com talentos especiais que superaram as desvantagens ambientais e sociais usando seu potencial intelectual, afetivo e criativo?

A pesquisadora Neihart (2004) traz a seguinte proposta de características comuns entre as pessoas superdotadas e resilientes:

Compaixão pelos outros, senso de humor, persistência frente a falhas, convicção moral ou forte código de ética, interesse em espiritualidade ou religião, maneiras respeitadas, capacidade de chamar atenção em forma positiva, habilidade para planejar para o futuro, habilidade em resolver problemas, sentimento de autonomia, possuir uma visão positiva da vida, acreditar que o esforço próprio pode mudar as coisas, interesse em desenvolver um talento especial ou um hobby, flexibilidade nos papéis de gênero.

Acredito que algumas características que podem ser observadas mais facilmente são as que dizem respeito à constituição da própria pessoa, considerando, por exemplo, a precocidade psicomotora e assincronia no desenvolvimento. A destreza no uso do corpo, agilidade de movimentos que aparecem na dança ou atletismo, aptidão artística como a musical, teatral, facilidade no desenho, pintura e riqueza imaginativa podem chamar nossa atenção. Também outras características citadas na literatura possíveis de serem encontradas são a memória e capacidade de atenção desenvolvidas, até por necessidade de ter uma observação mais aguçada da realidade, para ver além do óbvio e aprender a sobreviver na situação de rua. Talvez outra habilidade presente seja o raciocínio rápido, que pode tornar a pessoa com rica expressão verbal usando argumentos em seu favor. Do mesmo modo outras características que devemos investigar se também aparecem é o perfeccionismo e o bem desenvolvido senso do certo e do errado demonstrado na preocupação com crianças famintas, poluição e outras injustiças e violência. Esses traços podem fazê-los sentirem-se diferentes em uma idade muito precoce e é importante então colocá-los juntos com crianças como ela e com pessoas que a entendam. A estimulação ambiental irá depender não só do nível socioeconômico e educacional, mas também de apoio sócio-cultural.

Outra característica que traz sucesso durante a vida pode ser a habilidade interpessoal em fazer amigos, com capacidade de liderança e de comunicação, mesmo que o vocabulário não seja muito desenvolvido devido ao ambiente sócio cultural pobre. Em relação à capacidade intrapessoal de se mostrar reflexivo e auto-suficiente deve ser investigada, bem como a motivação, persistência de aprendizagem, a grande curiosidade, motivação e desejo de aprender e sentir-se entediado se não for desafiado. Também deve ser investigada a capacidade de concentração, de resolução de problemas e alegria ao aprender coisas novas. Se todas essas características mencionadas estão aparecendo no início da vida, pergunto se mesmo assim é possível ter algum destaque e demonstrar habilidades e potencial em área artística ou liderança quando crescem?

### *Formas de identificação*

O estudo de Osborne e Byrnes (1990) fala sobre avaliação em busca de talentos e potencial em superdotação em um Centro de aprendizagem alternativo para jovens problemáticos e insatisfeitos que não conseguiam se adaptar na escola regular. Utilizaram entre outros instrumentos um Inventário Acadêmico Biográfico, com sub-testes nas áreas artística, de criatividade e liderança, bem como a nomeação por professores e colegas para identificação dos alunos. O resultado mostrou que 8% dos 93 alunos apresentaram potencial para superdotação.

A literatura publica que existe grande expectativa de futuro brilhante dos que apresentam maior potencial, e pergunto se no caso desses adolescentes em situação de rua e dos que se encontram presos, ainda é possível ter alguma expectativa e aprender a ter um desempenho superior, numa condição de muita pobreza e falta de estímulos para o desenvolvimento? Sabemos que em nosso país o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) é que trata da proteção à criança e ao adolescente, sendo considerada criança dos oito aos doze incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade e excepcionalmente até os vinte e um anos e deve ser nesta lei que devemos buscar as respostas. Isso porque conforme o artigo 3º da Resolução 46 (1996) do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), cada unidade de internação a jovens infratores deve dar atendimento em educação, saúde, esporte e lazer, assistência social, profissionalização, cultura e segurança. Se a resolução for respeitada os estímulos e cuidados para o desenvolvimento das crianças e jovens estarão assegurados.

Como uma tentativa de responder a essas questões e após essas considerações iniciais apresentamos a seguir dois estudos e os novos questionamentos levantados com seus resultados. As dissertações foram realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas com jovens infratores que estão presos e com crianças em situação de rua e que agora são adolescentes. Os dois estudos utilizaram a abordagem da teoria bioecológica humana (Bronfenbrenner, 2002), entre outras teorias, buscando entender o desenvolvimento humano utilizando a descrição e compreensão dos sistemas da maneira mais contextualizada possível.

O estudo de Perin (2008) foi realizado em três centros socioeducativos em Manaus e teve na amostra os técnicos e os rapazes e moças infratores (as) entre 16 e 18 anos que foram indicados com demonstração de provável potencial. Foi um estudo

exploratório e a mestranda utilizou as informações dos prontuários e os seguintes instrumentos: escala de Renzulli et al (1976), escala de autoconceito infanto juvenil – EAC-IJ (Sisto e Martinelli, 2004), e entrevistas semi-estruturadas. Nenhum adolescente havia concluído o ensino fundamental, e estavam afastados da escola pelo menos há um ano. A idade variava entre 13 e 19 anos, quando cometeram o ato infracional. As famílias são em sua maioria monoparentais, com as mães trabalhando em ocupações de baixa renda, como lavar roupas e fazer faxinas. Eram elas que acompanhavam as medidas socioeducativas dos filhos e filhas infratores.

Os resultados neste estudo mostraram que as habilidades que apareceram com maior frequência, indicados pelos técnicos e confirmados pelos (as) jovens na automeação foram as artísticas, musicais, criatividade, liderança, planejamento e precisão da comunicação. Perin (2008) relata no final que sua sugestão para oferecer cursos na área musical e artística foi implantada em parceria com um órgão do estado do Amazonas.

O outro estudo foi realizado por Cardoso (2009) em adolescentes em situação de rua, envolvendo os técnicos do Programa Criança Urgente. Conforme Morais et al (2010), a criança vai se aproximando aos poucos da situação de rua onde ela encontra alternativas de sobrevivência abrindo novas opções enquanto vai se afastando de casa onde presencia violência, privação e sofrimento. No estudo participaram quatro adolescentes indicados, seus responsáveis e professores dos que freqüentavam a escola durante a coleta de dados. Foram utilizados os seguintes instrumentos: a escala de Renzulli et al (1976); Registro das observações; Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil; TAEC - Test de Abreacción para Evaluar La Creatividad (La Torre, 1991); Entrevistas Semiestruturadas. Todos os adolescentes receberam pontuações elevadas nas características de Criatividade, Música, Artes, Comunicação/Expressividade e Drama. Cardoso encontrou os seguintes perfis nos adolescentes: Carlos – áreas lingüística (comunicação), dramática, musical, corporal-cinestésica e interpessoal (relacionamento); Leandro – áreas interpessoal (liderança) e lingüística (comunicação); Lucas – áreas artística (em relação à desenho e trabalhos manuais), interpessoal (relacionamento e liderança), musical e lingüística (comunicação); Tiago – artística (desenhos), lingüística (comunicação, escrita), interpessoal (relacionamento e liderança). A mestranda salientou em sua conclusão que as potencialidades só poderiam ser desenvolvidas com uma rede de apoio social.

#### *Para finalizar*

Essas habilidades que apareceram nos resultados dos estudos podem nos dar um direcionamento útil para ampliar nossa visão, que deve ser mais compreensiva ao levarmos em consideração os diversos ambientes em que surgem os potenciais. A teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (2002) permite examinar os diferentes sistemas (micro, meso, exo e macro) e a participação, responsabilidades e as ações que podem ser planejadas.

Esses resultados levantam a questão de como propor atendimento a jovens infratores que foram indicados com potencial em diferentes áreas e que estão presos em centros socioeducativos? Quem irá atender suas necessidades de desenvolvimento e promover seu potencial? Deverão ser encaminhados ao Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação- NAAH/S? De acordo com Salvo, Matos e Toni (2005)

o desencadeamento da conduta anti-social e o uso de drogas apresentadas por adolescentes infratores provem principalmente da negligência com que foram tratados em sua história de vida desde a infância. A negligência se refere ao desinteresse, omissão, descuido incluindo falta de amor dos pais em relação ao que acontece no dia a dia da vida dos filhos.

Do mesmo modo as instituições responsáveis pela educação, ao não planejarem, pois nada foi previsto em lei para essa população que tenhamos conhecimento, estão reforçando o que estes jovens sempre vivenciaram em suas famílias. Como adultos devemos tentar ajudá-los a usar seu potencial criativo e motivá-los a fazer algo mais produtivo com suas vidas modificando seu comportamento e talvez o rumo para sair de uma vida marginalizada.

No Paraná desde 2003 estão funcionando postos avançados do Centro Estadual de Educação para Jovens e Adultos (EJA) nas Unidades de Atendimento a Jovens Infratores garantido pela Secretaria de Educação. Esta medida segue o que é determinado no ECA que prevê que o adolescente a quem se atribui autoria de ato infracional aguarde sentença em ambiente distinto das cadeias comuns e receba a escolarização necessária. Apesar de a metodologia ser a mesma do ensino fundamental, a assistente pedagógica do Departamento do EJA afirma que os textos utilizados são direcionados para temas sobre dignidade, cidadania, saúde, entre outros. Para atender esses adolescentes os professores são selecionados pelas Secretarias de Estado da Educação, Ação Social e da Justiça e todos são efetivados (Agência de Notícias, 2004).

Esses jovens com maior potencial necessitam, assim como os que se encontram nas escolas e nos NAAH/S, de adultos mentores, onde a família também seja incluída e os professores ou técnicos de programas e serviços fora das escolas sejam orientados. Talvez seja necessário envolver outros locais como igrejas, clubes, e outros técnicos como assistentes sociais, e mesmo policiais, pois a educação não existe somente na escola e sim no ecossistema social. É necessário que adultos ajudem jovens que estão em situação de risco para a marginalidade e delinquência se envolvendo com drogas em seu tempo livre e em problemas com a lei, podendo se tornar líderes de gangs (McCluskey et al, 2003).

Silva (2005) publica a opinião de um professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) de que ainda é possível reverter o quadro para os jovens cumprindo medidas sócioeducativas com o programa de liberdade assistida e remunerada para os jovens que cometeram infrações leves, que custaria menos do que quando estão presos. O professor afirma que deve haver a seleção criteriosa dos servidores que incentivem as práticas diárias com os jovens dentro de um projeto pedagógico que promova sua inserção social. Além disso, aponta ser importante a fiscalização das atividades por instituições como a Assembléia Legislativa, Ordem dos Advogados do Brasil e Ministério Público.

Em resumo, penso que é necessário diversificar a pesquisa para diferentes populações para reconhecer as características, as necessidades e também os recursos que existem nas comunidades. Procurar talentos em outros lugares, nas lan-houses, nos centros esportivos, nas igrejas, bibliotecas e teatros, mapear nas comunidades os recursos pessoais e materiais como ONGs, igrejas, centros comunitários, pessoas que queiram ensinar algo, para apoiar as pessoas identificadas com maior potencial. Benard (2000) em seu texto mostra como adultos interessados ajudam jovens em risco

a usar o potencial escondido e mudar o rumo das suas vidas. Não se preocupar com testar se é ou não é superdotado e nem com os resultados dos testes, pois esses não refletem como a ponta do iceberg, o verdadeiro potencial das pessoas. Questiono se nesses ambientes o uso de testes formais tem alguma utilidade, refletindo com Cupertino (1999) que pensa ser a identificação uma experiência de conflito para os pesquisadores, pois os instrumentos que são adequados em uma população podem não ser em outras.

## REFERENCIAS

Agencia de Noticias (2004). Secretaria da Educação garante ensino a jovens infratores.

<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=9538&tit=Secretaria-da-Educacao-garante-ensino-a-jovens-infratores> Acesso em julho 2010.

Batista, F. (2007). Nove em dez jovens infratores não têm ensino médio, diz estudo.

[http://flaviobatista.com.br/index.php?link\\_include=includes/conteudo/noticias.php&cod\\_noticia=8](http://flaviobatista.com.br/index.php?link_include=includes/conteudo/noticias.php&cod_noticia=8)

Benard, B. *From Risk to Resiliency: What Schools Can Do* (2000).

[http://www.tanglewood.net/projects/teachertraining/Book\\_of\\_Readings/Benard.pdf](http://www.tanglewood.net/projects/teachertraining/Book_of_Readings/Benard.pdf)  
Acesso em julho de 2010.

Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre, RS: Artemed. (Original publicado em 1979).

Cardoso. A.O.G. (2009). *Identificando adolescentes em situação de rua com potencial para altas habilidades/superdotação*. Universidade Federal do Amazonas – Educação, AM. Dissertação não publicada.

Cupertino C.M.B. (1999). *Identificação de potenciais diferenciados: encontros e desencontros de uma equipe de pesquisa em uma comunidade da periferia de São Paulo*.

<http://www.google.com.br/search?hl=&q=Christina+M.+B.+Cupertino&sourceid=navclie nt-ff&rlz=1B5 pt-BRBR344BR362&ie=UTF-8>

Farid, J. - IBGE: taxa de analfabetismo ficou inalterada em 2008. *Agencia Estado* 18 de setembro de 2009. <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,ibge-taxa-de-analfabetismo-ficou-inalterada-em-2008,437224,0.htm>

Ford, D.Y. (1998). The underrepresentation of minority students in gifted education problems and promises in recruitment and retention. *Journal Special Education*, v. 32 (1) 4-14.

Ford, D. Y.; Harris, J. J.; Tyson, C. A.; Trotman, M.F. Beyond deficit thinking: Providing access for gifted African American students (2002). *Roeper Review*, V.24, (2), 52 – 58. <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a918721191>  
Acesso em 31 julho 2010.

Kitano, M.K., Lewis, R.B. (2005). Resilience and coping: implications for gifted children and youth at risk. *Roeper Review*. [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_hb6470/is\\_4\\_27/ai\\_n29199888/?tag=content:col1](http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6470/is_4_27/ai_n29199888/?tag=content:col1)  
Acesso em 31 julho 2010.

Mandelli M. *Estado de S. Paulo. IBGE: falta plano de educação a 44% das cidades*. <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,ibge-falta-plano-de-educacao-a-44-das-cidades,569057,0.htm> Acesso em julho 2010.

McCluskey, K.W., Noller, R.B., Lamoureux, K., McCluskey, A.L. A., (2003). *Unlocking hidden potential through mentoring*. [http://ius.uwinnipeg.ca/pdf/unlocking\\_hidden\\_potential\\_interim.pdf](http://ius.uwinnipeg.ca/pdf/unlocking_hidden_potential_interim.pdf) Acesso em julho de 2010.

Merzenich, M. (2008). *About brain plasticity. On the Brain*. [http://merzenich.positscience.com/?page\\_id=143](http://merzenich.positscience.com/?page_id=143). Acesso em 31 julho 2010.

Morais, N.A., Neiva-Silva, L., Koller, S.H. (2010) *Crianças e adolescentes em situação de rua: história, caracterização e modo de vida*. Moraes, N.A., Neiva-Silva, L., Koller, S.H. (orgs). Endereço Desconhecido. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Neihart M. (2004). *The emotional edge promoting resilience* V4 (4) [http://www.dukegiftedletter.com/articles/vol4no4\\_ee.html](http://www.dukegiftedletter.com/articles/vol4no4_ee.html) Acesso em 31 julho 2010.

Osborne, J.K., Byrnes, D. A. (1990). Identifying gifted and talented students in an alternative learning center. *Gifted Child Quarterly* October v. 34 (4) 143-146.

Perin, E.D. (2008). *Investigando potencial para altas habilidades em jovens autores de ato infracional*. Universidade Federal do Amazonas – Educação, AM. Dissertação não publicada.

Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., & Hartman, R. K. (1976). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*. Manual. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Resolução nº 46, de 29 de outubro de 1996. *Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA)* [http://www.presidencia.gov.br/estrutura\\_presidencia/sedh/conselho/conanda/arqcon/arqcon/46resol.pdf](http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/conselho/conanda/arqcon/arqcon/46resol.pdf) Acesso em julho de 2010.

Rios, K.S.A., Williams, L.C.A. (2008). Intervenção com famílias como estratégia de prevenção de problemas de comportamento em crianças: uma revisão. *Psicol.estud.* v.13 (4) Maringá.

Salvo, C.G.de, Matos, E.F.S., Toni, P.M. (2005). Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. *Estud. psicol.* V.22,(2), Campinas.

Silva, L. (2005). É possível fazer algo pelos jovens infratores? Fundação Centro de Ciências e Educação Superior R.J. <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materias/0275.html>

Sisto, F.F., Martinelli, S.deC. (2004). *Escala de autoconceito infanto-juvenil (EAC-IJ)*. São Paulo: Vetor.

Torre, S. de la (1991). *Evaluacion de la creatividad*. Madrid: Editorial Escuela Española S.A.

UNDP Human Development Report (2010). <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2010/> Acesso em julho 2010.

# **A AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS COGNITIVOS ATRAVÉS DE TESTES PSICOLÓGICOS E INDICADORES NEUROFISIOLÓGICOS**

Profª Ms. Andréia da Silva Ferreira  
Faculdades Integradas São Pedro – AEV/FAESA- ES

O presente artigo refere-se a uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, cujo objetivo central é traçar uma aproximação entre a psicologia e neurologia na perspectiva de estudo dos processos cognitivos. Inicialmente apresentamos um percurso histórico, ressaltando a influências da fisiologia, anatomia e neuroanatomia que foram desenvolvidas a partir do século XVIII, na constituição da psicologia como ciência. Em seguida, apresentamos um breve histórico da evolução dos testes psicológicos e sua aplicação no campo da psiquiatria, para depois apresentarmos elementos e princípios fundamentais que constituem a avaliação psicológica e neuropsicológica, buscando os pontos de intercessão e distanciamento entre as duas formas de avaliação dos processos cognitivos. Finalizamos o trabalho com um recorte de investigações neuropsicológicas recentes acerca da inteligência e superdotação. A partir do levantamento bibliográfico realizado, pode-se observar que pesquisas interdisciplinares, envolvendo não apenas constructos teóricos, mas também instrumentais técnicos da psicologia e neuropsicologia, embora encontrem muitas dificuldades em sua realização, são solo fértil para estudos e avanços tecnológicos que possibilitem uma melhor qualidade de vida para o ser humano. Por isso, precisam ser mais incentivados na esfera acadêmica, política e social.

**Palavras chaves:** Processos Cognitivos – Avaliação Psicológica - Neuropsicologia



# A AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS COGNITIVOS ATRAVÉS DE TESTES PSICOLÓGICOS E INDICADORES NEUROFISIOLÓGICOS

Profª Ms. Andréia da Silva Ferreira<sup>1</sup>  
Faculdades Integradas São Pedro – AEV/FAESA- ES

## 1. Introdução

A busca pela compreensão do Homem remonta a questionamentos muito antigos. Os pensadores gregos, mesmo antes de Sócrates, já buscavam especular sobre o universo, o mundo mineral, os seres vivos e espirituais.

Muitas são as perspectivas de estudo sobre o Homem. Esse é um tema transdisciplinar que envolve todas as ciências humanas, as biomédicas e muitas das exatas, como o caso da Física. Diversificados são os sistemas teóricos explicativos e compreensivos sobre o universo biossocial, cultural, político, histórico que constitui o ser humano, incluindo o psiquismo e sua subjetividade.

Assim, neste artigo propomos através da pesquisa bibliográfica, refletir essas relações, a partir da interação entre elementos da psicologia e neurofisiologia, discutindo os instrumentais, a finalidade e abrangência que a avaliação psicológica e neuropsicológica pode fornecer, no sentido de facilitar o diagnóstico precoce e mais exato das lesões cerebrais locais, procurando estabelecer programas de ação terapêutica e reeducativa, como também contribuir para uma ampla compreensão sobre a atividade mental e toda a psicodinâmica humana, contribuindo para novas pesquisas que se concretizem na interface desses dois fecundos campos de saber.

Ao longo da história do conhecimento, o interesse pela compreensão da sede da razão tornou-se objeto de estudo para muitos filósofos e cientistas, principalmente no campo da medicina, fisiologia, filosofia e psicologia. Segundo Schultz & Schultz (2000), alguns autores são importantes para delimitar essa evolução: Hipócrates (Séc. V a.C), Galeno (II a.C.), Platão e Aristóteles ( I a.C), Paracelso (Séc. XVI), Descartes( Séc. XVII), entre outros. A partir desses antecessores, houve um grande desenvolvimento da anatomia. No Séc. XVIII foram desenvolvidas a anatomia comparada, a histologia e fisiologia. No Séc. XIX, S. Mill, Gall, Fluorens, Broca, Wernick, Ramon y Cajal, Golgi, Pavlov, Luria, entre outros, desenvolveram uma neuroanatomia funcional e Wundt fundou o primeiro laboratório de psicofisiologia em Leipzig, tornando a psicologia uma ciência independente da filosofia.

Para Alchieri e Scheffel (2000), os grandes avanços científicos observados a partir de meados do século XIX, tanto na medicina quanto na recém nascida ciência psicológica, propiciou as condições de complementaridade no estudo do comportamento humano (MÄDER, 1996). Por um lado, a medicina dirigia sua atenção para o estudo dos aspectos patológicos dos diversos quadros nosológicos, alimentada pelos constantes desenvolvimentos da fisiologia e da fisiopatologia. No entanto, os métodos de investigação disponíveis na época, como raios-X, punções e exames físicos, eram rudimentares e invasivos, dificultando as avaliações e a confirmação dos estudos. Assim,

---

<sup>1</sup> Psicóloga, Especialista em Processos sócio-educativos com crianças e adolescentes, Mestre em Psicologia Social e do Desenvolvimento. Tel.(27) 9942-7092. email: andreiaferreira@aev.edu.br

foi proposta a utilização de ferramentas da psicologia, os testes psicológicos, para ampliar e aprimorar as avaliações médicas.

Por outro lado, a psicologia galgava seu status científico e ultrapassava as dimensões da fronteira fisiológica, especificamente com a psicofísica, para compreender o comportamento por meio de suas propriedades reacionais frente os estímulos do meio. A interface das investigações no campo fisiológico e psicofísico permitiu o desenvolvimento de métodos e técnicas destinados ao estudo das manifestações comportamentais, utilizadas por ambas as especialidades. Os instrumentos psicométricos aplicados na pesquisa de vertente psiquiátrica ( Galton, Cattell, Pearson), são precursores dos atuais testes psicológicos. Em pouco tempo a psicologia desenvolveu um conjunto metodológico de conhecimentos que impulsionou a prática avaliativa por meio de testes, principalmente com a sua utilização muito requisitada nos EUA nas primeiras décadas do século XX (BORING, 1995).

A história da Psicologia no início do século XX parece confundir-se com início da elaboração dos testes. Alguns julgam que sem esse tipo de instrumento, o psicólogo não seria capaz de fazer qualquer afirmação científica do comportamento humano e não teria um caráter científico. Essa história foi marcada por um grande paralelismo entre a medicina e a psicologia, entre o comportamento normal e as funções alteradas. Segundo Pasquali (2001), podemos dizer que a Psicologia Diferencial inicia-se a partir de Galton (1880), que propôs a mensuração da inteligência na Inglaterra, por meio da medida sensorial, através da capacidade de discriminação do tato e dos sons; Cattell (1890), com o desenvolvimento de um teste mental que media o tempo de reação em Leipzig; Binet e Simon (1900. 1909) e as escalas de desenvolvimento mental na França; com a publicação de Spearman sobre o fator G (1909); e Terman (1916) nos Estados Unidos, introduzindo o conceito de QI (quociente de inteligência) e sua mensuração através de um teste objetivo (ALENCAR, 1980; AJURIAGUERRA, 1980, SCHULTZ & SCHULTZ. 2007). A inteligência acabou adquirindo um status mais quantitativo do que qualitativo, sendo o Q.I. altamente popularizado não só em meios acadêmicos como na sociedade de um modo geral, servindo à primeira guerra mundial, como instrumento para a necessidade de seleção rápida e eficiente de contingente para as forças armadas

Por volta de 1920, os testes de inteligência passaram a ser questionados, sobretudo por se demonstrar dependentes da cultura onde foram criados, o que contrariava a idéia de fator G universal, colocado por Spearman, o qual sustentava teoricamente muitos testes. Muitos autores buscaram formas alternativas para se trabalhar os testes, entre eles Thurstone, que desenvolveu a análise fatorial múltipla e a escalagem psicológica. (ANASTASI & URBINA, 2000)

A partir de 1940 até a década de oitenta, os trabalhos foram direcionados às sínteses e às críticas. Segundo Anastasi & Urbina, (2000) em 1954, Guilford tenta sistematizar toda a teoria clássica e Torgerson (1958) a teoria sobre a medida escolar. Cattell e Warburton (1967) procuraram sintetizar os dados de medida em personalidade, e Guilford (1967) a teoria sobre a inteligência. Entre os trabalhos de crítica, destaca-se Stevens (1946), que levantou o problema das escalas de medidas, Lord e Novick (1968), que iniciaram a teoria do traço latente, que se junta à teoria moderna de Psicometria, e a Teoria de Resposta ao Item - TRI. Para superar as dificuldades da Psicometria clássica foi iniciado com Sternberg e Detterman (1979), Sternberg e Weil (1980), um modelo de procedimentos e pesquisas sobre os componentes cognitivos na área da inteligência.

As descobertas, as sínteses e evoluções das idéias, o paradigma positivista da ciência moderna (empirismo, mecanicismo, quantificação, mensuração, observação) e o desenvolvimento tecnológico, possibilitaram o surgimento de muitas pesquisas, que acabaram por estabelecer uma estreita correlação entre os aspectos psicológicos e os mecanismos operatórios do sistema nervoso humano, ou seja, a relação cérebro-mente retorna ao cenário científico com muita força.

Atualmente, a neuropsicologia é um ramo desses estudos e busca estabelecer a correlação entre os mecanismos cerebrais da atividade consciente do homem e as perturbações que decorrem de lesão cerebral. Segundo Luria (1973) a neuropsicologia tem como objetivo, a investigação dos sistemas cerebrais individuais, em formas complexas de atividade mental.

Através das descobertas das neurociências, com os estudos das funções do cérebro, sua estrutura, dinâmica de funcionamento e resultados, hoje se tem uma visão de inteligência e de como ela se processa ao longo da vida do indivíduo, que integra fatores biológicos e ambientais. Um fator importante nesta concepção é o caráter dinâmico e interativo da inteligência que ocorre durante toda a vida, ou seja, a inteligência responde ao aperfeiçoamento ou à inibição de acordo com a presença ou ausência de estímulos provindos do ambiente.

Independente da forma como a inteligência é expressa, seja através de habilidades cognitivas ou de uma habilidade acadêmica específica, liderança ou comportamento criativo, ela sempre será resultado direto da interação estabelecida entre as características biológicas, determinadas geneticamente e as oportunidades oferecidas pelo ambiente onde o desenvolvimento ocorre. Conseqüentemente, os testes para medir e avaliar os processos cognitivos precisaram passar por profundas reformulações, esforço que permanece um desafio nos dias atuais.

## **2. O teste psicológico**

No Brasil, a Resolução do Conselho Federal de Psicologia (CFP) n.º 002/2003, define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos, considerando a necessidade de aprimorar os instrumentos, procedimentos e revisão periódica dos métodos e técnicas utilizados na avaliação psicológica, com o objetivo de garantir serviços com qualidade técnica e ética à população, em face de muitos problemas e erros de medição principalmente em relação aos testes importados.

A mesma resolução estabelece que testes são instrumentos de avaliação ou mensuração de características psicológicas, constituindo-se de “procedimentos sistemáticos de observação e registro de amostras de comportamentos e respostas de indivíduos com o objetivo de descrever e/ou mensurar características e processos psicológicos, compreendidos tradicionalmente nas áreas emoção/afeto, cognição/inteligência, motivação, personalidade, psicomotricidade, atenção, memória, percepção, dentre outras, nas suas mais diversas formas de expressão, segundo padrões definidos pela construção dos instrumentos” (Art. 1º, parágrafo único )

Os testes podem ser classificados de muitas formas. De modo geral, os testes podem ser classificados de duas formas: testes psicométricos e testes projetivos

(ANASTASI, 1977). Os testes psicométricos se baseiam na teoria da medida e mais especificamente, na psicometria. Usam números para descrever os fenômenos psicológicos, onde o sujeito deve simplesmente marcar suas respostas, primando pela objetividade e tarefas padronizadas. A correção ou apuração é mecânica, portanto, sem ambigüidade por parte do avaliador. Os testes projetivos, ainda que utilizem números, se fundamentam na descrição lingüística, respostas livres, pouco ou nada estruturadas. A apuração das respostas deixa margem para interpretações subjetivas do próprio avaliador e os resultados são totalmente dependentes da sua percepção, dos seus critérios de entendimento e bom senso.

Quanto à aplicação, os testes podem ser individuais ou coletivos, se apresentando na forma de Baterias, Escalas, Inventários, entre outros. Há uma grande variedade de testes em relação ao que se pretende avaliar: Testes de capacidade intelectual (inteligência geral – Q.I.); Teste de aptidões (inteligência diferencial: numérica, abstrata, verbal, espacial, mecânica, etc.); Testes de aptidões específicas (música, psicomotricidade, etc.); Testes de desempenho acadêmico (provas educacionais, etc.); Testes neuropsicológicos (testes de disfunções cerebrais, digestivos, neurológicos, etc.); Testes de preferência individual (personalidade; atitudes; valores; interesses; projetivos); Testes situacionais: observação de comportamento, biografias, etc.

Para Alchieri e Cruz,

os instrumentos psicométricos estão basicamente fundamentados em valores estatísticos que indicam sua sensibilidade (ou adaptabilidade do teste ao grupo examinado), sua precisão (fidedignidade nos valores quanto à confiabilidade e estabilidade dos resultados) e validade (segurança de que o teste mede o que se deseja medir). (2003, p.59)

A resolução n.º 002/2003 do CFP, estabelece que todo teste deve apresentar uma fundamentação teórica do instrumento, definição do construto avaliado, descrição precisa dos aspectos constitutivo e operacional, incluindo a definição dos seus possíveis propósitos e os contextos principais para os quais ele foi desenvolvido, além de apresentar evidências empíricas de validade, precisão das interpretações propostas para os escores do teste, justificando os procedimentos específicos adotados na investigação, as propriedades psicométricas dos itens do instrumento e apresentação de uma padronização de aplicação, correção e interpretação dos escores, explicitando a lógica dos procedimentos, em função do sistema de interpretação adotado.

O manual do teste deve conter informações sobre: o aspecto técnico-científico (fundamentação e estudos empíricos sobre o instrumento); o aspecto prático ( aplicação, correção e interpretação dos resultados) e a literatura científica relacionada ao instrumento, indicando os meios para a sua obtenção.

O CFP mantém uma Comissão Consultiva em Avaliação Psicológica integrada por psicólogos com reconhecido saber em testes psicológicos, com o objetivo de analisar e emitir parecer sobre os testes psicológicos encaminhados à avaliação. Será considerado teste psicológico em condições de comercialização e uso, aquele que receber Parecer positivo da Comissão e for aprovado pelo CFP. ( Resolução 002/2003, Art. 8º e 10º )

Os testes psicológicos são de uso privativo do psicólogo, o qual deve ter conhecimentos de Psicometria e Estatística, observar as informações contidas nos respectivos manuais, buscar informações adicionais para maior qualificação no aspecto

técnico operacional do uso do instrumento e sobre a fundamentação teórica referente ao construto avaliado.

### 3. A avaliação psicológica e neuropsicológica

Inicialmente, o papel que os testes psicológicos exerceram no âmbito da avaliação psicológica e neuropsicológica, chegou ao ponto de serem entendidos como sendo a avaliação em si. Obviamente essa posição logo se mostrou inoperante e reducionista face à complexidade humana. Hoje, os testes são vistos como instrumentos auxiliares, partes do processo e não o processo de avaliação em si (CUNHA, 2000).

O conceito de avaliação psicológica se refere ao modo de conhecer fenômenos e processos psicológicos por meio de procedimentos de diagnósticos e prognóstico, para criar as condições de aferição de dados e dimensionar esse conhecimento (ALCHIERI & CRUZ, 2003). Para Cunha (1993, p.5), “o psicodiagnóstico é um processo científico, limitado no tempo, onde não têm necessariamente que fazer uso de testes psicológicos”, mas que utiliza técnicas em nível individual ou não, seja para entender os problemas à luz de pressupostos teóricos, identificar e avaliar aspectos específicos ou e prever seu curso possível. Todos os resultados da avaliação devem ser comunicando ao solicitante da mesma.

A Avaliação Psicológica é composta por um conjunto de procedimentos que facilitam o levantamento de informações e não deve ser entendida como um momento único, onde em um instrumento seja suficiente para responder às questões relacionadas ao problema que se pretende investigar, de acordo com a sintomatologia e informações da indicação ou queixa (GUZZO & PASQUALI, 2001). Através da avaliação psicológica, é possível verificar a expressão do nível intelectual; lesões ou transtornos neurológicos do SNC; avaliar a expressão das diversas funções cognitivas; elaborar um diagnóstico diferencial; delimitar o rendimento e os recursos obtidos e promover auto-entendimento. Entretanto, a avaliação psicológica não tem por objetivo somente identificar os aspectos deficitários ou patológicos, mas também identificar e reconhecer os recursos potenciais e possibilidades do sujeito avaliado. Por fim, os testes também podem servir como instrumento e técnica de investigação frente a diferentes problemas científicos.

Essa perspectiva de entender a avaliação psicológica deve ser a base da atuação do profissional da psicologia seja qual for sua área (clínica, escolar, organizacional, jurídica, e outras). “Um bom psicólogo deve entender o significado da avaliação psicológica como um processo de construção de um conhecimento sobre um fenômeno decorrente de uma escolha teórica e metodológica” (PACHECO, 2005, p.12).

Segundo Anastasi e Urbina (2000), o rigor e o valor da avaliação psicológica passam pela atuação do psicólogo que a realiza. Assim sendo, algumas considerações são imprescindíveis: **a)** Conhecimento atualizado da literatura e das pesquisas disponíveis sobre o comportamento humano e sobre o instrumental psicológico; **b)** Treinamento específico para o uso dos instrumentos; **c)** Domínio sobre os critérios estabelecidos para avaliar e interpretar resultados obtidos; **d)** Capacidade para considerar os resultados obtidos à luz das informações mais amplas sobre o indivíduo, contextualizando-os; **e)** Seguir as orientações existentes sobre organizações dos laudos finais. Acima de tudo, o

psicólogo deve garantir princípios éticos quanto ao sigilo e à proteção ao indivíduo avaliado (*apud* PACHECO, 2005).

São diversos os métodos de expressão e de administração dos testes psicológicos e neuropsicológicos. A avaliação neuropsicológica difere da avaliação psicológica, uma vez que analisa os defeitos mais qualitativamente do que quantitativamente, o que envolve estabelecimento de um tempo mais flexível para a obtenção de respostas e menor rigor das instruções e interpretação dos desempenhos, centralizando-se na análise comparativa dos resultados do paciente num grupo variado de provas, que deverão ser agrupados em uma síndrome unificada (LURIA, 1973)

De acordo com Christensen (1975), as áreas a serem cobertas por um exame neuropsicológico são: anamnese com o paciente a fim de conhecer seu estado de consciência, bem como suas próprias queixas; determinação da dominância cerebral; funções motoras; organização acústico-motora; funções visuais superiores; fala receptiva; fala, escrita e leitura; habilidade aritmética; processos mnésicos; processos intelectuais; formação de conceitos; Ativação e atenção; emoção; cognição, distinguindo a dimensão de percepção e gnosis, processamento conceitual e ação; linguagem e regulação, a qual representa a capacidade de controle global da conduta independente, com planos, objetivos e formas concretas de ação.

O exame neuropsicológico visa uma apreciação integrada da personalidade e deve ser construído e administrado de forma a poder concluir não apenas quanto às funções afetivas, conativas e intelectuais que se encontram prejudicadas, mas também correlacioná-las aos mecanismos neuro-anátomo-fisiológicos responsáveis pelas dificuldades apresentadas, estabelecendo o diagnóstico diferencial, indicando sintomas primários e secundários. A investigação neuropsicológica se comporta como um afinado instrumento de diferenciação, de localização dinâmica e de função (CHRISTENSEN, 1975).

Os testes de avaliação Neuropsicológica, segundo Cronbach (1982), são procedimentos sistemáticos para observar condutas e descobri-las com a ajuda de escalas numéricas e categorias fixas. Podem ser instrumentos muito breves, como os Testes de Rastreo que permitem a discriminação de situações normais e patológicas; as Baterias Neuropsicológicas Gerais Extensas, que envolve várias horas de aplicação e informam acerca da situação cognitiva do paciente em profundidade; e testes específicos especialmente elaborados para o estudo de determinadas funções cognitivas.

De modo comum, tanto a avaliação psicológica quanto a neuropsicológica, começam com a anamnese que é feita com os pais e com a criança ( ou outros sujeitos envolvidos). Um dos primeiros pontos a serem observados é o grau de consciência que cada parte tem a respeito das queixas iniciais, como as expressa, qual a opinião sobre as suas origens, qual a expectativa, os planos futuros, as propostas terapêuticas, a evolução da queixa, histórico de vida, fatos marcantes, saúde, desenvolvimento, etc.

Em seguida, devem-se levantar hipóteses diagnósticas e selecionar no conjunto de procedimentos técnicos disponíveis, àqueles que melhor se enquadram e atendem aos objetivos da avaliação. Os profissionais devem saber não apenas as vantagens dos instrumentos, mas também os limites de sua utilidade e validade. Do contrário, correrá o risco de apresentar diagnósticos falsos ou deformados. É fundamental que o profissional siga a padronização da aplicação dos testes, tenha conhecimento, domínio da avaliação, e do referencial acerca do constructo a ser avaliado.

Muitos testes psicológicos são utilizados atualmente com a dupla finalidade de avaliação psicológica e neuropsicológica. Exemplos desses testes são: o psicodiagnóstico de Rorschach, Teste do Desenho da Figura Humana (DFH), o teste HTM, a prova de Bender, o teste da figura complexa de Rey, o CMMS ( Escala de maturidade mental Colúmbia ), o Children Apperception Test (CAT), com especial destaque o teste WISC III (Wechsler Intelligence Scale for Children), entre tantos outros. Todas estas provas são constituídas de tarefas que requerem o uso de funções mentais superiores em maior ou menor grau, exigindo a execução mental de funções complexas, planos cognitivos de várias ordens, envolvendo diferentes áreas cerebrais e de vários tipos: visual, auditivo e cinestésico-motor.

À anamnese e sessões de testagem, estende-se o diagnóstico para a obtenção de informações vindas da escola, trabalho e eventualmente da visita ao lar, bem como de diários, álbum de fotos da família, cadernos e avaliações escolares ano a ano. No final da avaliação, deve-se registrar um perfil das capacidades e incapacidades do sujeito e determinar o enfoque terapêutico a ser utilizado.

O psicodiagnóstico busca conseguir uma descrição e compreensão o mais profunda possível, dos aspectos que estão em avaliação, sejam eles cognitivos, da personalidade do paciente ou do grupo familiar. Na conclusão do psicodiagnóstico, deve-se incluir um prognóstico e outras orientações, sendo posteriormente transmitido por escrito a quem de direito, através de um documento denominado Laudo Psicológico (OCAMPO *et al.*, 1995).

Um importante aspecto da investigação neuropsicológica é a junção do diagnóstico ao planejamento terapêutico ou reeducativo. Definidas as áreas deficitárias, bem como as integridades e os processos pelos quais cada cérebro melhor opera, procede-se à montagem de um plano de terapia neuropsicológica, a qual deve ser ampla, envolvendo desde atividades da vida diária, até atividades simples e rotineiras de estimulação mental.

Apesar do uso dos testes psicológicos serem privativos do psicólogo, o laudo não é um documento exclusivo da área da psicologia, pode ser jurídico, pericial, pedagógico, etc. Esse documento deve ser conclusivo e se restringir às informações estritamente necessárias à solicitação (objetivo da avaliação), com a intenção de preservar a privacidade do examinando (ALCHIERI & CRUZ, 2003).

Cabe salientar, que o uso de instrumentos psicológicos ou neuropsicológicos no Brasil, encontra vários obstáculos: o número de testes é infinitamente menor se comparado ao mercado americano e europeu, a grande maioria dos nossos instrumentos não é revisada, nem tampouco possui um padrão de qualidade similar ao do mercado editorial internacional. Não somente as normas são inexistentes ou no máximo desatualizadas, como também não dispomos de uma referência quanto a um padrão de qualidade para seu consumo. Assim, poucos são os testes autorizados pelo CFP para uso e comercialização.

De qualquer forma, a avaliação psicológica e neuropsicológica passou a ser um importante campo de aplicação dos conhecimentos e o avanço das tecnologias de diagnóstico por imagem, junto a outras técnicas já existentes possibilitou a visualização do cérebro em funcionamento, e com isso, as pesquisas ganharam novas perspectivas. No entanto, muito há ainda de se pesquisar, não apenas em relação a cérebros prejudicados por lesões, quanto àqueles que se encontram funcionalmente muito desenvolvidos.

#### 4. Alguns Estudos Psiconeurológicos sobre a Inteligência e Superdotação

Em neuropsicologia cognitiva, considera-se a existência de uma relação intrínseca entre a forma como o cérebro se encontra organizado ao nível físico e o modo como a mente e os seus módulos cognitivos estão organizados (EYSENCK, 1990). O estudo de cérebros comprometidos ou muito desenvolvidos, pode revelar muito sobre seu desenvolvimento normal.

Nesse sentido, os estudos sobre a inteligência assumem especial destaque. Entretanto, segundo Ferreira (2000), inteligência era e continua sendo um conceito permeado por controvérsias e posições não consensuais. Em Ferraz (1959) e Mettrau (1995), encontramos uma visão panorâmica do assunto onde as teorias sobre inteligência são apresentadas por diversos autores (Claparède, Pierón, Stern, Thustone, Ballard, Koffka, Spearman, Thorndike, Stoddart, Binet, Piaget, Sternberg, Gardner, etc. ). Não iremos nos deter na exploração crítica de cada uma delas, entretanto pode-se observar que em muitos aspectos as teorias se excluem, se contradizem mutuamente ou, em outros casos, se aproximam.

Porém, a partir da década de 90, as pesquisas em neuropsicofisiologia com indivíduos superdotados, demonstraram que há mudanças significativas na estrutura do cérebro, resultantes de um funcionamento mais acelerado e integrativo. Segundo Clark,

os neurônios se tornam bioquimicamente mais ricos, permitindo padrões de raciocínio mais complexos. A quantidade de ramificações dendríticas e o número de espinhas dendríticas aumentam, melhorando o potencial das interconexões entre os neurônios. O número de sinapses e o tamanho dos contatos sinápticos aumentam permitindo uma comunicação mais rápida e mais complexa dentro do sistema. Mais uso é feito da atividade do córtex pré-frontal do cérebro, o que favorece mais o planejamento futuro, o pensamento esclarecedor e as experiências intuitivas ( ... ) quando o cérebro se torna mais acelerado e integrativo em suas funções, os indivíduos passam a apresentar as características que identificamos como de alta inteligência. (1998, p.15)

Dessa forma, superdotação também pode ser concebida como uma capacidade de fundo biológico expressando um alto nível de inteligência, que é indicado pelo desenvolvimento avançado e acelerado das funções do cérebro. Esse desenvolvimento pode ser expresso através de habilidades de alto nível, tais como aquelas inerentes à cognição, criatividade, aptidão acadêmica, insight e inovação, habilidades pessoais e interpessoais, liderança, habilidade para artes visuais ou cênicas. Superdotados são aqueles que desempenham ou demonstram poder de desempenhar essas habilidades em alto nível (CLARK, 1998).

Há crianças que apresentam um padrão de comportamento mais acelerado e refinado, desempenhando ou demonstrando poder desempenhar, habilidades físicas, cognitivas ou comportamentos acima da média esperada, de acordo com a faixa etária, série escolar ou exigências sociais.

Segundo Almeida (1998)



numa análise mais descritiva do funcionamento cognitivo, os alunos superdotados levam vantagens na utilização de processos cognitivos mais complexos, ao mesmo tempo que apresentam maior diversidade e complexidade de procedimentos internos de auto-regulação e de controle do desempenho (criatividade, flexibilidade, planejamento, metacognição, auto-verbalizações,...) ( p. 58).

Em outra pesquisa, Vervloet e Ferreira (2008), concluem que os resultados no teste WISC III sofrem uma profunda modificação de escores, quanto ele é aplicado antes e depois de um período de atendimento psicopedagógico.

Como é o caso de L, que não tem a idade mínima para passar pela avaliação do teste, mas por apresentar indicadores de altas habilidades/superdotação, foi submetida à avaliação, de acordo com as orientações de Wechsler (1991). Acreditamos que os bons resultados no teste se deram pelo seu desempenho nas atividades realizadas, como os jogos de memória, vareta, dama, dominó e ainda com atividades que envolveram pintura, recorte, imaginação, atenção concentrada, envolvimento tanto afetivo quanto motor e imaginativo na confecção do teatro, tornando possível a percepção do seu potencial, tanto para ela, quanto para família, além de ter se beneficiado com a convivência no grupo (2008, p. 33).

Esses resultados apontam para a necessidade de se conhecer não apenas o dito funcionamento normal do cérebro, mas também esse funcionamento avançado. Talvez, a partir daí, muito possa ser feito em termos de reabilitação de pacientes lesionados e também em termos de educação, com os sujeitos que apresentam necessidades educativas especiais, no sentido de favorecer um desenvolvimento mais integrativo e eficiente frente às exigências da vida.

Numa pesquisa inovadora e recente, Simonetti (2008) com o objetivo de investigar o efeito da realização de tarefas verbais e espaciais sobre o comportamento cognitivo de sujeitos superdotados, cruzou dados do EEGQ (eletroencefalograma quantitativo com mapeamento cerebral) com dados de dois subtestes do teste Wisc III, em uma amostra de aproximadamente 10 sujeitos que apresentaram QI acima de 130 no teste WISC III, comparando-os a 5 sujeitos controle, com QI entre 103 a 118. Os resultados verificados apontam que,

Os sinais psicofisiológicos estudados ( freqüência, amplitude e localização) permitiram relacionar a predominância do percentual de alfa, com baixa freqüência e alta amplitude, o papel preponderante do lobo frontal com processos cognitivos da superdotação destacados em diferentes estudos, tal qual a rapidez na resolução de tarefas e o estabelecimentos de relações. Não se elimina a probabilidade de que alguns resultados de QI possam ter influência de fatores não cognitivos como a emoção, o que permitiu a forte interferência das ondas beta (IBID, p. 140)

Além disso, Simonetti conclui que:

(i) O EEGQ constitui uma medida confiável do constructo da eficiência neural; (ii) a expressiva predominância do QI Verbal sobre o QI de Execução mostrou-se significativa, provavelmente pela forte influência cultural brasileira que valoriza muito mais esse meio de expressão; (iii) apesar da consistências dos resultados da correlação positiva entre o alto poder alfa e as pontuações do QI não se pode concluir que a base da correlação observada se deva essencialmente à alta amplitude e baixa freqüência, (iv) as diferenças entre gêneros não se mostraram expressivas; (v) o resultado de jovens com QI igual ou acima de 130 [...] mostrou-se significativo; (vi) foram evidenciados correlatos cerebrais para o comportamento altamente inteligente como de alto poder de ondas alfa; e (vii) os novos

Não se sabe muito ao certo porque algumas pessoas se desenvolvem e funcionam assim. No meio acadêmico, os teóricos discutem várias hipóteses e não há um conceito consensual. Muitas são as definições do que vem a ser superdotação ou altas habilidades. Há até quem não concorde com essa denominação, preferindo falar de talentos, criatividade ou outras denominações. É importante considerar, que independente do nome que se usa, estamos nos referindo às pessoas que apresentam um padrão de desenvolvimento, provavelmente determinado por fatores biológicos, que levam a um modo de funcionamento cerebral mais avançado e acelerado, expresso através de diferentes tipos de habilidades que se encontram em alto nível de desenvolvimento, tais como aquelas inerentes à cognição, criatividade, aptidão acadêmica, insight e inovação, habilidades pessoais e interpessoais, liderança, habilidade para artes visuais ou cênicas ou tantas outras, quantas forem as potencialidades humanas.

A superdotação entendida como um padrão de desenvolvimento cerebral mais elaborado, pode ser observada na humanidade nas mais diversas áreas do fazer humano e os exemplos são muitos, onde podemos lembrar, Sócrates, Galileu, Da Vinci, Jesus, Hitler, Joana Darc, Madre Tereza de Calcutá, Daiane dos Santos. Poderíamos escrever um livro só com os nomes de pessoas que conseguiram reunir as condições necessárias para propor conceitos, revolucionar as idéias, promover a evolução da humanidade, de mudar paradigmas, de curar, de compreender, de fazer, de concretizar aquilo que seu potencial permite criar. Podemos encontrar os superdotados, nas artes, no esporte, na vida acadêmica, nas ciências, na política, na marcenaria, na oficina, no menino da feira, enfim, podemos nos deparar com pessoas superdotadas em qualquer lugar, pois esse modo de funcionar está presente em ambos os sexos, em todas as raças e classes sociais, comprovado por diferentes pesquisas.

Independente da forma como a superdotação é expressa, seja através de habilidades cognitivas ou de uma habilidade acadêmica específica, liderança ou comportamento criativo, ela sempre será resultado direto da interação estabelecida entre as características biológicas e as oportunidades oferecidas pelo ambiente onde o desenvolvimento ocorre. Muitas ainda são as interrogações nesse campo de pesquisa.

## **5. Considerações finais**

O Homem é um ser animal. Do ponto de vista biológico, o corpo é composto por bilhões de células especializadas, que conectadas, formam uma rede interdependente, constituem órgãos também altamente especializados para determinadas funções vitais, que por sua vez formam grandes sistemas funcionais. Dessa forma o corpo animal é estruturado e organizado para suprir as necessidades energéticas, fisiológicas, reguladoras, mantenedoras, possuindo a capacidade de evolução e adaptação, dando ao ser as condições essenciais para que ele busque e mantenha sua sobrevivência. Todo esse funcionamento é coordenado por um órgão altamente individualizado e diferenciado: o cérebro. O cérebro está dividido em regiões integradas como um circuito interno que captam as mensagens de todo o corpo, integrando todos os sistemas harmoniosamente num processo de regulação interna. Além disso, o cérebro coordena os estímulos que chegam do mundo externo.

Se pensarmos naquilo que faz com que sejamos humanos, diferenciados de outros seres vivos, rapidamente chegaremos a uma grande lista de similaridades e particularidades. Independente das qualidades inerentes ao Homem, poderíamos dizer que uma das maiores diferenças em relação aos outros animais, é o fato de ter suas atividades mentais muito diferenciadas e evoluídas, possibilitando uma enorme plasticidade de comportamentos, atitudes e produções culturais ( PAPANIA & OLDS, 2000).

De certa forma, poderíamos dizer que o bebê humano nasce prematuro em relação aos outros mamíferos. Seu aparelho motor e sistemas orgânicos estão formados, mas não totalmente desenvolvidos. Seu cérebro, que coordena todos os processos fisiológicos e atividades psíquicas, também não está maduro o suficiente para executar toda sua potencialidade. Da mesma forma que o crescimento, as atividades mentais (linguagem, memória, atenção, pensamento, percepção, inteligência, motricidade, abstração, etc.), são capacidades potenciais, desenvolvidas de acordo com a maturação biológica e estimulação do meio onde a criança vive. Assim, na medida em que o desenvolvimento se processa, uma nova aquisição possibilita outra como numa reação em cadeia, de modo que a criança possa atingir os comportamentos e conhecimentos do grupo sociocultural onde ela vive. (NEWCOMBE, 1999)

Para Vygotsky (1984), a base de todas as funções mentais superiores, tais como a atenção voluntária, memória, pensamento e a formação de conceitos, são as relações entre as pessoas. Toda função apresenta um primeiro estágio, que é social ou interpessoal, que depois se torna individual ( intrapessoal ). A reconstrução interna de uma atividade externa é possível pelo processo de internalização, o qual envolve uma reorganização das atividades mentais, transformando a realidade externa em signos. A interação é fundamental para esta construção, que encontra na linguagem, o instrumento de transformação dos processos cognitivos e formação da mente. Todavia, o cérebro apresenta uma dinâmica estável de relações entre diferentes estruturas e áreas corticais e subcorticais. Os processos cognitivos são altamente complexos e ocupam um importante papel na constituição do psiquismo.

Segundo Fonseca (1995), a cognição é produto do Sistema Nervoso como um todo funcional e estrutural, resultante de complexas operações neurofisiológicas discriminação, identificação, análise, associação, combinação e organização, planificação e decisão gerando uma resposta modificada, estável, durável, interiorizada e consolidada no cérebro do indivíduo, instalando uma mudança de comportamento resultante da experiência. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo envolve um conjunto de aspectos biológicos, como os órgãos sensoriais, estruturas neurofisiológicas e o corpo como um todo, mas também a interação social, pois as estruturas cognitivas se desenvolvem a partir da interação entre o sujeito e o ambiente onde se dá sua aprendizagem. Trata-se de uma aquisição ontogenética realizada através da aprendizagem, que o indivíduo processa no decurso da sua vida em condições sociais de existência (família, trabalho, estudos, etc.).

Ao contrário do animal, o Homem é produto de duas heranças dialeticamente complementares: a herança biológica ( incluindo comportamentos programados pelo genótipo e que decorrem do desenvolvimento ontogenético ) e a herança sócio-cultural incluindo a filogênese, a linguagem, os aspectos subjetivos e emocionais. (OLIVEIRA, 1997).

Para entendermos esses processos, é preciso constituir um modelo referencial teórico que conjugue as bases anatômicas e fisiológicas do Sistema Nervoso, a estrutura dos neurônios e sinalização neuronal, os mecanismos excitatórios e inibitórios, as estruturas cerebrais cortical e subcortical, bem como suas funções, os córtices unimodais e heteromodais entre outros. A partir desses conhecimentos, podemos compreender as bases neuroanatômicas da cognição e as funções neuropsicológicas tais como: o raciocínio, inteligência, modalidades atencionais, linguagem e habilidades acadêmicas, percepção e visuoconstrução, habilidades mnemônicas, funções executivas e afetivas. (BEAR, 2002)

De modo geral, os pesquisadores concluem que o conhecimento total sobre o cérebro humano ainda está muito longe de se completar, se é que isso é possível. A análise da atividade mental nos revela uma íntima interação entre anatomia, funções e funcionamento, que embora sejam sistemas autônomos com leis próprias e organização distintas, mantêm estreitas relações entre si, havendo necessidade de ampliar os domínios dos estudos, fomentando novas pesquisas nessa direção.

Apesar de ser um paradigma de pensamento recente, a neuropsicologia apresenta-se como uma fonte inesgotável de possibilidades de conhecimento que podem produzir tecnologias que facilitem a educação, saúde e qualidade de vida do ser humano. É uma das áreas em que mais se investe interesse na pesquisa neurobiológica, mesmo com poucos recursos financeiros, escassos laboratórios, pouco investimento das universidades e órgãos de fomento e muita resistência por parte da comunidade acadêmica que utiliza modelos culturalistas e ambientalistas para estudar os fenômenos da cognição humana. Muitos dos trabalhos publicados devem-se ao esforço voluntário de pesquisadores de diferentes áreas que se dispõem a construir uma sociedade melhor. Dessa forma, estamos apenas começando.

## 6. Referências

- AJURIAGUERRA, J. **Manual de Psiquiatria Infantil**. ed. Masson, 1980
- ALCHIERI, J. C & CRUZ, R. M. **Avaliação Psicológica: conceito, métodos e instrumentos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. (Coleção temas em avaliação psicológica).
- ALENCAR, Eunice M. L. S. **Psicologia: Introdução aos Princípios Básicos do Comportamento** Petrópolis (RJ) Vozes, 1980
- ALMEIDA, Leandro S. **Cognição e Inteligência** Anais do Congresso Internacional sobre Superdotação, III Congresso Ibero-Americano sobre Superdotação, XII Seminário Nacional da Associação Brasileira para Superdotados. Brasília, 1998 (p. 58-59)
- ANASTASI, Anne. **Testes psicológicos**. Trad. D. M. Leite. 2. ed. São Paulo: EPU, 1977.
- ANASTASI, A., & URBINA, S. **Testagem psicológica** (7ª ed.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000
- BEAR, Mark F. et al **Neurociências – Desvendando o Sistema Nervoso** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002
- BORING, E. G. **História de la psicología experimental**. México: Trillas, 1995

- CHRISTENSEN, Anne-Lise. **Luria's neuropsychologica investigation**. Copenhagen, Munksgaard, 1975.
- CLARK, B. **Otimização do Aprendizado: Identificação, Planejamento e Recursos para Jovens Superdotados** Anais do Congresso Internacional sobre Superdotação, III Congresso Ibero-Americano sobre Superdotação, XII Seminário Nacional da Associação Brasileira para Superdotados. Brasília, 1998 (p. 13-17)
- CRONBACK, L. J. **Designing evaluations of educational and social programs**. San Francisco: Jossey-Bass, 1982
- CUNHA, J. A *et al.* **Psicodiagnóstico** – R. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- CUNHA, J. A. . **O ABC da avaliação neuropsicológica**. In J. A. Cunha et al. *Psicodiagnóstico V*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000
- EYSENCK, H. Biological dimensions of personality. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 244–276). New York: Guilford., 1990
- FERRAZ, João de Souza. **Psicologia Humana**. São Paulo: Saraiva, 1959
- FERREIRA, Andréia da S. **Representação Social de Escola segundo Alunos Superdotados** Vitória: UFES, Dissertação de Mestrado defendida em 2000
- FONSECA, Vitor. **Introdução às Dificuldades da Aprendizagem** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GUZZO, R. S & PASQUALI, L. **Laudo psicológico: a expressão da competência profissional**. In: PASQUALI, L. (Org.) *Técnicas de exame psicológico – TEP. Manual*. Vol. I: fundamentos das técnicas psicológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo / CFP, 2001.
- LURIA, A.R. **The working brain: an introduction to neuropsychology**. Harmondsworth, Penguin Books 1973.
- MÄDER, M. J. Avaliação neuropsicológica: aspectos históricos e situação atual. *Revista Psicologia, Ciência e Profissão*, 16 (1), 1996
- METTRAU, Marsyl B. Diferentes Expressões da Inteligência. Anais do X Seminário Nacional de Educação e Superdotação, Vitória, 1995 (p. 19-26)
- NEWCOMBE, Nora **Desenvolvimento Infantil** – Abordagem de Mussen Porto Alegre: Artes Médicas, 1999
- OCAMPO, M. L. Siquier *et al.* **O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas**. Trad. M. Felzenszwalb, São Paulo: Martins Fontes, 1995
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky : aprendizado e desenvolvimento** – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.
- PACHECO, E. M. C. **Produção Científica e Avaliação Psicológica**. In: LOPEZ, EITTER, G. P. (Org.). *Metaciência e Psicologia*. Campinas-SP: Alínea, 2005.
- PAPALIA, Diane E., OLDS, Sally W. **Desenvolvimento Humano** Porto Alegre: artes Médicas, 2000
- PASQUALI, L (Org.) *Técnicas de exame psicológico – TEP. Manual*. Vol. I: Fundamentos das técnicas psicológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo / CFP, 2001.
- Resolução nº 2 / 2003** Define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos. CFP, Brasília, 2003.
- SCHULTZ, D. P. ; SCHULTZ. S.E **História da psicologia moderna**. 13 ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

SIMONETTI, Dora C. Superdotação: Estudo Comparativo da avaliação dos processos cognitivos através de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos. Portugal: Universidade do Minho, Tese de Doutoramento em Educação defendida 2008

VERVLOET, J. M & FERREIRA, A. S **Projeto Porthas**: Potencializado Recursos, Talentos E Habilidades Sociais Através Do Lúdico. Vitória:FAESA, Trabalho de conclusão de curso de psicologia defendido em 2008

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1984

## TALENTO E DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO TEÓRICO

Rosemeire de Araújo Rangni

Graduada em Direito (FIG) e Pedagogia (UNG); Especialista em Educação Especial para Bem-dotados e Talentosos (UFLA); Mestre em Educação (UNICID); Doutoranda em Educação Especial (UFSCAr).

Este estudo teórico tem a finalidade de mostrar a possibilidade de alunos com deficiência apresentarem, também, talentos. Autores como Smith (2008); Neihart et al (2002); Montgomery (2003) sugerem que pessoas com necessidades educacionais especiais podem apresentar capacidades superiores, ou seja, dupla necessidade especial. Smith (2008) destaca que pessoas proeminentes como Stephen Hawking, Ludwig van Beethoven, Helen Keller entre outros desenvolveram habilidades proeminentes independente de suas deficiências. Ressalta, ainda, que os preconceitos sociais podem encobrir as suas virtudes. Dos mais de 700.000 alunos matriculados com necessidades especiais na rede de ensino do país, apenas 2.769 são considerados altos habilidosos/superdotados (Censo Escolar, 2006). Isto revela a realidade duplamente excludente daqueles alunos que possuem deficiência, pois em nenhum momento os seus talentos são reconhecidos. Starr (2003) dispõe que a identificação de alunos superdotados com deficiência dá a eles uma oportunidade de ultrapassar, aumentar sua auto-estima e levar à mudança da percepção de colegas e professores. A mesma autora pontua que os deficientes visuais, muitas vezes, apresentam altos resultados em fluência, flexibilidade e originalidade verbal. Winstanley (2003) diz que a literatura é escassa sobre superdotação e surdez e que as escolas implementam seu trabalho a partir da segunda categoria e não reconhecem essa dupla necessidade especial. Dessa forma, os resultados deste estudo hipotetizam que os educandos em situação de deficiência matriculados na rede de ensino dos país têm suas necessidades atendidas direcionadas para sua “incapacidade” e seus possíveis talentos estão à margem do atendimento educacional.

**Palavras-Chave: Talento; Deficiência; Educação; Educação Especial**

### Referências

- BRASIL. INEP. **Censo Escolar**, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20/01/2007.
- MONTGOMERY, D. **Gifted & talented children with special educational needs**. London, UK: A NACE/ Fulton Publication, 2003.
- NEIHART, M. et al. **The social and emotional development of gifted children: what do we know?** Washington, DC: Prufrock Press, Inc., 2002.
- STARR, R. **I can't see how bright I am: gifted students with visual impairment** In: MONTGOMERY, D. **Gifted & talented children with special educational needs**. London, UK: A NACE/ Fulton Publication, 2003.
- SMITH, D. D. **Introdução à Educação Especial: ensinar em tempos de exclusão**. 5ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- WINSTANLEY, C. **Gifted children with hearing impairment**. In: MONTGOMERY, D. (Org) **Gifted & talented children with special educational needs**. London, UK: A NACE/ Fulton Publication, p. 110 – 130, 2003.

# **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Silvia Helena Altoé Brandão – SEED/PR

## **RESUMO**

Este trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica a respeito das contribuições da Teoria Histórico Cultural para o atendimento educacional especializado a alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação escolar. Procurou-se compreender os fundamentos a respeito do desenvolvimento das habilidades e funções complexas do pensamento humano, da imaginação e da criatividade, bem como a importância da educação escolar e dos mediadores culturais para a aquisição de conhecimentos. A investigação iniciou-se com uma pesquisa realizada junto as salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas do Estado do Paraná, no período de 2004 a 2007, a partir deste trabalho verificou-se a necessidade de aprofundar conceitos da Teoria Histórico Cultural relacionados às altas habilidades/superdotação que serão apresentados neste texto. O estudo de alguns princípios norteadores da referida abordagem teórica forneceu base para o reconhecimento das condições mediadoras como necessárias ao processo de ensino e de aprendizagem no atendimento educacional especializado em salas de recursos a pequenos grupos de alunos com altas habilidades/superdotação das escolas públicas de educação básica. A pesquisa possibilitou ainda, o entendimento a respeito do desenvolvimento das funções complexas do pensamento, da importância da apropriação de conteúdos científicos e do incentivo ao desenvolvimento e expressão da imaginação criativa. Partindo da premissa de que o aprendizado segue a frente do desenvolvimento, o impulsiona e provoca a elevação dos processos psicológicos superiores, bem como dos níveis de conhecimento, evidenciou-se a importância da educação escolar no trabalho com alunos com altas habilidades/superdotação, mesmo em situações em que há expectativas e levantamento de indicadores em tenra idade. Os elementos teóricos investigados podem contribuir para o avanço de pesquisas bem como para a atuação educacional que propulsiona o desenvolvimento de altas habilidades/superdotação.

Palavras chave: Altas habilidades/superdotação. Sala de Recursos. Teoria Histórico Cultural.

## **Introdução**

Em pesquisa realizada por Brandão (2007) nas salas de recursos da área de altas habilidades/superdotação da educação básica em escolas públicas estaduais do Paraná/BR buscou-se conhecer a prática pedagógica, a formação dos professores, as condições de trabalho, os princípios teóricos de desenvolvimento e aprendizagem utilizados e as metodologias de ensino

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá; Professora de Psicologia da Educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná-SEED/PR.



aplicadas por meio de estudo teórico, análise de documentos, realização de entrevistas semi estruturadas com professores e observação de algumas atividades realizadas em sala assim como os resultados alcançados. Após a realização do trabalho e em decorrência do assessoramento técnico pedagógico que realizo no Núcleo Regional de Educação de Maringá/Secretaria Estadual de Educação do Paraná (NRE–SEED/PR) junto às salas de recursos, novas interrogações surgiram e impulsionaram a presente pesquisa bibliográfica, orientada para o aprofundamento de alguns princípios da Teoria Histórico Cultural e suas contribuições para o atendimento educacional especializado ao aluno com altas habilidades/superdotação.

O uso da terminologia “altas habilidades/superdotação” neste trabalho tem como base o dispositivo legal mais recente em Educação Especial do Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação brasileira que define,

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

## **Objetivos**

Alguns conceitos da Teoria Histórico Cultural tais como desenvolvimento das funções complexas do pensamento, apropriação de conteúdos científicos e criatividade serão abordados neste trabalho. Destacamos a importância dos mediadores culturais e das condições sociais e históricas, em especial no âmbito escolar, que possibilitam acesso a conhecimentos e contribuem com os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.

## **Metodologia**

A pesquisa bibliográfica parte de registros científicos referentes à Teoria Histórico Cultural de 1924, pois, nesta ocasião, no Instituto de Psicologia de Moscou, Lev Semionovich Vygotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Leontiev (1903-1979), começaram seus estudos imbuídos da preocupação a respeito da compreensão da constituição da atividade psíquica do ser humano. Para atingir tal intento, investigaram a gênese dos processos psicológicos que originam o comportamento consciente. Iniciaram com a premissa de que o homem é um ser social e histórico, cujo desenvolvimento é influenciado pela cultura, relações sociais e modo de produção da vida, considerando como mediadores no processo de formação e desenvolvimento da mente os códigos linguísticos e os instrumentos físicos. O aparato biológico herdado pelo homem lhe confere condições para sua formação e desenvolvimento, mas não determina suas aptidões mentais, pois o contexto social e histórico, composto por objetos e fenômenos que o rodeiam, criados pelo trabalho e representados pelos instrumentos físicos e símbolos linguísticos é que fornecem o que ele tem de verdadeiramente humano.

O objeto de estudo da Teoria Histórico Cultural é a compreensão da atividade consciente do homem e o caminho investigativo dos pesquisadores

parte do estudo da formação dos processos psíquicos desde os primórdios da civilização, na filogenia (história da espécie animal), a ontogenia que consiste no desenvolvimento do ser humano e seus períodos ou fases do nascimento até a constituição do homem cultural, consideram o contexto social, histórico e cultural em que o sujeito está inserido, a sociogênese e a construção da singularidade de cada indivíduo, a microgênese.

Para os autores, a cultura funciona como um ampliador das potencialidades humanas, entretanto, cada sociedade possibilita o desenvolvimento e o acesso aos mediadores culturais de um modo específico a depender da sua organização. Assim, o desenvolvimento humano se processa de fora para dentro (internalização), devido à influência da cultura, por meio e a partir das interações e da aprendizagem.

As emoções e afetos constituem elementos imprescindíveis ao processo de desenvolvimento, pois o impulsionam e promovem transformações qualitativas nas aquisições aprendidas e na regulação do comportamento para a vida em sociedade. Já na infância as crianças exercitam e criam situações que envolvem regras, valores e organização do mundo dos adultos, imitam, se emocionam e inovam ao conviver com os significados culturais nas ações de brincar, dramatizar, desenhar, jogar e aprender conteúdos escolares.

No início do desenvolvimento do ser humano a utilização de objetos e da linguagem é prática e simples e vai, ao longo do tempo adquirindo complexidade gradativa. As palavras não consistem num fator de organização lógica para agrupar os objetos que estão dispostos ao seu redor, pois a criança simplesmente os percebe e amontoa. Com a experiência prática, a mesma passa a internalizar atributos físicos, associar e comparar características objetos ou objetos entre si, por meio representativos, como a ordenação, o desenho, a impressão gráfica (atributos físicos memorizados), a dissociação, a associação e a combinação. Ao analisar e interagir com o todo seleciona diferentes características, o divide em partes, compara, escolhe algumas e se esquece de outras. Em ações futuras este processo gera mudança, no qual os elementos dissociados são internalizados e alterados de acordo com suas necessidades, interesses e motivações. Ao realizar a síntese une as partes dissociadas e percebe os fatos como um todo. A união de diferentes formas ou imagens subjetivas com fatos objetivos, adquiridos por meio da aprendizagem e experiências, representa o processo de combinação que pode ser materializado de forma externa e visível e resulta na criação de um produto (síntese combinatória).

A riqueza e variedade de experiências vividas e os recursos sócio-culturais disponibilizados pelo meio ambiente geram força motriz para a imaginação criativa, por isso a criação não se constitui como algo exclusivamente pessoal. Vigotski (2009) discorda da ideia de que a criança pequena é mais criativa que o adolescente, pois a imaginação criativa depende da análise, síntese, reorganização e recombinação de elementos da experiência bem como quando o pensamento organiza-se com significantes conceituais. Pensar em possibilidades criativas que não se encontram diretamente na realidade concreta só surge, então, na adolescência. Assim, o adulto possui mais recursos para imaginar e criar do que a criança e o adolescente, pois utiliza elementos armazenados na memória, no acúmulo de experiências e nos processos combinatórios derivados da percepção, análise (dissociação) e síntese (associação).

Os processos de atenção voluntária, percepção e memorização, mediados pela fala egocêntrica (em voz alta) da criança, expresso na atividade prática, diminui gradativamente, ao longo do tempo. Isso acontece devido à internalização e configuração do pensamento verbal que passa a assegurar planejamento, regulação e controle do comportamento.

Já em tenra idade observa-se na criança com altas habilidades a capacidade para imitar, associar, dissociar e combinar elementos com significados, de modo reprodutivo e até em novas configurações. Estas crianças mostram-se atenciosas e conseguem resolver a competição entre diferentes estímulos discernindo informações aprendidas.

Os pais destas crianças mostram-se, com frequência, apreensivos e curiosos com o desempenho precoce dos filhos e seguem em busca de apoio e orientação nas instituições de ensino, essas por sua vez procuram referenciais nas Secretarias Municipais de Educação ou Núcleos Regionais de Educação vinculados à Secretaria Estadual de Ensino. Em uma dessas consultas à nossa equipe do NRE de Maringá, recebemos informações por meio do pai de uma criança que relatou suas dificuldades e preocupações quanto ao desenvolvimento da filha que aos dois anos já nomeava e identificava as capitais de vários países do mundo. Em entrevista com a menina foi possível verificar que a mesma também reconhecia no mapa *mundi* as mesmas informações. Nesta ocasião, solicitei à criança que dissesse algumas capitais mediante a designação do país e obtive respostas corretas para todas, em dado momento perguntei-lhe “qual a capital de Paris?” Ela olhou em minha direção, sorriu e respondeu “você fez a pergunta errada... Paris é a capital!”, então pedi para que reformulasse a pergunta corretamente e respondesse, ela o fez, com desenvoltura, segurança e tranquilidade.

Esta experiência possibilitou a constatação da precocidade como um aspecto revelador do desempenho desta menina, por expressar tais conhecimentos com pouca idade e experiência, o que não é esperado para a maioria das crianças de sua faixa etária. Entretanto, verificou-se a importância do clima afetivo observado na relação pai e filha e o relato do pai ao explicar que gosta de geografia e conversa com a mesma a respeito das capitais e ela aprende com muita facilidade. Este pai possui grau de instrução de séries iniciais e trabalha na área de construção civil, assim como a mãe, que compareceu posteriormente, tem o mesmo nível de escolaridade e é trabalhadora no lar.

Evidenciamos vários elementos que contribuem com o desempenho da criança, quais sejam, ensino (não sistematizado) de conhecimentos formais, sentimentos de afeto e cumplicidade na interação pai e filha, desempenho primoroso na qualidade de resposta da menina que revela observância quanto a seleção de elementos recebidos na conversação (via auditiva) e com uso do mapa (via visual e visomotora). A capacidade de direcionar a atenção, perceber, ativar informações aprendidas (memória), realizar análise e síntese e emitir respostas corretas revelam o modo como organiza as reações num sistema correspondente, discrimina e ordena os indícios ou as ações mais importantes e compreende como as situações difíceis se submetem a determinados fatores fundamentais, centrais. Observou-se ainda que seu interesse e motivação contribuem para a manutenção da atenção concentrada e sustentada, possivelmente devido ao incentivo de pessoas e fatos

significativos em sua vida (mediadores), que lhe proporcionaram experiências afetivas prazerosas de aprendizagem.

Como função psicológica complexa e reguladora do comportamento a atenção voluntária é subsidiada por outras funções como a percepção, a memória, o pensamento e a emoção sob a forma de recursos auxiliares internos que funcionam em conjunto. A afetividade é um componente de grande influência nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humanos. Ao ler um texto, os trechos marcantes quanto ao aspecto afetivo ganham dimensão de importância graças ao registro significativo decorrente do sentimento provocado.

As operações psicológicas se definem na medida em que a execução das operações mentais torna-se mais eficaz, complexa e produtiva, pois os atos passam da manipulação de objetos do mundo exterior, para a utilização de funções psicológicas internas mais elaboradas e simbólicas. Por exemplo, o sistema auxiliar de contagem e o uso de algoritmos permitem operar com grandes quantidades, em vez de visualizar concretamente ou memorizar muitas informações, o sujeito passa a anotá-las por escrito. A utilização de objetos, aparelhos, sistema de recursos instrumentais ou signos auxiliares (como é o caso da escrita, da máquina calculadora, do computador), possibilita um desempenho funcional mediado mais eficiente e impulsiona o desenvolvimento das funções complexas do pensamento e da criatividade. Ao perceber um objeto, a criança, inicialmente, analisa, seleciona propriedades visuais concretas tal como cor, forma e/ou tamanho, e agrupa, mas não constrói uma categoria geral unificada. Ex: coisas “de refeição” no que se refere ao uso ou função (situação concreta): mesa, toalha de mesa, prato, garfo.

A característica predominante do pensamento infantil configura-se de modo rígido, inflexível em sua organização. Isto ocorre porque, para Vigotski e Luria (1996), a criança pequena começa a utilizar funcionalmente os objetos como ferramentas, passando gradativamente aos processos mediados de interação com os mesmos, por meio do uso de signos linguísticos. As aquisições decorrentes da experiência com mediadores culturais auxiliares constroem e reconstróem as funções psicológicas básicas (atenção, percepção, associação, processamento de informações), estabelecendo novas conexões neurais e equipando a criança com novos recursos na via do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Por meio da brincadeira, e dos jogos de papéis há uma ampliação das possibilidades de uso dos objetos, surge a opção de instaurar-lhe novos significados via imaginação criativa e conseqüente reinvenção da realidade. Vale ressaltar que o ato de brincar se insere em um contexto histórico e socialmente constituído pela cultura, isto é, as crianças aprendem a brincar com os outros membros de seu convívio. As brincadeiras são impregnadas por hábitos, costumes, regras, valores e conhecimentos de seu grupo social, que são internalizadas pelas crianças durante essa interação.

No caso da menina, que foi descrito acima de modo sucinto, os educadores do Centro de Educação Infantil realizaram uma proposta de trabalho com estratégias que possibilitam a aceitação e a valorização das capacidades já observadas e procuraram estabelecer planos de ação educacionais no sentido de continuar incentivando seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Ao mesmo tempo, realizou-se uma reflexão

a respeito da importância convencia com seus pares pelo critério de idade e período de desenvolvimento até ingressar no ensino fundamental em comum acordo com os pais. Pois, a dialética entre imaginação e realidade presente na brincadeira das crianças, por meio da interação social, permite o uso de elementos para realizar atividades com funções reais ou inusitadas e o início da abstração o significado de objetos ausentes, substituindo-os por outros de modo desvinculado da situação concreta (o faz de conta). Esta atividade retrata a transição da ação direta, com objetos reais, para ações com significados simbólicos mediados com vistas à abstração.

O que diz respeito ao tempo de execução na realização de uma tarefa ou atividade, a rapidez é um componente relativo e depende das circunstâncias, motivações e complexidade exigida. Uma pessoa com altas habilidades/superdotação pode não ser necessariamente o mais rápido, mas sim aquele que analisa o problema de maneira qualitativa, profunda e original. Pode demorar ao prestar atenção a vários elementos, observar detalhes, analisar, processar informações e indicadores, sintetizar, levantar hipóteses, considerar situações novas relacionando-as com outras já aprendidas e armazenadas na memória.

No que se refere à motivação, demonstram, perseverança, capacidade de concentração por longo período de tempo e preferência por trabalhos nos quais possam exercer o senso de responsabilidade.

O armazenamento e fixação de impressões e informações recebidas e memorizadas, tanto no aspecto quantitativo quanto qualitativo, tem como base a plasticidade do aparelho neuropsicológico do ser humano. Ao longo do desenvolvimento, desde a infância até a idade adulta, ocorre a transição de formas naturais para formas culturais de memorização, isto é, formas artificiais, aprendidas.

A criança em desenvolvimento apropria-se de sistemas já estabelecidos e utiliza recursos mediadores auxiliares para o processamento da informação, como desenhar, listar, tomar nota, grifar, entre outros. Ao relacionar novos conhecimentos aos antigos, atinge patamares elevados de registros mnemônicos superando estágios anteriores por incorporação. De acordo com Vygotski e Luria (1996), “A criança manipula objetos externos para conseguir o controle do processo interno de memória” (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 188). Assim, a aprendizagem auxilia no desenvolvimento mais eficiente da memória, por meio da apropriação de novos sistemas e, como consequência, transforma os processos mentais naturais. A percepção e a memória são funções psíquicas centrais nos primeiros anos de vida, em torno das quais se organizam todas as outras funções.

O pensamento da criança de pouca idade é fortemente determinado pelo que percebe e memoriza, segundo Vygotski e Luria (1996), para a criança pequena, pensar é visualizar, ouvir, manipular e recordar, ou seja, apoiar-se na variação de sua experiência precedente. A criatividade, neste período, está diretamente relacionada com a memória e outras funções psíquicas que tenham sentido e significado para ela, ligada à realidade concreta, ou seja, a imaginação da criança diverge muito pouco da realidade. Já na adolescência a criatividade liga-se ao intelecto, pois sucede a brincadeira infantil, acrescida das necessidades e emoções que também estão na base desta função. O adolescente consegue imaginar, criar e procura mudar criticamente a situação

concreta em que se encontra. Observa-se em alguns relatos a tendência à contestação e indignação quanto aos problemas vividos.

No adulto, a memória assume características diferenciadas de vigor, amplitude e variabilidade de registro e armazenamento de informações com princípios de generalização e organização ao nível abstrato, pois a redução de ligações diretas com os estímulos percebidos faz que o processo de memorização adquira novas, importantes e decisivas correlações com os processos de pensamento, raciocínio lógico, imaginação e criatividade. Nas palavras de Luria (1991),

“Os alunos de nível superior ou o adulto, que fazem operações complexas de codificação lógica do material suscetível de memorização, executam um complexo trabalho intelectual e o processo de memória começa, assim, a aproximar-se do processo de pensamento discursivo, sem entretanto perder o caráter de atividade mnemônica”. (LURIA, 1991, p. 96).

A linguagem é o instrumento essencial para a sistematização e formulação do pensamento, as palavras estruturam as ideias e possibilitam a transição do pensamento concreto ou situacional ao racional abstrato ou categorial com dimensões cada vez mais complexas, graças à compreensão dos significados, associação e memorização.

No pensamento concreto ou situacional, próprio do pensamento infantil, predominam as situações retiradas das experiências cotidianas - princípio da função e utilidade prática - memorizadas de modo imediato, organizadas de forma rígida, pois dependem da imagem visual que dificulta a flexibilidade de pensamento e a compreensão da possibilidade de separação dos objetos em categorias lógicas elaboradas. Já no pensamento abstrato ou categorial, há a seleção de objetos correspondentes a um conceito por categorias, independente de suas características físicas ou funcionais (tamanho, cor, se geralmente aparecem juntos, por exemplo: machado, serra, pá, lançadeira, e agulha pertencem à categoria ferramentas). Para Luria (1990), a

Classificação categorial implica pensamento verbal e lógico complexo que explora o potencial de linguagem de formular abstrações e generalizações para selecionar atributos e subordinar objetos a uma categoria geral (LURIA, 1990, p. 65).

O pensamento abstrato caracteriza-se como um modo de pensar flexível, que permite a passagem de um atributo a outro, construindo categorias a partir de vários critérios, tais como o tipo de material (como: madeira, metal, vidro), a cor (claro, escuro), o tamanho (pequeno, grande), entre outras. Os conceitos espontâneos são aprendidos de modo assistemático no cotidiano. O processo de escolarização promove a aprendizagem de conceitos científicos, por meio da interação da criança com o adulto que ensina. O aprendiz, ao apropriar-se conscientemente de determinados saberes, utiliza suas funções psicológicas superiores, abstrai, generaliza e organiza seu pensamento. Ao considerar as funções em seu curso de desenvolvimento, o processo de aprendizagem escolar o precede, pois o que a criança consegue fazer com ajuda ou em cooperação, poderá passar a realizar sozinha, por intermédio da mediação. Portanto é interessante que o aprendizado ocorra antes do desenvolvimento, para que ele sirva-lhe como guia.

De acordo com Luria (1990), os processos utilizados para realizar abstrações e generalizações são variáveis e refletem o acesso aos mediadores culturais e ao desenvolvimento socioeconômico. A transição para o estágio de formação de conceitos é produzida pela mudança gradual que ocorre em toda a esfera de atividade da criança quando entra na escola.

Na adolescência, surge o período de análise e síntese do pensamento. A generalização permite o destaque de certos atributos distintos dos objetos, a partir de princípios de categorização. Posteriormente, ocorre o desenvolvimento de um esquema conceitual hierárquico que expressa “graus de similaridade” progressivamente mais complexos, ex: rosa, flor, plantas, mundo orgânico. A passagem do pensamento gráfico-funcional a um esquema de operações semânticas e lógicas, em que as palavras consistem no principal instrumento de abstração e generalização do pensamento conceitual ou categorial, constitui a base da experiência compartilhada em sociedade, transmitida pelo sistema linguístico via educação escolar.

O processo de generalização possibilita pensar, tirar conclusões, racionalizar, adquirir e desenvolver novos conhecimentos sobre algo que não é percebido de modo imediato. Vai além da percepção sem alterar a realidade, descobrindo-a com profundidade e exatidão.

Para organizar atendimento educacional especializado nas salas de recursos das escolas estaduais do Paraná, parte-se da identificação de sinais indicadores de altas habilidades pelo professor e equipe de educadores da escola. Entretanto, no acompanhamento técnico que realizo nas referidas salas do município de Maringá, verifico que a identificação inicial de aspectos que indicam altas habilidades/superdotação nem sempre se confirmam no decorrer do atendimento. Os indicadores são importantes no início, para identificar o aluno e inseri-lo no programa. Após algumas aulas estruturadas com atividades que envolvem investigação de interesses passa-se a conhecer melhor as habilidades, curiosidades e desejos de busca de conhecimento dos educandos.

Com o desenvolvimento das atividades, observa-se o aprimoramento do saber, das habilidades e aptidões, bem como a modificação de interesses. O aluno aprecia muito as borboletas, após as pesquisas realizadas a respeito deste tema e dos trabalhos desenvolvidos na sala de recursos, aprofunda seus conhecimentos e passa a interessar-se em pesquisar a respeito de insetos; insetos venenosos; doenças causadas por insetos, entre outros.

Nota-se também o envolvimento de conteúdos de diferentes áreas ou disciplinas do conhecimento em torno de um mesmo tema, podemos citar matemática e biologia, no estudo dos insetos ao analisar tabelas de epidemiologia, incidência de doenças, erradicação. A proficiência linguística e o domínio de vocabulário elaborado e diversificado dos alunos com altas habilidades aparecem como resultado das investigações realizadas. Estes educandos expressam por diferentes meios, tal como a escrita, o desenho, a oralidade, as composições artísticas, as operações lógico-verbais do pensamento, ativam funções psíquicas complexas e revelam o interesse e curiosidade por temas ou assuntos por vezes curiosos e inusitados que não estão contemplados no currículo comum de ensino das escolas de educação básica, como mitologia grega, pirâmides do Egito, a história da aviação, os dinossauros, entre outros.

A aquisição de novos conhecimentos, por meio dos processos de associação, dissociação, síntese de ideias e novas combinações de

pensamento criativo são observadas em curto intervalo de tempo. Os alunos se apropriam e utilizam com destreza de novos conceitos científicos, elevando os níveis de raciocínio lógico. Logo outros interesses ou curiosidades aparecem e acionam a complexa cadeia de funções psíquicas superiores. Isso decorre do fato de que é possível verificar o aprendizado de conteúdos científicos quando o aluno consegue expressar seu pensamento a respeito deles de modo generalizado, por meio da linguagem (oralmente ou por escrito) ou outras atividades representativas (desenho, pintura, montagem construtiva, modelagem, etc.). Revela deste modo, a abrangência de sua compreensão sobre determinado assunto ou tema juntamente com a possibilidade de expressão do pensamento imaginativo e criativo.

Vigotski (2009) defende a ideia de que a criatividade não é um fenômeno raro nem natural do ser humano, mas sim um processo presente na realidade cotidiana. A criatividade está ligada à reprodução de fatos anteriormente vividos e registrados na memória e à capacidade de mudar o que foi mantido nela. Portanto, a capacidade criativa está relacionada à combinação de elementos em novas configurações e a mudança da realidade. Quanto mais ricas são as experiências vivenciadas pela criança, mais possibilidades têm de desenvolver a imaginação e a criatividade em suas ações, em especial por meio das brincadeiras. O autor salienta que a vida está plena de premissas necessárias para criar, e tudo o que vai além da rotina, envolvendo uma partícula mínima de novidades, se origina no processo criador do homem. Por mais individual que pareça, toda criação encerra em si um coeficiente social. Todo inventor, por genial que seja, reflete sua época e seu ambiente.

Vigotsky (2009) destaca ainda que a origem do pensamento generalizante está no desenvolvimento da imaginação criativa. Ao ouvir relatos de fatos, descrições de objetos vistos por outros olhos ou escutar histórias de culturas distantes eles encontram um material rico para construir ideias.

### **Conclusão e possíveis contribuições para a pesquisa**

Os estudos de alguns princípios teóricos da abordagem Histórico-Cultural, apresentados neste texto, no que se refere mais especificamente ao desenvolvimento das habilidades e funções complexas do pensamento humano, da imaginação e da criatividade, fornecem elementos para refletir e respaldar a prática pedagógica no atendimento educacional aos alunos com altas habilidades/superdotação.

Destaca-se a importância da educação escolar e dos mediadores culturais para o desenvolvimento das referidas habilidades e para a aquisição de conhecimentos científicos. Leontiev (1978) afirma que as perspectivas de desenvolvimento psíquico do ser humano, assim como da humanidade, expressam a necessidade de uma organização equitativa e sensata da vida em sociedade que dê a cada sujeito a possibilidade de acesso aos bens comuns, e no campo do conhecimento, que haja condições para a apropriação de conceitos científicos, descobertas, realizações e conquistas do progresso histórico e cultural, bem como, que o sujeito participe enquanto criador no avanço dessas realizações.

Essas proposições podem nortear os trabalhos nas salas de recursos para alunos com Altas habilidades/superdotação, de modo que a mediação operada pela linguagem e utilização de instrumentos físicos impulsionem e



influencie o desenvolvimento das funções complexas do pensamento dos educandos, pois a linguagem age como instrumento simbólico básico para a elaboração, reelaboração e criação do pensamento e dos instrumentos físicos, criados pelos homens ao seu tempo, modificam as formas de vida e o modo de produzi-la.

Assim, será possível oferecer meios para que os processos de estruturação do pensamento lógico-verbal e criativo sejam alcançados, e que os alunos realizem atividades que exijam abstrações e generalizações com êxito, pois, de acordo com Luria (1990) tais processos são influenciados pelo desenvolvimento socioeconômico, histórico e cultural.

Com os elementos teóricos investigados até o momento e registrados neste trabalho pretende-se contribuir para o avanço de pesquisas bem como para a atuação educacional que propulsiona o desenvolvimento das altas habilidades/superdotação de estudantes da educação básica.

## Referências

- BRANDÃO, S. H. A. *Alunos com altas habilidades/superdotação: O atendimento em salas de recursos no Estado do Paraná*. Dissertação de mestrado, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Universidade estadual de Maringá, Maringá, 2007
- BRASIL. Ministério da Educação – *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação*. MEC/SEESP, Brasília, 2008.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo/SP, Ícone, 1990. Trad. Fernando Limongeli Gurgueira.
- LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1991.
- VIGOTSKI, L.S. *Imaginação e criação na infância*. Ática, São Paulo, 2009.
- VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

# CONDIÇÃO *UNDERACHIEVEMENT* EM SUPERDOTAÇÃO: CAMINHOS E DESCAMINHOS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS SUPERDOTADOS

*Vanessa Terezinha Alves Tentes de Ourofino*<sup>1</sup>

O estudante com potencial superior tem sido reconhecido por demonstrar facilidade de aprendizagem e apresentar rendimento acadêmico bastante satisfatório, geralmente acima da expectativa para o seu grupo etário e série. Contudo, em alguns casos, o superdotado não consegue estabelecer uma relação harmoniosa entre seu potencial e sua performance escolar. O trabalho de pesquisa que sustenta esta apresentação teve por objetivo explorar as necessidades educacionais especiais de indivíduos superdotados, buscando compreender as dinâmicas que ocorrem no ambiente escolar, de modo a mapear e analisar fatores e circunstâncias que podem levar a uma aprendizagem inadequada ou insuficiente, ou seja, identificar elementos objetivos e subjetivos que permitam melhor compreender como se consolidam as situações de fracasso e de insucesso escolar de alunos superdotados, destacando as dificuldades de aprendizagem que por vezes estão presentes. O objetivo desta apresentação é relatar as evidências de prevalência da condição de baixa performance acadêmica entre superdotados, bem como descrever o processo de identificação de alunos superdotados *underachievers*. A constatação de existência de *underachievers* possibilitou a formação de grupos comparativos que serão objetos de investigação posterior. Participaram deste estudo 112 alunos com indicação de superdotação na área acadêmica, selecionados no Atendimento Educacional Especializado ao Estudante Superdotado – AEE/SD da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Foi utilizado um delineamento descritivo, a partir de informações coletadas com o *Protocolo de Investigação da Performance Acadêmica de Alunos Superdotados*, instrumento desenvolvido para este estudo.

Palavras-chave: Altas Habilidades. Superdotação. *Underachievement*.

Investigar o complexo fenômeno da superdotação na perspectiva do insucesso vivenciado pelos indivíduos superdotados significa se aventurar em um contexto ainda pouco conhecido, e se arriscar em uma realidade paradoxal, que causa estranheza até mesmo aos profissionais e pesquisadores mais experientes. Conceber o indivíduo superdotado, enxergar o seu potencial e ao mesmo tempo reconhecer suas limitações é um exercício desafiador, presente nos estudos sobre a condição de baixa performance acadêmica. Esta condição, denominada em inglês de *underachievement*, é descrita e investigada nos estudos de subpopulações especiais da superdotação e constitui um segmento de pesquisa próspero, que tem por desafio responder aos enigmas que se formam em torno deste fenômeno complexo e paradoxal expresso por dificuldades comportamentais, de aprendizagem e baixa realização acadêmica.

A baixa performance acadêmica em indivíduos superdotados refere-se, portanto, a uma condição concomitante a de superdotação, que interfere no desenvolvimento do indivíduo, em consequência da discrepância entre o potencial previamente revelado e a performance atual exibida. A condição antagônica e complexa vivenciada pelo superdotado o coloca em situação de risco, de vulnerabilidade social e emocional, acentuando ainda mais as diferenças entre a capacidade ou potencial e a realização ou performance (MONTGOMERY, 2009).

---

<sup>1</sup> Psicóloga, Mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília, Doutoranda em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Tem se dedicado aos estudos das Altas Habilidades/Superdotação no contexto das subpopulações especiais e dupla excepcionalidade em superdotação. psivan@terra.com.br

As definições de superdotação de algum modo enfocam o alto desempenho como um dos aspectos comuns na caracterização do estudante superdotado. Observa-se que a ênfase nas peculiaridades intelectuais e acadêmicas tem se sobressaído em detrimento das demais (ALENCAR, 2001; RENZULLI; REIS, 1997; SABATELLA, 2005). As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica reconhece o aluno superdotado, como aquele que apresenta “grande facilidade de aprendizagem que o leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001, Art. 5º, III). A Política Nacional da Educação Especial, no que tange às altas habilidades/superdotação, define o superdotado como aquele que demonstra “potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e a realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p.15).

A rapidez de aprendizagem e a maneira elaborada com que estes indivíduos realizam as atividades de seu interesse são duas características imperativas do comportamento de superdotação, a questão do alto desempenho voltada para a realização de tarefas é subjacente. Superdotação e insucesso escolar não se complementam mutuamente, pois se encontram em extremos opostos no espectro do ensino. No entanto, apesar da dissonância cognitiva que esta condição suscita, a realidade mostra que muitos superdotados exibem baixo rendimento e incapacidade de demonstrar seu potencial na escola. Esta situação gera dicotomia entre as características de eficiência e as de eficácia apresentadas pelo indivíduo *underachiever*. As qualidades que o indivíduo emprega em suas ações (potencial) são compreendidas como eficiência e os resultados eminentes relacionados àquilo que o indivíduo produz em uma dada situação (produto) como eficácia. Em suma o *underachiever* seria um indivíduo eficiente, mas não eficaz.

De acordo com as constatações de Rimm (2003), *underachievement* é uma questão de saúde pública e deve ser encarada como uma epidemia que acomete os indivíduos superdotados, imobilizando suas habilidades e competências superiores. Também Reis e McCoach (2000) enfatizam *underachievement* como um problema sério para o desenvolvimento do superdotado e conseqüentemente para as nações que terão seus talentos desperdiçados. Ao longo dos últimos trinta anos a preocupação com superdotados *underachievers* tem ganhado força e espaço de investigação. Alguns estudos nesta direção impactaram a área de superdotação e trouxeram implicações importantes para pesquisas futuras. Exemplo disso são as contribuições dos estudos de Solorzano e Seeley citados em Rimm (2003). Estes pesquisadores relatam os resultados insatisfatórios alcançados por estudantes superdotados em relação à performance acadêmica e estimam que 25 a 30% dos alunos do ensino médio que abandonam a escola são superdotados. Corroborar essa posição os resultados apontados no relatório Uma Nação em Risco: o Imperativo da Reforma Educativa, divulgado em 1984 pela Comissão Nacional de Excelência em Educação dos Estados Unidos. Neste relatório são apontados os indicadores de baixo desempenho das escolas americanas, dentre eles a diminuição de conquistas na área científica, a existência de analfabetismo funcional entre 13% dos alunos na faixa etária de 17 anos e a constatação de que 50% dos alunos superdotados identificados no ensino fundamental e médio não atingem níveis ótimos de desempenho acadêmico. Estes dados, apesar de terem sido divulgados nas últimas décadas do século XX, ainda são relevantes e bastante citados na literatura internacional, mostrando de alguma forma que a problemática acerca do *underachiever* persiste na tônica atual.

No Brasil, os problemas relacionados ao baixo desempenho e ao fracasso escolar são contundentes e refletem a falta de equidade frente à qualidade de educação que se almeja. Chamam atenção os dados oficiais apresentados no Censo Escolar 2009 demonstrando que no país existem 52.179.530 estudantes matriculados na Educação

Básica, sendo que deste total 341.781 são alunos da educação especial e apenas 2.564 alunos são considerados superdotados (BRASIL, 2009). Este dado requer uma reflexão tanto em relação aos processos de identificação do aluno superdotado, quanto aos registros oficiais que ainda são organizados de forma declaratória por parte das autoridades competentes.

Diante deste quadro, se fortalece a concepção de que muitos alunos superdotados são invisíveis ao sistema e certamente dentre estes estão muitos *underachievers*. Ainda mais complexa é a situação daqueles que mesmo identificados como superdotados apresentam uma produtividade aquém de seu potencial, revelando uma desconexão entre habilidade e o desempenho acadêmico real e, por esse motivo, acabam excluídos do processo educacional (MONTGOMERY, 2009; OUROFINO, 2005, 2007; OUROFINO; FLEITH, 2007).

A expectativa em torno do alto desempenho escolar de estudantes superdotados é verificada entre pais, professores e os próprios alunos. A concepção de alto desempenho acadêmico se vincula a ideia de notas altas e ao longo da História tem sido abordada sob o prisma do fracasso escolar e suas múltiplas dimensões, incluindo a influência da psicologia e da ideologia dos mais capazes, da noção de cultura, da teoria da carência cultural e da incorporação do pensamento liberal (CHARLOT, 2000; IRELAND, 2007; PATTO, 1999). A composição de vários paradigmas é indispensável para investigar em que medida esses referenciais afetam o modo de pensar o desempenho escolar. Para Charlot (2000), o baixo desempenho escolar não é um objeto, mas uma situação em que se encontram determinados alunos.

A alta performance acadêmica é desejada no contexto educacional como sinônimo de qualidade e sucesso escolar. As múltiplas avaliações de aprendizagem, de sistemas e de políticas educacionais preocupam-se em acessar a performance acadêmica dos estudantes, a partir de indicadores educacionais que alinham rendimento e desempenho escolar da Educação Básica à Educação Superior (CHARLOT, 2000; BRASIL, 2009; IRELAND, 2007; SEDF, 2009).

O conhecimento e a aprendizagem são dimensões subjetivas presentes na performance acadêmica e nas relações de vida e devem ser pensados nas experiências do mundo real, para além dos muros da escola. Muitos alunos superdotados não exibirão notas altas em sua trajetória escolar. A literatura relata ricamente a influência da escola sobre o comportamento superdotado e aponta que alguns destes alunos apresentarão problemas em relação à performance acadêmica (BASLANTI; MCCOACH, 2006; BETHEA, 2007; CLEMONS, 2008).

Betts e Neihart (2004), a partir de constatações empíricas e das múltiplas características relatadas na literatura da área, descrevem o perfil heterogêneo dos indivíduos superdotados. Esses autores apresentam dois grandes grupos de perfis associados ao contexto escolar. O primeiro agrega os indivíduos superdotados que exibem realização acadêmica compatível com alto potencial característico de sua condição. O segundo agrega os superdotados que encontram obstáculos no transcurso de seu desenvolvimento. Os grupos de superdotados, seus respectivos perfis e características são detalhados na Tabela 1.

Tabela 1

*Grupos de Superdotados, Perfil e Características*

---

Grupos	Perfil	Características
--------	--------	-----------------

---

Grupo I	Bem Sucedido	Engajado no sistema escolar. Apresenta autoconceito positivo. Atento às instruções de pais e professores. Aprende com facilidade, tira notas altas e alcança níveis altos em testes de inteligência. Tem indicação para programas especiais. Raramente apresenta problemas emocionais ou de comportamento.
	Aprendiz Autônomo	Independente, autodirecionado e seguro ao planejar seus objetivos escolares. Revela grande autoaceitação, consciência de seu poder pessoal e coragem para correr riscos. Trabalha com eficiência no sistema escolar e a utiliza maneiras de criar novas oportunidades para si. É respeitado pelos adultos e pelos pares e, frequentemente se envolve em tarefas que exigem liderança.
Grupo II	Divergente	Altamente criativo questionador e com humor sarcástico. Não conformista com o sistema escolar. Suas interações sociais quase sempre envolvem conflitos. Revela frustração exacerbada e o autoconceito tende a ser negativo. Apresenta risco de evasão escolar e problemas de conduta, caso uma intervenção apropriada não seja feita durante a infância e/ou adolescência. Esse é o tipo de superdotado menos indicado para programas de atendimento.
	Potencial Oculto ou Encoberto	Geralmente são alunos do ensino médio que não tiveram seu potencial superior descoberto durante o ensino fundamental. Tais alunos crescem sem ter seu potencial identificado ainda nos primeiros anos escolares. Existe uma tendência de que suas habilidades apareçam durante o ensino médio.
	Desistente ou Evadido	Revela autoestima muito baixa, dificuldades de adaptação e falta de motivação. Frequentemente abandona a escola por não ser atendido em suas necessidades. Possui história de rejeição, age de maneira depressiva, agressiva ou defensiva. Não se interessa por atividades do currículo regular e exibe dificuldades de aprendizagem.
	Duplamente Excepcional	Possui uma segunda condição de desenvolvimento associada à superdotação, geralmente Transtorno de Déficit de Atenção, Dislexia, Síndrome de Asperger, Dificuldades de Aprendizagem, entre outras condições. Exibe comportamentos discrepantes do seu potencial. Apresenta sintomas de estresse, podendo sentir-se desencorajado, frustrado, rejeitado, negligenciado e isolado no contexto escolar e familiar.

Vale ressaltar que os perfis são tão distintos que desafiam a compreensão do fenômeno superdotação em sua essência. Os indivíduos superdotados descritos no Grupo II exibem múltiplas facetas paradoxais que remetem à necessidade de grandes investimentos em seu processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Estes superdotados são o foco de interesse privilegiado nesta apresentação, por ser o grupo de superdotados que constitui o “grande guarda chuva” denominado *underachievement*. Um grupo de superdotados bastante citado como de risco à baixa performance acadêmica é

aquele que exibe dupla excepcionalidade, pois tende a demonstrar dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho acadêmico. Como exemplos destas constatações são apresentados os resultados obtidos por Ourofino (2005), que comparou 114 alunos do Ensino Fundamental, sendo 52 superdotados, 43 TDAH e 19 SD/TDAH: Com relação às dificuldades de aprendizagem os resultados indicaram diferenças significativas entre os três grupos ( $F[2,111]= 31,432$ ;  $p=0,0001$ ). O *post hoc* teste apontou que os alunos TDAH apresentaram um escore superior no fator dificuldade de aprendizagem ( $M=53,58$ ;  $DP=15,391$ ) quando comparados aos superdotados ( $M=29,69$ ;  $DP=12,796$ ). Ademais, os alunos SD/TDAH apresentaram um escore mais elevado nesta medida ( $M=43,74$ ;  $DP=17,810$ ) em comparação aos superdotados ( $M=29,69$ ;  $DP=12,796$ ). (veja Tabela 6).

Dentre os aspectos que reforçam estas diferenças, os mais expressivos são a variabilidade no desempenho das tarefas e a falta de motivação comuns aos indivíduos que desenvolvem os sintomas de TDAH. Os resultados encontrados em relação às dificuldades de aprendizagem, em comparação aos resultados obtidos em relação à inteligência, mostram que as diferenças se confirmam. No entanto, observa-se que a variável inteligência se manifesta positivamente independente do TDAH. Já a variável dificuldade de aprendizagem pode estar associada aos sintomas do transtorno. Os resultados encontrados neste estudo estão de acordo com os apontados por Heiligenstein (1995) e Tonelotto (2002) que enfatizam desatenção e a falta de controle como preditoras de dificuldades de aprendizagem. Da mesma forma, estes resultados estão em consonância com os obtidos por Lovecky (1999), em que crianças com TDAH e SD/TDAH apresentaram atenção reduzida e dificuldades em situações de aprendizagem quando comparadas às crianças superdotadas. Resultados similares foram encontrados por Rapport et al. (1999) em que alunos com TDAH apresentam maiores dificuldades de aprendizagem quanto aos aspectos acadêmicos relacionados às habilidades de leitura, cálculos, operações matemáticas e percepção visomotora. Outro aspecto em relação a este fator diz respeito às divergências entre a percepção dos professores e a percepção dos alunos quanto às diferenças encontradas entre alunos SD, TDAH e SD/TDAH. A avaliação baseada na percepção dos professores (por meio da escala Benczik) revelou escores muito altos de dificuldades de aprendizagem entre alunos com TDAH e SD/TDAH. Já os alunos (na dimensão competência acadêmica da escala de autoconceito, Harter), apresentaram escores dentro da média para esse fator, mostrando que, de modo geral, se percebem mais positivamente em comparação à percepção de seus professores.

Nesta direção, o presente trabalho teve por objetivo proporcionar a discussão com os pares em relação às proposições encontradas na literatura e dos resultados preliminares obtidos na pesquisa, conduzidas nas atividades do doutorado, ainda em andamento. Por se tratar de tema inédito de pesquisa conduzida no Brasil, da definição do problema emergiram vários objetivos tais como: identificar a prevalência desta condição, reconhecendo o perfil desta população e as diferenças dos superdotados *underachievers* em comparação à população geral de superdotados e ainda, examinar a influência dos contextos familiar e escolar no desenvolvimento acadêmico de estudantes superdotados e de superdotados *underachievers*, com vistas à adequação e ao aprimoramento do sistema de identificação e intervenção em *underachievement*.

Para efeito desta apresentação serão comunicados os resultados encontrados em relação à primeira questão de pesquisa formulada e que ancora as demais:

1. Qual a prevalência de alunos superdotados *underachievers* entre alunos superdotados que frequentam um programa de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação?

## **Delineamento**

Para responder à questão de pesquisa foi realizado um delineamento descritivo, com o objetivo de especificar a prevalência de alunos superdotados *underachievers* entre superdotados.

## **Participantes**

Participaram do estudo 112 estudantes superdotados do Atendimento Educacional Especializado ao Estudante Superdotado – AEE/SD da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, na área acadêmica, com idade entre 6 anos e 11 anos e 9 meses, que frequentam o ensino fundamental, seus pais, professores regulares e das salas de recursos. Dada a dificuldade conceitual e terminológica da área, no presente estudo foram utilizadas as seguintes definições:

1. **Grupo de Superdotados (SD)** – composto por indivíduos com características associadas à superdotação, identificados segundo os critérios adotados pelo AEE/SD, oriundos das salas de recursos e que constituem o grupo de participantes (n=112);
2. **Grupo de Superdotados Achievers (Ach)** – composto por indivíduos com características associadas à superdotação, identificados segundo os critérios adotados pelo AEE/SD, oriundos das salas de recursos e que demonstram bom desempenho acadêmico;
3. **Grupo de Superdotados *Underachievers* (Uach)** – composto por indivíduos que revelam características de superdotação nas condições de avaliação da pesquisa, que frequentam o AEE/SD e que exibem concomitantemente alto potencial cognitivo em testes padronizados, baixa performance acadêmica e que seja descrito por seus professores e mentores como superdotado com baixo desempenho ou baixa produtividade, conforme sistematizado no *Protocolo de Investigação da Performance Acadêmica de Alunos Superdotados Underachievers*.

***Protocolo de Investigação da Performance Acadêmica de Alunos Superdotados.*** A elaboração deste protocolo foi inspirada nas argumentações de Reis e McCoach (2000) quanto a definição de baixa performance acadêmica de superdotados e envolve quatro dimensões relacionadas ao processo de aprendizagem do aluno. A primeira dimensão se refere ao potencial revelado em situação de avaliação psicológica e testes psicométricos. A segunda, também quantitativa, deverá evidenciar rendimento acadêmico abaixo da média para a turma e série e estar baseada nas notas ou conceitos obtidos durante a trajetória acadêmica e registrados nos boletins e históricos escolares. A terceira compreende aspectos qualitativos da formação acadêmica e do percurso ao longo da trajetória educacional, podendo ser observada pelo desempenho real exibido pelo aluno, geralmente aquém de seus pares, em determinada disciplina ou em um momento de sua trajetória escolar. A quarta dimensão é mais subjetiva e está relacionada à percepção do professor e às observações do mesmo acerca do desempenho do aluno (REIS; MCCOACH, 2000, 2002).

O protocolo de registro possibilitou a sistematização das informações relacionadas às quatro dimensões. Para atender a dimensão relacionada ao potencial, o protocolo possibilitou coletar informações sobre os resultados obtidos nos testes padronizados, que apresentaram os escores ou percentis superiores. Para atender à segunda

dimensão, as notas obtidas nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática foram registradas, considerando os últimos dois semestres anteriores à pesquisa, apontando se o rendimento foi inferior, médio ou superior. Para atender à terceira dimensão foram analisadas as informações sobre a trajetória escolar como a existência de reprovação, recuperação ou dependência curricular, se o aluno já abandonou a escola ou projetos importantes para sua formação acadêmica. A última dimensão específica que o aluno deve ser indicado por seus professores e/ou mentores como superdotado com alto potencial e desempenho incompatível, ou seja, aquele que demonstra uma produtividade em termos acadêmicos, abaixo da expectativa para seu grupo e série. Esta dimensão foi acessada com base no depoimento dos professores das duas disciplinas investigadas e por um professor da sala de recursos. Estes professores deram informações quanto ao alto potencial e ao baixo desempenho, por meio de respostas objetivas às seguintes perguntas:

1. Seu aluno exibe alto potencial?
2. Você considera seu aluno muito inteligente?
3. Seu aluno atende suas expectativas quanto ao desempenho acadêmico?
4. Seu aluno tem um rendimento escolar satisfatório?

Para efeito deste estudo, os professores deveriam responder positivamente às duas primeiras questões e negativamente às duas últimas, sendo necessária a concordância entre pelo menos dois professores, quanto ao alto potencial e baixo desempenho ou performance do aluno. As dimensões obedecidas neste trabalho são apontadas por alguns pesquisadores como decisivas na identificação do superdotado *underachiever* por possibilitar a triangulação dos dados da avaliação (DOWDALL; COLANGELO; 1982; MCCOACH; SIEGLE, 2003; REIS; MCCOACH, 2000).

Vale ressaltar que o protocolo foi preenchido utilizando a combinação de informações contidas na análise documental, nos resultados dos testes realizados e nos subsídios obtidos junto aos pais, professores e alunos. Com estes registros organizados foi possível a consolidação dos dados relacionados às quatro dimensões estabelecidas para a condição *underachievement* e conseqüentemente determinar o critério de inclusão da amostra de superdotados no grupo de *underachievers*. Neste estudo, para ser considerado *underachiever* o aluno atendeu a pelo menos três das quatro dimensões elencadas.

## Resultados

Questão 1. Qual a prevalência de alunos superdotados *underachievers* entre alunos superdotados que frequentam um programa de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação?

A análise descritiva revela que do total de superdotados investigados (n=112), 64 (57,14%) foram identificados como superdotados *achievers* e 48 (42,85%) como *underachievers*. Portanto, existe prevalência de *underachievers* entre superdotados na amostra estudada, na razão de 4:3, ou seja, a cada 4 superdotados identificados 3 podem vir a ser considerados *underachievers*.

## Considerações Finais

Estudos sobre superdotados *underachievers*, incluindo alguns citados neste trabalho, tendem a confirmar o fenômeno *underachievement* entre superdotados, em proporções semelhantes a esta constada nesta pequena amostra do grupo de superdotados brasileiros. É importante destacar o rigor no tratamento e critérios de



inclusão da amostra. A continuidade da pesquisa possibilitará o exame mais detalhado das características dos alunos, bem como realizar comparações entre grupos de superdotados e de superdotados *underachievers*. Com os resultados de prevalência obtidos, a pesquisa segue na direção de buscar respostas às demais questões:

2. Qual o perfil demográfico dos alunos superdotados e superdotados *underachievers* que frequentam um programa de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação?
3. Existem diferenças entre alunos superdotados e superdotados *underachievers* dos gêneros masculino e feminino em relação à inteligência, criatividade, motivação para aprender, autoconceito e desempenho escolar?
4. Existem diferenças entre as habilidades, as preferências, os interesses, os aspectos motivacionais, características pessoais, relações interpessoais e acadêmicas e os estilos de aprendizagem de alunos superdotados e superdotados *underachievers*?
5. Existem diferenças entre famílias de alunos superdotados e superdotados *underachievers* em relação às características de comunicação, uso do tempo, ensino, frustração, satisfação e necessidade de informação parental?

Uma argumentação muito bem conduzida por Galvão (2007) em relação às questões contemporâneas associadas ao talento sublinha que apesar da tendência à reificação, a noção de talento permanece abstrata. Assim, embora não se tenha ainda um modo seguro de identificar o talento e suas gradações, esse termo tem uma importância social positiva, influenciando a maneira com a qual o indivíduo e seu grupo irão se comprometer com o desenvolvimento do potencial seja na área acadêmica ou artística. Para o autor “a aprendizagem e a performance humana são consequências de muitas interações que não admitem fórmulas mágicas, respostas simples ou garantias de sucesso (...), sucesso, talento e desempenho são construtos sociais que podem variar significativamente no tempo e de acordo com o contexto cultural” (p.134).

Considerando todas as argumentações aqui desenvolvidas e as limitações inerentes ao pioneirismo deste trabalho, há que se considerar que os investimentos em pesquisas nesta direção podem evitar que muitos talentos se percam devido à falta de entendimento sobre as características dos superdotados e seus contextos sócio-históricos. Compreendendo que aprendizagem humana é um processo bastante complexo, torna-se indispensável buscar a superação dos fatores que influenciam a baixa realização entre superdotados e a apresentação do conhecimento de modo estratificado, garantindo a promoção da aprendizagem verdadeiramente significativa.

## Referências

- Alencar, E. M. L. S. (2001). **Criatividade e educação de superdotados**. Rio de Janeiro: Vozes.
- BASLANTI, U.; MCCOACH, D. B. Factors related to the underachievement of university students in Turkey. **Roeper Review**, v. 28, n. 2, p. 210-215, 2006.
- BETHEA, B. **Investigating perceived influencing academic underachievement of gifted students in grades four and five in a rural school district**. 2007. Thesis (Doctorate in Educational Psychology)–Capella University, Sumter, Estados Unidos, 2007.
- BETTS, G. T.; NEIHART, M. Profiles of the gifted and talented. In: STERNBERG, R. (Org.). **Definitions and conceptions of giftedness**. In: REIS, S. (Ed.). Series Editor. Essential readings in gifted education. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004. p. 97-106.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Parecer CNE/CEB 11/09/2001**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Dados do Censo Escolar 2009**. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 06 de agosto. 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CLEMONS, T. L. Underachieving gifted students: A social cognitive model. **Roeper Review**, v. 30, n. 1, p. 69, 2008.

DAVIDSON INSTITUTE FOR TALENT DEVELOPMENT. **Federal policies**. Disponível em: <<http://www.davidsoninstitute.org/statepolicydetails>>. Acesso em 12 agosto. 2009.

DAVIS, G. A. ; RIMM, S. B. **Education of the gifted and talented**. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1994.

DOWDALL, C. B.; COLANGELO, N. Underachieving gifted students: Review and implications. **Gifted Child Quarterly**, v. 26, n. 4, p. 179-184, 1982.

GALVÃO, A. A questão do talento: usos e abusos. Em A. M. R. Virgolim (Org.), **Talento criativo: expressão em múltiplos contextos** (pp.121-141). Brasília: Editora UnB, 2007.

HEILIGENSTEIN, E. Presentation of unrecognized attention deficit hyperactivity disorder in college students. **Journal of American College Health**, n.43, p. 226-228, 1995.

IRELAND, V. E. (Org.). **Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever**. Brasília: UNESCO/MEC/INEP, 2007.

Lovecky, D. V. **Gifted children with AD/HD**. Providence, RI: Gifted Resource Center of New England, 1999.

MONTGOMERY, D. **Able, gifted and talented underachievers**. London: Wiley Blackwell, 2009.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. **A nation at risk: The imperative for educational reform**. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1984.

OUROFINO, V. T. A. T. **Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos: um estudo comparativo**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

OUROFINO, V. T. A. T. Altas habilidades e hiperatividade: a dupla-excepcionalidade. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. S. (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 51-66.

OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S. Um estudo comparativo sobre a dupla excepcionalidade superdotação/hiperatividade. **Avaliação Psicológica**, n.4, p.165-182, 2005.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia** (2ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RAPPORT, M. D., SCALAN, S. W.; DENNEY, C. B. Attention-deficit/hyperactivity disorder and scholastic achievement: A model of dual developmental pathways. **The Journal of Child Psychology and Psychiatry**, n.40, p.1169-1183, 1999.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model: A how to guide for educational excellence** (2ª ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

REIS, S. M.; MCCOACH, D. B. The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? **Gifted Child Quarterly**, v. 44, n. 3, p. 152-170, 2000.

REIS, S. M.; MCCOACH, D. B. Underachievement in gifted students In: NEIHART, M.; RIMM, S. B. Underachievement: A national epidemic. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Orgs.). **Handbook of gifted education**. Needham Heights, MA: Allyn Bacon, 2003. p. 424-443.

SABATELA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba, PR: IBPEX, 2005.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Fatores associados ao desempenho escolar. Relatório do Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais da SEDF/2008.* Brasília: SEDF/SIADE/DF, 2009.

TONELOTTO, J. M. F. Aceitação e rejeição: percepção de escolares desatentos no ambiente escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, n.6, p.141-148. (2002).

## **AGRUPAMENTOS POR INTERESSE**

Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti<sup>1</sup> (CONBRASD, UFPR)

### **INTRODUÇÃO**

A presente apresentação objetiva relatar uma experiência de trabalho na trajetória de aprendizagem dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) que freqüentam Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma Sala de Recursos de uma escola pública paranaense. Este programa é autorizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná desde 2004. Atualmente a Sala de Recursos conta com 82 alunos, sendo 61 do sexo masculino e 21 do sexo feminino, provenientes da própria instituição e de outras escolas da comunidade. A faixa etária dos alunos está entre 6 e 17 anos, atendidos no período contraturno às suas atividades escolares.

Esta atuação implica no reconhecimento e na valorização das características e singularidade destes alunos. Necessitam de enriquecimento curricular para desenvolverem suas áreas de destaque a partir de suas áreas de interesse real e potencial.

A área de interesse real corresponde às áreas do fazer e do saber humano das quais o aluno tem conhecimento a partir de suas experiências anteriores. Já, o interesse potencial refere-se aos interesses a serem despertados a partir de novas situações e oportunidades oferecidas aos alunos. O AEE deverá ser um espaço para explorar as áreas de interesse real e potencial dos alunos. Neste caso, é relevante lembrar o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem e o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) tratado por Vygotsky (1989).

Resumidamente a ZDP trata-se da região que se encontra entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, caracterizando-se pelo que o aluno é capaz de fazer sozinho e o que consegue fazer com ajuda do outro. A aprendizagem do aluno com AH/SD é mais rápida do que os outros de sua idade, necessitando de pouca ou mínima interferência do outro adulto para compreender e interligar conhecimentos. No entanto, cabe

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela UFPR. Professora Regente da Sala de Recursos para Alunos com Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação

destacar que necessita da interação com o professor para avançar e ir além do que já sabe, para aprender a se perceber e avaliar, para aprofundar os conhecimentos e buscar novas perspectivas em seu campo de interesse específico.

O agrupamento por interesse e habilidade é uma modalidade de formação de grupos de alunos da referida Sala de Recursos para Alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Com seis anos de história já se acumulam algumas produções de enriquecimento curricular socializadas com a comunidade, dentre as quais se citam: participação de alunos em congressos locais, nacionais e internacionais com apresentação de banner e/ou comunicação oral; publicação de livros e de almanaque; palestras sobre pesquisa de observação de aves locais e da Serra do Mar; confecção de folder educativo; produção e apresentação de monólogos, performances e peças teatrais; produção de animação em Flash-5; recital de teatro musical, criação de jogos de RPG (RolePlaying Game).

Neste contexto, a proposta de enriquecimento curricular é efetivada mediante pequenos grupos que desenvolvem projetos e oficinas, a partir dos interesses reais e potenciais, em parceria com especialistas da área - que podem tanto ser professor, pai/mãe ou pessoa da comunidade – e com instituições de ensino superior.

Para destacar a importância da parceria com a universidade para atender as diversas e diferentes demandas dos alunos da Sala de Recursos na formação de agrupamentos por interesse é interessante apresentar o seguinte exemplo. Desde 2005 percebeu-se o interesse de um aluno, na época com sete anos, pelo tema Filosofia e filósofos gregos, ele próprio já comentava: “gosto muito de Filosofia, você sabe, Filo-Sofia, amante da sabedoria”. Tentou-se buscar contatos com a comunidade escolar para trabalhar com esta criança os temas relacionados à Filosofia. No entanto foi só em 2009, pelo trabalho desenvolvido junto a uma universidade, que um acadêmico de Psicologia com formação também em Filosofia e Teologia assumiu o desafio de fazer “link” com os filósofos gregos para trabalhar seus objetivos. A conjugação é perfeita quando o próprio acadêmico apresenta interesse em comum ao dos alunos que virão a compor seu projeto de trabalho. O “amante mirim da sabedoria”, com nove anos, junto com outros 6 adolescentes que demonstraram interesse em

integrar este pequeno grupo (faixa etária entre 12 e 16 anos) participaram do Grupo de Filosofia que foi desenvolvido com muita criatividade e comprometimento de todos os envolvidos.

Todos os alunos da Sala de Recursos são convidados a participar de uma variedade de atividades tais como: contação de histórias, palestras nas diversas áreas, minicursos, oficinas, eventos e festas da comunidade, visitas a museus e exposições, teatro, dentre outras. Estas atividades enriquecem o amplo leque de oportunidades aos alunos para que tenham contato com diversas áreas do conhecimento além de subsidiar os regentes da Sala de Recursos na formação de pequenos grupos para potencializar os interesses demonstrados nas atividades exploratórias propostas.

Neste sentido, será apresentado o trabalho desenvolvido por um dos grupos de alunos da sala de recursos que descobriram no teatro sua linguagem, sua identificação com a especialista que os acompanha em seu prazer de construir o conhecimento.

## DESENVOLVIMENTO

O Grupo de Produção Textual é um dos grupos de enriquecimento curricular onde os alunos, com faixa etária entre 10 e 16 anos, foram agrupados por afinidade pela área e acontece em parceria com uma especialista da área de literatura. Este grupo teve seu início em 2008 e foram realizados os seguintes encaminhamentos para a construção do projeto: participação em lançamento de livros/noite de autógrafos de escritores locais e nacionais, locação de vídeos e filmes em exibição nos cinemas, idas à biblioteca pública. Exploraram-se as argumentações e opiniões dos alunos a respeito dos conteúdos trabalhados a partir das discussões promovidas pela professora especialista em relação às leituras das obras e às análises das películas. Nesta fase em que a professora trabalhava a pluralidade de textos, surgiu o interesse do grupo em produzir uma peça teatral. Iniciou-se o movimento dos alunos, sob orientação da especialista, na organização de roteiro, revisão de texto, construção de personagens, de cenários, marcação de falas, aprendizado da expressão corporal e técnicas cênicas culminando na produção e apresentação da peça “As múltiplas faces de Chapeuzinho Vermelho” à comunidade.

Em 2009 o Grupo de Produção Textual reiniciou suas atividades com a promoção de leituras, debates, idas a teatro, cinema, oficina de teatro, oficina de fotografia, confecção de máscaras para construção de personagens, decisão coletiva de leitura do livro “Alice no País das Maravilhas” e expandir a experiência anterior com a produção de uma nova peça. Essa ideia encantou novos participantes que ampliou o grupo de pares com interesse pela produção e a arte de representar. Importante ressaltar que nesta fase os alunos desenvolveram as estratégias de trabalho de forma mais independente, desde a produção do roteiro ao planejamento dos horários de ensaio. A experiência anterior enriquecida de novos conhecimentos a partir necessidades que foram sendo trabalhadas permitiu o crescimento dos alunos tanto na produção de conhecimento como na convivência, cooperação e colaboração mútua no desenvolvimento das tarefas. No corrente ano de 2010 a peça será apresentada à comunidade.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PRÁTICA

Neste tipo de experiência todos saem enriquecidos, tanto aqueles que apresentam Altas Habilidades nesta área - pois seu desempenho salta aos olhos da platéia - como aqueles que demonstram interesse nesta “força tarefa” e estão no processo de reconhecimento de suas próprias capacidades. Os projetos de enriquecimento curricular promovidos pela sala de recursos permitem auxiliar na identificação das áreas de interesse e habilidade dos alunos para a composição de futuros grupos de trabalho. Salieta-se que a intervenção pedagógica nesta sala de recursos fundamenta-se na Teoria dos Três Anéis e no Modelo Triádico de Enriquecimento, fazendo-se as adaptações necessárias aos três tipos de atividades de enriquecimento: Enriquecimento do tipo I, II e III (RENZULLI; REIS, 1997).

Conforme Renzulli (2004) o espaço escolar é um lugar privilegiado para desenvolver os talentos e para tanto deve criar oportunidades para que as atividades de enriquecimento de nível elaborado (Enriquecimento do Tipo III) aconteçam. Desta feita, os alunos participantes do Grupo de Produção Textual, agrupados por afinidade de interesse, vivenciaram este nível de enriquecimento. O pequeno grupo foi formado pelo interesse dos participantes,

diferente do agrupamento por idade/série escolar. Conforme Guenther (2000, p. 197), “para melhor viabilizar a convivência e ampliação de grupo de pares com interesses e características mentais próximas, trabalhamos com os *Grupos de Interesse*”.

Os alunos foram orientados pela especialista a procurarem respostas às situações reais que estavam vivenciando nas diversas fontes e locais onde “fervilhava” o conhecimento que buscavam, aprenderam a dividir e a avaliar as atribuições do trabalho. E, nas palavras de Renzulli (2004), estes alunos desempenharam o papel de produtores de conhecimento. Cabe ao AEE propiciar condições adequadas para que os alunos possam desenvolver-se em sua plenitude o que implica em estar atendo às suas necessidades intelectuais e afetivas (FLEITH, 2007).

É um trabalho que vem acontecendo desde 2008 num contínuo crescimento dos alunos, pois “quando o grupo é bem-sucedido o interesse pelo assunto vai aumentar, ampliar, aprofundar, mas nunca se esgotar” (GUENTHER, 2000, p. 197).

Importante ressaltar o papel da especialista na promoção das condições para o desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos. Como lembra Alencar (2007, p. 158), “os alunos expressam de forma mais plena as suas habilidades criativas quando realizam atividades que lhes dão prazer”. Assim sendo, vale insistir na fundamental importância da figura do professor motivado e envolvido com a aprendizagem de todos os seus alunos.

#### REFERÊNCIAS:

ALENCAR, E. M. L. S. O papel da escola na estimulação do talento criativo. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Orgs) **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.151-161.

FLEITH, D. S. Altas Habilidades e desenvolvimento socioemocional. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Orgs) **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.41-50.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Trad. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. **Revista Educação**, Porto Alegre-RS, n. 1 (52), p.76-131, jan./abr., ano XXVII, 2004.



VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

# As Teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados

Maria Clara Sodré S. Gama, Ed.D\*

## Resumo

O objetivo deste trabalho é propor duas conceituações de inteligência – diferentes porém compatíveis – na fundamentação teórica do trabalho com alunos superdotados. O texto enfatiza a existência de diferentes teóricos que, a partir de pressupostos variados, chegam a concepções diversas sobre inteligência: assim, parte da constatação de grande variedade de conceitos, para chegar às conceituações contemporâneas de Howard Gardner e Robert Sternberg. Segundo Gardner, em sua Teoria das Inteligências Múltiplas, existem pelo menos oito inteligências (lingüística, lógico-matemática, cinestésica, espacial, musical, interpessoal, intra-pessoal e naturalista), que correspondem a diferentes sistemas simbólicos; e segundo Sternberg, em sua Teoria Triárquica de Inteligência, existem três diferentes formas de inteligência (analítica, criativa e prática). Na concepção de Gardner, as inteligências referem-se a diferentes *conteúdos* da cognição, enquanto que na de Sternberg, o comportamento inteligente se dá através de diferentes *processos*. Os diferentes processos definidos por Sternberg podem ser aplicados a cada uma das inteligências de Gardner, não só na identificação de alunos superdotados, como também no desenvolvimento de currículos especiais que de fato levem alunos superdotados ao maior desenvolvimento possível de seus potenciais.

---

\* Pedagoga, Mestre em Educação pelo Lesley College, Boston e Doutora em Educação de Superdotados pela Columbia University, Nova York. Professora da PUC-RJ, Diretora Técnica da ACERTA e Superintendente do ILECCA.

## **Introdução**

O interesse pela inteligência humana existe desde os primórdios da história universal: segundo Sternberg e Detterman (1986), Homero, um dos mais antigos escritores gregos, já reconhecia a inteligência como uma entidade, diferente de outras habilidades humanas. Ao longo dos séculos, diferentes pensadores propuseram variadas visões de inteligência e muitos dos elementos que hoje aparecem nas conceituações contemporâneas de inteligência têm suas origens nas visões de pensadores tais como São Tomás de Aquino, Montaigne, Hobbes, Pascal, Descartes, Locke e tantos outros. No século XX, porém, os estudos do cérebro, auxiliados por tecnologia de ponta, vieram acrescentar novas possibilidades na conceituação da inteligência humana.

Em 1921, um periódico americano de psicologia – o *Journal of Educational Psychology* – organizou um simpósio sobre inteligência e sua mensuração. Nele, vários teóricos responderam à pergunta: “*O que é inteligência e de que forma a mesma pode ser avaliada através de testagens em grupo?*”. Teóricos clássicos tais como Thorndike, Terman, Thrustone e outros apresentaram concepções que hoje já estão totalmente incorporadas na literatura clássica sobre a inteligência. Mais de sessenta anos depois, precisamente em 1986, Sternberg e Detterman fizeram a mesma solicitação a vinte novos especialistas. Após a análise das respostas dadas pelos diferentes teóricos, os pesquisadores chegaram à conclusão que, embora tenham apresentado concepções bastante diferentes umas das outras, os especialistas se dividem entre os que consideram a inteligência como localizada no indivíduo, os que a concebem como localizada no mundo exterior (meio-ambiente) e os que sugerem

que ela está localizada na interação entre o indivíduo e o meio-ambiente. (Gama, 2006).

Um dos especialistas consultados, Ziegler (1986), propôs que a natureza das definições é sempre arbitrária e, por conseguinte, elas não podem ser certas ou erradas, mas apenas úteis ou inúteis. Com base nesta proposta, sugiro que os educadores procurem identificar, nas diferentes visões de inteligência, aquelas que levam a uma aplicação funcional na prática educativa, ou seja, aquelas que podem ser úteis no planejamento educacional. Neste trabalho examino as teorias de Gardner e Sternberg, por me parecerem úteis no desenvolvimento de adaptações educacionais para alunos portadores de altas habilidades / superdotação.

### **Os conteúdos da inteligência e a Teoria das Inteligências Múltiplas**

Howard Gardner, neuropsicólogo da Universidade de Harvard, baseou-se em pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo e a neuropsicologia, que sugerem que as habilidades cognitivas são muito mais diferenciadas e específicas do que se acreditava, para questionar a visão unitária e psicometricista de inteligência que dominou os estudos da primeira metade do século XX. Ele propõe que a inteligência é um potencial biológico e psicológico que se realiza, mais ou menos, de acordo com os estímulos, oportunidades e motivações que o meio-ambiente proporciona. Segundo a Teoria das Inteligências Múltiplas, todas as pessoas normais são capazes de resolver problemas ou criar produtos em pelo menos oito diferentes e, até certo ponto, independentes áreas intelectuais. Gardner pode ser definido como um autor que considera a inteligência como localizada no indivíduo e na sua interação com o meio-ambiente.

De acordo com a Teoria das Inteligências Múltiplas, não existem habilidades gerais e não parece possível medir a inteligência através de testes de papel e lápis; em sua teoria, Gardner dá grande importância a diferentes atuações valorizadas em culturas variadas e define inteligência como a habilidade para resolver problemas ou criar produtos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais (Gama, 2006).

A visão de Gardner (1994) surge como alternativa para o conceito de inteligência como uma capacidade inata, geral e única, que permite aos indivíduos um desempenho, maior ou menor, em qualquer área da atuação humana: ele propõe redefinir a inteligência à luz das origens biológicas da habilidade para resolver problemas. Através da avaliação das atuações de diferentes profissionais em culturas diversas, bem como do repertório de habilidades dos seres humanos na busca de soluções para seus problemas, Gardner trabalhou no sentido inverso ao do desenvolvimento das pessoas, retroagindo para eventualmente chegar às habilidades que deram origem a tais realizações. Nas suas pesquisas, Gardner também observou:

- o desenvolvimento de diferentes habilidades em crianças ditas normais e em crianças superdotadas;
- adultos com lesões cerebrais e o fato de que as lesões não causam a perda de intensidade na produção intelectual geral, mas sim a perda de uma ou mais habilidades, sem que outras habilidades sejam afetadas;
- populações ditas excepcionais, tais como os *idiots-savants* e os autistas, e como os primeiros podem dispor de apenas uma competência, sendo bastante incapazes nas demais funções cerebrais, enquanto que os autistas apresentam

certas ausências em suas habilidades intelectuais, mantendo outras habilidades intactas;

- como se deu o desenvolvimento cognitivo através dos milênios.

Psicólogo construtivista muito influenciado por Piaget, Gardner propõe, no entanto, que processos psicológicos independentes são empregados quando o indivíduo lida com sistemas simbólicos diferentes, tais como símbolos lingüísticos, símbolos musicais, ou outros, no que diverge de seu colega de Genebra, na medida em que Piaget acreditava que todos os aspectos da simbolização partem de uma mesma função semiótica. Segundo Gardner, uma criança pode ter um desempenho precoce em uma área e estar na média para sua idade, ou mesmo abaixo da média, em outra. Gardner descreve o desenvolvimento cognitivo como uma capacidade cada vez maior de entender e expressar significado em vários sistemas simbólicos utilizados num contexto cultural, e sugere que não há uma ligação necessária entre a capacidade ou estágio de desenvolvimento em uma área de desempenho e capacidades ou estágios em outras áreas ou domínios (Malkus, Feldman & Gardner, 1988). Os diferentes sistemas simbólicos são os conteúdos da inteligência. No plano psicológico de análise, cada área ou domínio tem seu sistema simbólico próprio; no plano sociológico de estudo, cada domínio se caracteriza pelo desenvolvimento de competências valorizadas em culturas específicas.

Outro ponto importante da concepção de Gardner (1994) é a crença na organização vertical das habilidades humanas. Enquanto que na visão tradicional de inteligência as habilidades humanas são consideradas numa organização horizontal, isto é, tem-se ou não se tem boa memória, por exemplo, na visão de Gardner é possível ter-se

memória musical porém não lingüística, ou ter-se percepção espacial mas não interpessoal e assim por diante. Para ele existem formas independentes de percepção, memória e aprendizado, em cada área ou domínio, com possíveis semelhanças entre as áreas, mas não necessariamente uma relação direta. Ou seja, o funcionamento em cada conteúdo da inteligência se dá de uma maneira específica.

Gardner identificou primeiramente sete inteligências – lingüística, lógico-matemática, cinestésica, musical, espacial, interpessoal e intra-pessoal. Alguns anos mais tarde, identificou a inteligência naturalista. Ele acredita que as competências intelectuais são relativamente independentes e têm suas origens e limites genéticos próprios e substratos neuroanatômicos específicos; acredita também que cada uma dispõe de processos cognitivos próprios. Para Gardner, os seres humanos dispõem de graus variados de cada uma das inteligências e combinações ou organizações diferentes das mesmas. Gardner ressalta, no entanto, que embora essas inteligências sejam até certo ponto independentes, elas dificilmente funcionam isoladamente. Determinadas ocupações ilustram uma ou outra inteligência, porém na maioria dos casos as ocupações dependem de combinações de várias delas (Gama, 2006).

As inteligências de Gardner podem ser sintetizadas da seguinte forma:

- inteligência cinestésica: habilidade para resolver problemas ou criar produtos através do uso de parte ou de todo o corpo. Esta inteligência é facilmente identificável em atletas e bailarinos, mas também em todas as ocupações que necessitam de coordenação motora fina, tais como as artes plásticas;
- inteligência espacial: capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa; habilidade para manipular formas e objetos mentalmente e, a

partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição, numa representação visual ou espacial. É a inteligência principal de artistas plásticos, engenheiros e arquitetos;

- inteligência interpessoal: habilidade para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos e motivações de outras pessoas; habilidade para perceber intenções e desejos de outras pessoas e para reagir apropriadamente a partir dessa percepção. É mais facilmente identificável em líderes, atores, etc.;
- inteligência intra-pessoal: habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e idéias, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais; habilidade para reconhecer necessidades, desejos e inteligências próprios, para formular uma imagem precisa de si e para usar esta imagem para funcionar de forma efetiva. É talvez a inteligência mais difícil de ser identificada nos outros, uma vez que não implica em comportamentos observáveis;
- inteligência lingüística: sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras, além de uma especial percepção das diferentes funções da linguagem; habilidade para usar a linguagem para convencer, agradar, estimular ou transmitir idéias. É a habilidade exibida na sua maior intensidade pelos grandes poetas;
- inteligência lógico-matemática: sensibilidade para padrões, ordem e sistematização; habilidade para explorar relações e categorias através da manipulação de objetos ou símbolos, e para experimentar de forma controlada; capacidade de lidar com séries de raciocínios, de reconhecer problemas e de resolvê-los. É típica de grandes matemáticos, mas também de filósofos, cientistas, etc.;



- inteligência musical: habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical, para discriminar sons e para perceber temas musicais; sensibilidade para ritmos, texturas e timbre;
- inteligência naturalista: habilidade para reconhecer flora e fauna, para fazer distinções e para agir produtivamente no mundo natural. Esta inteligência caracteriza pessoas como Darwin.

Em sua teoria, Gardner propõe que todos os indivíduos têm, em princípio, a habilidade de questionar e de procurar respostas, usando todas as inteligências, pois possuem, como parte de sua bagagem genética, habilidades básicas em todas as inteligências. O desenvolvimento de cada uma, no entanto, dependerá tanto de fatores genéticos e neurobiológicos quanto de fatores motivacionais e culturais. Gardner propõe, ainda, que cada inteligência tem sua forma própria de pensamento, ou de processamento de informações, além de seu próprio sistema simbólico. São os sistemas simbólicos que estabelecem o contato entre os aspectos básicos da cognição e a variedade de papéis e funções culturais.

A noção de cultura é básica para a Teoria das Inteligências Múltiplas. Com a sua definição de inteligência como *a habilidade para resolver problemas ou criar produtos que são significativos em um ou mais ambientes culturais*, Gardner sugere que alguns talentos só se desenvolvem porque são valorizados pelo ambiente. Cada cultura tem seus próprios sistemas simbólicos – o idioma falado, a música típica, etc – e valoriza determinados talentos; os diferentes sistemas simbólicos devem ser dominados pela maioria dos membros da cultura e, depois, passados para a geração seguinte.

## **Os processos da inteligência e a Teoria Triárquica de Inteligência**

Segundo a Teoria Triárquica de Inteligência, de Robert Sternberg, a inteligência deveria ser vista como um autogoverno mental. Ele explica isto através de uma analogia entre inteligência, de um lado, e governo, de outro, e propõe que a inteligência oferece meios pelos quais os indivíduos organizam seus pensamentos e ações de forma coerente e apropriada para lidar tanto com as necessidades internas quanto com as demandas do meio ambiente.

Sternberg (1986) acredita que inteligência é um constructo de três partes, correspondentes à capacidade de se relacionar com o meio-ambiente, à capacidade de se relacionar com a experiência individual e à capacidade de processar informações. Como em Gardner, sua teoria propõe que a inteligência está localizada tanto no indivíduo quanto nas suas interações com o meio-ambiente.

Em sua teoria, Sternberg propõe a existência três sub-teorias. A primeira sub-teoria está relacionada com o mundo interior do indivíduo e com os mecanismos que levam a comportamentos mais ou menos inteligentes. Esta sub-teoria se refere especificamente a três tipos de componentes de processamento de informações: (a) componentes de aquisição de conhecimento; (b) componentes de desempenho; e (c) meta-componentes. Sternberg define componente como sendo um processamento de informações elementar, que opera nas representações internas de objetos ou símbolos. Os componentes desempenham três tipos de funções: os de aquisição de conhecimento são processos usados na aprendizagem de coisas novas; os de desempenho são processos de execução de uma tarefa; e os metacomponentes são

processos elevados, usados em planejamento, monitoramento e decisão no desempenho de tarefas.

A segunda sub-teoria se divide em habilidade para lidar com a novidade e habilidade para automatizar as respostas relativas às tarefas ou situações novas. Sternberg enfatiza a relação entre as duas habilidades: quanto mais eficiente o indivíduo é na sua maneira de lidar com as novidades, mais elementos terá a seu dispor para o processamento de dados, e vice-versa. Com relação à sub-teoria de duas facetas, ele propõe que uma tarefa mede “inteligência” na medida em que exige uma ou ambas as habilidades para lidar com situações novas e de automatizar o processamento de informações. Segundo ele, a inteligência envolve não apenas a habilidade para aprender e raciocinar a partir de conceitos novos, mas a habilidade para aprender e raciocinar a partir de novos tipos de conceitos; ou seja, não apenas a capacidade de lidar com sistemas conceituais com os quais a pessoa já está familiarizada, mas a capacidade de aprender e de pensar com relação a sistemas conceituais novos, que podem se unir a estruturas de conhecimento já existentes.

Finalmente a terceira sub-teoria, chamada de sub-teoria de contexto, está relacionada com o papel do meio-ambiente e com o controle que o indivíduo tem sobre a sua relação com o meio-ambiente, uma vez que a inteligência tem que operar num mundo real, com coisas que são importantes para o indivíduo. Aqui Sternberg define inteligência como adaptação com propósito, transformação e seleção de ambientes do mundo real significativos ou importantes para uma pessoa.

Sternberg acredita que as pessoas inteligentes não têm necessariamente habilidades superiores nas três áreas de sua teoria. Algumas pessoas têm maior facilidade com o controle de seus processos mentais e com os componentes de aquisição de conhecimento. A isto ele chama *inteligência analítica*. Estas pessoas geralmente têm sucesso na vida acadêmica, não somente como alunos, mas também como professores. Outras são mais experimentais, e usam seus processos cognitivos em tarefas ou situações específicas. São os indivíduos que têm habilidades para lidar com novidades e para automatizar o processamento de informações; Sternberg chama a isto *inteligência criativa*. E, finalmente, outro grupo tem maior facilidade em aplicar os processos de funcionamento intelectual, mediados pela experiência, para funcionar no mundo real. De acordo com Sternberg, essa capacidade, chamada de *inteligência prática* ou inteligência para o sucesso, leva ao maior sucesso na vida adulta, por incluir habilidades das duas primeiras (não necessariamente em níveis superiores), porém levando à adaptação, transformação e seleção de ambientes (Gama, 2006).

### **Conteúdos e processos da inteligência na superdotação**

Proponho que a Teoria das Inteligências Múltiplas e a Teoria Triárquica da Inteligência são teorias compatíveis de inteligência: a idéia de que há pelo menos oito *inteligências*, correspondendo a diferentes sistemas simbólicos e a idéia de que há três diferentes *formas* de pensamento. Na teoria de Gardner, as inteligências correspondem a diferentes *conteúdos* (lógica, linguagem, música, estruturas, etc.) da cognição, enquanto que na de Sternberg, o comportamento inteligente se dá através de diferentes *processos* (analítico, criativo e prático) cognitivos. (Gama, 2006).

Em minha perspectiva, a superdotação em crianças e adolescentes se configura na convergência de três características:

- Precocidade ou talento em alguma(s) das inteligências propostas por Gardner;
- Pensamento divergente – criativo e/ou crítico;
- Dedicção obstinada a determinadas tarefas, geralmente ligadas à área de precocidade ou talento.

O aluno portador de altas habilidades / superdotação, portanto, tem maior habilidade no que se refere ao *conteúdo* de uma das inteligências definidas por Gardner, quer apresentando grande precocidade em determinado conteúdo, quer demonstrando talento em uma das inteligências ou em uma combinação de inteligências. Porém apenas a habilidade maior em um ou mesmo em vários conteúdos não define a superdotação. Para que ele seja identificado como superdotado, o aluno também deve apresentar, com grande ênfase, a habilidade para empregar pelo menos um dos *processos* definidos por Sternberg, ou seja, ele tem que demonstrar o pensamento divergente através da inteligência analítica (pensamento crítico), através da inteligência criativa (pensamento crítico) ou ainda, através da inteligência prática (pensamento crítico e pensamento criativo). Finalmente, ele deve apresentar dedicação obstinada a tarefas relacionadas à sua área de talento.

A identificação de alunos superdotados a partir de tal perspectiva permite que sejam programadas atividades educativas que, de fato, levarão os alunos ao grau de especialistas na sua área de talento, seja ela qual for, ao mesmo tempo em que facilitarão o desenvolvimento de formas de pensamento mais complexas que

permitirão que os alunos reconceitualizem o conhecimento existente ou criem conhecimento novo.

### **Referências bibliográficas**

Gama, M. C. Sodré (2006). *Educação de Superdotados: Teoria e Prática*. São Paulo: EPU.

Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Malkus, U. C., Feldman, D. H. & Gardner, H. (1988). Dimensions of mind in early childhood. Em A. Pellegrini (Org) *The psychological bases for early education* (pp. 25-38). Chichester, England: Wiley.

Sternberg J. R. & Detterman, D. K. (Orgs). *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definitions*. Norwood, NJ. : Ablex Publishing.

Ziegler, E. (1986). Intelligence: A developmental approach. Em J. R. Sternberg & D. K. Detterman (Orgs). *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definitions*. (pp. 149-154). Norwood, NJ. : Ablex Publishing.

# Avaliação do potencial intelectual como medida de transformação individual

Maria Lúcia Prado Sabatella<sup>1</sup>  
INODAP/ Conbrasd

## RESUMO

A identificação das altas habilidades/superdotação em crianças, jovens ou adultos é um processo de reconhecimento do potencial intelectual que eles apresentam em uma ou mais áreas de habilidades em um nível significativamente acima da média de seus pares. Ao procurar avaliar estas habilidades, tanto a família, no caso da criança ou jovem, como o próprio interessado, quando adulto, encontram com um obstáculo sério. Poucos são os profissionais ou instituições com experiência suficiente para o trabalho com superdotados e para aceitar sua condição diferenciada de processar informações e interagir com o mundo.

Avaliar o desenvolvimento de habilidades e a capacidade potencial de um indivíduo com altas habilidades/ superdotação tem semelhanças, mas também grandes diferenças da avaliação dos demais indivíduos. Enquanto a maioria dos profissionais é treinada para analisar características de muitos tipos de pessoas, poucos têm informação para interpretar corretamente os resultados de uma avaliação nesta área em particular.

A avaliação do potencial intelectual é um marco de grande importância na vida dos superdotados e muitos situam suas experiências no antes e depois desse processo. O conhecimento da sua condição intelectual ou de um filho e a relação com seu desenvolvimento social e emocional traz benefícios indescritíveis que somente quem teve essa oportunidade pode descrever com fidedignidade. A orientação e os esclarecimentos a respeito dos resultados na finalização do processo, juntamente com a leitura desse novo momento, o autoconhecimento, a aceitação das características e necessidades amplia o nível de compreensão e tolerância do superdotado com o mundo e com as dificuldades anteriormente vivenciadas.

A partir da constante pesquisa, das inúmeras avaliações realizadas, e o acompanhamento dos relatos e crescimento pessoal de crianças, jovens, adultos e familiares é que foi se delineando o real significado e os resultados positivos do processo de avaliação intelectual de um superdotado.

Superdotação. Avaliação. Potencial intelectual.

---

<sup>1</sup> Maria Lúcia Prado Sabatella - Mestre em Educação  
maria.lucia@inodap.org.br / inodap@inodap.org.br

## Avaliação do potencial intelectual como medida de transformação individual

Maria Lúcia Prado Sabatella  
INODAP/ Conbrasd

*Eu me lembro ...*

*Eu me lembro ... desejar cursar a primeira série porque isto me foi prometido, entrar na fila no primeiro dia de aula e ser arrastada de volta para a Educação Infantil. Ainda sinto uma dor profunda no peito cada vez que penso nisso.*

*Eu me lembro ... quando tive que cursar mais um ano que não existia no currículo, porque não tinha idade para fazer o famoso Exame de Admissão ao ginásio. Nunca entendi o sentido, mas a professora Terezinha tentou que o ano fosse mais interessante e, às vezes, trazia uma caixa que abrigava promessas de diversão, com jogos que ela mesma elaborava e eram esperados com ansiedade.*

*Eu me lembro... que achava que algo estava errado na escola, pois meus colegas menos inteligentes e aplicados podiam ir para a outra série e eu tinha que ficar esperando passar mais um aniversário. Sei que hoje isto é chamado “data de corte”... para mim era o que separava os alunos como se fossem s competentes e incompetentes.*

*Eu me lembro ... das aulas de religião, que era obrigatória em toda a educação oficial, dadas por um frei franciscano de barbas brancas. Nessas aulas o aluno que não professava a mesma crença era colocado como exemplo de uma alma que iria para o inferno.*

*Eu me lembro.... quando a turma toda da Escola Normal estava conversando e tentei ajudar o professor pedindo que ficassem quietos ... e ele me pôs para fora da sala procurando fazer dessa humilhação um exemplo para a turma. Foi o dia em que mais chorei na minha adolescência.*

*Eu me lembro ... como algumas coisas eram tão fáceis e tão sem significado durante toda a minha vida acadêmica. Provas orais que assustavam a todos, com vinte perguntas que só precisavam ser decoradas para alcançar a nota máxima.*

*Eu me lembro ... da incoerência de fazer rascunho e depois ter que passar a limpo no caderno, sem rasuras, para apresentar para o professor. Não tinha sentido que somente saber copiar pudesse fazer parte da avaliação de meu conhecimento.*

*Eu me lembro ... querer sempre estar à frente, mas ter que esperar até que todos terminassem a sua parte; decorar poemas de Camões para recitar para o professor de português e depois ter que ouvir as mesmas frases declamadas centenas de vezes por tantos colegas.*

*Eu me lembro ... pensar muitas vezes que havia algo muito errado comigo ... Tantas atitudes e promessas que eu não compreendia e que nunca aconteciam. Tantas falas que eu não conseguia decodificar totalmente.*

*Eu me lembro.... da professora que me deixou ficar na primeira série, no fatídico dia em que me arrastavam de volta para a Educação Infantil e me aceitou junto a seus alunos, pensando que eu iria cansar e desistir. Ela me ensinou compreensão, acolhimento e aceitação e, principalmente, me ensinou o prazer de aprender. Talvez sua atitude me ajudou a trilhar todo o resto da vida acadêmica.*

*Sim, eu me lembro de tantas situações, acompanhadas de um fio doloroso que me transpassa internamente, que hoje desejo esclarecer professores, alertar pais e profissionais para que este mundo seja um local mais agradável, estimulante e acolhedor para os superdotados.*



## **Processo de avaliação**

O desenvolvimento avançado dos superdotados em várias áreas faz com que quase sempre eles se caracterizem por uma inteligência superior e, também, por um melhor ajustamento social e emocional. Especialmente no ambiente escolar, superdotados com este perfil não são identificados e, normalmente, são vistos apenas como bons alunos.

Contudo, aqueles que apresentam inteligência expressivamente superior, têm grande possibilidade de que algumas situações lhes causem impactos negativos. Isto se deve à distância que os separa dos demais indivíduos, diminuindo as chances de encontrarem pessoas compatíveis, com quem possam interagir. Embora possuam uma grande bagagem de conhecimentos, podem ficar abalados frente a situações do seu cotidiano, as quais percebem mais intensamente e avaliam com uma amplitude que mostra inúmeras possibilidades, nem sempre de sucesso.

São os que se sentem pouco desafiados na escola, não compartilham os mesmos interesses com os colegas e começam a apresentar sentimentos de exclusão, rejeição, isolamento e frustração. Seu desempenho acadêmico pode diminuir e, pelo desconhecimento a respeito de seu grande potencial ou na tentativa escolar e familiar de um tratamento uniforme sem alcançar resultados, tem início uma longa jornada para procurar explicar os desajustes em relação aos padrões esperados.

Na convivência com os superdotados, o que a família percebe inicialmente são crianças com condutas que diferem da média, apresentam-se desmotivadas pela falta de desafios compatíveis, tendo que vivenciar um ambiente escolar inadequado a seu ritmo de aprendizagem, sua lógica peculiar e raciocínio incomum. O que os professores percebem, quase sempre, são alunos que, mesmo considerados inteligentes, destoam da maioria, não se mostram atentos, deixam de completar as tarefas, perguntam muito e interrompem as aulas com suas observações.

Pais e professores compartilham situações semelhantes, sendo que a mais comum é sobre o desconhecimento de como identificar o potencial das crianças superdotadas e quais os procedimentos adequados às suas necessidades diferenciadas. É na escola e na família onde primeiramente se verificam as consequências da falta da identificação das habilidades do aluno. É onde aparecem as alterações no comportamento, no humor, nos resultados, no ajuste social e a evidente infelicidade deste indivíduo ( SABATELLA, 2008).

As crianças com altas habilidades/ superdotação, que são a origem dos próximos jovens e adultos, da mesma forma superdotados, nascem com inúmeras diferenças em virtude de sua condição intelectual. Dentro de suas singularidades, podemos identificar que são vistas como diferentes basicamente por duas características que são as mais marcantes e que vão lhes acompanhar pela vida: o nível e complexidade do pensamento e a grande intensidade emocional.

A grande intensidade com que assumem, sentem ou se envolvem em cada pequeno episódio de sua vida, vai trazendo inquietações, tanto para a família como a respeito de si mesmos. É em decorrência dessas diferenças que elas são trazidas para a avaliação do seu potencial intelectual, entretanto, a busca dessa investigação é motivada, na maioria das vezes, por preocupações com títulos bem mais sérios. São dificuldades de relacionamento, falta de amigos, transtornos de humor no seu amplo espectro de possibilidades, diagnósticos complicados e assustadores, além do motivo mais comum, que é a inadequação escolar. A procura, quase sempre, é por soluções para situações e comportamentos considerados como problema, mas cuja causa é inerente à essência dos indivíduos superdotados.

Neste momento se inicia um processo que podemos considerar transformador na vida dos superdotados: a avaliação de seu potencial e habilidades e, conseqüentemente, a ressignificação de sua história de vida.

A avaliação de potencial é indicada para todas as pessoas que buscam, de alguma forma e nas em diversas faixas etárias, saber mais sobre suas capacidades e limites para poder visualizar novas chances de explorar possibilidades e alcançar a realização pessoal.

Inúmeras são as características levam à identificação dos superdotados, mas para que isso se efetive, é necessário desejar encontrá-los, saber quais qualidades buscar e nos despir dos preconceitos e mitos que existem pela falta de informação a respeito. Costuma-se dizer que superdotados são um enigma, pois diferem, uns dos outros, muito mais do que se parecem. Os indicativos que ajudam a identificar um indivíduo como superdotado podem ser opostos para definir os demais.

Indivíduos com mesma capacidade intelectual têm diferenças de interesses, personalidade, habilidades e temperamento. Cada superdotado é um universo heterogêneo e complexo. A atividade cerebral que o impulsiona intensifica tudo o que vê, faz ou sente. Essa intensidade fornece energia para a sua inteligência e habilidades, aumentando e expandindo, cada vez mais, suas capacidades (SMUTNY; WALKER; MECKSTROTH, 1997)

Há uma série de procedimentos e estratégias para acessar e levantar informações a respeito do desenvolvimento de habilidades cognitivas e para buscar avaliar o nível do potencial intelectual de um indivíduo.

Os recursos utilizados são de escolha e competência de cada profissional e devem corresponder à faixa etária e às experiências da pessoa avaliada. São vários os procedimentos e as técnicas usadas em uma avaliação e podem ser coletados dados em questionários, entrevistas, observação escolar, análise da produção, contato com professores, colegas ou profissionais que tenham acompanhado alguma situação clínica. De posse dessas informações é conveniente que sempre seja feita a análise qualitativa cuidadosa dos dados levantados, a qual pode ser associada a resultados quantitativos obtidos nos instrumentos psicométricos.

A compreensão da identificação está relacionada, normalmente, ao conceito que se tem a respeito da superdotação. A princípio, acreditou-se que o resultado do quociente de inteligência permanecia imutável durante a vida. Hoje sabemos que a inteligência agrega um conjunto de fatores ativo e complexo, muito longe de permanecer estático. O próprio quociente de inteligência, determinado pelos testes formais, não é estável, estando sujeito a alterações, principalmente em crianças muito pequenas (LANDAU, 2002).

A restrição feita ao uso exclusivo de testes formais de inteligência é que estes instrumentos medem o potencial e a atuação do indivíduo no momento em que são aplicados, entretanto, nem todas as pessoas estão tranquilas, controladas, sem problemas e com boa saúde o tempo todo; esses fatores podem alterar expressivamente os resultados.

Um mesmo teste pode ter resultados bem diferentes, variando com as condições pessoais ou emocionais da pessoa avaliada. Além disso, algumas habilidades são avaliadas com menor profundidade ou não são incluídas nestes instrumentos e, normalmente, os resultados não mostram como uma pessoa é criativa ou original, como também não dimensionam sua vontade e interesse em aprender, seu senso de humor, fluência, capacidade de liderança, persistência ou perspicácia.

Algumas situações, comuns na vida familiar, afetam os resultados, principalmente durante a infância, mas também os adultos sofrem alteração em sua produção por fatores situacionais. Entre elas, podemos registrar a mudança de sala de aula (conseqüentemente de amigos), de escola ou de cidade; nascimento de irmãos; separação ou divórcio; doença na família ou morte de algum parente, perda de emprego, insucesso em concursos ou

cargos. Também os distúrbios emocionais, medo da situação de realizar um teste, enfermidades que estejam afetando o desempenho ou falta de estímulo intelectual são fatores de alteração nos resultados.

É importante observar que muitos superdotados não demonstram suas habilidades pelo resultado acadêmico. Os testes de inteligência, nesse caso, não são conclusivos para a identificação de todo o potencial, sendo considerados apenas como um instrumento, dentro de um processo muito mais amplo, em que os índices quantitativos dos testes anteriormente utilizados são substituídos por uma avaliação qualitativa, que expressa, de forma mais fiel, as reais habilidades do indivíduo.

Talentos específicos e áreas de criatividade algumas vezes são confundidos com inteligência e desempenho, mas não têm o mesmo significado. Há formas de identificar talentos em música e outras áreas de expressão artística e para vários campos da criatividade, interesse e liderança.

Os procedimentos e técnicas usados para identificar e avaliar indivíduos superdotados devem ser amplos para que suas características, nível de energia, comportamento, conclusões lógicas, velocidade de aprendizagem, diversidade de interesses e formas diferenciadas de aprender e reagir não venham a ser erroneamente diagnosticadas como distúrbios diversos.

Todos os processos de avaliação envolvem uma devolutiva cujo objetivo é trazer as informações aos pais, ao indivíduo avaliado e, muitas vezes, para os professores. No caso dos superdotados, a espera por esse momento é um tempo de expectativas e curiosidade e notamos que, no encontro para conhecer os resultados eles têm muitas perguntas, esperam respostas bem desenvolvidas e valorizam as referências a material de leitura, sites da internet, enfim, tudo que possam acessar para obter mais esclarecimentos.

Durante a devolutiva são explicados os resultados das áreas avaliadas, que incluem desempenho cognitivo e intelectual, aspectos das inteligências dominantes, as habilidades acadêmicas, a qualidade da atenção e da memória, o desenvolvimento socioemocional e tipos de interesse. É a finalização de um processo de investigação e podemos afirmar que aí é determinado muito do futuro entendimento de uma família sobre o filho ou desse indivíduo sobre si mesmo, sua vida e suas escolhas.

A partir desse momento, finalmente é conhecida a real condição de quem foi avaliado e os envolvidos começam a processar e amadurecer essa nova realidade.

Embora muitos pais vejam a superdotação como um atributo positivo, frequentemente eles relutam em falar abertamente sobre a terminologia ou a condição de ter um filho superdotado e suas implicações (DELISLE, 2006). Isso ocorre em qualquer fase da vida dos filhos. O termo superdotado mostra-se mais inquietante do que outro tipo de diagnóstico. É quase como ter alguma situação indesejada dentro de sua casa.

O curioso é que tal não acontece com os diagnósticos clínicos que trazem apreensões, mas podem ser compartilhados com amigos e familiares. Contar que o filho tem qualquer tipo de problema normalmente é motivo para receber entendimento e consideração por parte dos demais. Por outro lado, ainda há uma grande resistência em falar sobre as habilidades, competências e inteligência, como se isto fosse interferir no comportamento dos filhos ou fazer com que outros pais ou crianças possam sentir-se diminuídos.

É muito mais difícil para os pais e, especialmente, ao adulto admitir a superdotação. O assunto parece ser tão constrangedor, que deve ser resguardado e reservado. Uma atitude de humildade a respeito das grandes habilidades até pode ser compreendida, mas evitar trazer à tona o assunto, discutir a superdotação ou dizer ao superdotado para ficar orgulhoso de seus talentos, mas não comentar com ninguém esta condição é transmitir uma mensagem confusa e controvertida.

Segundo Delisle, quando a criança se mostra evidentemente embaraçada para dizer que está em um programa para superdotados ou que acelerou uma série por causa de suas habilidades acadêmicas avançadas, não está sendo modesta, ela está sendo desonesta. E, assim também são os pais, que promoveram e endossam este comportamento.

Assumir a condição da superdotação, como parte inerente de seu ser é um passo significativo para a segurança, equilíbrio e desenvolvimento da potencialidade de um indivíduo. Os profissionais que avaliam e orientam têm a responsabilidade de favorecer e incentivar esse crescimento individual.

### **Resposta ao processo da avaliação**

A maioria dos superdotados, desde a criança até o adulto, encara o processo de avaliação como uma experiência agradável. A atenção dada em encontros individualizados, nos quais é escolhido um material direcionado ao que se pretende investigar, tem um significado importante para a maioria dos indivíduos e, embora o objetivo não seja este, o processo se mostra extremamente terapêutico.

A criança, ao receber a atenção direta de um adulto que a entende, sendo desafiada e estimulada com instrumentos diferentes, jogos e situações informais, responde muito favoravelmente. Para os jovens e adultos que sempre vivenciaram situações acadêmicas inadequadas às suas necessidades e já trazem marcas em sua auto-estima e confiança, a avaliação pode representar uma das poucas oportunidades para trocar informações, esclarecer dúvidas, entender seu potencial, ampliar o autoconhecimento e começar a acreditar em sua capacidade.

O processo avaliativo, dinâmico e abrangente, pode trazer informações valiosas, tanto para o profissional, como para o próprio indivíduo e ser o início de adequações em sua vida acadêmica, pessoal ou mesmo profissional.

Ao procurar uma avaliação de potencial o grande impasse para a maioria das famílias, assim como para o indivíduo adulto, é encontrar profissionais com domínio e segurança nesta área do conhecimento.

Poucos são os profissionais ou instituições com experiência suficiente para o trabalho com superdotados e para aceitar essa condição diferenciada de processar informações e interagir com o mundo.

Somente a formação acadêmica não habilita um profissional a entender as nuances da superdotação, pois ainda não se tem a abordagem teórica correspondente nos cursos de graduação. Deve-se ter em mente que avaliar o desenvolvimento e a capacidade potencial de um indivíduo com altas habilidades/ superdotação tem semelhanças, mas também grandes diferenças da avaliação dos demais indivíduos. Enquanto a maioria dos profissionais é treinada para analisar características de muitos tipos de pessoas, poucos têm informação de quais instrumentos são mais adequados para uma investigação e como se deve interpretar corretamente os resultados de uma avaliação nesta área em particular.

A superdotação pode ser vista sob diversos aspectos e há grande possibilidade que os traços característicos dessa condição, quando fogem do conhecimento dos profissionais, sejam observados e diagnosticados de modo equivocado.

Pessoas superdotadas possuem características e necessidades diferenciadas e, quando precisam de orientação ou aconselhamento, isto deve ser feito por aqueles que têm maior domínio da superdotação. A avaliação do potencial e outras situações como orientação vocacional e profissional, dúvidas a respeito da profissão, da carreira, ou processos terapêuticos devem ser conduzidos tendo por base o conhecimento das características individuais deste indivíduo especial.

Outro aspecto é que os diferentes traços que identificam os indivíduos superdotados correspondem a características psicológicas e habilidades que estão em contínua variação. Essas características existem em níveis distintos, em todos os seres humanos, diferindo em intensidade de indivíduo para indivíduo. Entre os superdotados as habilidades também se apresentam de modos distintos e, no processo de identificação, precisamos levar em consideração essas variáveis (FELDHUSEN; 1985).

### **Importância da avaliação**

A intensidade emocional e a alta sensibilidade são traços de personalidade frequentemente associados à superdotação. É natural para um superdotado, criança ou adulto, experimentar sentimentos profundos que fazem com que as emoções sejam vivenciadas com grande intensidade.

Junto a uma imensa gama de conhecimento, associações e detalhes que vão sendo armazenados, quase sempre possuem uma sensibilidade que pode se distribuir em sensações físicas e emocionais, por meio das quais fazem uma leitura de mundo muito melhor do que as outras pessoas.

O impulso ou compulsão do indivíduo superdotado para entender, questionar e procurar consistência é igualmente intenso, assim como sua habilidade para encontrar possibilidades e alternativas. Todas as características inerentes à sua condição ainda são acrescidas de um intenso idealismo e uma grande preocupação com questões morais e sociais que podem criar ansiedade, depressão ou gerar uma atitude desafiante com aqueles que não compartilham suas preocupações.

A intensidade, tipicamente encontrada em indivíduos superdotados e, quase sempre, manifestada por uma grande atividade motora e inquietude física normalmente é acompanhada pela sensibilidade extrema para emoções e estímulos sensoriais.

Em termos de características emocionais e sociais, ser inteligente não quer dizer que o indivíduo precisa ser diferente. Entretanto, embora os superdotados não possuam uma coleção de traços de personalidade comuns, eles possuem uma coleção de problemas comuns. Na intensidade de seus sentimentos e consequências que ocorrem pela falta de entendimento, os superdotados são muito diferentes: uns administram e superam as diferenças mais facilmente e outros se sentem isolados, alienados e estranhos.

Ser excepcionalmente inteligente pode acarretar um grande nível de tensão e de estresse com seus professores, amigos e familiares. Quase sempre os superdotados desconhecem sua intensidade emocional e não esperam que possam ter problemas, da mesma forma como não acreditam em suas necessidades intelectuais (SABATELLA, 2008).

O que acontece quando as crianças e jovens superdotados se tornam adultos?

Depois de acompanhar muitos superdotados podemos dizer que crianças superdotadas crescem para uma vida adulta com as mesmas qualidades singulares e as mesmas questões de vida.

Quando acompanhadas e identificadas na infância a tendência é de uma vida adulta mais equilibrada e com condições de entender suas características e habilidades. Porém, a maioria dos adultos superdotados raramente foi orientada na infância, não conhecem as características da superdotação e experimentam um sentimento de alienação, frustração e até de raiva. Não valorizam suas capacidades e não cogitam em investir em seu próprio desenvolvimento. Procuram, em determinadas situações, a ajuda profissional; isto acontece pelas inúmeras queixas a respeito de sua forma diferente de ser, pela inconstância profissional ou acadêmica ou dificuldade em aceitar e ser aceito pelas demais pessoas.

Podem interpretar mal o seu modo complexo de pensar e suspeitam que tenham algum desequilíbrio. São capazes de confundir sua intensidade emocional com imaturidade ou como uma falha de caráter. Sentem a dor de ser diferente e não serem valorizados pelos outros. Frequentemente, eles não se entendem ou se valorizam e desenvolvem uma forma de esconder suas habilidades, camuflar seu verdadeiro eu, assumindo um tipo para apresentar ao mundo e tentar ser aceitos.

Entretanto, mesmo que durante toda a vida eles procurem aproximar-se da conduta padrão, ainda assim sempre parecerão ou se sentirão desajustados. O prejuízo que se faz para crianças e adultos superdotados negando-lhes a identificação de suas habilidades e potencial diferenciado é muito sério.

Após a realização da avaliação de seu potencial, poder conhecer as diferenças em relação aos demais de mesma idade e convívio torna mais lógicas e compreensíveis as dificuldades de aceitação que os superdotados encontraram e encontram em suas vidas. Fatos como a incompreensão dos colegas em relação a sua curiosidade e motivação aos estudos, o isolamento que vivenciaram por conta de suas necessidades de expressar pensamentos mais complexos muitas vezes incompreendidos, os interesses por assuntos de cunho intelectual mais elaborado dos que os buscados pelos colegas de mesma idade, o que conseqüentemente os isolava são vistos, então, com novo significado.

Depois de anos de incompreensão e, muitas vezes, de rejeição, muitos adultos desinformados até essa ocasião, a partir das descobertas que o processo trouxe, iniciam uma fase de leitura e busca de maior conhecimento. É como se passassem por uma terapia acelerada para recuperar seu verdadeiro eu e encontrar um novo sentido para sua vida.

Quando são os adultos superdotados que recebem orientações a respeito de suas condições, eles percebem que, mesmo sendo estatisticamente uma minoria, não estão sós no mundo. Seus extraordinários níveis de sensibilidade não desaparecem com a idade. Adultos superdotados continuam sendo super emocionais e sensíveis. Eles têm grande complexidade intelectual e um desejo ardente de informações. Isto vem acrescido de um alto nível de energia, intensidade e sensibilidade, da determinação de padrões excepcionalmente altos para eles e para os outros e extrema exigência consigo mesmos. Eles são muito independentes e perceptivos, gostam de estar no controle, mas quase sempre estão cheios de dúvidas, embora sintam que devem ser autossuficientes (SABATELLA, 2008).

As questões cruciais para todos, são as que envolvem suas relações sociais, profissionais e afetivas e a oportunidade de orientação proporcionada na devolutiva de resultados, associada ao maior conhecimento de aspectos dominantes da inteligência e das competências pessoais faz com que comecem a sentir, muitas vezes pela primeira vez, que pertencem a um grupo de pessoas com maior potencial.

O que consideramos como a maior validade desse esclarecimento para os adultos é o alcance do entendimento de que aspectos que sempre foram apontados como problemáticos, serem justamente os mais comuns em seu grupo de pares. Descobrir um grupo de pertencimento torna-se essencial para sanar as dificuldades de assumir sua real condição de indivíduos muito especiais.

Habilidades excepcionais têm pouco valor se o indivíduo não puder usá-las para se sentir feliz e realizado em sua vida. Talvez somente uma pequena fração das habilidades para prosperar depende da capacidade intelectual. No currículo para a vida prática, acreditar no que “eu posso” é mais importante que a medida do nosso QI.

## **Conclusão**

Pelo que já foi exposto, é possível concluir que indivíduos superdotados estão sujeitos a uma carga de pressão bem diferente do que acontece com os demais.

Os superdotados, por representarem um grupo minoritário, podem ser tão diferentes dos companheiros em seu ambiente, que estão expostos a uma sobrecarga psicológica expressiva. Para um indivíduo extremamente inteligente, ter que administrar a constante sensação de estar pressionado, é quase uma certeza. É provável que tenha dificuldade de ajustamento em qualquer lugar e precise suportar as angústias e tensões que acompanham este tipo de situação.

É visível que esse é o momento de todos os profissionais, entre eles os profissionais da saúde observarem, de forma segura e coerente, as crianças, os jovens e os adultos superdotados – talentosos e criativos – em sua diversidade e heterogeneidade. Somente se somarmos nossos saberes, revendo conceitos e ampliando o conhecimento é que poderemos atingir uma concepção mais correta a respeito das diferenças humanas.

A chave para educar superdotados é o respeito: o respeito pela sua singularidade, o respeito pelas suas opiniões e ideias, o respeito pelos seus sonhos. As crianças e jovens superdotados precisam de pais sensíveis e flexíveis, os quais lhes deem apoio reivindiquem seus direitos a uma educação diferenciada, enquanto eles são jovens demais para fazê-lo por si mesmos. É doloroso para os pais verificar que seus filhos têm sempre a sensação de estar fora de sincronia com outros, que sofrem uma constante inadequação em seus grupos e não são aceitos como eles são. Assim sendo, em casa, as crianças precisam saber que sua singularidade é valorizada e respeitada e que são apreciadas apenas por serem elas mesmas.

O processo de avaliação do potencial intelectual é um primeiro e crítico passo para que crianças e jovens sejam reconhecidos como superdotados e a única maneira de lhes assegurar uma educação mais adequada, combinada com serviços especializados de modo que possam prosperar na vida acadêmica e no desenvolvimento de suas habilidades. Em relação ao adulto, este processo mostra-se essencial desde o primeiro contato e significa a construção de uma nova visão de si mesmo, outra leitura das representações a que estava acostumado, trazendo perspectivas diferenciadas de valorização e aproveitamento dessa maravilhosa essência que os faz diferentes.

Concluimos com a opinião de que o processo de avaliação do potencial intelectual não se completa até que algumas mudanças significativas ocorram na vida desse indivíduo, a partir do entendimento e ajuda da família, ou com as novas determinações e escolhas traçadas pela própria pessoa avaliada.

#### Referências Bibliográficas

DELISLE, J.R. *Parenting Gifted Kids- tips for raising happy and successful children*. Texas: Prunfrock Press Inc., 2006, 213 p.

FELDHUSEN, J. A conception of the field of gifted education. In: FELDHUSEN, J. (Ed.). *Toward excellence in gifted education*. Denver: Love Publishing Company, 1985.

LANDAU, E. *A coragem de ser superdotado*. São Paulo: Arte de Ciência, 2002.

SABATELLA, M.L.P. *Talento e superdotação: problema ou solução?* 2ª edição. Curitiba: IBPEX. 2008. 241 p.

SMUTNY, J. F.; WALKER, S. Y.; MECKSTROTH, E. A. *Teaching the young gifted children in the regular classroom: identifying, nurturing, and challenging, ages 4-9*. Minneapolis: Free Spirit Publishing, 1997.

WEBB, J. ; MECKSTROTH, E. A.; TOLAN, S. S. *Guiding the gifted child: a practical source for parents and teachers*. Dayton: Ohio Psychology Press, 1995.

## A CONTRIBUIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO DE JOSEPH RENZULLI PARA A IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Angela M. R. Virgolim, PhD  
Instituto de Psicologia, PED  
Universidade de Brasília

Um dos grandes passos dados no Brasil em direção a uma Política Nacional de Educação Especial foi, sem dúvida alguma, a implementação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) pelo Ministério da Educação em 2005. O programa, desenvolvido em todas as unidades da Federação, em parceria com as Secretarias de Educação, tornou-se tema amplamente debatido em seminários, encontros, congressos e cursos para a formação continuada de professores da educação inclusiva. Em 2007, com o intuito de subsidiar as ações voltadas para a área e difundir informações para auxiliar nas práticas de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação, a Secretaria de Educação Especial do MEC publicou uma série de quatro volumes de livros didático-pedagógicos denominados *A construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação*<sup>1</sup>. Com estes volumes, o MEC visava basicamente oferecer atendimento educacional especializado com atividades suplementares para: (a) aprofundar e enriquecer o currículo, com vistas a ampliar e diversificar os conhecimentos que despertam curiosidade e interesse nos alunos; (b) promover a inclusão educacional e social; (c) estimular o pensamento produtivo; (d) desenvolver potencialidades e habilidades específicas; (e) propiciar experiências de resolução de problemas, formulação de hipóteses; e (f) promover o ajustamento de diferentes áreas de desenvolvimento (Barbosa, 2007).

Buscando um aporte teórico que abarcasse todas essas possibilidades, o MEC adotou então o **Modelo de Enriquecimento Escolar** (*The Schoolwide Enrichment Model – SEM*), resultante do trabalho pioneiro do Dr. Joseph Renzulli na década de 70, validado por mais de vinte anos de pesquisas empíricas (Renzulli & Reis, 2000). Este Modelo se

<sup>1</sup> A construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12679%3Aa-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altas-habilidadessuperdotacao&catid=192%3Aseesp-esducacao-especial&Itemid=860](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12679%3Aa-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altas-habilidadessuperdotacao&catid=192%3Aseesp-esducacao-especial&Itemid=860)



encontra ancorado em três pilares: (a) O Modelo dos Três Anéis, que basicamente fornece os pressupostos filosóficos utilizados pelo **SEM**; (b) o Modelo de Identificação das Portas Giratórias, que fornece os princípios para a identificação e formação de um Pool de Talentos; e (c) o Modelo Triádico de Enriquecimento, que implementa as atividades de Enriquecimento para todos os alunos no contexto escolar.

O presente artigo tem como objetivo focalizar o Modelo de Enriquecimento Escolar nos seus aspectos de concepção, identificação e avaliação da superdotação, apresentando os principais instrumentos utilizados por Renzulli para tais propósitos.

### **Dois tipos de superdotação**

Segundo Renzulli (1986b; 2005), as habilidades superiores podem ser divididas em duas amplas categorias distintas: a superdotação escolar e a superdotação criativo-produtiva.

A superdotação escolar é também conhecida como a “habilidade do teste ou da lição de aprendizagem”, pois é o tipo mais facilmente identificado pelos testes de QI para a entrada nos programas especiais. As habilidades medidas nos testes de QI são as mesmas exigidas nas situações de aprendizagem escolar; desta forma, o aluno com alto QI também tende a obter boas notas na escola. A ênfase neste tipo de habilidade escolar recai sobre os processos de aprendizagem dedutiva, treinamento estruturado nos processos de pensamento, e aquisição, estoque e recuperação da informação.

Já a habilidade criativa-produtiva implica no desenvolvimento de materiais e produtos originais; aqui, a ênfase é colocada no uso e aplicação da informação (conteúdo) e processos de pensamento de forma integrada, indutiva, e orientada para os problemas reais. O aluno, nesta abordagem, é visto como um “aprendiz em primeira-mão”, no sentido de que ele trabalha nos problemas que têm relevância para ele e são considerados desafiadores (Renzulli, 1986b).

Além disso, Renzulli (2005) advoga pelo aumento das chances do aluno desenvolver suas habilidades de pensamento criativo de forma mais completa, ou seja, desenvolvendo idéias e produtos que realmente venham a ter impacto nos outros e causar mudanças duradouras. O autor aponta que, historicamente, têm sido os produtores de conhecimento (as pessoas criativas e produtivas do mundo), mais do que os consumidores de conhecimento, os reconstrutores do pensamento em todas as áreas do esforço humano; também são eles comumente reconhecidos como “verdadeiramente superdotados”. O autor acentua ainda que “a História não se lembra de pessoas que meramente obtiveram altos resultados nos testes de QI ou daqueles que aprenderam bem

suas lições mas não aplicaram seu conhecimento de forma inovadora e orientada para a ação.” (p. 256)

### O Modelo dos Três anéis

Em sua **Teoria dos Três Anéis** (Renzulli & Reis, 1997), Renzulli concebe a superdotação como os comportamentos que resultam da confluência entre altas habilidades, criatividade e envolvimento com a tarefa. Os três anéis estão dispostos em um padrão xadrez (ver Fig. 1) que representa a interação entre fatores ambientais e de personalidade que favorecem o aparecimento da superdotação (representada na parte hachureada no Modelo). Para Renzulli, este fenômeno se dá no espectro do desenvolvimento humano e pode ser entendido por meio dos comportamentos observáveis apresentados pelo indivíduo em uma dada situação, quando o potencial é convertido em desempenho em uma área específica (Renzulli, 2005).

## Representação gráfica da definição de superdotação

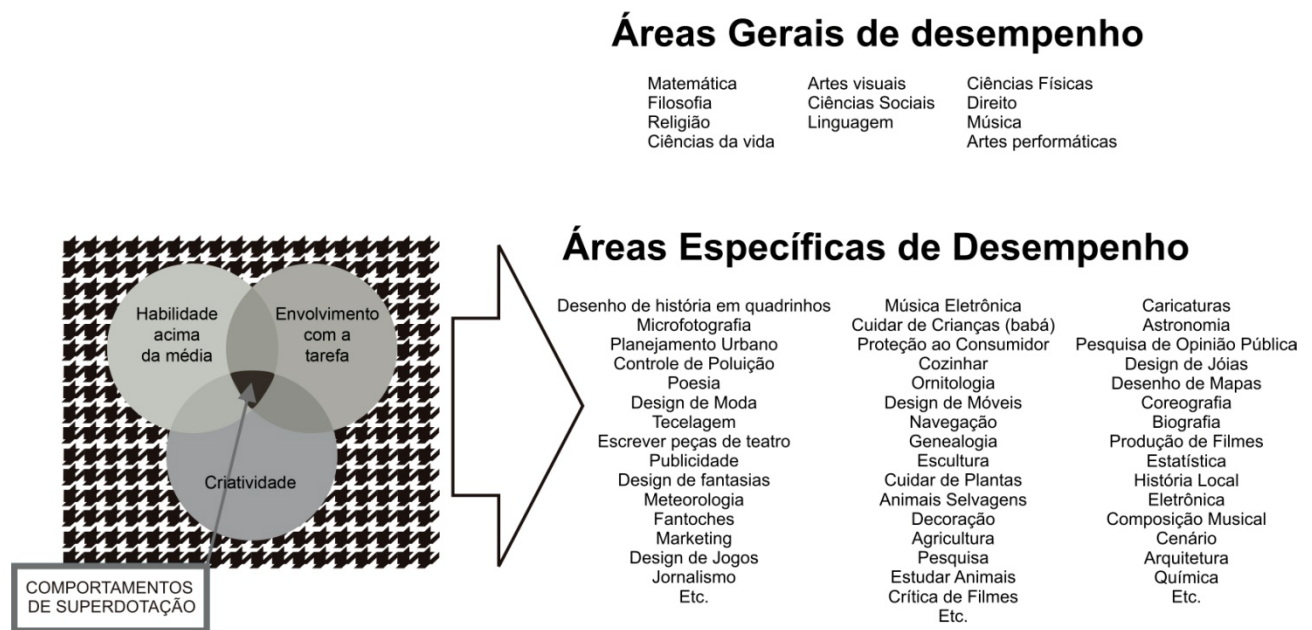


Fig. 1. Representação gráfica da definição de superdotação (Renzulli & Reis, 1997). Reproduzida com a autorização dos autores.

Renzulli observa que alunos que possuem pelo menos uma habilidade bem acima da média (mas não necessariamente muito superior) e que demonstram um alto nível de energia e envolvimento com a atividade, desenvolvendo-a de forma criativa, são as pessoas que têm maior probabilidade de exibir comportamentos de superdotação. O autor observa que este conjunto de traços tem um papel decisivo na produção criativo-produtiva daquelas pessoas que foram capazes de dar uma contribuição ímpar à humanidade.

A habilidade bem acima da média pode ser definida de duas formas. *Habilidades Gerais* são traços que podem ser aplicados em todos os domínios (como por exemplo, a inteligência geral) ou a domínios mais amplos (como por exemplo, habilidade verbal geral aplicada a várias dimensões da área da linguagem). Estas habilidades consistem na capacidade de processar informação, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptáveis a novas situações, e de se engajar em pensamento abstrato. Exemplos de habilidade geral seriam o raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e raciocínio por palavras, habilidades usualmente medidas em testes de aptidão e inteligência (Renzulli, 2005).

As *Habilidades específicas* se referem à habilidade de adquirir conhecimento ou técnica, ou a habilidade de desempenhar uma ou mais atividades especializadas; consistem na habilidade de aplicar várias combinações das habilidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou do desempenho humano, como dança, química, liderança, matemática, composição musical, administração etc.

Assim, quando Renzulli usa o termo “habilidade acima da média”, ele se refere a ambos os tipos de habilidades, sejam gerais ou específicas, que deve ser interpretado como o domínio superior do potencial em alguma área específica. Desta forma, o termo se refere a pessoas que possuem a capacidade já desenvolvida ou o potencial para desenvolver habilidades em uma determinada área do desenvolvimento.

Um segundo conjunto de traços que consistentemente tem sido encontrado em pessoas criativo-produtivas diz respeito a um tipo de motivação refinada ou focalizada na tarefa em questão, a que Renzulli e Reis (1997) denominam “envolvimento com a tarefa”. Enquanto a motivação é geralmente definida em termos de um processo geral de energia que desencadeia reações do organismo, envolvimento com a tarefa se refere à energia exercida em um problema particular ou área específica de desempenho. Termos como perseverança, resistência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança, crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante e ação específica aplicada à área de interesse são geralmente utilizados para descrever o envolvimento com a tarefa (Renzulli, 2005). Pesquisas têm demonstrado que a motivação intrínseca, a fascinação ou motivação para se engajar em atividades primariamente pelo seu próprio valor, é invariavelmente referida como um dos precursores do trabalho distinto e original (Amabile, 1996; Bloom & Sosniak, 1982; Renzulli, 2005).

O terceiro conjunto de traços que caracterizam as pessoas com altas habilidades/superdotação é geralmente agrupado sob a denominação de “criatividade”. Embora seja um termo amplo e de difícil definição, por envolver inúmeras variações, a criatividade em

geral envolve a originalidade (ou novidade) e a efetividade (ou utilidade, aplicação). Um produto criativo deve servir para algum propósito, como resolver um problema (Runco, 2009). O processo criativo tem sido explicado como a convergência de três fatores: (a) *Fatores de atenção*: maior abertura ou receptividade tanto em relação ao ambiente quanto ao mundo interno (pensamentos e idéias); (b) *Fatores motivacionais*: maior predisposição para desafiar o *status quo* e produzir produtos originais; e (c) *Fatores de Habilidade*: maiores níveis de habilidade cognitiva e capacidade de expressar idéias complexas e incomuns (Chamorro-Premuzi, 2009).

O Modelo dos Três Anéis enfatiza que: (1) Os comportamentos de superdotação podem se manifestar mesmo quando os três conjuntos de traços não estão presentes ao mesmo tempo. O autor deixa claro que nenhum deles é mais importante que o outro, podendo ser utilizados separadamente para a indicação de uma criança para o programa de altas habilidades (Renzulli & Reis, 1997; Renzulli, Reis & Smith, 1981); (2) Embora os comportamentos de superdotação sejam influenciados tanto por fatores de personalidade (como auto-estima, auto-eficácia, coragem, força do ego, energia, etc.) quanto por fatores ambientais (nível sócio-econômico, personalidade e nível educacional dos pais, estimulação dos interesses infantis, fatores de sorte etc.), assim como por fatores genéticos, ainda assim podem ser modificados e influenciados positivamente por experiências educacionais bem planejadas (Gubbins, 1982; Renzulli, 1985; Reis & Renzulli, 1982; Renzulli & Reis, 1997); e (3) Criatividade e envolvimento com a tarefa são traços variáveis, não permanentes, que podem estar presentes em maior ou menor grau, dependendo da atividade. Mesmo que uma pessoa tenha freqüentemente muitas idéias criativas e demonstre bastante energia e envolvimento na maioria das situações, é natural que sua produção criadora sofra variações. Nota-se também que quase sempre um traço estimula o outro. Ao ter uma idéia criativa, a pessoa se sente encorajada e é reforçada por si mesma e pelos outros; ao colocar sua idéia em ação, seu envolvimento com a tarefa começa a emergir. Da mesma forma, um grande envolvimento para se resolver uma situação-problema pode ativar o processo de resolução criativa de problemas (Renzulli & Reis, 1997).

Renzulli (1978, 2004) postula que os comportamentos de superdotação podem ser desenvolvidos em certas pessoas em alguns momentos de sua vida, e não em todas as pessoas e nem em todos os momentos – o que implica em uma visão bem situacional da superdotação. Assim, uma criança pode mostrar seu conhecimento adquirido em um dado momento de sua vida escolar – por exemplo, lendo precocemente, ou mostrando um interesse aprofundado por uma disciplina em particular – e não demonstrar o mesmo

interesse ou habilidades em momentos posteriores. Desta forma, para Renzulli, a superdotação não é um conceito estático (isto é, tem ou não se tem), e sim um conceito dinâmico – ou seja, algumas pessoas podem apresentar um comportamento de superdotação em algumas situações de aprendizagem/ desempenho, mas não em todas as situações. É neste contexto que Renzulli defende a idéia de que não devemos rotular o aluno como sendo ou não sendo superdotado, mas tentarmos entender que as altas habilidades aparecem em um *continuum* de habilidades. Neste sentido, são características que existem em todos os seres humanos, mas diferindo em níveis, intensidades e graus de complexidade em cada um. Esta concepção deixa bem claro que as altas habilidades/ superdotação envolvem aspectos tanto cognitivos quanto de personalidade do indivíduo, onde os talentos emergem na medida em que as diferentes habilidades (latentes ou manifestas) de uma pessoa são reconhecidas e apresentadas, de forma criativa, em situações onde o indivíduo percebe-se motivado a desenvolver suas capacidades em altos níveis. A Fig. 2 mostra uma analogia entre as habilidades latentes, emergentes e manifestas e o crescimento de uma planta; embora alguns talentos possam estar ainda latentes na época da indicação do aluno para a sala de recursos, torna-se meta do programa oferecer recursos para que estes e outros talentos possam se tornar manifestos (Gubbins, 2005).



Renzulli, 2004

Figura 2. Estágio do Desenvolvimento dos Talentos. Gubbins, 2005. Reproduzida com a autorização dos autores.

Assim sendo, passamos a entender que, nesta equação, as altas habilidades/ superdotação resultam diretamente do grau em que uma determinada habilidade é apreendida, interiorizada e expressa; do nível de motivação que o indivíduo revela ao

desempenhar tarefas em áreas específicas; e do grau de originalidade que suas idéias podem trazer ao campo. Torna-se, portanto, tarefa da escola estimular em todos seus alunos o desenvolvimento e a expressão do talento criador e da inteligência, e não só naqueles que possuem um alto QI ou que tiram as melhores notas no contexto acadêmico; desenvolver comportamentos superdotados em todos aqueles que têm potencial; nutrir o potencial da criança, rotulando o serviço, e não o aluno; desenvolver uma grande variedade de alternativas ou opções para atender as necessidades de todos os estudantes (Treffinger & Renzulli, 1986). Essa noção tem um impacto direto para a sala de aula regular, estabelecendo sua responsabilidade em desenvolver um currículo adequado e inclusivo, que atinja todos os alunos, inclusive os que apresentam altas habilidades/ superdotação.

### **O Modelo de Identificação das Portas Giratórias**

O Modelo das Portas Giratórias (que se relaciona com as questões de como identificar e selecionar o aluno que apresenta altas habilidades) foi concebido para facilitar a seleção do grupo de alunos que fará parte do chamado “Pool de Talentos”; ou seja, se um aluno exibe comportamentos de superdotação (habilidade superior em alguma área; envolvimento com a tarefa; e criatividade) em relação a uma área particular ou tópico de estudo, ele poderá, por algum tempo, desenvolver este interesse ou tópico com maior profundidade em uma sala de recursos. O Modelo sugere que o primeiro passo a ser seguido pela equipe de diagnóstico para a implementação deste modelo é identificar o grupo de estudantes que farão parte do Pool de Talentos, o que pressupõe, segundo Renzulli e Reis (1997), seis passos principais:

**(1) Indicação por meio de testes:** a inclusão de alunos no Pool de Talentos deve ser garantida a qualquer aluno que obtiver um resultado acima da média em testes de inteligência, como por exemplo, no *Teste Matrizes Progressivas* de Raven ou na *Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – WISC*, que são os testes mais amplamente utilizados no contexto brasileiro. Observa-se que os testes de inteligência são muito importantes basicamente em duas situações: (a) para a identificação de talentos na área acadêmica (uma vez que não são adequados para a identificação de talentos em outras áreas, como por exemplo, a artística, a liderança, a criativa e a psicomotora); e (b) para a identificação daqueles alunos que possuem um QI acima da média, mas passam despercebidos devido ao baixo rendimento escolar, expresso por notas baixas e pouca freqüência às aulas. Isto acontece, na maioria das vezes, quando o aluno se torna desmotivado com o ensino, com o currículo, com professores pouco criativos ou com as



poucas oportunidades de escolha que existem em escolas que seguem um ensino mais tradicional. Além disso, alunos que apresentam concomitantemente às altas habilidades o Transtorno de Déficit de Atenção, Síndrome de Asperger, Dislexia ou outros problemas de aprendizagem, ou ainda que apresentam deficiência visual ou auditiva podem ter problemas no diagnóstico da superdotação devido às baixas notas que podem vir a apresentar. Seeley (1993) ressalta que boa parte do fracasso escolar do aluno pode ser devido ao fracasso da própria escola em prover ambientes de aprendizagem apropriados para as crianças, respeitando seus diferentes estilos de aprendizagem. Whitmore (1986) chama a atenção para o fato de que toda criança ou jovem gosta de aprender e de se sair bem na escola e, principalmente no caso dos superdotados, de buscar a excelência em alguma área do conhecimento valorizada pessoal e socialmente. Contudo, em um ambiente onde suas reais necessidades não são atendidas, a sua tendência é deslocar sua motivação das atividades escolares para outras atividades que lhes são mais compensadoras, tais como interação social e devaneio. Também Alencar e Virgolim (2001) pontuam que a escola não ainda não está preparada para lidar com as necessidades especiais dos alunos com habilidades intelectuais superiores. Como resultado, os alunos podem apresentar comportamento social inadequado, hostilidade, agressão com relação aos outros e delinqüência social; e podem desenvolver um autoconceito negativo, insegurança e sentimentos gerais de inadequação, expressando, dessa forma, sua frustração diante de um programa acadêmico repetitivo e monótono, que pouco favorece a expressão do potencial superior (Alencar & Virgolim, 2001; Butler-Por, 1993; Galbraith & Delisle, 1996; Landau, 1990; Winner, 1998). Torna-se, portanto, de especial importância compreender que a falha em identificar corretamente e atender as necessidades especiais desta população pode colocar o aluno em risco de fracasso escolar e comprometer seriamente tanto o seu desenvolvimento cognitivo quanto emocional, impedindo-o de realizar plenamente o seu potencial (Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002).

A par destas considerações, lembramos que as modernas teorias da inteligência não percebem que a habilidade superior possa ser medida apenas por testes psicométricos (Virgolim, 2009), já que estes abarcam apenas 1 a 3% da população. Quando incluímos outros aspectos à avaliação de superdotados, como, por exemplo, liderança, criatividade, competências psicomotoras e artísticas, as estatísticas sobre altas habilidades aumentam significativamente, chegando a abarcar uma porcentagem de 15 a 30% da população (Renzulli, 2004b; Virgolim, 2007a). Assim, torna-se essencial a utilização de técnicas mais apuradas de identificação, instrumentos mais amplos e

precisos de diagnóstico e bons programas de desenvolvimento e estimulação do potencial destas crianças, para que possamos estabelecer políticas de aproveitamento de talentos e competências em nosso país (Virgolim, 2007b, 2009). É o que se propõe ao utilizar formas alternativas de identificação, ressaltadas nos itens a seguir.

**(2) Indicação de professores:** por sua proximidade com os alunos, os professores podem recomendar para o programa aqueles alunos que demonstram outras características que não aquelas tradicionalmente acessadas por testes de inteligência – por exemplo, criatividade, liderança, aptidão para esportes, para artes cênicas, visuais, dança e música. Um instrumento útil na indicação de alunos para o Pool de Talentos e que fornece uma fonte sistemática de informação sobre o estudante é a *Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores* – SCRBS, publicada originalmente por Renzulli, Smith, White, Callahan e Hartman (1976). Esta escala tem o propósito de ajudar o professor em sala de aula a avaliar as características comportamentais de seus alunos em 10 áreas: criatividade, liderança, motivação, aprendizagem, artes cênicas e plásticas, música, planejamento e comunicação (expressão e precisão). Além de oferecer mais segurança ao professor na composição do Pool de Talentos, a escala permite levantar informações sobre as áreas fortes ou de destaque do estudante, possibilitando o desenvolvimento de atividades mais adequadas para o estímulo do seu potencial (Renzulli, Hartman & Callahan, 1971). Cada escala apresenta uma lista de comportamentos que o professor assinala de acordo com a assiduidade observada da característica (raramente ou nunca; ocasionalmente; em um grau considerável; todo o tempo). As escalas são pontuadas separadamente para se obter estimativas do professor quanto às características de cada aluno nas 10 áreas, de forma que uma rápida olhada nas características mais assinaladas como “observadas o tempo todo”, já dá ao professor uma idéia das áreas em que o aluno mais se sobressai.

Mais recentemente, Renzulli publicou uma versão reduzida desta escala – a *Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores – Revisada* (Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002), composta por quatro áreas: aprendizagem (que avalia itens como: vocabulário avançado para sua idade ou série; facilidade para lembrar informações; grande estoque de informações sobre um tópico específico; entendimento de material mais complicado através de raciocínio analítico); criatividade (itens como: habilidade de produzir respostas incomuns, únicas ou inteligentes; habilidade de gerar um grande número de idéias ou soluções para problemas e questões; habilidade de pensamento imaginativo; senso de humor; atitude não conformista, não temendo ser diferente); motivação (habilidade de se



concentrar intencionalmente em um tópico por um longo período de tempo; interesse constante por certos tópicos ou problemas; compromisso com projetos de longa duração, quando interessado em um tópico; pouca necessidade de motivação externa para finalizar um trabalho que inicialmente se mostrou estimulante); e liderança (habilidade de articular idéias e de se comunicar bem com os outros; tendência de direcionar as atividades quando está envolvido com outras pessoas; comportamento responsável - pode-se contar com ele para terminar as atividades ou projetos que começou).

Feldhusen e Jarwan (1993) salientam que a precisão dos julgamentos de professores na identificação de alunos superdotados pode ser aumentada através de treinamento apropriado, incluindo esclarecimentos sobre o processo de identificação, discussão dos objetivos dos programas especiais e procedimentos utilizados. Estes autores também ressaltam a necessidade de se usar formulários e escalas fidedignos e válidos, desenvolvidos e cuidadosamente aperfeiçoados através de pesquisas empíricas e testados na prática.

**(3) Caminhos Alternativos:** Para a composição do Pool de Talentos também se utilizam indicações feitas pelos pais, colegas ou, em casos dos mais velhos, pelo próprio aluno. Nestes casos, pais ou alunos devem preencher o formulário de nomeação mais adequado, fornecido pela escola, e encaminhá-lo à equipe de diagnóstico; esta se encarregará de fazer entrevistas com o aluno e seus pais, e administrar os instrumentos que julgarem necessários para complementar a avaliação diagnóstica.

<h2>Nomeação por Colegas</h2>		
Em sua sala, a quem você pediria ajuda em seu dever de casa nas seguintes áreas:		
Matemática -----	Português -----	
Estudos Sociais -----	Ciências -----	
Em sua sala, quem você considera o melhor:		
Artista -----	Cantor -----	Esportista -----
Instrumentalista -----	Dançarino: -----	Outro: -----
Em sua sala, quem tem:		
O melhor senso de humor -----		
As idéias mais originais -----		
Em sua sala, quem você gostaria que fosse o líder em trabalhos de grupo?-----		
Em sua sala, quem é o melhor aluno? -----		
<small>Adaptação: Angela M. R. Virgolim – Universidade de Brasília &amp; University of Connecticut</small>		

Figura 3. Formulário para Nomeação por colegas. (Renzulli & Reis, 1997). Instrumento traduzido e adaptado por Virgolim, não publicado. Reproduzida com a autorização dos autores.

## Auto-Nomeação

▶ Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 ▶ Escola: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

▶ 1. Em quais áreas você tem um talento ou habilidade especial?

▶ <input type="checkbox"/> Habilidade Intelectual Geral	<input type="checkbox"/> Música
▶ <input type="checkbox"/> Matemática	<input type="checkbox"/> Teatro
▶ <input type="checkbox"/> Ciência	<input type="checkbox"/> Dança
▶ <input type="checkbox"/> Estudos Sociais	<input type="checkbox"/> Criatividade
▶ <input type="checkbox"/> Linguagem	<input type="checkbox"/> Liderança
▶ <input type="checkbox"/> Leitura	<input type="checkbox"/> Outra: _____
▶ <input type="checkbox"/> Artes	

▶ 2. Porque você se considera bom nestas áreas? Descreva os projetos que você já realizou, livros que leu, ou outras atividades que possam explicar porque você é bom nestas áreas.

Renzulli & Reis, 1997- Adaptação: Angela M. R. Virgolim – Universidade de Brasília & University of Connecticut

Figura 4. Formulário para Auto-Nomeação. (Renzulli & Reis, 1997). Instrumento traduzido e adaptado por Virgolim, não publicado. Reproduzida com a autorização dos autores.

Nesta etapa também se utilizam **testes de criatividade** para incluir alunos criativos, que tradicionalmente não são percebidos como superdotados no ambiente escolar, por apresentar traços às vezes indesejáveis neste contexto. Embora, em geral, este aluno seja curioso e imaginativo, com inclinação para brincar com idéias e dar respostas bem humoradas e diferentes do usual, o estudante criativo muitas vezes é percebido como o palhaço da turma, crítico de si mesmo e dos colegas, sarcástico, bagunceiro, não-conformista, desrespeitoso para com as figuras de autoridade e para com as tradições (Clark, 1992). Muita atenção deve ser dada à identificação do aluno altamente criativo. Segundo Butler-Por (1993), este aluno encontra-se em risco de fracasso escolar, pois pode encontrar relutância em seu ambiente para aceitar seu pensamento divergente e inconformismo, geralmente fonte de tensão e conflito com seus pais e professores.

No entanto, os testes de criatividade devem ser utilizados com a intenção de se obter um amplo conhecimento do perfil do aluno e guiar a aplicação de planos instrucionais mais adequados às suas características e necessidades individuais. Além disso, há evidências de pesquisa que demonstram que a criatividade e a inteligência, embora sejam construtos diferentes, estão correlacionadas, quando medidas por testes tradicionais (Virgolim, 2005, 2009). Desta forma, profissionais no campo da educação devem promover ao máximo o desenvolvimento de ambos os processos; e encorajar

alunos a expressar plenamente suas habilidades criativas e intelectuais, conforme nos lembra Treffinger e Renzulli (1986). Assim, em adição aos testes, é também importante observar o comportamento da criança ou jovem quando entretidos com atividades de criação; coletar amostras dos seus produtos mais criativos; e encorajá-la a usar o pensamento divergente, imaginativo e original.

Renzulli (1986a) desenvolveu, em três volumes (*Mark 1, 2 e 3*), o programa denominado “*Novas Direções em Criatividade*”, com a intenção de dar ferramentas ao professor para desenvolver as habilidades de pensamento criativo de alunos do Ensino Fundamental. Baseado no *Modelo da Estrutura do Intelecto*, de Guilford, os exercícios exploram a **Fluência** (habilidade de gerar um grande fluxo de idéias, possibilidades, conseqüências e objetos); a **Flexibilidade** (habilidade de usar muitas e diferentes abordagens ou estratégias para resolver um problema; de mudar a direção do pensamento de forma a modificar uma dada informação); a **Originalidade** (habilidade de produzir respostas únicas e raras); e a **Elaboração** (habilidade de expandir, desenvolver, particularizar e embelezar idéias, histórias e ilustrações (Renzulli, 1986a, pag. 4).

No livro *Toc, toc, Plim, Plim! Lidando com as Emoções, Brincando com o Pensamento através da Criatividade* (Virgolim, Fleith, & Neves-Pereira, 1999), as autoras também propõem uma série de atividades para estimular a originalidade, fluência e flexibilidade do pensamento. Por exemplo, no exercício “*O que aconteceria se...*”, o aluno é convidado a pensar no maior número de conseqüências diferentes e bem humoradas para situações inusitadas, como: “e se não houvesse mais leis?”; “e se você diminuísse de tamanho e ficasse com um centímetro de altura?”; “e se você pudesse entrar em uma história em quadrinhos?”. No exercício “*Brincando com história de fadas*”, ele deve pensar em uma historinha de fadas e contá-la sob outro ponto de vista (por exemplo, a história do Chapeuzinho Vermelho do ponto de vista do caçador ou da vovó); ou a pensar no que aconteceu depois (por exemplo, a continuar a história da Branca de Neve depois que ela se casou com o príncipe); ou a imaginar a história onde tudo acontece ao contrário (as características de personalidade dos personagens são contrárias às da história original e os fatos ocorreram de uma forma um pouquinho diferente...); ou a criar uma Salada de Histórias, misturando tudo de forma engraçada e original. E ainda, no exercício “*Semelhanças e Diferenças*”, pede-se para o aluno listar o maior número possível de semelhanças e diferenças que pode haver entre: o lobo mau e o patinho feio; o jornal nacional e a novela das oito; o automóvel e a carroça; o repórter e o médico.

Outra forma de trabalhar a criatividade é estimular traços de personalidade compatíveis com o pensamento criativo, isto é, favorecer oportunidades dos alunos

praticarem e adquirirem confiança, independência, intuição, alta motivação; mostrar disponibilidade para correr riscos calculados e ter uma mente aberta a novas idéias (Alencar, 2007; Davis, 2006; Renzulli, 1986a).

**(4) Indicações Especiais:** Dada a flexibilidade do Modelo das Portas Giratórias, o Pool de Talentos foi organizado de forma a permitir também a entrada de alunos que tenham se destacado em anos anteriores, mas que por problemas emocionais, pessoais, ou motivacionais possam estar, no momento, desenvolvendo um padrão de baixo rendimento escolar. Há que se lembrar que um aluno pode estar demonstrando pouco interesse nas disciplinas escolares por razões diversas, como pelo fracasso da própria escola em prover ambientes de aprendizagem apropriados para as crianças em seus diferentes estilos de aprendizagem (Seeley, 1993); pela dificuldade do ambiente escolar em aceitar o pensamento divergente e inconformismo (Butler-Por, 1993); ou mesmo pela falta de identificação do aluno com professores que não encorajam suas fontes de interesse (Whitmore, 1986).

Esta forma de indicação para o programa é interessante, pois às vezes um professor consegue obter, em algum momento da vida escolar do aluno, um alto desempenho em matérias escolares específicas; no entanto, se tais oportunidades não se repetirem em anos posteriores, o aluno pode vir a não ter outra chance de demonstrar as suas habilidades ou interesses, perdendo uma valiosa oportunidade de trabalhar com mais profundidade suas áreas fortes. Assim, é recomendável que a equipe diagnóstica busque informações sobre o aluno com seus professores de anos anteriores, sempre que isso for possível.

**(5) Indicação por meio da Informação da Ação:** Este tipo de nomeação para a participação no programa destaca o papel preponderante da **motivação** no processo de aprendizagem. No Modelo dos Três Anéis, conforme já pontuado, a habilidade superior se manifesta quando há uma confluência da habilidade em uma área específica com a criatividade e com o envolvimento com a tarefa (Renzulli, 1986b). Sendo assim, e como a formação do Pool de Talentos é um processo dinâmico que pode ocorrer a qualquer momento do ano escolar, o professor pode também designar para o atendimento algum aluno que tenha demonstrado um interesse incomum por alguma matéria, disciplina ou tópico que esteja sendo estudado naquele momento. Renzulli e Reis criaram um instrumento informal, em formato de uma lâmpada (ver Fig. 5), cunhado de “*Mensagem de Informação da Ação*” (*Action Information Message*), onde o professor anota as ações e atitudes do aluno frente ao tópico de interesse, ressaltando as atividades em que tenha demonstrado criatividade, alta motivação ou envolvimento com a tarefa realizada na sala

de aula (Renzulli, 1994; Renzulli & Reis, 1997). O professor anota também idéias e sugestões para futuras intervenções na área que poderiam ajudar o aluno a desenvolver e aprofundar seu interesse específico, e as compartilha com o coordenador da área de superdotação da sua escola. Este, por sua vez, utiliza o instrumento e as informações obtidas com o professor como uma fonte suplementar de dados sobre o aluno, e os analisa a luz dos seus interesses e áreas fortes, incluindo-o como possível candidato ao Pool de Talentos.

**MENSAGEM DE INFORMAÇÃO DA AÇÃO**

ÁREA GERAL DO CURRÍCULO: \_\_\_\_\_

ATIVIDADE OU TÓPICO: \_\_\_\_\_

NO ESPAÇO ABAIXO, FORNEÇA UMA BREVE DESCRIÇÃO DO INCIDENTE/SITUAÇÃO NA QUAL VOCÊ OBSERVOU ALTOS NÍVEIS DE INTERESSE, ENVOLVIMENTO COM A TAREFA OU CRIATIVIDADE DA PARTE DO ALUNO: INDIQUE QUAISQUER IDÉIAS QUE VOCÊ POSSA TER PARA ATIVIDADES DE ACOMPANHAMENTO EM NÍVEIS AVANÇADOS, SUGESTÃO DE RECURSOS OU FORMAS DE FOCALIZAR O INTERESSE DO ALUNO EM UMA EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA DE PRIMEIRA MÃO.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

PARA: \_\_\_\_\_

DE: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

DATA RECEBIDA: \_\_\_\_\_

DATA DA ENTREVISTA COM O ALUNO: \_\_\_\_\_

DATA DE QUANDO OS SERVIÇOS FORAM IMPLEMENTADOS: \_\_\_\_\_

POR FAVOR, ENTRE EM CONTATO COMIGO

EU ENTRAREI EM CONTATO COM VOCÊ PARA MARCAR UMA REUNIÃO

J. S. R., 1981

Fig. 5: Mensagem de Informação da Ação” (Action Information Message). (Renzulli & Reis, 1997). Instrumento traduzido e adaptado por Virgolim (2007b). Reproduzida com a autorização dos autores.

Alunos motivados geralmente demonstram interesse por meio de uma série de comportamentos, tais como: fazer grande número de perguntas; engajar-se em profundas discussões sobre um determinado tópico; buscar adultos com conhecimento na área para satisfazer seus interesses ou curiosidade; dedicar grande parte do tempo livre no estudo ou no desempenho de atividades relacionadas a este interesse, por sua própria vontade, e às vezes até compulsivamente; buscar atividades extracurriculares relacionadas à área, nas quais demonstra mais interesse do que em suas atividades escolares regulares;

demonstrar alto interesse em explorar e criar dentro de um determinado tópico (Davis, 1997; Renzulli & Reis, 1997). Assim, o professor atento aos interesses dos alunos pode detectar mais prontamente o maior envolvimento do estudante com uma determinada tarefa, o que pode ser o aspecto que vai levá-lo a desenvolver sua criatividade e habilidades específicas na área de interesse.

**(6) Notificação e Orientação aos Pais:** Ao final da formação do Pool de Talentos, os pais são notificados e convidados a comparecerem à primeira reunião com o coordenador da área de superdotação, onde o programa é apresentado e discutido. Os pais são informados das sessões de orientação (para pais e para os alunos, quando houver) e da possibilidade de marcarem reuniões individuais por solicitação deles ou dos professores. Explica-se aos pais que os alunos, neste modelo de atendimento, não são rotulados como “superdotados”, mas aprendem que o desenvolvimento de comportamentos criativos e produtivos é, ao mesmo tempo, meta do programa e responsabilidade de cada um. Esta abordagem é importante para impedir a falsa expectativa, tanto nos pais, quanto no aluno, de que este irá fazer parte do programa quando se começam a aplicar os instrumentos de avaliação e diagnóstico. Renzulli recomenda fortemente que tanto o aluno quanto os pais sejam corretamente informados do que se espera dele no programa de altas habilidades (Renzulli & Reis, 1986, 1997; Burns, 1990), o que vai desde a concepção de superdotação, a investigação dos interesses, aptidões e estilos de aprendizagem, até o desenvolvimento de um projeto do Tipo III (ou seja, a oportunidade de aplicar seus interesses, conhecimentos, idéias criativas e motivação em um problema ou área de estudo de sua escolha).

### **A questão da avaliação**

O aluno deve continuar a freqüentar a sala de recursos até que seu projeto seja completado; depois deste tempo ele pode ou não continuar no atendimento, dependendo basicamente de duas condições: (a) de continuar demonstrando alto nível de envolvimento e criatividade para continuar a desenvolver pesquisas mais avançadas na área de interesse; (b) da avaliação da equipe diagnóstica e dos professores envolvidos, que deve apontar para a continuidade dos ganhos para o aluno de sua permanência na sala de recursos. No entanto, os autores do Modelo deixam claro que este é um processo flexível, que busca a dar acesso a mais alunos ao programa (espera-se que em torno de 15 a 20% dos alunos de uma escola possam ser identificados como tendo altas habilidades em alguma área), e que deve estar em consonância com as necessidades percebidas pelos professores na sala de aula regular (Renzulli, Reis & Smith, 1981).



Assim, torna-se fundamental que o programa para altas habilidades/ superdotação faça uma avaliação sistemática dos alunos que permita observar e registrar o progresso do aluno com relação às suas aptidões e interesses; o desenvolvimento das suas habilidades no decorrer do programa; e, principalmente, se as metas que foram propostas para aquele período ou etapa foram atingidas parcial ou completamente. Esta documentação sistemática é que viabilizará futuras decisões sobre o aluno no programa, como por exemplo, o treinamento cognitivo e afetivo que ele precisa receber para que suas potencialidades sejam elevadas ao grau máximo.

A próxima sessão tratará das formas utilizadas no Modelo para se documentar as habilidades e áreas fortes dos estudantes, focalizando seus interesses, aptidões e estilos de aprendizagem.

### **Verificação de interesses, aptidões e estilos de aprendizagem**

O Modelo de Enriquecimento Escolar focaliza duas formas principais de se obter informações sobre os interesses, aptidões e estilos de aprendizagem dos estudantes. Uma delas é denominada “*Informação sobre o Status*”, ou seja, os talentos, áreas fortes e interesses que esses alunos já possuem quando de sua entrada para o programa (talento manifesto, de acordo com a Fig. 2). A segunda forma é a “*Informação da Ação*” (veja a Fig. 5), ou seja, os talentos, áreas fortes e interesses que podem vir a surgir, tanto durante as atividades de enriquecimento em um programa para as altas habilidades, quanto na sala de aula regular, quando o aluno expressa seus interesses com relação ao material que está sendo apresentado no currículo.

O levantamento de interesses, habilidades e dos estilos de aprendizagem do aluno também podem ser apreendidos de forma sistemática através de outro instrumento, de simples adaptação e aplicação, o *Portfólio do Talento Total* (Renzulli & Reis, 1997; Purcell & Renzulli, 1998). Este instrumento pode ser utilizado para se obter informação sobre as áreas fortes dos alunos, nível de desempenho em áreas de aptidão, interesses gerais e específicos do estudante no contexto escolar e fora dele, além das formas individuais de aprender e mostrar o que aprendeu.

Os autores recomendam que cada escola ou programa personalize o Portfólio, de forma que ele reflita, da melhor forma possível, as melhores informações que queremos saber de nossos alunos, tais como: Quais são seus interesses? Quais idéias os motiva? Quais são seus estilos preferenciais de aprender? Com quem eles trabalham melhor? Quais são seus objetivos? Duas questões guiam o uso deste instrumento: Quais são as melhores coisas que podemos saber sobre cada aluno de nossas escolas? O que os

professores podem fazer para capitalizar sobre os recursos do aluno a partir destas informações?

O *Portfólio do Talento Total (PTT)* objetiva ajudar os alunos, pais e educadores a:

(1) **Coletar** diferentes tipos de informação que sejam ilustrativas das áreas fortes do estudante e manter essas informações atualizadas com regularidade (a representação de alguns dos maiores indicadores de talento incluídas no portfólio está ilustrada na Fig. 6); (2) **Classificar** a informação em categorias gerais incluindo habilidades, interesses, estilos preferenciais de aprender, produtos altamente ilustrativos e outros indicadores de talento relacionados; (3) **Revisar** a informação contida no Portfólio regularmente; (4) **Analisar** o perfil de talento particular de cada aluno, assim como suas metas educacionais, pessoais e profissionais; e (5) **Decidir** as opções de enriquecimento e aceleração que mais provavelmente ajudarão no desenvolvimento dos talentos e habilidades de cada pessoa. Tais decisões devem emergir após um processo compartilhado entre pais, alunos e professores (Purcell & Renzulli, 1998, pp. 4-5).

**Informação sobre o Status** – A informação sobre o Status se refere ao que já sabemos sobre as áreas fortes do aluno quando investigamos suas habilidades, interesses e estilos de aprender preferenciais. Vamos ver como o *Portfólio do Talento Total* trabalha cada uma destas áreas (Purcell & Renzulli, 1998).

(1) **Habilidades**: As habilidades se referem à aptidão ou talento natural do aluno com relação a certas áreas particulares do conteúdo. Tradicionalmente, pensamos nas quatro grandes áreas do currículo – Linguagem/Literatura, Estudos Sociais, Matemática e Ciências. Contudo, as áreas fortes de um estudante podem ser evidenciadas em áreas menos tradicionais, como artes visuais e cênicas, dança, esportes, filmagem, fotografia, computação ou qualquer outra área do conhecimento humano. No PTT, as áreas que demonstram maiores habilidades podem ser documentadas por meio das notas (parciais ou finais) do aluno em testes escolares ou em testes padronizados de aptidão; ou por meio de observações sistemáticas dos professores com relação às áreas mais proeminentes. Outra forma de documentar habilidades é agregar ao portfólio escalas de avaliação de características de altas habilidades, como o SCRBSS, já descrito anteriormente. Vale a pena repetir aqui que o PTT pode e deve ser adaptado para refletir as áreas que a escola considera mais importantes a serem documentadas.



Habilidades		Interesses		Estilos Preferenciais	
Indicadores de Desempenho Máximo	Áreas de Interesse	Estilos Instrucionais Preferenciais	Ambientes de Aprendizagem Preferenciais	Estilos de Pensar Preferenciais	Estilos de Expressão Preferenciais
<b>Testes</b>	Artística	Recitar e Decorar	<b>Inter / Intra Pessoal</b>	Analítico (acadêmico)	Escrita
• Padronizados	Artesanato	Estudar com o colega	• Auto-orientado	Sintético/ Criativo (inventivo)	Oral
• Feitos pelo professor	Literatura	Palestra (aula expositiva)	• Orientado pelo Colega	Prático/ Contextual (prático)	Manipulativa
Notas escolares	Histórica/ Social	Palestra/Discussão	• Orientado pelo Adulto	Legislativo	Discussão
Avaliação do professor	Lógico-Matemática	Discussão	• Combinado	Executivo	Cartazes
<b>Avaliação do Produto</b> (Note a diferença entre o produto demandado pelo professor e o produto escolhido pelo aluno)	Ciências Físicas	Estudo Independente Dirigido*	<b>Físico</b>	Judicial	Dramatização
• Escrito	Política / Judicial	Centro de Aprendizagem/ Centro de Interesse	• Som		Artística
• Oral	Atlética / Recreacional	Encenação, Dramatização, Fantasia Dirigida	• Calor		Gráfica
• Visual	Marketing / Administração / Negócios	Jogos de Aprendizagem	• Luz		Comercial
• Musical	Teatro / Dança	Relatos ou Projetos Replicativos*	• Decoração		Serviço
• Construído	Composição / Desempenho Musical	Relatos ou Projetos Investigativos	• Mobilidade		
Nível de participação em atividades de aprendizagem	Fotografia Filmagem / Vídeo	Estudo Independente não-dirigido	• Hora do Dia		
Grau de Interação com outros	Computação	Aprender como interno (estagiário, aprendiz)*	• Alimentação		
	Outra (Especificar)	* com ou sem mentor	• Lugar		
Ref.: Testes e Literatura sobre Mensuração	Ref.: Renzulli, 1997	Ref.: Renzulli & Smith, 1978	Ref.: Amabile, 1983; Dunn, Dunn, & Price, 1977; Gardner, 1983.	Ref.: Sternberg, 1984, 1988, 1990)	Ref. Renzulli & Reis, 1985

Fig. 6. *Indicadores de Talento* (Purcell & Renzulli, 1998, p. 4).

(2) **Interesses:** A parte primordial do PTT é a questão dos interesses, uma vez que o talento flui naturalmente da área de interesse.

Uma grande diferenciação que se faz entre o ensino regular e o especializado é o fato de que, no ensino regular, em geral o aluno não tem a liberdade de escolher o tópico que quer estudar; de estabelecer o ritmo da sua aprendizagem; de propor seus próprios problemas e determinar a maneira como quer resolvê-los; e de poder fazer escolhas significativas com relação ao currículo. Já no ensino especializado, essa liberdade é parte da metodologia, pois os alunos devem escolher seus tópicos de interesse e ter oportunidade de trabalhar suas áreas fortes (Renzulli & Reis, 1997; Purcell & Renzulli, 1998). Embora os autores deixem claro que a educação não pode estar inteiramente centrada na área de interesse de um aluno, salientam a crença de que uma porção significativa das oportunidades de aprendizagem em sala de aula pode ser baseada na grande variedade de interesses do alunado. Além disso, focalizar parte do ensino, onde for possível, em áreas de alto interesse do aluno encoraja a produtividade criativa real. Para isso, é necessário que o professor tenha em mãos instrumentos que o permitam periodicamente delinear os interesses do estudante, tanto gerais quanto específicos, e refinar estes interesses em tópicos suficientemente claros que possam ser investigados e pesquisados.

Outro instrumento de grande utilidade é o *Levantamento de Interesses* ou *Interest-A-Lyser*<sup>2</sup> (Renzulli, 1977, 1997), palavra cunhada pelo autor para designar a ação de fazer aflorar interesses em áreas gerais e específicas. Além da versão adulta, Renzulli desenvolveu versões para crianças do Ensino Infantil e do Fundamental, e outra para jovens do Ensino Médio, além de outra, específica para a área de artes.

O *Levantamento de Interesses* (Renzulli, 1997) para crianças do Ensino Fundamental consiste em um questionário de 30 itens, com o propósito de ajudar o aluno a explorar suas áreas individuais de interesse. Exemplo de algumas atividades deste instrumento:

- Imagine que uma máquina do tempo tenha sido inventada para permitir que pessoas famosas do passado viajassem através do tempo. Se você pudesse convidar algumas dessas pessoas para visitar sua escola, quem você convidaria?
- Imagine que você será levado para uma estação espacial no seu próximo ano escolar. Você terá permissão para levar algumas coisas pessoais para ajudá-lo a

---

<sup>2</sup> *The Interest-A-Lyser*. (Renzulli, 1997). *Levantamento de Interesses*. Instrumento traduzido e adaptado por Virgolim, não publicado.

passar seu tempo livre (por exemplo, livros, jogos, filmes, passatempos, projetos).  
Faça uma lista das coisas que você levaria.

- Imagine que você pudesse passar uma semana acompanhando qualquer pessoa da sua escolha para investigar um pouco mais a profissão que você gostaria de ter no futuro. Liste as profissões das pessoas que você selecionaria.

Em suas várias versões, *O Levantamento de Interesses* permite uma maior comunicação entre professores e alunos e entre grupos homogêneos de alunos com interesses similares e que talvez gostassem de desenvolver esses tópicos em níveis mais avançados. A tarefa posterior do professor é afunilar estes interesses, buscando tópicos específicos no campo de interesse que possam ser pesquisados em profundidade. É bom voltar a lembrar que os interesses de crianças e mesmo dos jovens mudam com o tempo; desta forma, o levantamento de interesses e sua documentação em instrumentos como o PTT deve ser feito periodicamente. O professor deve também conversar com os alunos sobre seus interesses, de forma a validar as informações obtidas e esclarecer as particularidades que possam surgir das respostas escritas.

(3) **Estilo de Aprendizagem**: Cada aluno demonstra uma forma específica com que gostaria de aprender ou de ser ensinado em sala de aula. Neste sentido, enquanto alguns alunos preferem estudar ouvindo música, ou um estilo específico de música, outros preferem o mais completo silêncio; alguns gostam de estudar deitados, e outros sentados à escrivaninha; e alguns gostam de ouvir palestras e uma aula teórica, enquanto outros preferem aprender através de jogos. Um dos instrumentos desenvolvidos para se ter acesso aos diferentes estilos de aprendizagem dentro de sala de aula é o *Inventário de Estilos de Aprendizagem*<sup>3</sup> (Renzulli & Smith, 1978) , que tem como objetivo ajudar o professor a planejar suas aulas levando em conta os diferentes estilos de aprendizagem de seus alunos. O instrumento consiste em uma série de itens que descrevem vários tipos de atividades de aprendizagem, e ao quanto os alunos gostariam, em uma escala de 0 (detesto) a 4 (adoro), de participar destas atividades. Exemplos de algumas atividades deste instrumento:

- Ter a ajuda de um amigo para aprender uma matéria difícil de entender.
- Trabalhar com outros alunos em um projeto, com pouca ajuda do professor.
- Tomar notas à medida que o professor fala para a classe.
- Aprender sobre profissões representando o papel de um chefe e entrevistar outros alunos que estão representando o papel de candidatos ao trabalho.

<sup>3 3</sup> *Learning Styles Inventory*. Renzulli, J. S. & Smith, L. H. (1978). @ Copyright Creative Learning Press. University of Connecticut, Storrs, CT, USA. Tradução e Adaptação não publicada: Angela Virgolim – Universidade de Brasília.

- Trabalhar individualmente para obter informação sobre um tópico de seu interesse.

Os itens neste instrumento permitem identificar nove estratégias instrucionais mais preferidas pelos alunos ao entrar em contato com o currículo ou demonstrar seus interesses em sala de aula. São elas:

(1) *Palestra* (apresentação oral de informação a um grande número de alunos); alunos com alta pontuação nesta dimensão respondem favoravelmente a itens como “Outros alunos que sabem bastante um tópico apresentam suas idéias para a classe”; “Ouvir o professor dar informações novas”.

(2) *Discussão* (interação professor/alunos para promover o desenvolvimento do pensamento lógico por meio da discussão de fatos); alunos com alta pontuação nesta dimensão escolheram itens como: “Discutir em classe um assunto sugerido pelo professor”; “Compartilhar suas idéias com outros alunos durante uma discussão de classe sobre algum tópico”.

(3) *Ensino pelo colega* (interação entre um aluno que domina uma área do conhecimento e um ou mais colegas com dificuldades em entender um conceito ou tópico); escolha de itens como: “Ter a ajuda de um amigo para aprender uma matéria difícil de entender; “Ter um colega da mesma série para revisar com você a matéria da prova”.

(4) *Jogos pedagógicos* (atividades percebidas como agradáveis para os estudantes, centradas em conteúdos que os professores querem transmitir aos alunos); itens como: “Usar um jogo de tabuleiro para praticar uma de suas matérias escolares”; “Participar de uma competição para ajudar seu time a responder corretamente a maioria das perguntas sobre um tópico que você está estudando em classe”.

(5) *Dramatização* (simulações em pequenos grupos ou com a sala toda para aprendizagem de conteúdo e habilidades; são simulações baseadas em problemas reais e exigem que o aluno tome decisões que irão afetar o próximo movimento dos outros jogadores); alunos com alta pontuação nesta dimensão escolheram itens como: “Aprender sobre um evento tal como a Independência, dramatizando em classe”; “Aprender sobre o processo de eleição representando o papel de um membro de um partido que compete com outro partido para ganhar votos para seu candidato”.

(6) *Estudos independentes* (praticados por pequenos grupos ou de forma independente pelo aluno que desenvolve um tema de interesse); alunos escolheram itens como: “Trabalhar independentemente em um projeto que você mesmo escolheu”; “Estudar por conta própria para aprender coisas novas”.

(7) *Projetos* (atividades escolares desenvolvidas pelo aluno de acordo com seus interesses, pressupondo trabalho de pesquisa e apresentação para o grupo de pares) - itens como: “Ir com um grupo à biblioteca para procurar informações”; “Trabalhar com outros alunos em um projeto, com pouca ajuda do professor”;

(8) *Atividades de decorar e recitar* (atividades em que o estudante demonstra retenção e memorização do conhecimento ao responder questões colocadas pelo professor); alunos bem pontuados nesta dimensão escolheram itens como: “O professor faz perguntas à classe sobre a matéria que foi dada para ser estudada”; “Dar respostas em voz alta a perguntas feitas pelo professor”; “Participar de exercícios em sala de aula onde o professor pede informação específica para cada aluno da classe”.

(9) *Instrução programada* (programa de aprendizagem estruturada onde alunos trabalham independentemente, respondendo um conjunto de questões pré-programadas pelo professor, cujas respostas são apresentadas após cada questão); itens como: “Responder por escrito a perguntas sobre uma matéria que você acabou de ler”; “Trabalhar em tarefas onde você completa a palavra que falta para completar uma frase”; “Fazer tarefas onde você pode descobrir depois de cada pergunta se sua resposta está correta ou não”.

Da mesma forma, o professor é solicitado a responder ao mesmo instrumento, mas apontando a frequência com que as atividades ocorrem em sala de aula, e suas respostas são comparadas às dos alunos. Assim, o perfil que resulta deste procedimento permite comparar as preferências de aprendizagem dos alunos com o estilo de ensinar do professor, dando uma visão mais acurada do que ocorre na sala de aula. Pesquisas têm demonstrado que a combinação entre os estilos de aprender dos alunos e os de ensinar do professor não apenas produzem uma melhoria da aprendizagem do aluno, mas também uma atitude mais positiva com relação à escola (Renzulli & Reis, 1986; Renzulli & Smith, 1978).

Um interessante instrumento desenvolvido de forma similar para documentar os interesses, habilidades e estilos de aprendizagem do aluno, baseado no Portfólio de Talento Total é *Minhas Digitais do Aprendizado*<sup>4</sup> (Schader & Zhou, 2006). Segundo as autoras, trata-se de uma ferramenta educacional para destacar a combinação única de interesses, habilidades, experiências e preferências de aprendizado e ajudar o aluno a descobrir suas próprias digitais do aprendizado. Dirigindo-se ao aluno, elas enfatizam que “assim como duas impressões digitais não são idênticas, você irá perceber que duas

---

<sup>4</sup> Schader, & Zhou, (2006). *Minhas digitais do aprendizado [My learning printing]*. Trad. Angela M. R. Virgolim [trabalho não publicado]. Storrs: Neag Center for Talent Development, University of Connecticut.

digitais do aprendizado também não são. Isso é o que contribui em tornar você alguém muito especial” (p.1). O instrumento agrega as funcionalidades de um questionário com perguntas gerais, seguidas de opções a serem marcadas em escala do tipo Lickert. Abre também espaços, ao final de cada sessão, para observações subjetivas e relatos do aluno.

Assim, *Minhas Digitais do Aprendizado* focaliza três áreas, a saber (Coutinho, 2009):

(1) *Áreas fortes na escola e tópicos de interesses*, subdividido em três áreas: (a) áreas fortes na escola (o aluno é convidado a marcar na escala as disciplinas escolares que ele gosta e aquelas nas quais ele se destaca); (b) áreas especiais para explorar (o aluno descreve as tarefas nas quais ele tem muito interesse e dedica grande parte do seu tempo); e (c) interesses gerais, onde ele assinala as áreas que o interessam mais e aquelas nas quais ele dedica mais tempo.

(2) *Preferências de Estilo de Aprendizagem*, com quatro subdivisões: (a) formas de aprender (o aluno assinala as formas preferenciais de aprender de acordo com os estilos de ensinar do professor); (b) formas de pensar (o aluno evidencia suas formas favoritas de gravar novas informações); (c) melhores condições para aprender (o aluno assinala as condições ambientais mais favoráveis a sua aprendizagem); e (d) formas de mostrar o que aprendi (o aluno demonstra seu estilo preferencial de mostrar a uma audiência o que aprendeu).

(3) *Atividades e Experiências*, onde são apresentadas cinco proposições: (a) atividades fora de sala (o aluno descreve as atividades realizadas após o período de aulas ou fora do ambiente escolar regular); (b) experiências em família (o aluno relata atividades realizadas junto a seus familiares); (c) o que eu faço em casa (o aluno relata as atividades que ele gosta de realizar em casa); (d) hobbies e coleções (o estudante descreve as atividades que gosta de realizar como diversão ou o que gosta de colecionar); e (e) motivação; neste último item quatro frases incompletas são apresentadas com relação à motivação para aprender: “eu gosto de aprender porque ...”, “eu quero aprender porque ...”, “aprender é mais fácil para mim quando ...”, e “aprender é mais difícil para mim quando ...”.

### **Opções educacionais oferecidas aos alunos do Pool de Talentos**

Com tantas e variadas informações coletadas sobre os interesses, aptidões e estilos de aprendizagem dos alunos, o professor tem agora uma excelente visão sobre cada um de seus estudantes; torna-se necessário então “capitalizar” sobre estas

informações, de forma a poder fornecer a eles opções educacionais bem planejadas que possam levar ao adequado desenvolvimento de suas potencialidades latentes, emergentes e manifestas.

Ajudar o aluno a traçar os objetivos ou metas a serem alcançados no programa seria a primeira tarefa. Metas devem ser realistas, desafiadoras, específicas, com início e fim bem estabelecidos. O professor deve ajudar o aluno a estabelecer suas próprias metas, dando exemplos que possam ser seguidos, tendo suas áreas de interesse como ponto de partida. Tais metas podem ser desenvolvidas na escola ou no ambiente externo, como família, clube, comunidade (Purcell & Renzulli, 1998).

O segundo passo em um bom programa para alunos com altas habilidades, seria suprir e complementar suas necessidades específicas, possibilitando a ampliação do seu desenvolvimento pessoal e criando oportunidades para que eles encontrem desafios escolares compatíveis com suas habilidades. Ressaltam Sabatella e Cupertino (2007) que o aluno com altas habilidades/superdotação, por seus interesses variados e habilidades diversas, tem necessidade de envolvimento em atividades que favoreçam a produção criativa. Elas complementam ainda que os alunos superdotados:

... precisam 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. Necessitam também encontrar metodologia adequada à sua rapidez de raciocínio e grande capacidade de abstração, em um processo dinâmico de aprendizagem. (p. 70)

Para que estes objetivos sejam atingidos, as autoras lembram que os alunos com altas habilidades beneficiam-se tanto da interação com os pares da mesma idade quanto com os pares intelectuais. Sendo assim, programas para esta população devem criar flexibilidade compatível com as adaptações necessárias a uma educação que atenda ao perfil heterogêneo deste alunado.

Vários serviços educacionais poderão ser oferecidos aos alunos identificados para o Pool de Talentos ainda dentro do ensino regular. Dentre os mais indicados está a **compactação do currículo**, que permite aos alunos com habilidades intelectuais superiores prosseguir de forma mais rápida com o conteúdo que já foi dominado, eliminando a rotina de passar por exercícios repetitivos desnecessariamente. O recurso da compactação do currículo torna mais desafiador o ambiente de aprendizagem, dando ao aluno oportunidade de aproveitar melhor seu tempo para o desenvolvimento de atividades de enriquecimento e abrindo espaço para a aceleração escolar (Reis, Burns & Renzulli, 1992; Starko, 1986).



Dois procedimentos são essenciais para a compactação do currículo: (1) um cuidadoso diagnóstico da situação; e (2) completo conhecimento do conteúdo e dos objetivos da unidade de instrução. O professor deve identificar a área do currículo que o aluno já dominou e suas áreas fortes, geralmente observadas quando o aluno termina rapidamente uma tarefa com pouco ou com nenhum erro, e quando demonstra insatisfação, tédio ou desânimo com o ensino, desperdiçando o seu tempo em sala de aula para sonhar acordado ou fazer bagunça. Em seguida, o professor deve aplicar atividades ou pré-testes para assegurar se o aluno tem completo domínio do tema ou conteúdo, e se atende aos objetivos daquela unidade. Na maioria dos casos, as provas e avaliações utilizadas ao término do bimestre ou semestre servem como pré-teste. Uma vez documentada a área em que o aluno já domina, o professor indica as atividades que podem ser eliminadas do currículo ou aceleradas para se adaptar ao ritmo próprio do aluno. E, por fim, o professor explora as diversas formas de aceleração ou enriquecimento que ele poderia providenciar ainda na sala de aula regular. Por exemplo, se várias unidades curriculares de matemática foram compactadas, o professor deve decidir se o aluno pode ser acelerado para outra série ou se poderá ser beneficiado por um aprofundamento do conteúdo na matéria, ou mesmo se deve dedicar o tempo extra a outra disciplina ou tópico de interesse. A filosofia do programa, os recursos viabilizados, e considerações práticas, tais como restrições da escola à aceleração, e a maturidade do aluno para assumir tarefas específicas de outra série devem subsidiar tais decisões.

É importante notar que os alunos devem participar destas decisões e entender que, ao dar o melhor de si em uma disciplina, poderá ter mais tempo para trabalhar em outro tópico do seu interesse. Neste sentido, alunos que tradicionalmente demonstram desinteresse com o ensino, tiram notas baixas ou deixam de assistir as aulas, passam a ter maior interesse em dominar o conteúdo e a demonstrar o que sabem.

Ainda em concordância com o Modelo de Enriquecimento Escolar de Renzulli, Sabatella e Cupertino (2007) discutem três importantes modalidades de intervenção nos programas para superdotados: agrupamento, aceleração e enriquecimento.

Os sistemas de **agrupamento** dos alunos podem se dar em centros específicos, em escolas ou classes especiais, ou em pequenos grupos diferenciados dentro na sala de aula regular. A estratégia de agrupamento gera maior possibilidade de aprofundamento dos temas de acordo com o que é interessante e apropriado para cada indivíduo, além colaboração com o conjunto de seus pares. No entanto, é necessário que os professores estejam atentos para proporcionar oportunidade aos alunos para uma convivência escolar



com outros alunos de diferentes habilidades, e que reconheçam as amplas diferenças individuais do grupo, incluindo sempre alguma instrução individualizada.

A **aceleração**, que no Brasil já está prevista na nova LDBEN, significa cumprir o programa escolar em menor tempo, o que pode se dar por admissão precoce na escola ou por permitir que o aluno realize seus estudos em tempo inferior ao previsto. O aluno que já domina os conteúdos da série em que se encontra pode também ir para uma série mais adiantada. Para se indicar a aceleração, no entanto, o profissional deve avaliar aspectos do aluno, como o conhecimento acadêmico e a capacidade intelectual, seu desenvolvimento físico, emocional e a maturidade; e ainda as condições da escola e receptividade do professor com relação ao processo.

O **enriquecimento** pressupõe o fornecimento de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras que estimulem o potencial dos alunos e que normalmente não são apresentadas no currículo regular. De acordo com Freeman e Guenther (2000), as atividades de enriquecimento objetivam tornar o processo educativo o mais individualizado possível, sem perder de vista parâmetros como as exigências do sistema de ensino e as necessidades sócio-afetivas do aluno. O MEC sugere alternativas de enriquecimento que pode se dar na própria sala de aula, com programas curriculares enriquecidos; em grupos, com conteúdos paralelos ao currículo comum; em grupos especiais, com atividades diferenciadas em alguns aspectos da programação normal; em salas de recurso, em horário contrário ao da classe regular; e por meio do ensino com professor itinerante (Brasil, 1995).

### **O Modelo Triádico de Enriquecimento**

Renzulli e Reis (1997) e Burns (1990) sugerem encorajar os estudantes a participar de atividades investigativas que resultarão no desenvolvimento de um produto criativo. Para estimular os alunos a desenvolverem habilidades que os permitam ser produtores de conhecimento, mais do que simplesmente consumidores, estes autores implantaram o **Modelo Triádico de Enriquecimento**, no qual três tipos de enriquecimento são planejados para os contextos tanto do ensino regular quanto do especializado.

O **Enriquecimento Escolar do Tipo I** se inicia na sala de aula regular e implica em atividades destinadas a todos os estudantes da escola. Seu principal objetivo é o de expor os alunos a uma grande variedade de disciplinas, tópicos, pessoas, lugares, eventos, ocupações e passatempos que normalmente não fazem parte do currículo da escola regular. Esta abordagem tem três importantes objetivos: (1) Dar oportunidade a todos os alunos de participar de alguma experiência de enriquecimento curricular que seja

de seu real interesse; (2) enriquecer a vida dos estudantes através de experiências que usualmente não fazem parte do currículo da escola regular; e (3) estimular novos interesses que possam levar o aluno a aprofundá-los em atividades criativas e produtivas posteriores (Tipo III).

O **Enriquecimento Escolar do Tipo II** também pode ser aplicado nos contextos de sala de aula regular e de recursos; e consiste de técnicas, materiais instrucionais e métodos designados a três grandes áreas, para se promover: (a) o desenvolvimento dos processos de pensamento de nível superior; (b) habilidades específicas de como conduzir pesquisas e utilizar referências; e (c) processos relacionados ao desenvolvimento pessoal, afetivo e social do aluno. As atividades de enriquecimento de Tipo II têm como objetivo: (1) desenvolver nos alunos as habilidades gerais de pensamento crítico, resolução de problemas e pensamento criativo; (2) desenvolver os processos afetivos, sociais e morais, tais como sentir, apreciar, valorizar, respeitar; (3) desenvolver uma grande variedade de aprendizagens específicas de “como fazer”, tais como tomar notas, entrevistar, classificar e analisar dados, tirar conclusões etc., necessárias ao processo científico; (4) desenvolver habilidades avançadas para a aprendizagem de materiais de referência, tais como resumos, catálogos, registros, guias, programas de computador, Internet, etc.; e (5) desenvolver habilidades de comunicação escrita, oral e visual, a fim de que a produção do aluno tenha maior impacto sobre determinadas audiências.

As atividades de **Enriquecimento do Tipo III** são planejadas para o aluno que demonstra um grande interesse em estudar com maior profundidade uma área do conhecimento; que esteja pronto para dedicar grande parte do seu tempo para a aquisição de um conteúdo mais avançado; e que queira participar de um processo de treinamento mais complexo, no qual assume o papel de aprendiz em primeira-mão. Assim sendo, entre as metas das atividades de Enriquecimento de Tipo III, destacam-se a oportunidade para que o aluno possa: (1) aplicar seus interesses, conhecimentos, idéias criativas e motivação em um problema ou área de estudo de sua escolha; (2) adquirir um conhecimento avançado a respeito do conteúdo e metodologia próprios a uma disciplina, área de expressão artística ou estudos interdisciplinares em particular; (3) desenvolver produtos autênticos, com o objetivo de produzir determinado impacto em uma audiência pré-selecionada; (4) desenvolver habilidades de planejamento, organização, utilização de recursos, gerenciamento de tempo, tomada de decisões e auto-avaliação; e (5) desenvolver motivação/ envolvimento com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa, e habilidade de interagir efetivamente com outros alunos, professores

e pessoas com níveis avançados de interesse e conhecimento em uma área comum de envolvimento.

O grande objetivo a longo prazo do Modelo Triádico de Enriquecimento é trabalhar progressivamente as diversas habilidades e potenciais dos alunos, valorizar o trabalho criativo, nutrir o potencial criativo e diminuir barreiras de forma a, no futuro, aumentar o número de adultos criativo-produtivos (Reis & Renzulli, 2009). Comentam os autores:

Devemos aceitar e celebrar diferenças e entender o valor para o nosso mundo quando às pessoas talentosas são dados tempo, ambiente e encorajamento, financeiro e emocional, para criar. Imagine como seria este mundo sem Beethoven, Pasteur, O'Keefe ou Bernhardt? Agora imagine o que aconteceria se alguns dos mais talentosos criadores de nossa civilização fossem forçados a se conformar e não recebessem nenhum apoio. Se não estivermos conscientes das maneiras de ajudar estes indivíduos a buscar sua produtividade criativa, tanto em idades precoces quanto em períodos posteriores de suas vidas, devemos então considerar o grande romance Americano não escrito, o poema não concebido, a cura não desenvolvida e a guerra não evitada. Esta é a razão pela qual temos que continuar nossas explorações no entendimento de como promover a criatividade produtiva tanto nos adultos quanto nas crianças. (Reis & Renzulli, 2009, pp. 196-197).

A literatura na área nos tem alertado sobre a dificuldade de se prever a continuidade das altas habilidades no futuro, principalmente no que diz respeito ao sucesso profissional e pessoal (Gardner, 2000; Renzulli, 2004b; Sternberg, 1997). No entanto, resultados de pesquisa apontam para o papel crítico dos pais e professores na determinação do nível de excelência obtida posteriormente pelo jovem. Sabemos que cada um de nós tem um importante papel no aperfeiçoamento da sociedade; no entanto, este papel apenas pode ser desenvolvido se fornecermos a todos os alunos as oportunidades, os recursos e o encorajamento necessários para aspirar ao mais alto grau, humanamente possível, de desenvolvimento do talento. Este é o objetivo para o qual vale a pena lutar.

## Referências

**Alencar, E.M.L.S. (2007).** O papel da escola na estimulação do talento criativo. Em: D. S. Fleith, & E. M. L. S. Alencar (Orgs.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades* (pp.151-161). Porto Alegre: Artmed.

**Alencar, E.M.L.S., & Virgolim, A.M.R. (2001).** Dificuldades emocionais e sociais do superdotado. Em: E.M.L.S. Alencar, *Criatividade e educação dos superdotados* (pp.174-205). Petrópolis, RJ: Vozes.

**Amabile, T. M. (1996).** *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.

**Barbosa, K.M. (2007).** *Implementação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação – NAAH/S*. Trabalho apresentado no Seminário “A construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação”. Brasília, MEC/SEESP.

**Bloom, B. S., & Sosniak, L. A. (1982).** Talent development and schooling. *Educational Leadership*, (39), 86-94.

**Brasil. Ministério da Educação e do Desporto (1995).** *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: Superdotação e talentos*. Brasília, DF: MEC / SEESP.

**Burns, D. E. (1990).** *Pathways to investigative skills. Instructional lessons for guiding students from problem finding to final product*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

**Butler-Por, N. (1993).** Underachieving gifted students. Em K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Orgs.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 649-668). Oxford: Pergamon Press.

**Chamorro-Premuzi, T. (2009).** Creative Process (entry). In B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (vol. 1, pp. 191-193). Washington, DC: SAGE.

**Clark, B. (1992).** *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. New York: Macmillan Publishing Company.

**Coutinho, P. L. (2009).** *Estilos de aprendizagem do aluno superdotado no Ensino Médio*. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação Inclusiva. Brasília: Universidade de Brasília.

**Davis, G. A. (1997).** Identifying creative students and measuring creativity. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Orgs.), *Handbook of gifted education* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 269-281). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

**Davis, G. A. (2006).** *Gifted children and gifted education: A handbook for teachers and parents*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

**Feldhusen, J. F., & Jarwan, F. A. (1993).** Identification of gifted and talented youth for educational programs. In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook and development of giftedness and talent* (pp. 233-250). Oxford: Pergamon

Press.

**Freeman, J. & Guenther, Z. C. (2000).** *Educando os mais capazes: Idéias e ações comprovadas.* São Paulo: EPU.

**Galbraith, J., & Delisle, J. (1996).** *The gifted kid's survival guide: A teen handbook.* Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

**Gardner, H. (2000).** *Inteligência: Um conceito reformulado* (Trad. A.C. Silva). Rio de Janeiro: Objetiva.

**Gubbins, E. J. (1982).** *Revolving Door Identification Model: Characteristics of Talent Pool students.* Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.

**Gubbins, E. J. (2005, winter).** NRC/GT offers a snapshot of intelligence. *The National Research Center on the Gifted and Talented (NRC/GT)*, 1-2.

**Landau, E. (1990).** *A coragem de ser superdotado.* São Paulo, SP: CERED.

**Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N.M., & Moon, S.M. (2002) (Org.).** *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Washington, DC: The National Association for Gifted Children.

**Purcell, J.H., & Renzulli, J.S. (1998).** *Total Talent Portfolio.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

**Reis, S. M., Burns, D. E., & Renzulli, J. S. (1992).** *Curriculum compacting. The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

**Reis, S.M., & Renzulli, J.S. (1977).** Creative Productivity (*entry*). In B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (vol. 1, pp. 194-197). Washington, DC: SAGE.

**Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1982).** A case for the broadened conception of giftedness. *Phi Delta Kappan*, 63 (4), 619-620.

**Reis, S.M., & Renzulli, J.S. (2009).** Creative Productivity (*entry*). In B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (vol. 1, pp. 194-197). Washington, DC: SAGE.

**Renzulli, J. S. (1977).** *The Interest-a-Lyser.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

**Renzulli, J. S. (1978).** What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (3), 180-184.

**Renzulli, J. S. (1985).** The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. *South African Journal of Education*, 5 (1), 1-18.

**Renzulli, J. S. (1986a).** *New Directions in Creativity. Mark 1.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

**Renzulli, J. S. (1986b).** The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In J. S. Renzulli, & S. M. Reis (Eds.), *The triad reader* (pp. 2-19). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

**Renzulli, J. S. (1994).** *Schools for Talent Development: A practical plan for total school improvement.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

**Renzulli, J. S. (1997).** *Interest-a-Lyser family of instruments: A manual for teachers.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

**Renzulli, J. S. (2004a).** Introduction to identification of students for gifted and talented programs. In S. M. Reis (Org. Serie) & J. S. Renzulli (Org. Vol.), *Essential Reading in Gifted Education: Identification of students for gifted and talented programs* (Vol. 2., pp. xxiii-xxxiv). Thousand Oaks, CA: Corwin Press & The National Association for Gifted Children.

**Renzulli, J. S. (2004b).** Myth: The gifted constitutes 3-5% of the population. Dear Mr. and Mrs. Copernicus: We regret to inform you... In S. M. Reis (Series Ed.), & J.S. Renzulli (Vol. Ed.), *Essential Reading in Gifted Education: Identification of students for gifted and talented programs* (Vol. 2., pp. 63-70). Thousand Oaks, CA: Corwin Press & The National Association for Gifted Children.

**Renzulli, J. S. (2005).** The Three-Ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 246-279). New York: Cambridge University Press.

**Renzulli, J. S., Hartman, R. K., & Callahan, C. M. (1971).** Teacher identification of superior students. *Exceptional Children*, 38, 211-214.

**Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1986).** The Enrichment Triad/ Revolving Door Model: A schoolwide plan for the development of creative productivity. In J. S. Renzulli, (Org.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 216-266). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.



**Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997).** *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence* (2<sup>nd</sup> ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

**Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2000).** The schoolwide enrichment model. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R.J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 367-382). Oxford: Elsevier Science.

**Renzulli, J. S., Reis, S. M., & Smith, L. H. (1981).** *The Revolving Door Identification Model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

**Renzulli, J. S., & Smith, L. H. (1978).** *The Learning Styles Inventory: A measure of student preference for instructional techniques*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

**Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., & Hartman, R. K. (1976).** *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students. Manual*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

**Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2002).** *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students* (Rev. ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

**Runco, 2009.** Creativity, definition (*entry*). In B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (vol. 1, pp. 200-201). Washington, DC: SAGE.

**Sabatella, M.L., & Cupertino, C.M.B. (2007).** Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. Em: D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com Altas habilidades/Superdotação* (Volume 1: Orientação a professores, pp. 67-80). Brasília, DF: MEC/SEESP.

**Schader, R., & Zhou, W. (2006).** *Minhas digitais do aprendizado [My learning printing]*. (Trad. Angela M. R. Virgolim, tradução não publicada]. Storrs: Neag Center for Talent Development, University of Connecticut.

**Seeley, K. (1993).** Gifted students at risk. Em L.K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 263-275). Colorado: Love Publishing.

**Starko, A. J. (1986).** *It's about time: In-service strategies for curriculum compacting*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press

**Sternberg, R. J. (1997).** A triarchic view of giftedness: Theory and practice. In N. Colangelo & G. A. Davis (Orgs.), *Handbook of gifted education* (2<sup>nd</sup> ed., 43-53). Needham

Heights, MA: Allyn & Bacon.

**Treffinger, D. J., & Renzulli, J. S. (1986).** Giftedness as potential for creative productivity: Transcending IQ scores. *Roeper Review*, 8 (3), 150-154.

**Virgolim, A. M. R. (2005).** *Creativity and intelligence: A study of Brazilian gifted and talented student*. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs, Mansfield, CT, USA

**Virgolim, A. M. R. (2007a).** *Altas habilidades/Superdotação: Encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP.

**Virgolim, A. M. R. (2007b).** Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Joseph Renzulli. Em: A.M.R.Virgolim (Ed.). *Talento Criativo: Expressão em múltiplos contextos* (pp. 159-185). Brasília: Editora UnB.

**Virgolim, A. M. R. (2009).** Intelligence (*entry*). In B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (vol. 1, pp. 472-476). Washington, DC: SAGE.

**Virgolim, A. M. R., Fleith, D. S., & Neves-Pereira, M. (1999).** *Toc, toc, plim, plim! Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade* (1ª. ed). Campinas, SP: Papyrus.

**Winner, E. (1998).** *Crianças superdotadas: Mitos e realidades* (Trad. Sandra Costa). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

**Whitmore, J.R. (1986).** Understanding a lack of motivation to excel. *Gifted Child Quarterly*, 30 (2), 66-69.



## **CONSTRUINDO O CAMINHO: oficinas educativas sobre o autoconhecimento de adolescentes com Altas Habilidades/Superdotação**

*Gilka Borges Correia - UFPR*

### **RESUMO**

As “Oficinas Construindo o Caminho” representam um diálogo vivo com adolescentes com Altas Habilidades/Superdotação que buscam um caminho de desenvolvimento da dimensão sócio-emocional e espiritual. O objetivo é investigar a subjetividade e promover o autoconhecimento de estudantes de 12 a 18 anos, com a proposta de uma aventura pelo seu universo psicológico. As oficinas estão fundamentadas na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, (2002), e seguem a metodologia modular com conteúdos que propõem tarefas e exercícios, em passos sucessivos de complexidade crescente, numa abordagem clara, lúdica e prazerosa. Incentivam o desenvolvimento proativo em interações ecológicas contínuas, com a positivação da vida e o conceito de resiliência na superação de obstáculos. Foram construídos dez módulos divididos em dois momentos importantes da existência humana: o primeiro momento aborda a história de vida no microsistema e o estilo parental na díade mãe/filho que facilitou/dificultou a construção do autoconceito e as vivências das transições ecológicas para o exo e o mesossistema (escola, amigos, hábitos, crenças e valores) que influenciaram a construção das características do perfil de personalidade. No segundo momento as oficinas investigam o processo de transição ecológica que envolve o ritual de passagem para a adolescência e para o macrosistema (relações sócio-sexuais de gênero) envolvendo o conhecimento das diversas áreas do saber e do mundo das profissões com uma reflexão prospectiva sobre o Projeto de Vida. As oficinas educativas foram desenvolvidas com um grupo de dez adolescentes superdotados em vinte e duas sessões no período de maio a dezembro de 2008, com a aplicação de cada módulo por duas semanas, em média, com resultados positivos na avaliação dos participantes, familiares e professores. Pretendem contribuir com um instrumento de pesquisa na área do conhecimento da subjetividade do adolescente com Altas Habilidade/Superdotação.

Palavras-chave: Oficinas Educativas. Adolescentes superdotados. Autoconhecimento.

# A APRENDIZAGEM DO ADOLESCENTE COM ALTAS HABILIDADES NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE

Patrícia Melo do Monte – Faculdade Santo Agostinho  
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa – Universidade Federal do Piauí

## INTRODUÇÃO

O campo das altas habilidades/superdotação tem sido historicamente discutido com grande ênfase nos fatores intelectuais e, em menor grau, nos elementos do desenvolvimento emocional. Os estudos sobre a aprendizagem do superdotado, de forma geral, abordam o aluno como um sujeito padrão, esvaziado de sua singularidade, e o espaço da escola como algo externo ao sujeito. Como consequência disso, há um desconhecimento acerca da subjetividade dos indivíduos com altas habilidades/superdotação, o que contribui para a difusão de mitos. Diante disso, surgem as primeiras inquietações: O que ocorre em termos subjetivos na experiência de aprendizagem desses sujeitos? Como a escola influencia na constituição de sua subjetividade? Outra constatação relevante é que a maioria dos estudos aborda a superdotação na infância, restando um vácuo em termos de pesquisas sobre a adolescência desses indivíduos, como afirmam Fahlman (2000); Fortes-Lustosa (2004); Chagas (2008). A última autora pontua que os estudos, geralmente, têm como foco o desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo do adolescente, as diferenças relacionadas ao gênero e os aspectos dos ambientes escolar e familiar, estudados isoladamente, sem análise das interconexões entre elementos individuais e contextuais. Emerge, assim, outra questão importante: como os adolescentes superdotados subjetivizam sua condição? Essas são as questões propulsoras dessa pesquisa, que se apóia nos referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e na Teoria da Subjetividade, de González Rey.

## OBJETIVOS

O principal objetivo deste estudo foi investigar como os sentidos subjetivos associados às altas habilidades/superdotação impactam no processo de aprendizagem de adolescentes com essa característica. Como objetivos específicos, propusemo-nos a analisar como o adolescente com altas habilidades/superdotação subjetiviza sua condição; reconhecer os principais sentidos subjetivos que produz em relação ao aprender; e analisar como a escola, enquanto espaço social, influencia a constituição de seus sentidos subjetivos.

## METODOLOGIA

A pesquisa se encontra metodologicamente fundamentada nos princípios da Epistemologia Qualitativa, também desenvolvidos por esse autor. Entre os autores que fundamentam essa discussão, destacamos González Rey (2002, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2007), Mitjans Martínez (2003, 2004, 2007), Vygotsky (1987), Renzulli (1986), Gardner (2000), Winner (1998), Fleith (2007), Virgolim (2007) e Bock (2004). Realizamos um estudo de caso, por entendermos que este método acumula evidências essenciais para o desenvolvimento do conhecimento, sobretudo em relação à temática da subjetividade. O sujeito da pesquisa é um adolescente com altas habilidades na área acadêmica, do sexo masculino, pertencente a classe socioeconômica desfavorecida. Foram utilizados instrumentos de pesquisa diversos, como a entrevista em

Patrícia Melo do Monte. Psicóloga. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Docência no Ensino Superior. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Docente do curso de Psicologia da Faculdade Santo Agostinho. E-mail: [patriciamelo2000@gmail.com](mailto:patriciamelo2000@gmail.com)

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa. Psicóloga. Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. E-mail: [avfortes@gmail.com](mailto:avfortes@gmail.com)

processo, o completamento de frases, as sentenças incompletas, a composição, a técnica linha da vida, a técnica estilos de aprendizagem e o diário de campo, todos adotados em função da vertente teórico-metodológica assumida. A análise dos dados foi feita a partir de uma perspectiva construtivo-interpretativa, tendo pesquisadora e sujeito de pesquisa papéis ativos, de envolvimento e compromisso na produção das informações.

## RESULTADOS

Compreendemos a adolescência e a superdotação a partir das referências de sujeito desenvolvidas por González Rey, ressaltando a importância da historicidade e da cultura em sua constituição. Comumente esse é um caminho pouco freqüentado em Psicologia e Educação, o que faz com que os indivíduos não sejam reconhecidos como sujeitos que produzem sentidos nas relações que estabelecem e nas atividades que executam. São considerados, porém, portadores de características fixas, como a procedência familiar, ou o desempenho em uma atividade específica. O estudo da produção de sentidos subjetivos acerca da condição de superdotado e da aprendizagem mostrou que o sujeito resgata sua historicidade, com todos os contextos em que transita e em momentos diversos. Entendemos que compreender a constituição subjetiva do sujeito é condição essencial para compreender seus modos de aprender. Quanto aos resultados obtidos, concluímos que o sujeito é consciente de que suas habilidades cognitivas tornam-lhe diferente no grupo de pares e, ao mesmo tempo, possibilitam-lhe uma condição de igualdade no âmbito educacional. Ainda que se sinta bem quando é reconhecido, o sujeito de pesquisa se incomoda diante de muita evidência. Não se refere a si com o termo superdotado, o que sugere uma tentativa de proteção diante da pressão social, de ansiedade em relação ao desempenho, de sentimentos de vergonha e medo de falhar. A vivência de situações comuns na adolescência, como a indefinição profissional e as intensas relações com os pares, torna-lhe igual a tantos outros com os quais convive. Consideramos que o sujeito de pesquisa apresenta um sentido positivo de sua identidade. As configurações subjetivas da família e de seus projetos de vida também prevalecem na constituição personológica desse adolescente e se interpenetram na articulação dos tempos passado, presente e futuro. Experiências como o não reconhecimento de filho pelo pai e enquanto sujeito que vive em um contexto socioeconômico adverso, aliadas ao reconhecimento pessoal conquistado a partir dos resultados a que chegou nas competições e nas atividades acadêmicas, são articuladas às experiências atuais, constituindo-se determinantes no surgimento de uma grande necessidade de ser reconhecido. O contexto familiar do qual faz parte, caracterizado por condições financeiras precárias e analfabetismo, favorece a constituição de sua subjetividade orientada à busca de superação das dificuldades vivenciadas no passado e atualmente. Esse adolescente busca emancipar-se financeiramente e entende que suas capacidades intelectuais facilitarão a consecução de suas metas. Dentre seus projetos, sobressai um projeto coletivo de mudança de vida. Há o desejo de ascender socialmente e proporcionar melhores condições de vida à sua família. Em função desse compromisso assumido, na tentativa de definição de uma identidade profissional, vivencia um grande conflito na escolha da profissão. Consciente de sua multipotencialidade e de sua realidade socioeconômica, suas dúvidas se relacionam à escolha de uma profissão que tenha afinidade com seus interesses ou que venha atender às suas necessidades e de seu grupo familiar de forma imediata. O sujeito evidencia moral pró-social elevada, com grande preocupação com o bem-estar das pessoas, de forma geral. Como ideal de vida, menciona ainda ser útil à humanidade, conforme a experiência de inúmeros sujeitos superdotados, que demonstram compaixão, sensibilidade ao sofrimento dos outros, empatia, proteção aos necessitados. Há uma clara expressão de prazer por aprender, valorização do conhecimento e do outro em seu processo de aprendizagem. Outro ponto importante na experiência desse sujeito é sua participação ativa, intencional, consciente e interativa, como sujeito que aprende, transformando o seu contexto social e transformando-se. Ele questiona a autoridade,

resiste à dominação, é argumentativo, apresenta conflitos e enigmas, flexibilidade do humor, entusiasmo pelo novo, curiosidade, indefinição, contradição, orientação a projetos futuros... Características da superdotação? Características da adolescência? Não, características de um sujeito que vive determinada história, em determinado contexto e que apresenta padrão genético específico.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos, assim, a importância da combinação de diversos elementos na manifestação de sua superdotação, como elementos da subjetividade individual (consciência de si, autodeterminação, necessidade de reconhecimento) e elementos da subjetividade social (situação socioeconômica, os modelos disponíveis, os fatores de mudança, as relações desenvolvidas na escola atual). Concluímos que a escola, enquanto espaço social, influencia significativamente a constituição de sentidos subjetivos nesse sujeito. As diferentes situações vivenciadas na relação professor-aluno e aluno-aluno favoreceram o surgimento de expectativas, motivos, necessidades, fazendo emergir novos sentidos subjetivos nesse adolescente. Em síntese, consideramos que, no caso estudado, os sentidos subjetivos produzidos acerca de sua condição de superdotação e de sua aprendizagem impactam positivamente em seu processo de aprender.

Palavras-chave: Subjetividade. Altas habilidades/superdotação. Aprendizagem.

# **CARACTERÍSTICAS DESEJÁVEIS EM PROFESSORES DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

## **RESUMO**

Alexandra da Costa S. Martins<sup>1</sup>

Este estudo teve como objetivo investigar as características desejáveis em docentes para atuar na educação de alunos com altas habilidades/superdotação. Participaram da pesquisa 20 professores, deste total, 10 atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e 10 professores atuam no curso de Pedagogia, ambos da rede pública de ensino de uma cidade do entorno do Distrito Federal. Uma abordagem qualitativa foi usada nesse estudo e os dados coletados por meio de entrevista semiestruturada. Procedeu-se a uma análise de conteúdo dos dados obtidos. A pesquisa buscou caracterizar a formação desejável em um docente para atender alunos com altas habilidades/superdotação, comparou as opiniões dos participantes no que diz respeito às características apontadas como desejáveis nos referidos docentes e identificou as concepções dos professores sobre altas habilidades/superdotação. Os resultados sugerem que para atuar na referida área, é necessário que o professor tenha formação específica, a qual deve incluir em sua proposta pedagógica teorias sobre o tema e estágios para observação e regência em instituições que ofereçam atendimento especial a estes alunos. As características desejáveis em docentes de alunos com altas habilidades/superdotação estão relacionadas a atributos de personalidade e aspectos sociais, emocionais e profissionais. Os professores apresentaram distintas concepções sobre altas habilidades/superdotação, sendo que muitas delas se assemelham às propostas por teóricos da área, porém, também foram identificadas algumas ideias errôneas a esse respeito. O presente estudo sinalizou a necessidade de uma reflexão a respeito da estrutura pedagógica e curricular por parte das instituições de ensino que oferecem formação específica a docentes para atuar na área.

Palavras-chave: Altas Habilidades. Características. Professores. Superdotação.

---

<sup>1</sup> Pedagoga, formada pela Universidade Estadual de Goiás; Especialista em Educação Especial para Alunos Talentosos e Bem Dotados; Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília.

# OFICINAS DE ENRIQUECIMENTO – PROPOSTA DE TRABALHO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA PARA OS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

(MODALIDADE DE APRESENTAÇÃO: PÔSTER)

Eliane Regina Titon Hotz<sup>1</sup>  
Josilene de Oliveira Fonseca<sup>2</sup>  
Cleonice dos Santos<sup>3</sup>  
Leila Marcia da Silva<sup>4</sup>  
Prefeitura Municipal de Curitiba/PR

## RESUMO EXPANDIDO

A crescente demanda na identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação nos move para uma nova realidade: oferecer-lhes atendimento de qualidade e oportunidade de novas aprendizagens, conforme seus interesses e habilidades.

A Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais da Secretaria Municipal da Educação oferta, além do atendimento na Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação, atividades de enriquecimento para os estudantes com altas habilidades/superdotação da Rede Municipal de Ensino, através de cursos e oficinas desenvolvidas no Centro de Capacitação, no turno contrário a frequência do estudante no ensino comum.

A primeira oficina ofertada pela Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais aconteceu em parceria com o Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional e contou com a participação de quarenta estudantes com altas habilidades/superdotação com idade entre cinco e onze anos. Na oficina, intitulada Oficina da Linguagem LOGO os estudantes puderam aprofundar conhecimentos na área da informática, usando ferramentas e comandos básicos da linguagem LOGO, criando projetos na área de interesse e desenvolvendo na execução dos mesmos, habilidades criativas e de raciocínio. Os projetos: Sistema Solar e Vivendo o Rock destacaram-se entre tantos que foram criados.

A avaliação final realizada pelos pais, estudantes e profissionais envolvidos confirmou que o estudante com altas habilidades/superdotação necessita de oportunidades para estudar assuntos do seu interesse, ter desafios que o levem a busca de soluções criativas e, principalmente, um ambiente que o entenda e o respeite em suas características.

Em 2009, considerando a experiência do ano anterior, foi visível a necessidade da continuidade dessa oferta, pois quanto mais convivíamos com esses estudantes, mais clara ficava a observação de que atividades além das ofertadas na Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação e nas classes do ensino comum deveriam fazer parte do cotidiano dessas crianças. A parceria com outros departamentos da Secretaria Municipal

---

<sup>1</sup> Eliane Regina Titon. Pedagoga, especialista em Educação Especial. Responsável pelos Projetos na área de Altas Habilidades/Superdotação da Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. [eliane.titon@bol.com.br](mailto:eliane.titon@bol.com.br)

<sup>2</sup> Josilene de Oliveira Fonseca. Licenciada em Artes Visuais e Teatro; Especialista em Metodologia do Ensino da Arte; Coordenadora da área de Arte (linguagem do Teatro e da Dança) da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba [jofonseca@sme.curitiba.pr.gov.br](mailto:jofonseca@sme.curitiba.pr.gov.br)

<sup>3</sup> Cleonice dos Santos. Bacharel e Licenciada em Música; Especialista em Educação Musical; Mestre em Educação. Coordenadora da área de Música da Secretaria Municipal da Educação. [cleosantos@sme.curitiba.pr.gov.br](mailto:cleosantos@sme.curitiba.pr.gov.br)

<sup>4</sup> Leila Marcia da Silva. Pedagoga. Especialista em Tecnologias Educacionais. [leisilva@sme.curitiba.pr.gov.br](mailto:leisilva@sme.curitiba.pr.gov.br)

da Educação foi fundamental à ampliação e sucesso dessa proposta. Iniciamos então o trabalho com oficinas e cursos de música e robótica.

A Oficina de Música teve como responsável a equipe de Arte/Música do Departamento de Ensino Fundamental. Para esta oficina convidamos os estudantes que já sinalizavam em suas escolas o interesse nesta área. O trabalho inicial tinha o objetivo explorar conteúdos ligados ao tema, oportunizar a aprendizagem de conceitos necessários para a iniciação musical e propunha o xilofone como primeiro instrumento para a prática musical. Além da prática instrumental, trabalhamos nessa oficina a leitura de notas musicais, o ritmo e a leitura de partituras. O interesse, a participação e o desenvolvimento dos estudantes foram tão significativos que esta proposta foi ampliada para o curso Musicalização como Fonte de Descoberta de Novos Talentos - flauta doce, cujo resultado superou as expectativas dos estudantes, dos docentes do curso e dos pais, parceiros em todo projeto. Do trabalho nesse curso resultou a formação do primeiro grupo musical de crianças superdotadas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e este já se apresentou em vários eventos, tocando uma sequência de oito músicas aprendidas em sete encontros.

Em 2010, novas turmas do curso de flauta foram formadas e o grupo de flauta de 2009, num projeto de aprofundamento para intensificar a aprendizagem da teoria musical, do ritmo e melodia, tem o violino como instrumento de aprendizagem. Os violinos foram disponibilizados pela Secretaria Municipal da Educação e os estudantes são responsáveis pelo instrumento (em casa e nas aulas), cuidando da sua manutenção durante o tempo em que participam do grupo. Algumas horas do início da oficina foram reservadas para a aprendizagem técnica sobre o instrumento e os cuidados adequados para a sua manutenção. Foram muitos encontros de estudo, de prática, além de atividades extracurso, como ida a espetáculos musicais (Orquestra de Budapeste e a várias apresentações da Orquestra Sinfônica do Paraná) e encontros com profissionais da área.

O trabalho com música, que continua até o momento, tem revelado grandes talentos e um dos participantes além de músico já se revela como compositor. Considerando as conquistas obtidas pelos estudantes do grupo de música, não podemos deixar de citar que

A educação musical é hoje considerada um caminho a mais que se abre para o desenvolvimento integral da personalidade humana. Há na natureza humana aptidões que estão à espera de desenvolvimento. Assim a criança que respira, caminha, corre e salta possui instinto rítmico e este somente precisa ser liberado ou orientado para atingir o máximo do seu desenvolvimento. (MÁRSICO, 1982 p. 38).

A Oficina Robótica: Soluções Lógicas para Desafios Gigantes parceria da Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais com o Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional, além dos desafios propostos aos estudantes, tinha um desafio também aos docentes do curso: descobrir que fascínio a robótica exerce sobre os estudantes, pois esta é uma das oficinas mais procuradas. Não demorou muito para esta questão ser resolvida, pois na roda de conversa do primeiro encontro, um estudante, antecipou a questão falando “trabalhar com robótica é você pensar e ver sua ideia ganhar movimento”. Fechou a questão, ou melhor, abriu-se a questão, pois, logo em seguida, outro estudante que participava pela primeira vez da oficina falou em alto e bom tom, seguido de um contentamento visível no olhar “então eu não vou sair mais daqui, pois tô cheio de ideias para dar movimentos”. Esse é o clima que acompanha os encontros de robótica, que, além de oportunizarem a aprendizagem do uso dos kits de montagem LEGO/robótica, do software NXT e RXT na resolução de desafios em tapetes que exigem a execução de missões previamente elaboradas, permitem também aprofundar conceitos

tecnológicos, como estruturas móveis e fixas, engrenagem, polias e roldanas, a aprendizagem de programações e outros conceitos matemáticos.

Outra oficina de sucesso entre os estudantes com altas habilidades/superdotação é a Oficina de Teatro desenvolvida pela Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais em parceria com a equipe de Arte/Teatro do Departamento de Ensino Fundamental. Tem como objetivos oportunizar o contato com a linguagem teatral, instigar os estudantes à pesquisa na área do teatro e proporcionar um espaço no qual o estudante se perceba ator e autor de suas próprias relações sociais. Trabalha com a representação simbólica, elementos da cena, improvisação, jogos teatrais e texto dramático. Nos encontros que já aconteceram, os estudantes construíram um texto inédito, cuja ideia era a criação de uma lenda. Esse texto foi roteirizado para melhor atender às necessidades da linguagem teatral no que se refere à construção da dramaturgia. Na sequência, o texto dividido em cenas passou a ser representado. Iniciou-se então a construção dos personagens e suas caracterizações, visando sempre à busca da ação atrelada ao texto. A construção do figurino, assim como a organização do espaço cênico e a escolha da sonoplastia foram amplamente discutidos com os estudantes nas rodas de conversa, durante todo curso. O produto dessa oficina, ou seja, a peça denominada: A Lenda de Tutaraflamon V, tem estreia prevista para novembro de 2010.

Momentos culturais foram oportunizados para que esses estudantes pudessem relacionar as experiências das oficinas com situações reais. No Teatro Guaíra (atividade exploratória) assistimos o espetáculo A Fada dos Espelhos e a Lenda das Cataratas do Iguaçu e, no Teatro Regina Vogue, o Espetáculo em Ri Maior. Foi surpreendente ver, ao final desse espetáculo, um estudante dando uma “dica” (orientação) a um dos atores sobre como melhorar a performance num determinado momento da cena, com conteúdos que havia aprendido na oficina de teatro.

Ressaltamos que todas as atividades de enriquecimento ofertadas proporcionaram grandes momentos de discussão nas rodas de conversa, favorecendo aspectos emocionais, de socialização e principalmente o bem-estar por fazer parte de um grupo e com ele poder encontrar soluções criativas e vivenciar experiências significativas.

Acreditamos que a oferta das oficinas contemplou o objetivo do Modelo Triádico de Enriquecimento proposto por Joseph Renzulli e adotado como norteador do trabalho de atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação oportunizando a participação dos estudantes na construção de novos conhecimentos.

Palavras-chave: Oficinas. Enriquecimento. Altas Habilidades.



## RESUMO

### ESTUDO DE CASO DE UM ALUNO SUPERDOTADO COM TRANSTORNO DE ASPERGER: DESENVOLVIMENTO, CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS

Tânia Gonzaga Guimarães (Secretaria de Educação do Distrito Federal) e Dra. Eunice Maria L. Soriano de Alencar (Universidade Católica de Brasília)

Superdotação e Transtorno de Asperger são temas que têm estimulado discussão e interesse crescente de educadores e psicólogos. A dificuldade em diferenciar características de Superdotação e Transtorno de Asperger, e em reconhecer e identificar a coexistência dessas condições pode levar a um diagnóstico errôneo e impreciso. Faz-se necessário compreender a dupla excepcionalidade a partir de uma visão multidimensional levando em consideração o desenvolvimento global do indivíduo. A presente pesquisa, que se caracteriza como Estudo de Caso, investigou o histórico do desenvolvimento nas dimensões cognitiva, motora, social e emocional de um aluno Superdotado com Transtorno de Asperger, concepções sobre Superdotação e Transtorno de Asperger e práticas educacionais utilizadas por suas professoras em sala de aula regular e na sala de recursos, além das expectativas das mesmas com relação ao aluno participante. Este era do gênero masculino, tinha 11 anos de idade e frequentava o 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal e uma das salas de recursos do Programa de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, ambas localizadas na Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram a entrevista semi-estruturada e documentos, como relatórios das atividades de sala de aula regular, *portfólio* das atividades desenvolvidas na sala de recursos, relatórios médicos e da equipe psicopedagógica. Os resultados indicaram que o aluno se caracterizava por inteligência superior, habilidades nas áreas de português, língua estrangeira, ciências, matemática, informática e talento para desenho, paralelamente a dificuldades de ordem emocional e social. Revelaram ainda excelente desempenho acadêmico, adaptação à sala de aula regular e intensa motivação nas atividades realizadas no Programa de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades. A análise dos dados obtidos evidenciou altas expectativas por parte das professoras e dos pais em relação ao sucesso escolar do participante. Essa análise também revelou características distintas importantes que auxiliam o entendimento da necessidade de intervenções específicas para a dupla excepcionalidade Superdotação e Transtorno de Asperger.

**Palavras Chave:** Dupla excepcionalidade; Superdotação; Transtorno de Asperger; Histórico de desenvolvimento; Sucesso escolar.

## **ALTAS HABILIDADES EM MATEMÁTICA: ESTUDO DE CASO DE UM ESTUDANTE EM VULNERABILIDADE SOCIAL**

Lúcio Gomes Dantas<sup>1</sup> (Universidade de Brasília – UBEE/UNBEC)  
Eunice Maria Lima Soriano de Alencar<sup>2</sup> (Universidade Católica de Brasília)

**RESUMO:** Este estudo de caso teve como objetivo investigar o desenvolvimento precoce e características de um aluno superdotado proveniente de família de baixa renda e em vulnerabilidade social situada no interior do Rio Grande do Norte, Brasil. Em vista disso, outros objetivos foram perseguidos, tais como: conhecer a realidade e as características de um aluno com altas habilidades em Matemática e em situação de pobreza, bem como investigar o processo de aprendizagem desse estudante. Ante o exposto, esta pesquisa foi desenvolvida entre os meses de setembro e dezembro de 2009. Interessante notar que devido a alta classificação do aluno em Olimpíada de Matemática, este conseguiu uma bolsa para estudar em uma excelente escola particular na capital do estado; entretanto, até os doze anos de idade esse aluno estudou em escola pública, entre os meios rural e urbano, devido a sua mãe morar na zona rural no interior do estado. Foram realizadas entrevistas com o aluno, com sua mãe, alguns de seus professores e colegas de classe. Foi administrada ao aluno a Escala de Motivação em Matemática. Ademais, os diferentes fatores que contribuíram para seu desempenho notável foram analisados, incluindo características intrapessoais, aspectos socioculturais e fatores ambientais, em especial os professores que serviram como mentores. Dessa forma, os resultados apontaram para a oportunidade que esse aluno teve em desenvolver altas habilidades em Matemática, além de traços de personalidade que contribuíram para seu alto desempenho, bem como características motivacionais para uma aprendizagem significativa. Com efeito, este estudo destaca, ainda, vários fatores que são relevantes para o desenvolvimento de alunos superdotados provenientes de áreas socialmente desfavorecidas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Superdotação. Vulnerabilidade social. Educação especial.

---

<sup>1</sup> Professor do curso de Pedagogia na Universidade Católica de Brasília (UCB). Licenciado em Filosofia, especialista em Administração e Planejamento Escolar, mestre em Psicologia. Doutorando em Educação na Universidade de Brasília (UnB).

E-mail: lucio@marista.edu.br

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). Professora emérita da Universidade de Brasília (UnB). Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Ph.D pela Universidade de Purdue, EUA.

E-mail: ealencar@pos.ucb.br

## Introdução

Na literatura sobre altas habilidades/superdotação, constata-se número muito reduzido de pesquisas referentes a fatores que contribuem para o desenvolvimento de talentos e altas habilidades entre indivíduos em vulnerabilidade social. Uma exceção foi o estudo realizado por Gagné (2000) para ilustrar os distintos elementos que compõem a teoria proposta por ele para explicar o desenvolvimento do talento. Ademais, embora se reconheça que habilidades e talentos excepcionais possam ser encontrados entre crianças e jovens provenientes de famílias econômica e socialmente desfavorecidas, a maior parte das pesquisas tem privilegiado distintas características e facetas do desenvolvimento intelectual e socioemocional de superdotados de status socioeconômico médio.

A literatura registra ainda um número reduzido de estudos de caso de *savants*, autistas e crianças com talentos excepcionais. Entre esses, poder-se-iam apontar os realizados por Alencar e Fleith (2001a); Golomb (1992); Goldsmith (1992); Guimarães (2009); Lucci, Fein, Holveas e Kaplan (1988); Morelock e Feldman (2000); e Zimmerman (1992). Dada a relevância do tema e a o reduzidíssimo número de pesquisas no país com estudantes de meio social e economicamente desfavorecido que apresentam um desempenho excepcionalmente elevado, realizou-se o presente estudo de caso. Este teve como objetivo descrever distintos elementos do desenvolvimento e desempenho de um aluno com altas habilidades que viveu os seus primeiros anos em situação de vulnerabilidade social. Antecede a apresentação dos dados do aluno uma breve revisão de literatura sobre superdotação e alguns fatores a ela associados bem como a metodologia utilizada no estudo.

## Superdotação

Há um reconhecimento crescente da importância de as instituições sociais fomentarem o desenvolvimento das competências e habilidades em crianças e jovens, especialmente os que têm altas habilidades. Considera-se que a escola e a família, tendo em vista assegurar a cidadania, podem ser excelentes parceiras e facilitadoras ao pleno desenvolvimento dos potenciais de indivíduos com altas habilidades.

Nesse sentido, Carvalho (2004, p. 85-86) afirma que “o ideal de uma formação para o exercício da cidadania e para uma conduta ética, está entre os objetivos mais amplos e, ao mesmo, tempo mais consensuais da ação educativa escolar”. Nessa mesma linha de pensamento, a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) preconiza no Artigo 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Sobre esse aspecto, em outro documento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 – (BRASIL, 1996), no Art. 1º, vaticina: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Igualmente, para Alencar e Fleith (2001b), é responsabilidade tanto da escola como da família propiciar condições que favoreçam o desenvolvimento da criança. Diante disso, desmistificando os pré-conceitos existentes em relação aos alunos com altas habilidades, pode-se iniciar um trabalho interessante de ajuda, de compreensão e de favorecimento do desenvolvimento mais pleno de seu potencial.

Ainda de acordo com a legislação brasileira, o documento das Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica em seu Art. 5º., item III, menciona que são considerados

educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

Outro conceito que não se pode perder de vista, de acordo com o documento de Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) refere-se a que:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Não se pode esquecer, ainda, que um dos aspectos relevantes na identificação do indivíduo superdotado ou com altas habilidades é de exponenciar o desenvolvimento do potencial humano, pois, de acordo com Alencar e Fleith (2001b, p. 53) "(...) superdotado seria aquele indivíduo que demonstre uma habilidade significativamente superior quando comparado com a população geral em qualquer área, seja ela intelectual, social, musical, artística etc." Nesse sentido, é interessante a realização de estudos exploratórios para entender os potenciais humanos em seus diversos campos de atuação, tendo como base uma perspectiva sistêmica do ser humano.

Há que se levar em conta também o conceito de superdotação proposto por Renzulli (1990) que engloba, como apresentado em seu Modelo dos Três Anéis, a habilidade acima da média, o envolvimento com a tarefa e a criatividade. A primeira inclui tanto habilidades gerais como específicas. A segunda constitui-se no componente motivacional, incluindo traços, como perseverança, esforço e autoconfiança; e a terceira envolve a fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento e outras características pessoais, como curiosidade, abertura a novas experiências e sensibilidade a detalhes.

Ante o exposto, o ambiente externo pode propiciar, ou dificultar o desenvolvimento das crianças e jovens com altas habilidades. Isso leva a crer o quanto a escola pode colaborar para a expressão desses potenciais. Contrariamente, Alencar e Fleith (2001b) consideram que é comum o ensino não possibilitar a exploração de novas ideias e conceitos, esperando-se do aluno a reprodução do conteúdo apresentado em sala de aula pelo professor ou contido nos livros adotados. Interessante notar que isto contribui para minar a motivação do aluno para aprender e estudar.

Essas autoras chamam a atenção para o papel preponderante do professor no processo de identificar o aluno com altas habilidades. Sobre essa perspectiva, é interessante frisar o julgamento, a avaliação e a observação do docente, sem desconsiderar, por sua vez, que existem outras formas de expressão de superdotação e talento, além do tradicional reconhecimento pelo veio acadêmico. No entanto, tem sido ressaltado por distintos especialistas da área, como Alencar e Fleith (2001b), Sabatella (2007) e Davidson (2009), que criatividade, liderança, artes e o próprio contexto sociocultural onde o indivíduo está inserido devem ser levados em consideração no processo de identificação desse potencial.

Um aspecto também relevante é o da identificação dos indivíduos com altas habilidades provenientes do meio rural ou em situação de vulnerabilidade social, visto que as pesquisas, em sua maioria, têm focalizado indivíduos de classe média e urbanos. Nesse sentido, Alencar e Fleith (2001b) ressaltam cuidados especiais que devem ser

tomados, uma vez que a grande maioria dos instrumentos de identificação em uso no país é mais adequada para a população de classe média.

Em complemento, parece ser de suma importância para os que fazem a escola, uma adaptação curricular que possa atender às necessidades intelectuais do aluno com altas habilidades. Ademais, como ressaltam Guimarães e Ourofino (2007), estímulos de aprendizagem diversos são necessários para atender a vários tipos de inteligências. Assim, a escola deve levar em conta as características e distintas habilidades de seus alunos e possibilitar o desenvolvimento de suas potencialidades.

## **As inteligências**

Quando se estuda a superdotação, é interessante frisar a construção epistemológica que ajude a identificar o objeto de estudo em questão. Sobre esse aspecto, a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (1983, 2007); Walters e Gardner (1990) merece destaque. Esta ampliou o número de expressões de competência intelectual a serem levadas em conta no processo de identificação do aluno com altas habilidades. Ademais, atualmente, especificamente no Brasil, Howard Gardner é um autor amplamente visitado para sustentar as novas demandas educacionais, sobretudo na educação formal. Resolutamente não dá mais para pensar a inteligência de forma unidimensional, mas sim investigar os fenômenos educacionais hoje à luz das inteligências. A esse respeito, Casassus (2009, p. 131) afirma que

Até há pouco tempo se considerava que uma pessoa era inteligente quando demonstrava altas habilidades verbais e/ou matemáticas. Essa visão de inteligência foi a que prevaleceu na cultura tradicional e também orientou o pensamento sobre a qualidade na educação, traduzido pela habilidade de responder a questões de provas.

Para Gardner (2007, p. 21) “uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”. Assim, esse pesquisador propõe competências intelectuais multidimensionais, tais como: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, sinestésica, interpessoal e intrapessoal. Decorre daí a ideia de que a inteligência é a construção de habilidades, baseada em capacidades e potenciais biológicos, culturais e psicológicos, não isolados, o que faz assim, a inteligência ser vista sob vários fatores, onde um não exclui o outro. Esse contexto possibilita um equilíbrio entre razão e emoção, minimizando, portanto, a perspectiva tradicional da inteligência vista somente pelo ângulo das manifestações lógico-linguísticas.

O estudo sugere, no entanto, que a pessoa é portadora de forças cognitivas específicas que a torna única, por ter mente diferenciada uma da outra e intensamente diferente. É essencial notar que, a partir dessa teoria, a pessoa pode expressar saberes através de diferentes inteligências e que, devidamente estimulada, pode desenvolver potencialidades diversificadas. Com isso a matriz curricular das escolas altera, necessariamente, seus componentes. A interdisciplinaridade e/ou a transdisciplinaridade devem marcar cada vez mais os projetos educativos. Essa tendência proporciona significados amplos e relevantes aos conteúdos e à contextualização, além de expandir a validade do conteúdo e da pura informação, possibilitando, assim, múltiplas relações entre os saberes.

Na prática docente constata-se, com efeito, que o modelo de ensino centrado no professor, com aulas expositivas e os alunos ouvindo, não faz mais sentido. O aluno está, cada vez mais, altamente familiarizado com sons, movimento, música, imagens etc. Isso poderá ser uma grande oportunidade para criar ambiente de interação entre professor-aluno.

É possível apostar, então, que a criatividade, como pilar emancipador da educação, venha a propiciar rupturas com a aprendizagem mecânica, garantido a participação ativa, inteligente e estimuladora da imaginação. Afinal, tudo isso ajudaria, às “pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passatempo adequados ao seu espectro particular de inteligência” (GARDNER, 2007, p. 16).

Não se pode pensar a escola que instrumentaliza a pessoa para o exercício da profissão, ou para o exercício do vestibular, mas se pensa a escola e a docência em vista da formação mais humanista, ampla e diferenciada do aluno. Com isso, a teoria das Inteligências Múltiplas ajuda, sobremaneira, a superar a barreira da fragmentação do conhecimento, transpondo a didática no sentido de transformar o objeto do saber em objeto de ensino. Sem isso, é fácil cair nas armadilhas e reafirmar o senso comum, distante da construção científica e de sua referência original.

No tocante a isso, ratifica-se o pensamento de Gardner (op. cit.) no que diz respeito à importância, relativa, das capacidades lógico-matemática e linguística, pois, para ele, o ser humano tem outros meios de exprimir sua inteligência, como, por exemplo, através de habilidades corporais, musical e de relacionamento, dentre outras. A praticidade da teoria das Inteligências Múltiplas permite-se ampla utilização em sala de aula, independente do nível de ensino e do conteúdo ministrado.

A ideia principal dessa teoria é entender que todo aluno pode expressar saberes através de diferentes inteligências e que, devidamente estimulado, por professores e/ou pela família, pode, também, desenvolver de forma mais plena potencialidades diversificadas. Tal observação vem complementar o pensamento de que em qualquer disciplina pedagógica é possível trabalhar e desenvolver várias inteligências. Diante disso, eis aqui um imperativo para a educação neste início de milênio.

### **Características socioemocionais**

O indivíduo é concebido como um ser complexo e conta com vários aspectos a serem desenvolvidos. A escola, de maneira geral, não tem contemplado a integralidade do ser, ou seja, não tem alcançado os quatro níveis de aprendizagem propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – UNESCO): aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer (DELORS et al., 2001). Portanto, além da visão disciplinar, mecânica e reducionista que tem caracterizado os procedimentos de ensino e de aprendizagem, encontra-se necessidade de aliar processos educativos que considerem uma aliança entre a razão e a emoção.

Nesse sentido, Alencar (2007), Colangelo e Assouline (2000), Landau (2002), entre outros, chamam a atenção para a necessidade de a escola favorecer o ajustamento do superdotado e o seu desenvolvimento social, além de fortalecer um autoconceito positivo. Assim, é interessante cruzar esses objetivos referentes às características socioemocionais do superdotado e questionar o que vem a ser a educação emocional como ponto de partida para a elucidação de tais características. Nesse caso, é importante frisar o que vem a ser também a emoção. Com respeito a isso, Goleman (1995, p. 305) entende que “emoção se refere a um sentimento e seus pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos, e uma gama de tendências para agir”.

Não é novidade, portanto, referir-se aos vínculos existentes entre afetividade e cognição no âmbito educacional. A dimensão afetiva da educação, entretanto, é algo a ser profundamente considerado. Não se trata apenas de reconhecer a importância da “inteligência emocional” ou das “habilidades afetivas”, trata-se de nos convencer de que é preciso “afetar”, atingir e sensibilizar os educandos, no caso aqui, os alunos com altas habilidades/superdotados.

No que diz respeito à dimensão emocional, Alencar (2007), Coleman e Cross (2000), Moon (2004) e Silverman (2002) chamam a atenção para o descompasso entre o desenvolvimento intelectual e o emocional observado com frequência entre superdotados, e que constitui fonte de tensões e desajustamento. Sinalizam esses autores que quanto maior o grau de assincronia, maior a probabilidade de problemas de ajustamento de ordem social e emocional ocorrerem.

Quando os alunos se sentem respeitados, diferentemente da espiral negativa que acontece na escola antiemocional, inicia-se uma espiral nutritiva. Eles se sentem aceitos, o que os deixa relaxados e faz com que se sintam confiantes. Quando os alunos estão confiantes, sentem-se seguros e isso reduz o medo ou a inércia, o que lhes permite ser mais como são em sua originalidade e poder se abrirem para a participação coletiva. Tal observação leva-se a crer que a proposição de vivências que gerem processos de desenvolvimento de saberes para educação emocional passa a ser uma necessidade premente em todos os níveis de ensino, sobretudo na perspectiva do aluno com altas habilidades/superdotação.

## O Método

Dentre as metodologias de investigação científica, elegeu-se a metodologia qualitativa como instrumento norteador para o presente estudo, por permitiu investigar e compreender alguns fenômenos voltados para a percepção e a subjetividade das relações humanas vivenciadas no dia-a-dia desse aluno, pois, como afirma Alves (1991, p. 55):

A realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas.

Nessa perspectiva, sabendo que não seria possível explorar todos os ângulos do fenômeno estudado, escolhemos um estudo de caso, por delimitar a investigação e nos permitir selecionar os aspectos mais relevantes, para atingirmos os propósitos do estudo. Nesse sentido, André (2005, p. 21) alerta que os pesquisadores que fazem tal opção não estão preocupados “com a teoria social nem com o julgamento avaliativo, mas com a compreensão da ação educativa”.

Foram realizadas entrevistas parcialmente estruturadas com o aluno objeto de investigação, uma coordenadora pedagógica do 3º. ano do Ensino Médio, três professores do Ensino Médio, dois colegas de turma e a mãe, esta entrevistada por telefone. Os roteiros foram elaborados com intenção de mapear dados demográficos, aspectos das relações sociais e familiares, características pessoais e motivacionais do aluno, além do seu desempenho e comportamento em sala de aula.

Durante as entrevistas com o aluno aqui denominado Pedro, perguntou-se sobre seus *hobbies* e interesses principais, as atividades desenvolvidas fora da escola, formas de pensamento preferidas bem como suas reações a elementos de seu ambiente. Em relação aos demais colaboradores desse estudo: mãe, professores, coordenadora pedagógica e alguns colegas do colégio, perguntou-se livremente, inicialmente, suas percepções sobre o aluno Pedro. De prontidão, todos falaram de suas impressões sobre esse aluno e à medida que a entrevista se desenvolvia, os papéis de filho, aluno, amigo surgiam e se configuravam nesse personagem.

Foram gravadas todas as falas por meio de gravador de MP3 e, posteriormente, foram escritas em transcrição absoluta (MEIHY; HOLANDA, 2007). Vale salientar que foram 3:49 (três horas e quarenta e nove minutos) de entrevistas gravadas.

Fez-se ainda, análise de documentos institucionais, tais como boletins de notas do Ensino Fundamental e Médio, bem como uma Escala de Motivação em Matemática

(GONTIJO, 2007). Afinal, como afirma Barbier (2004, p. 53): “documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados”.

## O aluno

Pedro nasceu em uma pequena cidade do interior do Rio Grande do Norte em 1993. Filho único de pais separados, mãe doméstica e pai agricultor. Ela se casou já grávida de Pedro e, com 23 dias de núpcias, o casal se separou. Nessa época a mãe, embora residisse no meio rural, trabalhava como empregada doméstica de uma família, cujo casal foi escolhido para ser padrinhos de batismo de Pedro. Com relação a essa família, Pedro relembra que, graças ao ambiente facilitador e estimulador nessa residência, ele se interessou pelos estudos, pois gostava de ler revistas em quadrinhos, que lá existiam. Desde os oito meses de vida, sua mãe lhe contava histórias e aos dois anos de idade Pedro sabia ler algumas palavras. Muitas vezes deixava de brincar com amigos de sua idade para ver revistas em quadrinhos. O pai cursou até a 4<sup>a</sup>. série do Ensino Fundamental e a mãe cursou o Ensino Médio, inclusive foi professora auxiliar de uma creche mantida por uma Organização não Governamental.

O núcleo familiar era composto dos avós maternos, a mãe e três tios, tendo a avó materna falecida quando Pedro tinha 8 anos. Ele foi matriculado em uma escola-creche aos dois anos e meio, na cidade, pois a família morava na zona rural, porém a mãe trabalhava na cidade. Quando criança, gostava de jogos quebra-cabeça e tinha o seu grupo de amigos. Aos seis anos de idade, passou a frequentar uma escola da rede municipal de ensino, na zona rural, permanecendo seis meses na Alfabetização e, em seguida, foi para a 1<sup>a</sup>. série do Ensino Fundamental, cursando por seis meses nessa escola.

Como seus padrinhos tinham se mudado para Natal, capital do Rio Grande do Norte, Pedro foi estudar parte da 1<sup>a</sup>. e 2<sup>a</sup>. séries do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual nessa cidade. A seguir, retornou a sua terra natal e cursou a 3<sup>a</sup>. e 4<sup>a</sup>. séries em escola municipal na zona rural. Na 5<sup>a</sup>. e 6<sup>a</sup>. séries migrou para a zona urbana onde começou a se destacar em Matemática e obteve, pela primeira vez, na categoria da 5<sup>a</sup>. série, o quarto lugar na Olimpíada da Matemática do Rio Grande do Norte.

Nessa época foi importante o estímulo dado pelo professor de Matemática e pela professora de História em participar da Olimpíada de Matemática do Estado, olimpíada organizada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Foi o primeiro aluno da rede pública a receber esse prêmio, pois antes, somente eram agraciados alunos advindos da rede particular de educação. No ano seguinte, 2003, quando cursava a 6<sup>a</sup>. série, foi laureado com o primeiro lugar, fato notável para um aluno da rede pública de educação.

Foi nesse evento de premiação que o vice-diretor educacional de uma tradicional escola de Natal o convidou para estudar até o término do Ensino Médio, com bolsa de estudos. Como seus padrinhos se dispuseram a acolhê-lo em sua residência, a tramitação com a mãe foi fácil, uma vez que esta sempre quis o melhor para seu filho, mesmo que, para isso, tivesse que renunciar à presença física de Pedro.

Seus interesses quando criança eram escrever histórias e poesias. Participou de um projeto “Baú de Leitura”, programa destinado a atender crianças em situação de vulnerabilidade social. Esse projeto objetivava desenvolver o interesse pela leitura, bem como estimular a produção escrita das crianças. O gosto por escrever poesias, segundo Pedro, vem dessa época. Quem descobriu que Pedro era um aluno especial foi a sua professora de Alfabetização, que, na época, chamou a mãe dele informando que o mesmo se destacava entre os demais da turma.



Desde as primeiras séries os colegas de sala de aula tiravam dúvidas com Pedro. Era um aluno que frequentava constantemente a biblioteca da escola e fazia vários empréstimos de livros durante o mês. Tinha alta participação nas aulas e excelente organização de pensamento. Desse período ele guarda em sua memória o sentimento de sentir-se diferente aos demais.

Imaginava quando criança ser um escritor mas, com o passar do tempo, mudou o foco de interesse. Hoje tem interesse pelas ciências e Matemática. Interessa-se por livros de ficção científica e sonha em desenvolver um projeto para o bem da humanidade, como produção de energia, sem poluir o meio ambiente.

Uma professora que foi referência no colégio quando cursava a 8ª série foi a de Química e Física. Essa escolha se deveu por ela valorizá-lo e tornar-se sua amiga. Igualmente, o professor de Matemática, do antigo colégio de sua cidade natal, continuava a ser grande referência. O que chamava ainda a atenção de Pedro no colégio atual era a organização escolar e as amizades construídas com os alunos, valores transmitidos pela filosofia do Colégio, por outro lado, a capacidade de cooperação que esse aluno foi vivenciando com os demais, estando ele sempre disponível para ajudar aos outros colegas.

A escola de modo geral foi avaliada pelo aluno como enfadonha, pois ele se sentia apático em determinadas aulas, pensava na família e “vagava no mundo da lua”. Informou que havia momentos em que vinha o sentimento de que os outros eram idiotas, considerando ainda alguns colegas de turma como antipáticos. Os sentimentos de desprezo e de discriminação, por vezes, apareciam, pois, quando Pedro passava por alguns colegas, estes faziam de conta que não o viam. Contrariamente, em disciplinas de que menos gostava, como Português e Literatura no 3º. ano do Ensino Médio, tinha admiração pelos professores das mesmas.

Para Pedro, os alunos “concorrentes” eram seus amigos e não se percebia como o melhor aluno do colégio em Matemática. Tinha uma autoimagem de pessoa batalhadora, que procura uma ascensão na vida para dar condições de vida melhor aos familiares. Não se achava muito sincero, pois ao inventar algumas histórias, mentia para os amigos. Tinha aptidão para Física, Biologia, Matemática. Sentia-se incentivado pela mãe e padrinhos para se dedicar aos estudos. Assim, desde muito cedo, quando ainda era criança, propôs-se, como missão, ajudar a família a sair da pobreza e, como projeto de vida, fazer Engenharia Civil na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, fato que se concretizou logo após a conclusão desta pesquisa. Outro sonho era o de ir para o exterior, trabalhar na *National Aeronautics and Space Administration* (NASA). Também, desejava prestar concurso no Instituto Tecnológico Aeroespacial (ITA).

Pedro foi descrito pelos professores e colegas entrevistados, como um aluno introvertido e sério, que encarava todos os desafios de sala de aula com muita responsabilidade. Apresenta humildade em suas ações e, para ilustrar tal característica, certa vez chegou ao Colégio sem o caderno e não falou para ninguém, pediu aos colegas folhas de papel. A professora observou o ocorrido e, após a aula, ao questionar o aluno, soube que ele não tinha dinheiro para comprar um caderno. Importante destacar que Pedro gosta de anotar o que os professores falam em sala de aula. Outra característica de sua personalidade é a discrição e o fato de não demonstrar arrogância.

Houve tentativa de aceleração do seu aprendizado quando cursava a 4ª. série por parte dos professores, mas Pedro não aceitou, pela idade dos alunos mais adiantados ser bem superior a sua. Isso o amedrontava.

No momento, seus *hobbies* são jogar futebol, assistir aos jogos na TV e ouvir música sertaneja, a qual o faz lembrar da terra natal, familiares e amigos de infância, dos quais sente muita saudade. Seus melhores amigos são dois primos que moram com ele na casa dos padrinhos. Às vezes se sente estranho na casa, embora a família acolhedora o deixe à vontade. Sempre quis muito ter a mãe por perto.

Pedro tinha um diferencial em relação à postura de compartilhar e ajudar aos outros. Quase todos os finais de semana ele ia à casa de algum amigo de sala, para estudar. Segundo a coordenação do colégio, Pedro se adaptou muito bem à alta realidade socioeconômica dos alunos do colégio. Nesse sentido, Casassus (2009, p. 133) enfatiza que:

O desenvolvimento da compreensão emocional ou inteligência interpessoal é o que permite trabalhar eficientemente com outras pessoas. (...) a compreensão emocional me permite conhecer, compreender, me vincular e agir positivamente com os outros.

No último ano do Ensino Médio Pedro mostrou-se apático e desmotivado. Fato observado por alguns professores e colegas de turma. Isso nos remete a Alencar (2003), que considera caracterizar-se o programa acadêmico muitas vezes pela repetição e monotonia, com pouco espaço para a expressão do potencial superior. Ademais, sinaliza que é comum a escola não responder de forma adequada aos alunos que apresentam habilidades intelectuais superiores, sendo esta uma das razões para a apatia e ressentimento observados entre superdotados.

Pedro ainda se destaca na disciplina de Português, tendo produzido poemas durante sua infância e adolescência. Embora, recentemente tenha abandonado a ideia de escrever histórias ou poesias, confia no aluno. Apesar disso, a criatividade é inerente ao aluno, tendo ele esboçado satisfação ao mencionar suas poesias.

A estimulação variada é outra fonte de potencialização do indivíduo com altas habilidades. Nota-se que, apesar de Pedro pertencer a um meio socialmente vulnerável, sua mãe não se descuidava em estimular seu filho, pois como fora auxiliar de professora, tinha algumas revistinhas a sua disposição, as quais eram compartilhadas com Pedro nos seus primeiros anos. Tal observação vem ilustrar o que Virgolim (2007, p. 35) sinaliza sobre a importância dessa estimulação:

a riqueza de oportunidades em áreas diversas, o estímulo à leitura e à criatividade, e fundamentalmente, amor, carinho e atenção são elementos que constituem a resposta adequada para os pais que querem ajudar seus filhos a atingirem sua plena autorrealização conforme suas potencialidades e a crescerem como indivíduos sadios e integrados.

Pedro foi apontado por seus professores como um aluno tímido e reservado em sala de aula, embora fosse “professor de muitos alunos”, conforme relato docente. Identificou-se com a filosofia da escola, em ajudar aos outros, buscou, pelo altruísmo, maior sensibilidade para a formação do caráter. Ele se doava ao ajudar os colegas e isso fazia com que eles crescessem e aprendessem Matemática. Foi ainda monitor de Matemática da escola noturna do referido Colégio, educação destinada a alunos em situação de vulnerabilidade social.

Os colegas de sala de aula o reconheciam como superdotado, estava sempre adiantado nas disciplinas e, quando os professores o desafiavam, quase sempre Pedro resolvia os problemas propostos. Além disso, apresentava boa articulação de ideias e boa escrita. Quando se expressava, diferenciava-se dos demais da turma, esmerava-se em todas as atividades. Ponderado, suas colocações pareciam vir de adultos. Muito focado nos estudos, fazia perguntas acima do padrão normal, assim descreveu seus colegas.

### **Escala Motivacional em Matemática e Prêmios**

Pedro respondeu à Escala Motivacional de Matemática (GONTIJO, 2007), que é um instrumento útil na identificação de alunos com altas habilidades/superdotação em Matemática. Essa escala é composta por 28 enunciados, devendo o indivíduo manifestar

a sua opinião em relação ao que nunca, raramente, às vezes, frequentemente ou sempre lhe ocorrera. A título de exemplo, transcreve-se aqui o que sempre ocorrera com Pedro:

- Calculava o tempo que ia gastar ao sair de casa para chegar ao destino que pretendia.
- Fazia “continhas de cabeça” para calcular valores quando fazia compras ou participava de jogos.
- Gostava de brincar de montar quebra-cabeça e jogos que envolviam raciocínio lógico.
- Fazia perguntas nas aulas de Matemática quando tinha dúvidas.
- Gostava de resolver os exercícios rapidamente.
- Ficava frustrado quando não conseguia resolver um problema de Matemática.
- Procurava relacionar a Matemática aos conteúdos das outras disciplinas.
- Realizava as tarefas de casa que o professor de Matemática passava.
- Relacionava-se bem com o seu professor de Matemática.
- Estudava as matérias de Matemática, antes que o professor as ensinasse na sala de aula.
- Além do seu caderno, costumava estudar Matemática em outros livros para fazer provas e testes.
- As aulas de Matemática estavam entre as suas aulas preferidas.
- Diante de um problema, sentia muita curiosidade em saber sua resolução.
- Conseguia bons resultados em Matemática.
- Aprender Matemática era um prazer.
- Quando suas tentativas de resolver um problema fracassavam, tentava de novo.

Pelos dados obtidos, por meio dessa Escala, pode-se concluir que Pedro gostava muito de Matemática e fazia dessa disciplina uma ação prazerosa em sua vida. Dados similares foram apontados por seus professores e colegas de sala de aula. Por conseguinte, Pedro acumulou muitos prêmios acadêmicos em sua vida:

- (a) o 4º lugar na Olimpíada de Matemática do RN (Nível I) e Aluno Destaque do Colégio em 2003;
- (b) o 1º lugar na Olimpíada de Matemática do RN (Nível I) e Aluno Destaque do Colégio em 2004;
- (c) o 2º lugar na Olimpíada de Matemática do RN (Nível II), 1º lugar nas Olimpíadas de Matemática e de Ciências do Colégio, Medalha de Prata na Olimpíada Brasileira de Astronomia e Aluno Destaque do Colégio em 2005;
- (d) 1º lugar na Olimpíada de Matemática do RN (Nível II), 1º lugar nas Olimpíadas de Matemática e Ciências do Colégio, Aluno Destaque do Colégio em 2006;
- (e) 7º lugar na Olimpíada de Matemática do RN (Nível III), 1º lugar nas Olimpíadas de Matemática, Física, Biologia e Química do Colégio em 2007; e
- (f) 5º lugar na Olimpíada de Matemática do RN (Nível III), 1º lugar nas Olimpíadas de Matemática e Física do Colégio, 3º lugar na Olimpíada de Biologia do Colégio em 2008.

Em relação à liderança, referendado pelos professores e colegas de turma, Pedro demonstrou ser um líder e ter profundo respeito pelos colegas de turma. Com relação a isso, Ourofino e Guimarães (2007, p. 46-47) afirmam que essa liderança se dá pelo “comportamento cooperativo ao trabalhar com os outros; habilidade de organizar e trazer estrutura a coisas, pessoas e situações”, o que era típico do aluno. Assim como demonstrou habilidade intelectual ao “lidar com abstrações; facilidade em perceber relações de causa e efeito; habilidade de fazer generalizações sobre eventos, pessoas e coisas” (ibidem, p. 46).

Para os professores de Matemática, Pedro tem alta habilidade para essa ciência, pois consegue desenvolver problemas bem acima da média em relação aos outros alunos, juntar os fatos e dar respostas rápidas. O aluno ajudava o professor na resolução

de questões desafios, era, portanto, um monitor nato da sala, além de que, quando outros colegas sentiam dificuldades na disciplina, recorriam sempre a ele. Capaz de produzir respostas incomuns, únicas, demonstrou acentuada capacidade de concentração. Tinha pouca orientação e intervenção dos professores quanto à resolução de problemas e apresentou comprometimento com atividades de longa duração. Quase sempre todos os problemas eram resolvidos por ele em sala de aula. Tinha um alto nível de interesse em resolver problemas, persistindo até encontrar a solução.

Interessante ressaltar que os professores desconheciam o programa estadual que atendia a alunos com altas habilidades. Afirmaram, porém, que existia a identificação, destes discentes, sem, no entanto, haver programas de continuidade para enriquecimento daqueles com altas habilidades no colégio. Ressalta-se que Alencar (2007) chama a atenção para a importância de os educadores serem informados acerca de altas habilidades/superdotação, de tal forma que possam incluir em seu planejamento estratégias de ensino mais adequadas às necessidades dos alunos que apresentam um potencial superior.

Ainda no que diz respeito aos professores, para que estes acompanhem um aluno com altas habilidades, necessário se faz que eles concebam, também, um currículo não linear. Nesse sentido, Gama (2007) faz crítica ao currículo escolar homogêneo, caracterizado pelo mesmo conteúdo, mesma metodologia e mesmos materiais oferecidos a todos os alunos, com a expectativa de que se obtenham os mesmos resultados e produtos. Contrariamente a isso, o currículo deve ir ao encontro às diferenças e aos múltiplos contextos existentes na vida dos alunos com altas habilidades.

## **Conclusões**

Os dados deste estudo de caso parecem dar apoio ao proposto por vários especialistas da área, como Gagné (2000), que apontam a interação complexa entre distintos elementos de caráter intrapessoal, como habilidades naturais, traços de personalidade, motivação, estudo deliberado, valores, e catalisadores ambientais, como familiares, professores, mentores, eventos (olimpíadas e concursos), além de elementos de ordem sociocultural.

Nota-se que o contexto socioeconômico desfavorável de origem do estudante, objeto de estudo, parece não ter prejudicado o desenvolvimento de suas habilidades. Certamente o estímulo da mãe, de alguns professores e ainda o ambiente sociocultural da família que o acolheu em distintos períodos muito contribuíram para tal. Arelada a isso, a oportunidade desse aluno em cursar da 7<sup>a</sup>. série ao final do Ensino Médio em um renomado colégio particular de Natal potencializou as suas habilidades.

Deve-se ressaltar que o referido colégio não incluía em sua proposta educacional o atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação, não tendo os professores uma formação diferenciada no que diz respeito a esses alunos especiais. A atenção maior dos docentes desse colégio estava voltada para os alunos medianos. Entretanto, tinha como prática a realização de competições acadêmicas na forma de concursos para identificar alunos destaque em diferentes disciplinas, dando a eles visibilidade e reconhecimento social. Esta é uma prática comum em países europeus, asiáticos e nos Estados Unidos (CAMPBELL; WAGNER; WALBERG, 2000), constituindo-se em excelente mecanismo para identificar talentos em áreas diversas.

O colégio também estimulava a participação de seus alunos nas Olimpíadas do Estado, sendo este mais um fator que mobiliza o interesse de alunos com altas habilidades, além de contribuir para o desenvolvimento mais pleno do potencial superior.

Por fim, espera-se que o presente estudo contribua para chamar a atenção para distintos fatores que são relevantes para o desenvolvimento de talentos/altas habilidades, especialmente estudantes de ambientes economicamente desfavorecidos. Para alcançar

níveis mais altos de expressão das habilidades pessoais, além das características intrapessoais, muito contribui a possibilidade de o aluno ter experiências que mobilizem a sua motivação, que oportunizem aprendizagens significativas e que esteja inserido em uma cultura educacional que reconheça, valorize e premie o alto desempenho, elementos esses observados no estudo de caso aqui relatado.

## Referências

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva. *Revista Movimento*. Niterói, RJ, n. 7, p. 60-69, 2003.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, maio-ago. 2007.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. Lim: características e desenvolvimento de uma criança com uma inteligência Matemática excepcional. In: ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a. p. 206-229.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. – 2. ed. rev. ampl. – São Paulo: EPU, 2001b. (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisas*. n. 77, p. 53-61, maio 1991.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa, vol. 13).

BARBIER, René. *A pesquisa-Ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2004. (Série Pesquisa em Educação, vol. 3).

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao\\_Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao_Compilado.htm)>. Acesso em 13 de novembro de 2009.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de Fevereiro de 2001)*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>> Acesso em 28 de novembro de 2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)*. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)> Acesso em 11 de novembro de 2009.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)*. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em 11 de novembro de 2009.

CAMPBELL, James Reed; WAGNER, Harold; WALBERG, Herbert J. Academic competitions and programs designed to challenge the exceptionally talented. In: HELLER,

- Kurt A.; MONKS, Franz J.; STERNBERG, Robert J.; SUBOTNIK, Rena F. (Org.). *International handbook of giftedness and talent*. New York: Elsevier, 2000. p. 523-536.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 85-105.
- CASASSUS, Juan. *Fundamentos da Educação Emocional*. Tradução de Liz Zatz. Brasília: UNESCO/Líber Livro, 2009.
- COLANGELO, Nicholas; ASSOULINE, Susan G. Counseling gifted students. In: HELLER, Kurt A.; MONKS, Franz J.; STERNBERG, Robert J.; SUBOTNIK, Rena F. (Org.). *International handbook of giftedness and talent*. New York: Elsevier, 2000. p. 595-608.
- COLEMAN, Laurence J.; CROSS, Tracy L. Social-emotional development and the personal experience of giftedness. In: HELLER, Kurt A.; MONKS, Franz J.; STERNBERG, Robert J.; SUBOTNIK, Rena F. (Org.). *International handbook of giftedness and talent*. New York: Elsevier, 2000. p. 203-212.
- DAVIDSON, Janet E. Contemporary Models of Giftedness. In: SHAVININA, Larisa V. *International Handbook on Giftedness*. Springer Netherlands, 2009, p. 81-97.
- DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.
- GAGNÉ, François. Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-Based Analysis. In: HELLER, Kurt A.; MONKS, Franz J.; STERNBERG, Robert J.; SUBOTNIK, Rena F. (Org.). *International handbook of giftedness and talent*. New York: Elsevier, 2000. p. 67-80.
- GAMA, Maria Clara Sodr e S. Parceria entre família e escola. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 61-73. (O aluno e a Família, vol. 3).
- GARDNER, Howard. *Frames of mind*. New York: Basic Books, 1983.
- GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Varonese. Reimp. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GOLDSMITH, Lynn T. Wang Yani: Stylistic development of a Chinese painting prodigy. *Creativity Research Journal*, Norwood, v. 5, n. 3, p. 281-294, 1992.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional*. Tradução de Marcos Santarrita. – 20. ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- GOLOMB, Claire. The early development of a gifted child artist. *Creativity Research Journal*, Norwood, v. 5, n. 3, p. 265-280, 1992.
- GONTIJO, Cleyton Hércules. *Relações entre criatividade, criatividade em Matemática e motivação em Matemática de alunos do Ensino Médio*. 2007. 194 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. *Estudo de caso de um aluno superdotado com transtorno de Asperger: desenvolvimento, características cognitivas e sócio-emocionais*. 2009. 100 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de. Estratégias de identificação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 53-65. (Orientação a professores, vol. 1).

LANDAU, Erika. *A coragem de ser superdotado*. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

LUCCI, Dorothy; FEIN, Deborah; HOLEVAS, Adele; KAPLAN, Edith. Paul. A musically gifted autistic boy. In: OBLER, Loraine K.; FEIN, Deborah (Org.). *The exceptional brain. Neuropsychology of talent and special abilities*. New York: The Guilford Press. 1988, p. 310-324.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. *História Oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

MOON, Sidney M. (Org.). *Social/emotional issues, underachievement and conseling of gifted and talented students*. Thousand Oaks: Corwin, 2004.

MORELOCK, Martha J.; FELDMAN, David Henry. Prodigies, savants and Williams Syndrome: Windows into talent and cognition. In: HELLER, Kurt A.; MONKS, Franz J.; STERNBERG, Robert J.; SUBOTNIK, Rena F. (Org.). *International handbook of giftedness and talent*. New York: Elsevier, 2000. p. 227-242.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Estratégias de identificação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 41-51. (Orientação a professores, vol. 1).

RENZULLI, Joseph S. The three ring conceptions of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, Robert J.; DAVIDSON, Janet E. *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 53-92.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. *Talento e superdotação: problema ou solução?* Curitiba: IBPEX, 2007.

SILVERMAN, Linda K. Assynchronous development. In: NEIHART, Maureen; REIS, Sally M.; ROBINSON, NANCY M.; MOON, Sidney M. (Org.). *The social and emotional development of gifted children*. Waco, TX: Prufrock, 2002. p. 31-40.

VIRGOLIM, Ângela M. R. *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007.

WALTERS, Joseph; GARDNER, Howard. The crystallizing experience: Discovering an intellectual gift. In: STERNBERG, Robert J.; DAVIDSON, Janet E. *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 306-331.

ZIMMERMAN, Enid. Factors influencing the graphic development of a talented young artist. *Creativity Research Journal*, Norwood, v. 5, n. 3, p. 295-312, 1992.



## AS ALTAS HABILIDADES NA ESCOLA

Célia Maria Paz Ferreira Barreto

**Resumo:** Este estudo foi realizado em uma escola da rede pública federal, localizada no Rio de Janeiro, em 2008. Surgiu da curiosidade sobre a problemática da não-indicação e do não-atendimento aos alunos com altas habilidades na maioria das escolas. Compreendendo que o atendimento a esse grupo depende da observação dos professores no seu cotidiano com o aluno, estabeleceu como objetivos gerais investigar as representações dos mesmos sobre as altas habilidades e verificar a existência da indicação de alunos com esse perfil para programas especializados. Como objetivos específicos, pesquisou o conhecimento dos participantes sobre a legislação vigente e o implemento de políticas públicas relativas ao atendimento diferenciado assegurado pela lei LDB Nº 9 394/76, e também, a opinião desses sobre o seu papel na indicação e atendimento de tais alunos. Utilizou duas amostras diferenciadas. Uma formada de 36 professores que atuavam do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio e outra composta por quatro Setores do colégio, responsáveis pelo registro histórico dos alunos. Aplicou a análise de conteúdo no tratamento dos dados obtidos. Os resultados mostraram que os respondentes têm representações sobre altas habilidades, mas seus conhecimentos são superficiais gerando dúvidas sobre o tema em geral. Apuraram, ainda, que não há alunos com altas habilidades matriculados na instituição, segundo os Setores pesquisados apontando para contradições e paradoxos quando comparado às informações dos professores e dos próprios Setores. A pesquisa foca um déficit na formação desses profissionais, relativo às altas habilidades. Sugere urgência no implemento de ações inclusivas nessa área, dentro da escola. Sinaliza a possibilidade de prosseguimento dessa investigação em variados vieses, no interior da instituição pesquisada e a sua ampliação para âmbitos exteriores a mesma.

**Palavras-chave:** Altas habilidades. Representações. Indicação.

\*Profª. Ms. Célia Maria Paz Ferreira Barreto. Profª. do Colégio Pedro II. UESC I. RJ. Pedagoga e Especialista em Altas Habilidades pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ms. em Psicologia Social pela Universidade Salgado de Oliveira. Niterói. RJ.

Email: celiapaz13@gmail.com

\*\*Profª. Drª. Marsyl Bulkool Mettrau (Orientadora da pesquisa). Profª. titular da Universidade Salgado Oliveira. Niterói. RJ.

Drª. Em Educação e Psicologia da Educação pela Universidade Minho. Braga, Portugal.

E-mail: marsyl@superig.com.br

As pessoas com altas habilidades são, em geral, “indivíduos criativos e produtivos” (RENZULLI, 2004. p.96). Apresentam um *modus operandi* marcante de um “trabalho original, impregnado pelo novo e configurado pelo inédito” (Fazenda, 1995. p.11). Destacam-se em diferentes “áreas do saber e do fazer social e estão presentes em qualquer população, em um quantitativo que gira em torno de 1% a 10%” (METTRAU, 2000.p. 7 e 8). Esses indivíduos podem apresentar alguns dos indicadores a seguir, isolados ou combinados: “notável desempenho, elevada potencialidade na capacidade intelectual geral, liderança, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, talento especial para artes e capacidade psicomotora” (MEC 2006. p. 34).

O estudo aqui apresentado refere-se ao projeto de mestrado desenvolvido no período compreendido entre 2006 e 2008. Essa investigação foi direcionada a partir da curiosidade sobre a problemática da não-indicação e do não-atendimento aos alunos com altas habilidades na maioria das escolas, na atualidade.

A literatura específica sobre as altas habilidades indica a necessidade de um atendimento especializado para essa clientela o mais precocemente possível, principalmente dentro das instituições educacionais, porque considera que esse é o lugar e o tempo ideal para o desenvolvimento das suas potencialidades.

A compreensão de que o processo de identificação e indicação desses alunos às diferentes modalidades de programas de atendimento está intrinsecamente inserido no trabalho docente dentro das escolas, determinou a escolha da instituição e das amostras.

Optou-se por uma escola que integra a rede federal de ensino localizada no Rio de Janeiro e que atende alunos do ensino fundamental e médio. Decidiu-se utilizar duas amostras. A primeira constituída por professores uma vez que a identificação e a indicação dependem do conhecimento desses profissionais sobre o tema e da sua observação desses alunos. A segunda amostra foi constituída por quatro Setores dessa mesma instituição: os 3 Setores de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP), responsáveis pelo registro histórico dos alunos, em geral e o Setor de Educação Especial (SEE) que desenvolve ações relativas às pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), neste caso específico.

Como objetivos gerais estabeleceu-se investigar as representações dos professores sobre as altas habilidades e a existência de alunos com esse perfil, indicados para atendimento nessa escola. Os objetivos específicos buscaram sondar o nível de conhecimento dos participantes sobre: a legislação vigente em relação ao tema, o implemento de políticas públicas para atender diferenciadamente conforme a lei LDB Nº 9394/76 e ainda a opinião dos docentes sobre o seu papel na indicação e atendimento de tais alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, em seu capítulo V. Da Educação Especial, prevê um ensino diferenciado, preferencialmente, na rede regular de ensino para esses alunos e estabelece diretrizes prevendo possibilidades educacionais a serem desenvolvidas por professores especializados e capacitados.

Renzulli (1994. p.11), Mettrau (2000. p.8) e Landau (2002. p.95) ressaltam a importância da opinião e do juízo do professor na identificação e indicação dos estudantes altamente capazes para os programas específicos de atendimento. Eles relatam em suas

\*Profª. Ms. Célia Maria Paz Ferreira Barreto. Profª. do Colégio Pedro II. UESC I. RJ. Pedagoga e Especialista em Altas Habilidades pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ms. em Psicologia Social pela Universidade Salgado de Oliveira. Niterói. RJ.  
Email: celiapaz13@gmail.com

\*\*Profª. Drª. Marsyl Bulkool Mettrau (Orientadora da pesquisa). Profª. titular da Universidade Salgado Oliveira. Niterói. RJ.

Drª. Em Educação e Psicologia da Educação pela Universidade Minho. Braga, Portugal.  
E-mail: marsyl@superig.com.br

pesquisas resultados convergentes quanto a baixa qualidade de informação e formação desses profissionais, nessa área específica e tão complexa. Atribuem como causa desse déficit, a dificuldade de se implementar as ações previstas e regulamentadas na legislação, dentro das instituições de ensino. Através de seus trabalhos, esses estudiosos desenvolveram concepções de ordem teórico-prática para explicar aspectos referentes às altas habilidades e que foram consideradas nessa investigação em particular.

Érica Landau (2002. p.42) utiliza o termo superdotado. Propõe um sistema Interativo de Superdotação entre o mundo interior da criança e o ambiente que desafia e estimula as habilidades: *inteligência, criatividade e talentos*. A autora esclarece que o estímulo emocional deve ser oferecido pelo ambiente visando o fortalecimento do seu ego transmitindo-lhe a coragem para valer-se dos seus talentos. Enquanto o estímulo intelectual proporciona a informação, o significado e o preparo para os desafios, o ambiente fornece a motivação para a concretização de toda a sua potencialidade.

O Modelo Triádico da Superdotação foi concebido por Joseph Renzulli, 1985 e aperfeiçoado por Mönks, 1992, (conforme citado por METTRAU, 2007, 141). Tem como objetivo definir, explicar e diferenciar os termos superdotado e talentoso aplicados indiscriminadamente no cotidiano. Pretende ainda ilustrar as propriedades do “movimento, interação, mudança e energia contínuas”, inerentes aos grupos de características, que o compõem.

O modelo apresenta um conjunto relativamente bem definido de três grupos de características entrelaçadas que marcam o perfil dessas pessoas, em particular. São eles: *a criatividade, o compromisso com a tarefa e uma habilidade acima da média*. O autor enfatiza que um único grupo de domínio não determina a superdotação, esta estaria na interseção entre eles

Renzulli entende a *criatividade* como a originalidade de pensamento, o gênio construtivo, a habilidade para deixar de lado convenções e procedimentos estabelecidos em detrimento de ideias originais.

Propõe como *compromisso com a tarefa* um refinamento e uma maneira centrada de motivação, concebida como um processo energizante elevado para resolver problemas, perseverança, resistência, trabalho duro, dedicação, confiança e crença em si para realizar projetos importantes, percepção de um maior sentido para identificar problemas e soluções. Para o autor, essas pessoas são precursoras de um trabalho original e diferente.

A *habilidade acima da média* é apresentada sob duas formas organizadas para representar modos peculiares com os quais os sujeitos se expressam em problemas reais que são: a *habilidade geral* referindo-se à capacidade para processar informação, integrar experiências vividas para chegar a um resultado novo, buscar respostas apropriadas com vista a adaptação à novas situações e gerar pensamento abstrato. É a *habilidade específica* que visa adquirir conhecimentos padrões e realizar atividades de um tipo especializado dentro de uma gama restrita.

Mettrau (2007. p. 143) instituiu o Diagrama do Funcionamento da Inteligência Humana para representar o movimento contínuo e integrado das expressões cognitiva, afetiva e criativa. Ela explica que tais expressões são distintas, mas mantêm-se permanentemente indissociáveis em um desenvolvimento harmônico, dentro do grupo social.

\*Prof<sup>a</sup>. Ms. Célia Maria Paz Ferreira Barreto. Prof<sup>a</sup>. do Colégio Pedro II. UESC I. RJ. Pedagoga e Especialista em Altas Habilidades pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ms. em Psicologia Social pela Universidade Salgado de Oliveira. Niterói. RJ.  
Email: celiapaz13@gmail.com

\*\*Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marsyl Bulkool Mettrau (Orientadora da pesquisa). Prof<sup>a</sup>. titular da Universidade Salgado Oliveira. Niterói. RJ.

Dr<sup>a</sup>. Em Educação e Psicologia da Educação pela Universidade Minho. Braga, Portugal.  
E-mail: marsyl@superig.com.br

As diferentes investigações sobre as pessoas com altas habilidades concordam no sentido de que não se pode adotar um único critério na determinação das altas habilidades/superdotação, uma vez que se trata de um processo complexo, com múltiplos vieses que devem ser observados de forma individualizada.

## **Métodologia.**

### ***Participantes***

Esse inquérito optou pela formação de dois tipos de amostras: A primeira, “probabilística, aleatória” (RICHARDSON, 2008. p. 161) foi constituída por 36 professores sendo 15 oriundos do primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano escolares), 12 do segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano escolares) e 9 do ensino médio (1º ao 3º ano escolares). A segunda, “não probabilística intencional” (RICHARDSON, 2008. p. 161) foi composta dos três Setores de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP) da escola, responsáveis pelo registro histórico dos alunos e pelo Setor de Educação Especial (SEE) que se ocupa de todos os alunos com necessidades educativas especiais.

Vale explicar a utilização do termo **Unidade** no decorrer do cômputo dos dados. Esta nomenclatura é a utilizada por essa escola, na organização do espaço onde funciona cada um dos segmentos da Educação Básica: Unidade I, professores do 1º ao 5º ano e Unidade II, professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Unidade III, professores do 1º ao 3º ano do ensino médio.

### ***Instrumentos***

Construiu-se um conjunto de três questionários diferenciados, direcionados para as amostras escolhidas: um para o grupo dos professores, outro para os três SESOPs e o último para o SEE.

### ***Procedimento***

Em 2006 introduziu-se o tema nessa escola, através de um encontro realizado para os professores do primeiro segmento do ensino fundamental (do 1º ao 5º anos escolares), com o objetivo de refletir e conhecer o nível de informação desses profissionais sobre o as altas habilidades. Pode-se notar na ocasião, um grande interesse por parte desse grupo que manifestou-se através das perguntas, trocas interpessoais, reflexões pessoais e relatos de vivências profissionais constatando experiências com esses alunos. Tal curiosidade estendeu-se ao longo do período de realização dessa pesquisa.

A coleta dos dados, propriamente dita, efetivou-se em 2008 quando procedeu-se à distribuição randômica dos questionários para os docentes das diversas disciplinas componentes da grade curricular de cada ano escolar e para cada um dos três SESOPs e o SEE.

Com relação aos três questionários, há que se esclarecer que estes foram constituídos de questões fechadas (Sim ou Não), questões fechadas (Sim ou Não) com detalhamento e questões abertas objetivas. Para as questões fechadas do tipo nominal e as questões abertas objetivas aplicou-se a “operação básica da contagem do número de

\*Profª. Ms. Célia Maria Paz Ferreira Barreto. Profª. do Colégio Pedro II. UESC I. RJ. Pedagoga e Especialista em Altas Habilidades pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ms. em Psicologia Social pela Universidade Salgado de Oliveira. Niterói. RJ.  
Email: celiapaz13@gmail.com

\*\*Profª. Drª. Marsyl Bulkool Mettrau (Orientadora da pesquisa). Profª. titular da Universidade Salgado Oliveira. Niterói. RJ.

Drª. Em Educação e Psicologia da Educação pela Universidade Minho. Braga, Portugal.  
E-mail: marsyl@superig.com.br

casos, anotando-se suas frequências” (RICHARDSON, 2008. p.125). Nas questões fechadas com detalhamento manteve-se o mesmo procedimento anterior para os itens Sim e Não e nas justificativas ou detalhamento empregou-se a análise do conteúdo. Nesse momento buscou-se depreender os “processos de elaboração e consolidação do sistema de pensamento que sustentam as práticas sociais” (JODELET, 1984. p. 34 citado por SPINK, 1993. p. 88-89) dos professores dessa escola em relação às altas habilidades.

Cabe informar que os três questionários utilizados são inéditos porque foram construídos especialmente para esse estudo em particular. A proposta foi captar as informações em amplitudes mais abrangentes da seguinte maneira: os professores observam ocorrências no cotidiano com os seus alunos; os SESOPs obtêm informações dos professores, dos próprios alunos e das famílias em cada Unidade Escolar, através de entrevistas e contatos diretos e o SEE recebe informações de todas as Unidades Escolares pelo contato direto com os professores, SESOPs, diretores, com os próprios alunos e famílias, quando necessário. Ao final cruzou-se os dados comparando-se os resultados.

## **Resultados**

### **Resultados obtidos a partir dos questionários direcionados aos professores.**

Com relação ao nível de formação, o perfil da amostra composta pelos 36 professores ficou assim caracterizada: quatro professores com nível superior concluído, dois cursando a especialização, quatorze com especialização concluída, quatro cursando o mestrado, sete com o mestrado concluído, dois cursando o doutorado e três com o doutorado concluído.

O resultado a partir das perguntas que versavam sobre o conceito e a caracterização das altas habilidades mostraram que 100% dos participantes ouviu falar em altas habilidades (pergunta 1), 75% já percebeu esses alunos em algum momento de sua trajetória profissional (pergunta 2), mas apenas 50% afirmou tê-los tido em sua classe (pergunta 4). Detalharam como características principais os indicadores que determinam a capacidade acima da média em atividades especificamente acadêmicas em sua maioria.

Sobre as políticas públicas e amparo legal, verificou-se que apenas 63% dos respondentes tinha informações sobre a existência do amparo legal para o atendimento específico dessa clientela (pergunta 3). A respeito da opinião desses sobre a importância de indicar e atender esse alunado, 94% optaram pelo Sim (pergunta 7 e 8).

No quesito papel do professor e formação continuada, 19% dos docentes declarou saber lidar com esses alunos (pergunta 5), 28% já comunicou aos SESOPs a existência deles em classe (pergunta 6), 89% reconheceu ser o professor o mais qualificado dos profissionais dentro da escola, para indicar e lidar com eles (pergunta 9) e 100% da amostra solicitou ter mais acesso a informações sobre o tema (pergunta 12).

A abordagem sobre a implantação de programas de atendimento específico para alunos com altas habilidades nessa escola apurou que 67% dos participantes pensa ser possível implantar essa modalidade de trabalho na instituição (pergunta 10) e 75%

\*Prof<sup>a</sup>. Ms. Célia Maria Paz Ferreira Barreto. Prof<sup>a</sup>. do Colégio Pedro II. UESC I. RJ. Pedagoga e Especialista em Altas Habilidades pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ms. em Psicologia Social pela Universidade Salgado de Oliveira. Niterói. RJ.  
Email: celiapaz13@gmail.com

\*\*Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marsyl Bulkool Mettrau (Orientadora da pesquisa). Prof<sup>a</sup>. titular da Universidade Salgado Oliveira. Niterói. RJ.

Dr<sup>a</sup>. Em Educação e Psicologia da Educação pela Universidade Minho. Braga, Portugal.  
E-mail: marsyl@superig.com.br

considerou ser esta uma responsabilidade e atribuição específica do SEE (pergunta 11).

### **Resultados obtidos a partir dos questionários direcionados para os três Setores de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOPs) e o Setor de Educação Especial (SEE).**

A questão que sondava a existência de alunos com altas habilidades nos três segmentos das três Unidades pesquisadas demonstrou que houve unanimidade para a opção Não (pergunta 1) com os seguintes detalhamentos: “Não há casos confirmados, há apenas suspeitas”. “Há indicadores mas não há continuidade nesta investigação”. “Há orientação aos pais”.

Quanto ao conhecimento da legislação, afirmaram conhecer o amparo legal para atendimento diferenciado a esse alunado (pergunta 5) com apenas uma justificativa: “Conheço a legislação educacional”.

Os Setores divergiram em relação a possibilidade de implantação desta modalidade de atendimento na escola (pergunta 6) da seguinte maneira: “a escola possui uma infraestrutura que pode ser adequada bem como um corpo docente qualificado”. “Eu vejo aqui o Laboratório de Aprendizagem que poderia ser uma sala de recursos. Temos professores com formação em psicopedagogia e áreas afins que poderiam estar a frente desses programas”. “Embora considere fundamental o atendimento diferenciado independente da legislação por considerá-la inerente à democratização do ensino, tal proposta requer a participação de profissionais com qualificação ou pelo menos orientação para tal”.

Houve convergência para a alternativa Sim sobre a pertinência e responsabilidade do SEE nessa tarefa (pergunta 7). Observando-se os detalhamentos: “Acho que no momento da implantação sim, mas posteriormente deveria se generalizar”. “Sim, principalmente porque assim está previsto na LDB”. “Não considero somente para a Educação Especial, pois tal atendimento é responsabilidade de todos que trabalham na Educação”. “Sim, porque são pessoas capacitadas nessa área”.

As perguntas totalmente abertas permitiram a transcrição na íntegra das respostas dadas, por serem objetivas e diretas. Cuidou-se para o uso de um critério descritivo das mesmas. Nessa modalidade incluiu-se as pergunta 2, 3 e 4.

A pergunta 2 questionava se a indicação desses alunos deveria ser efetivada pelos professores. Houve unanimidade afirmativa com o detalhamento. “E também por profissionais que já trabalharam com o aluno antes de ingressar nessa escola”.

Inquiriu-se sobre quais capacidades ou destaques haviam sido observadas nos alunos indicados, na pergunta 3. Explicaram: “Um destaque apenas, uma maior habilidade em determinada área”.

E finalmente a pergunta 4 sondou o desenvolvimento de algum tipo de ação para atendimento dessa clientela no momento. Houve unanimidade para a opção Não.

Após o cruzamento dos resultados dos três instrumentos ficou evidenciado que a totalidade dos respondentes já ouviu falar sobre as altas habilidades. Eles explicaram que o seu conhecimento sobre o tema formou-se através de informações obtidas na mídia em geral, em trocas interpessoais informais e formais no âmbito profissional (reuniões pedagógicas, conselhos de classe, histórico de alunos, SESOPs) e Internet. Verificou-se um depoimento sobre uma experiência de um caso de pessoa da família. E apenas dois

\*Prof<sup>a</sup>. Ms. Célia Maria Paz Ferreira Barreto. Prof<sup>a</sup>. do Colégio Pedro II. UESC I. RJ. Pedagoga e Especialista em Altas Habilidades pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ms. em Psicologia Social pela Universidade Salgado de Oliveira. Niterói. RJ.  
Email: celiapaz13@gmail.com

\*\*Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marsyl Bulkool Mettrau (Orientadora da pesquisa). Prof<sup>a</sup>. titular da Universidade Salgado Oliveira. Niterói. RJ.

Dr<sup>a</sup>. Em Educação e Psicologia da Educação pela Universidade Minho. Braga, Portugal.  
E-mail: marsyl@superig.com.br

professores declararam terem recebido conhecimento sistematizado na graduação e em encontros de formação continuada e capacitação.

Nos detalhamentos houve descrição de características de cunho predominantemente acadêmico, notadamente para a capacidade cognitiva acima da média contida e descrita no modelo dos três anéis de Renzulli. Porém, ficou nítido que os professores sempre as relacionaram às atividades escolares acadêmicas.

Referenciando Renzulli (1994. p. 56) não houve um índice significativo para os aspectos dirigidos à criatividade e envolvimento com a tarefa (motivação) que são características componentes do seu Modelo Triádico de Superdotação. Não foram mencionados também os quesitos elencados na literatura especializada como: a sociabilidade, a afetividade, a coragem, a liderança e também as dificuldades em áreas de desenvolvimento (relacionamento, conduta, dentre outros).

Em suas respostas, os participantes demonstraram insegurança e dúvida quanto ao uso dos diferentes conceitos aplicados pela literatura especializada e citaram termos utilizados no cotidiano indiscriminadamente como: talentoso, esforçado, com altas habilidades, superdotado, inteligente.

Fizeram referência aos mitos que circulam nos diversos âmbitos da sociedade acerca desses sujeitos e que foram apresentados e analisados por Winner (1998. p. 15-18). A dificuldade supracitada ficou evidente quando os docentes detalharam “que observam em sala de aula alunos com certas características acima da média, mas que apenas comentam entre si ou mesmo nos Setores responsáveis”, evitando registrá-lo oficialmente.

Esse estudo possibilitou inferir que os professores inquiridos admitem possuir um conhecimento superficial sobre as altas habilidades, dado que vem corroborar com os pesquisadores referenciados nesse trabalho .

Esta constatação aponta para a necessidade de um investimento imediato por parte da instituição pesquisada, em subsidiar seus professores com mais informações de forma a assegurar que os mesmos tenham mais embasamento para notar, indicar e lidar com estes alunos. Além disso, atenderia à solicitação bastante significativa (100%) dos respondentes que têm interesse em conhecer mais o tema.

Quanto aos resultados referentes aos três Setores de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP) e o Setor de Educação Especial (SEE) houve unanimidade de não haver registro da existência de alunos com altas habilidades na escola.

Essa informação remete a um paradoxo importante dentro desses Setores, uma vez que relataram haver recebido alunos oriundos de outras instituições com a indicação de altas habilidades em seus históricos. As indicações a que se referiram teriam sido efetivadas “por instituições, professores e outros profissionais que lidaram com os alunos antes do ingresso deles nessa escola”. Além disso, acrescentaram-se os detalhamentos de que “não houve continuidade no processo de investigação” pela nova escola, que os considerou “apenas casos ainda não confirmados, somente suspeitas de apresentarem tais indicadores”.

Outro contraponto claro que se pode analisar é a afirmação de que há um conhecimento da legislação com relação ao direito assegurado para essa clientela de um atendimento específico. No entanto, houve unanimidade nas respostas, de que até aquele momento não estavam sendo desenvolvidas ações, nem tampouco, havia previsão de

\*Prof<sup>a</sup>. Ms. Célia Maria Paz Ferreira Barreto. Prof<sup>a</sup>. do Colégio Pedro II. UESC I. RJ. Pedagoga e Especialista em Altas Habilidades pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ms. em Psicologia Social pela Universidade Salgado de Oliveira. Niterói. RJ.  
Email: celiapaz13@gmail.com

\*\*Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marsyl Bulkool Mettrau (Orientadora da pesquisa). Prof<sup>a</sup>. titular da Universidade Salgado Oliveira. Niterói. RJ.

Dr<sup>a</sup>. Em Educação e Psicologia da Educação pela Universidade Minho. Braga, Portugal.  
E-mail: marsyl@superig.com.br

implantação de programas em virtude de não terem uma equipe qualificada.

Também chamou a atenção um outro relato dos Setores, o de que se faz orientação às famílias desses alunos quanto à possibilidade de seus filhos possuírem altas habilidades, sem contudo, detalharem a natureza desse trabalho.

Concluindo, ficou evidenciado nesse estudo que os professores participantes, os três Setores de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOPs) e o Setor de Educação Especial (SEE) já ouviram falar sobre as altas habilidades, embora superficialmente.

O cruzamento dos dados coletados pelo conjunto dos três questionários (professores, SESOPs e SEE) permitiu constatar também contradições entre as respostas dos docentes e Setores em relação ao objetivo que sondava a existência de registros de indicação dos alunos com altas habilidades,. Embora, oficialmente, a escola declarasse não haver indicações desses alunos em suas classes, foi possível detectar nos relatos dos três âmbitos pesquisados, já transcritos e comentados anteriormente, indícios da presença dos mesmos.

Então, considerando-se o percentual estabelecido na literatura especializada de que há ocorrência de 1% a 10% (METTRAU, 2000.p. 7 e 8) dessas pessoas em qualquer grupamento, infere-se que no contingente discente dessa instituição existem alunos com altas habilidades ainda desassistidos.

Essa é uma realidade já denunciada em outras investigações da área há algum tempo e que continua mantendo-se, apesar do aprimoramento das leis e do incentivo e apoio de órgãos oficiais para a implantação e implementação dessas demandas.

As leis são claras quanto ao efetivo atendimento dessa clientela nos diferentes âmbitos e níveis educacionais (LDB Nº 9.394/96, Capítulo V, Artigos 58, 59 e 60). É uma determinação a ser cumprida, não uma opção de qual clientela ou necessidade atender, mesmo sendo essa uma tarefa árdua e complexa. Se assim não fosse, não estaria posta em lei, indicando tal necessidade em consonância com as características desse alunado.

Nesse sentido vale ressaltar a iniciativa da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação de implantar “em parceria com as Secretarias de Educação em todas as Unidades da Federação, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação (NAAH/S). O projeto disponibiliza recursos didáticos-pedagógicos e formação de profissionais especializados para atendimento aos desafios acadêmicos e sócio-emocionais” (Brasil, 2006) e também motivacionais dos alunos com esse perfil. Além disso, visa proporcionar suporte às instituições educacionais que se interessem em atendê-los.

Ficou evidente a importância e premência em se reformular os cursos de formação de professores incluindo disciplinas que tratem das altas habilidades, no intuito de qualificar melhor os docentes, sanando ou pelo menos minimizando suas demandas nessa especialidade. .Concomitantemente, as escolas podem promover periodicamente, centro de estudos e outros momentos que incluam o estudo desse tema.

É orientação legal a formalização do registro no histórico escolar do aluno, de quaisquer indicações feitas pelo professor ou demais profissionais e setores das escolas onde o aluno tenha estudado ao longo da sua trajetória educacional, mesmo que a instituição não desenvolva ações de atendimento imediato. Este é um direito deste e dever da escola.

A realização desse procedimento possibilitará a veiculação das informações

\*Prof<sup>a</sup>. Ms. Célia Maria Paz Ferreira Barreto. Prof<sup>a</sup>. do Colégio Pedro II. UESC I. RJ. Pedagoga e Especialista em Altas Habilidades pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ms. em Psicologia Social pela Universidade Salgado de Oliveira. Niterói. RJ.  
Email: celiapaz13@gmail.com

\*\*Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marsyl Bulkool Mettrau (Orientadora da pesquisa). Prof<sup>a</sup>. titular da Universidade Salgado Oliveira. Niterói. RJ.

Dr<sup>a</sup>. Em Educação e Psicologia da Educação pela Universidade Minho. Braga, Portugal.

E-mail: marsyl@superig.com.br



referentes à vida escolar do aluno no âmbito escolar onde ele estiver inserido. Dessa forma, garantir-se-á minimamente a solicitação dos respondentes dessa investigação em de conhecer a história do seu aluno. Assim, poderão melhor compreender as suas atitudes, ajudar o seu desenvolvimento e desempenho. E ainda, orientar a busca de conhecimentos e estratégias individuais e /ou conjuntas mais adequadas à condução do trabalho didático-pedagógico, direcionado à potencialização das suas capacidades e habilidades, nas diversas áreas.

Ressalte-se que esses cuidados são geralmente praticados no cotidiano das escolas, quando da indicação, acompanhamento e orientação de alunos com outros tipos de especificidades (por exemplo, déficit visual, auditivo, síndromes, transtornos, disciplina, etc.).

O entrosamento família-escola é imprescindível porque favorecerá trocas valiosas de informações sobre o estudante (seus gostos, interesses, dificuldades, etc.) que irão ajudar na condução de estratégias alternativas no cotidiano escolar. Será de grande valia na resolução de possíveis situações ou problemas passados, presentes ou futuros no grupo social, em geral e ainda numa perspectiva otimista, proporcionará que a família uma vez informada, busque suporte fora da escola e amplie suas ações para o enriquecimento acadêmico-sócio-cultural quando for o caso.

A circulação de informações sobre as altas habilidades no campo educacional é fundamental. Esse embasamento não se deve restringir apenas ao conceito e características marcantes, mas deve ampliar-se para a viabilização de subsídios sobre a prática educacional relativa ao processo ensino-aprendizagem, elaboração de programas, planejamento de atividades, dentre outras. Isso porque segundo os estudiosos da área, as pessoas com altas habilidades demandam ações criativas e de pesquisas que envolvem alta qualidade e aprofundamento por parte de toda equipe pedagógica. Então essas ações irão contribuir certamente para o crescimento acadêmico, motivacional e criativo do grupo de pertencimento do estudante, em princípio, ampliando-se para toda a comunidade escolar. Portanto, investir em ações educativas para as pessoas com altas habilidades, é implementar educação de qualidade e desenvolvimento para todos no seu entorno.

No entanto, abre-se uma lacuna frente a questões que mereceriam maiores esclarecimentos e que foram geradas a partir dessa investigação. Talvez sejam temáticas para próximos estudos: Por que os professores não formalizam a indicação desses alunos junto aos Setores (SESOPs e SEE) responsáveis? Ou quem sabe o inverso, porque os Setores (SESOPs e SEE) responsáveis por essas ações, não formalizam as indicações, suspeitas e/ ou comentários dos professores, uma vez que conhecem a legislação? Onde estão os alunos com indicadores de altas habilidades recebidos de outras instituições e percebidos pelos professores?, etc.

Finalizando, ressalta-se que não se pretende generalizar os resultados encontrados nessa investigação. Mas entende-se que os mesmos serão importantes como ponto de referência no planejamento de outras sondagens sobre o tema ou também, como pré-requisito para implementar ações no âmbito educacional, em geral e nessa escola em particular.

Destaca-se a importância de se introduzir e aumentar o acervo de informações sobre as altas habilidades nas escolas e nas universidades.

\*Prof<sup>a</sup>. Ms. Célia Maria Paz Ferreira Barreto. Prof<sup>a</sup>. do Colégio Pedro II. UESC I. RJ. Pedagoga e Especialista em Altas Habilidades pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ms. em Psicologia Social pela Universidade Salgado de Oliveira. Niterói. RJ.  
Email: celiapaz13@gmail.com

\*\*Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marsyl Bulkool Mettrau (Orientadora da pesquisa). Prof<sup>a</sup>. titular da Universidade Salgado Oliveira. Niterói. RJ.

Dr<sup>a</sup>. Em Educação e Psicologia da Educação pela Universidade Minho. Braga, Portugal.  
E-mail: marsyl@superig.com.br

Finalmente, não se pode deixar de refletir sobre a contribuição social desse estudo complexo, multifacetado e delicado, mas que em contrapartida foi instigante e desafiador por se tratar de um problema real.

### Referências Bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (1996). **Lei Nº. 9.394 Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Editora do Brasil.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. (2006). **Documento Orientador Execução da Ação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação**. Brasília: MEC
- FAZENDA, I. C. A. (1995). **Interdisciplinaridade Um projeto em parceria** (3ª edição). ISBN 85-15-00525-5. São Paulo: Edições Loyola.
- JODELET, D. (2001). **Representações Sociais: Um Dompinio em Expansão in As Representações Sociais (Org.)**. (p. 17- 44). Trad. Lilian Ulup. ISBN: 85-7511-014-4. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- LANDAU, E. (2002). **A Coragem de Ser Superdotado**. Trad. De Sandra Miessa. Altas habilidades em foco. ISBN85-7473-084-X. 2ª edição revista e atualizada. São Paulo:Arte& Ciência Editora.
- METTRAU, M. B. (2000). **Inteligência Patrimônio Social**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora Ltda.
- METTRAU, M.B. (2007). **Educação Moral, Inteligência e Altas Habilidades** in Rumos e Resíduos da MORAL Contemporânea. (p. 128-147). ISBN 978-85-7543-067-5. Niterói: Muiraquitã.
- RENZULLI, J. S. (1994). **El Concepto de los Três Anillos de la Superdotacion: Um Modelo de Desarrollo para una Productividad Creativa**. In Benito, Y. (Coord.) Intervención e Investigación Psicoeducativas en Alumnos Superdotados. (pp. 41-71). Salamanca: AmarúEdiciones.
- 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 – RS, ano XXVII, nº. 1 (52), p. 75 – 131, Jan./Abr. 2004. from <http://www.Caioba.puc.br/faced/ojs/include/getdoc.php?>
- RICHARDSON, R. J. & Col. (2008). **Pesquisa Social Métodos e Técnicas**. 3ª Edição. Revista e ampliada. ISBN: 978-85-224-2111-4. São Paulo:Editora Atlas S. A.
- SPINK, M. J. (1993). **O Conhecimento no Cotidiano As representações sociais na perspectiva da psicologia social (Org)**. ISBN: 85-11-15057-9. 1ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense.
- WINNER, E. (1998). **Crianças Superdotadas mitos e realidades**. Trad. Sandra Costa. ISBN: 85-7307-389-6. Porto Alegre: Artes Médicas.

\*Profª. Ms. Célia Maria Paz Ferreira Barreto. Profª. do Colégio Pedro II. UESC I. RJ. Pedagoga e Especialista em Altas Habilidades pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ms. em Psicologia Social pela Universidade Salgado de Oliveira. Niterói. RJ.  
Email: celiapaz13@gmail.com

\*\*Profª. Drª. Marsyl Bulkool Mettrau (Orientadora da pesquisa). Profª. titular da Universidade Salgado Oliveira. Niterói. RJ.  
Drª. Em Educação e Psicologia da Educação pela Universidade Minho. Braga, Portugal.  
E-mail: marsyl@superig.com.br

# **Uma proposta de Programa de Enriquecimento: PIT- Programa de Incentivo ao Talento**

Profa Dr<sup>a</sup> Soraia Napoleão Freitas<sup>1</sup>

## **Resumo**

Atualmente, norteadas por debates autônomos que são utilizados para promover não somente o crescimento profissional, mas realidades atuantes na sociedade, é que a extensão no Brasil modificou-se para captar, adaptar e promover ações conjuntas que abarquem interesses diversos. Desta forma, a extensão universitária busca ampliar discussões temáticas e transdisciplinares, além de maximizar a capacidade de reflexão sobre as próprias experiências.

Neste viés, a extensão universitária na região central do Rio Grande do Sul não poderia ser diferente: ampliou as oportunidades de atuação para atender as diversas comunidades regionais. E entre os ramos de atuação, destaca-se os resultados promissores na área de educação especial impulsionados pelas esferas de graduação e pós-graduação ofertados pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

O PIT- Programa de Incentivo ao Talento é um Projeto de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria; foi lançado no ano de 2003 com a proposta de permitir que alunos identificados, através de um Projeto de Pesquisa “Da identificação à orientação de alunos com características de altas habilidades”, ampliem, aprofundem e enriqueçam o conteúdo curricular ou o trabalho que a escola realiza, bem como, sintam-se estimulados ao desenvolvimento do seu potencial.

O referido Projeto de Extensão tem como objetivo principal implementar um Programa de Enriquecimento Escolar, destinado à alunos com características de altas habilidades, a fim de ampliar, aprofundar e enriquecer o conteúdo curricular. Logo, este artigo tem como delimitação expor como uma proposta de Programa de Enriquecimento desenvolvida para alunos com altas habilidades de diferentes faixas etárias, pode resultar em uma melhora na habilidade primordial de flexibilização do pensamento.

## **Introdução**

O programa de enriquecimento ou grupo de enriquecimento é, segundo Chagas (2007), uma estratégia de intervenção pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, objetivando promover o desenvolvimento de habilidades superiores e potencialidades, superar dificuldades e ampliar avanços observados.

---

<sup>1</sup> Professora Doutora do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria /RS e Coordenadora do Projeto de Extensão PIT- Programa de Incentivo ao Talento.

Estes também são objetivos definidos para a sala de recursos utilizada pelo projeto de extensão, que tem como função gerenciar projetos, mediar ações educativas, atendendo assim a demanda individual e social que o aluno atendido apresenta ao longo do seu desempenho e desenvolvimento da(s) sua(s) potencialidade(s). O mediador das atividades e tarefas sugeridas deve, neste ambiente, promover a autonomia e produtividade dos alunos que se fizerem presentes e auxiliar, também, para que a relação aluno-aluno seja uma construção da consciência de si e do outro, ocorrendo uma vivência entre pares e uma divergência de idéias e propostas consideradas como solução dos problemas lançados nas referidas atividades e tarefas.

Sendo que, a história da extensão universitária tem origem no modo de atuação de universidades européias que, por sua vez, centravam-se na área de saúde com foco no assistencialismo (ROCHA, 2002). Estas ações, buscavam aproximar os grupos universitários da comunidade em geral diminuindo, assim, os conflitos sociais gerados pela desigualdade de oportunidades, porém, não contribuíam para ascensão destas oportunidades em ambos os grupos.

Atualmente, norteadas por debates autônomos que são utilizados para promover não somente o crescimento profissional, mas realidades atuantes na sociedade, é que a extensão no Brasil modificou-se para captar, adaptar e promover ações conjuntas que abarquem interesses diversos. Desta forma, a extensão universitária busca ampliar discussões temáticas e transdisciplinares, além de maximizar a capacidade de reflexão sobre as próprias experiências.

Neste viés, a extensão universitária na região central do Rio Grande do Sul não poderia ser diferente: ampliou as oportunidades de atuação para atender as diversas comunidades regionais. E entre os ramos de atuação, destaca-se os resultados promissores na área de educação especial, impulsionados pelas esferas de graduação e pós-graduação ofertados pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na área da Educação e em grupos de pesquisas em Educação Especial.

O PIT- Programa de Incentivo ao Talento (Projeto de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria) foi lançado no ano de 2003 com a proposta de permitir que alunos identificados, através de um Projeto de Pesquisa “Da identificação à orientação de alunos

com características de altas habilidades”<sup>2</sup> , ampliem, aprofundem e enriqueçam o conteúdo curricular ou o trabalho que a escola realiza, bem como, sintam-se estimulados ao desenvolvimento do seu potencial.

O Programa de Incentivo ao Talento utiliza-se do referencial teórico da pesquisadora Zenita Guenther (2000) que promoveu um Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento em Lavras /MG, assim como o pesquisador americano Howard Gardner (1994), que trabalha com a Teoria das Inteligências Múltiplas.

O referido Projeto de Extensão utiliza como aporte metodológico o Modelo de Enriquecimento Escolar desenvolvido por Joseph Renzulli (REIS & RENZULLI, 1997 apud BRASIL, 2008) que busca a promoção da valorização da prática docente quanto aos conteúdos escolares, ocasionando um aperfeiçoamento destes e um melhor reconhecimento da aprendizagem do aluno com altas habilidades.

Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007) descrevem que o modelo de enriquecimento escolar expande os serviços educacionais no sentido de:

Desenvolver o talento potencial dos alunos de forma sistemática; oferecer um currículo diferenciado, no qual os interesses, estilos de aprendizagem e habilidades sejam prioritariamente considerados; estimular o desempenho acadêmico de excelência por meio de atividades enriquecedoras e significativas; promover o crescimento auto-orientado, contínuo e reflexivo por meio de atividades que estimulem a liderança e o pensamento criativo; criar um ambiente de aprendizagem propício ao ensino de valores éticos, que promovam o respeito á diversidade cultural, étnica ou de gênero, o respeito mútuo e os princípios democráticos [...] (p. 57)

Através das atividades que são desenvolvidas na perspectiva do modelo de enriquecimento escolar, pode-se promover o conhecimento auto-orientado, contínuo e reflexivo, assim como, criar oportunidades e serviços que não são comumente desenvolvidos a partir do currículo regular da escola. O modelo possibilita, também, que a escola identifique e desenvolva o(s) talento(s) dos alunos, bem como, oportunidades, recursos e encorajamentos de todos os alunos, para uma produção autônoma, criativa e relevante para o indivíduo e para a sociedade.

---

<sup>2</sup> Coordenado pela Profa Dra Soraia Napoleão Freitas, o referido Projeto de Pesquisa é também desenvolvido pelo GPESP- Grupo de Pesquisa em Educação Especial: interação e inclusão social/UFSM.

Entre outros objetivos propostos na teoria, o modelo de enriquecimento permite que o aluno com uma capacidade acima da média desenvolva ações e tarefas distintas das que estão presentes no cotidiano escolar. E é com este mesmo objetivo que o Programa de Incentivo ao Talento - PIT desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social – GPESP da Universidade Federal de Santa Maria, promove atividades para alunos da Rede de Ensino Regular de Santa Maria/RS.

No caso específico do PIT pode-se considerar que este destina-se a um agrupamento extra-classe, pois segundo Chagas (2007), este é definido quando os alunos são atendidos em dias e horários previamente combinados e em turno contrário ao escolar. Segundo o autor, a finalidade é de enriquecer, aprofundar ou atender as necessidades específicas de aprendizagem e esta ação é realizada pela equipe do referido projeto de extensão no desenvolvimento das atividades, sendo que os alunos são agrupados de acordo com seus talentos e habilidades, e não por faixa etária ou série escolar.

### **Resultados**

Tendo por objetivo principal implementar um Programa de Enriquecimento Escolar, destinado à alunos com características de altas habilidades, a fim de ampliar, aprofundar e enriquecer o conteúdo curricular. E como objetivos específicos: receber e encaminhar ao programa alunos identificados como tendo características de altas habilidades que frequentam as séries iniciais do Ensino Fundamental da rede Estadual de Santa Maria/RS; oportunizar a estes alunos atividades e experiências significativas com orientações sistemáticas incentivando a área de interesse de cada um, assim como do grupo; estimular nos alunos a criatividade, o auto-conhecimento, o cultivo das relações interpessoais entre os pares, bem como um convívio orientado para o alcance das metas comuns.

Bem como realizar parceria com os grupos PET - Programa de Educação Tutorial - existentes na UFSM, que compreendem os cursos de Agronomia, Biologia, Computação, Comunicação, Engenharia Elétrica, Física e Matemática a fim de que estes propiciem aos alunos participantes do PIT – experiências de investigação e pesquisa referentes às diversas áreas do conhecimento; promovendo assim eventos, durante o decorrer do ano, com a participação de profissionais e acadêmicos convidados a fim de que estes dialoguem com

os participantes do PIT, informações acerca de sua profissão, bem como compartilhar sua história de vida e trajetória acadêmica além de realizar oficinas, dinâmicas, jogos e brincadeiras ludo- pedagógicas.

As atividades realizadas, em especial, nos anos de 2008 e 2009 no PIT tinham como objetivos promover a motivação e o desenvolvimento emocional dos alunos e estimular o envolvimento com a tarefa dos mesmos. Assim, foram realizadas diferentes propostas para os Tipos I e II, no intuito de estabelecer a flexibilização de interesses e ambiente para os alunos que participam do projeto de extensão.

Tipo I teve como público-alvo alunos com a faixa etária entre 6 a 9 anos que desenvolveram atividades focadas no estímulo das inteligências, baseadas na Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1995). A proposta dos trabalhos realizados pelo grupo de pesquisa foi promover o reconhecimento de áreas como a música, a dança, e a produção textual, associadas à conteúdos escolares que compõem o cotidiano escolar destas crianças.

O Tipo II teve suas atividades relacionadas aos alunos com a faixa etária entre 9 a 15 anos, sendo que, as propostas de trabalho foram realizadas por acadêmicos de diferentes cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria, através de uma associação feita com os grupos de Programa de Educação Tutorial – PET.

A proposta desta parceria foi promover o reconhecimento de conteúdos escolares em tarefas que envolviam a pesquisa e teoria de assuntos ligados aos cursos de Ciência da Computação, Matemática e Enfermagem, o que permitiu aprofundamento de conteúdos relacionados a grade curricular dos cursos de ensino superior, como também, uma pesquisa mais detalhada destes.

Pode-se considerar, desta forma, que o referido Projeto se utiliza de um modelo comparável a “plano de organização a ser adaptado conforme as necessidades do professor e do aluno e as características do ambiente escolar” (CHAGAS, MARIA-PINTO & PEREIRA, 2007), desde que, todo o contexto em que o modelo esteja inserido seja passível de captação e todo o potencial humano seja utilizado na promoção de soluções de problemas que surjam no desenvolvimento das atividades.

Assim o retorno social alcançado com esses trabalhos lúdicos em relação ao Tipo I foi o reconhecimento dos próprios alunos das suas potencialidades e das áreas até então não trabalhadas em sala de aula na perspectiva da brincadeira infantil. Observou-se que as crianças desempenharam suas tarefas com maior responsabilidade ao longo do ano de 2008 e 2009, bem como reconheceram seu papel perante a problematização e solução dos problemas presentes ao longo dos trabalhos.

Um exemplo deste reconhecimento foi quando o aluno W. 7 anos percebeu que mesmo não gostando de cantar ou não tendo o interesse por tocar um instrumento, ao se envolver na produção de um instrumento musical diferente e que lhe estimulasse a tocar, o aluno reconheceu que tinha ritmo e que havia confeccionado um instrumento com uma produção sonora diferente.

O resultado alcançado nas atividades do Tipo II para a promoção do Tipo III foi o reconhecimento dos cursos de graduação envolvidos, como também a promoção do enriquecimento dos alunos envolvidos nestas atividades. Contudo os alunos que participaram das propostas de trabalho ofertadas pelos PET, precisaram apresentar um trabalho como resultado da compreensão do que foi desenvolvido e comprovação do que havia sido pesquisado.

O desenvolvimento e envolvimento com as tarefas para alcançar a consideração do conteúdo trabalhado, permitiu que muitos questionamentos sobre as ações e conclusões referentes a estas fossem sendo feitas no decorrer das atividades. P. 10 anos levantou um questionamento em relação ao trabalho proposto pelo PET Matemática: *porque são criadas as regras?*

E a sua resposta foi vivenciada ao realizar uma jogada específica, em um dos jogos lançados como desafio ao longo da tarefa, e não compreender porque seu pensamento não permitia uma resolução para a jogada. O tutor do trabalho lhe afirmou que: *se não estivesse perante esta jogada complexa não valorizaria as regras, elas foram criadas por alguém no intuito de dificultar a finalização do jogo e promover o pensamento lógico, para assim, você refletir ainda sobre que regra de cálculo foi utilizada para se concretizar um pensamento.*



P. ainda questionou: *Porque não encontro a solução, se meu pensamento para a jogada é lógico?* E obteve como resposta do tutor que é preciso lembrar que a regra foi feita por um sujeito e que é preciso repensar neste trajeto.

Assim, ao ter de criar seu próprio jogo, P. ficou durante um atendimento inteiro debatendo as regras que colocaria para dificultar as jogadas e percebeu, assim, que é preciso conhecer e reconhecer formas matemáticas de raciocínio para a problematização da jogada, e que este processo é iniciado com a contagem de passos para se mover uma peça do início ao fim do jogo.

T. 14 anos durante o trabalho proposto pelo PET Informática demonstrou que a sua percepção abstrata sobre a linguagem logo possui uma relação com os comandos feitos pelo sujeito, exemplificando que não é apenas perante o computador que se faz preciso haver um raciocínio lógico que qualifique uma ação, bem como sua reação.

Destacando assim, esses dois casos, que os trabalhos propostos pelos PETs apresentam como resultado a problematização e solução de assuntos que estão englobados ao contexto escolar, mas mais problematizados na reflexão e flexibilidade destes perante a busca da solução de uma tarefa.

Contudo, como os frequentadores do projeto permanecem no mesmo por mais de três, quatro anos, frequentando continuamente as ações do projeto, para o ano de 2010 foi proposto pela equipe organizadora, que as atividades fossem reformuladas, mantendo as idéias principais do Modelo de Enriquecimento Escolar ( RENZULLI, 2000), contudo não mais havendo uma divisão fixa dos grupos em relação às atividades do Tipo I e Tipo II. Passou-se a estruturar as atividades numa perspectiva da Teoria das Portas Giratórias (RENZULLI, 2004), ofertando aos participantes mais antigas mudanças em suas ações e respostas ao projeto.

Isso porque para o segundo semestre de 2010 os alunos mais antigos, que se fazem presentes no Projeto de Extensão por mais de 5 anos, com uma faixa etária entre 13 e 17 anos, estarão sugestionados a realizar pesquisas com relação aos assuntos abordados nas oficinas desenvolvidas pelos grupos PETs e por acadêmicos de outros cursos de graduação, que realizaram atividades no projeto.

Estas pesquisas estarão sendo orientadas por uma organizadora, mas sob responsabilidade dos participantes. Assim, os alunos estarão mais próximos de atividades que surjam de seu interesse, havendo uma maior probabilidade do seu envolvimento com a tarefa.

O uso de métodos autênticos de investigadores profissionais, mesmo quando utilizados no ensino médio ou em investigações que repliquem trabalhos já realizados, é condição necessária para a superdotação produtivo-criativa (ao contrário da acadêmica). Desta forma, o papel principal do professor no Enriquecimento do Tipo III é ajudar o jovem a localizar, compreender e utilizar recursos metodológicos. Aqui também se inclui o processo essencial de ajudar o jovem a encontrar e focalizar problemas autênticos. Este papel pode exigir a assessoria e/ou envolvimento direto de pessoas com conhecimento ou talento especializado. (RENZULLI, 2004, p.101)

Assim, os alunos que freqüentam o projeto por mais de um ano e menos de cinco, estarão realizando atividades envoltas de três temas geradores: espaço, educação ambiental e musica, sendo que suas participações serão de acordo com seus interesses nesses temas.

Portanto, as atividades no ano de 2010 estarão direcionadas a proposta de que a aprendizagem é mais efetiva quando os alunos desfrutam o que estão fazendo e, desta forma, as experiências referentes às atividades devem ser elaboradas e avaliadas considerando tanto o prazer quanto às metas do desenvolvimento.

Os alunos que estão sendo encaminhados ao projeto no ano de 2010, estão iniciando sua participação com atividades mais relacionadas a investigação do interesse desses alunos, bem como, pela investigação das ações que melhor envolvem esses alunos no envolvimento com a tarefa, seu interesse e criatividade.

Para Renzulli (2004) a aprendizagem é mais significativa e prazerosa quando o conteúdo (o conhecimento) e o processo (as habilidades de pensamento, os métodos de investigação) são aprendidos no contexto de um problema real e atual. Assim, deve-se dar atenção às oportunidades de escolha do aluno, para que a busca pela solução e do problema, como busca de uma maior de instrução formal no Enriquecimento do conhecimento do aluno.

## **Conclusão**

O trabalho educacional realizado junto à escola regular, tendo como principal

objetivo ampliar, aprofundar e enriquecer o trabalho da escola e estimular o desenvolvimento do potencial de cada aluno identificado com altas habilidades, deverá ocupar pelo menos em parte, o tempo de sala de aula que sobra ao mesmo, em razão deste, geralmente, aprender mais depressa que os outros.

Essa “sobra” de tempo não se refere exclusivamente ao tempo-relógio, dentro da sala de aula, mas tempo global, da infância, quando seu desenvolvimento geral está em pleno acontecer e exige muito mais estimulação que a escola oferece. Assim o programa de enriquecimento, ou uma proposta de enriquecimento como o PIT deve pensar no tempo do aluno, em termos da fase da sua vida.

As atividades de enriquecimento podem ser realizadas em qualquer momento, e em qualquer local que seja viável e proveitoso para o educando. No entanto, é necessário que haja integração com o programa da escola mas sem amarrilhos que venham a dificultar o desenvolvimento do aluno e a diversificação da experiência educacional.

É bom que haja um plano geral de trabalho, para um período mais longo, desdobrado em planejamentos mensais e semanais, orientados pela necessidade de grupos diferenciados de alunos com altas habilidades, chegando na sua fase de realização, a um coplanejamento individual, feito com cada aluno.

Este traçado da dinâmica de trabalho educacional, não pode, por natureza, ser um corpo de direções rígidas e preciosas, mas deve ser suficientemente claro para oferecer uma orientação segura bem como servir de parâmetro para avaliação de resultados alcançados.

A partir das experiências retratadas neste artigo, considera-se essencial enfatizar os benefícios principais desta ação conjunta – tanto para os executores desta quanto aos participantes do projeto que apresentam características de altas habilidades.

Nestes dois anos (2008e 2009), a demanda contínua por inovação, estimulação e criatividade denotaram novas formas de ação que contribuíssem para uma habilidade primordial: flexibilização do pensamento. Este, instigado de forma adequada, tornou a aprendizagem dos estudantes participantes do PIT um processo crítico de reelaboração cotidiana, ampliada pela criticidade e pelas demandas de uma ação coletiva. Bem como, resultou em uma alteração nos planejamentos no ano de 2010, para que houvesse a

continuidade do interesse dos alunos mais antigos e o envolvimento mais intenso dos demais alunos do projeto.

E esta ação coletiva – que abrangeu pais e/ou responsáveis, estudantes universitários e comunidade em geral – contribuiu para que os resultados e retornos sociais de demanda contínua fossem alcançados e definidos não somente como metas das pessoas diretamente envolvidas com o progresso destes estudantes, mas também fossem discutidas por novos interessados.

Desta forma, as dificuldades iniciais no planejamento, escolha metodológica e execução do Projeto foram gradativamente sendo substituídas pela motivação em aprender a aprender sobre um processo que era ao mesmo tempo voltado à um grupo específico e a um grupo heterogêneo.

### **Referências Bibliográficas**

BRASIL, Ministério da Educação e Secretaria da Educação Especial. **Altas Habilidades/ Superdotação – Encorajando Potenciais**. Brasília:MEC/SEESP, 2007.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Secretaria da Educação Especial. **A construção de práticas educativas para alunos com altas habilidades/ superdotação**: atividades de estimulação de alunos. Volume 2. Brasília, MEC/SEESP, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **PET Apresentação**. Secretária de Educação Superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=657&Itemid=303>. Acesso em: 04. nov.2008.

ROCHA, R. M. G. **A construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina**. In: Construção do Conceito da Extensão Universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. 185 p.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_, **Mentes extraordinárias**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

GUENTHER, Z. C. **Programa de Atendimento ao Bem Dotado no Brasil**. CEDET – UFLA/Lavras/MG, 1995

\_\_\_\_\_, **Capacidade e Talentos: Um conceito de Inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

RENZULLI, Joseph. **O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte cinco anos**. Revista Educação. Porto Alegre/RS, Ano XXVII, n1, p.75-131, Jan.Abril 2004.

## COMUNICAÇÃO ORAL

RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE À PARTIR DA ANÁLISE DE OFICINAS DE CIÊNCIAS MINISTRADAS A ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES.....1

*Diogo dos Santos Pinheiro*

O JOGO DE RPG NA SALA DE RECURSOS PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: A AVENTURA DE IMAGINAR NOVAS REALIDADES .....2

*André Luis Ribas dos Santos*

*Paula Yamasaki Sakaguti*

IDENTIFICAÇÃO DE LEITORES TALENTOSOS: COMPARAÇÃO DE DIFERENTES PROPOSTAS .....3

*Lara Carolina Almeida*

*Altemir José Gonçalves Barbosa*

OPORTUNIDADES E BENEFÍCIOS OFERTADOS AS FAMÍLIAS DE ALUNOS COM CARACTERÍSTICAS DE AH/SD: UMA DISCUSSÃO FRENTE A RELEVÂNCIA DO GRUPO DE PAIS DO PIT.....4

*Miriam de Oliveira de Maciel*

*Soraia Napoleão Freitas*

DOTAÇÃO E TALENTO: ASPECTOS NEUROFISIOLÓGICOS – UMA REVISÃO DA LITERATURA.....5

*Layla Tatiane Côco*

*Carina Marretto*

*Fernanda Mossini*

*Zenita C. Guenther*

MODELO DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA EDUCAÇÃO DE ALUNOS INDISCIPLINADOS .....6

*Karina Inês Paludo*

*Juliana Fátima Serraglio*

ENTREVISTA INICIAL: INSTRUMENTO IMPORTANTE NA IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO.....7

*Maria Lucia Prado Sabatella*

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E INDICAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO: INSEGURANÇA OU DESCREDIBILIDADE? .....8

*Cristina Maria Rodrigues*

*Denise Emilia Almeida Santos*

*Isa Regina dos Anjos*

*Leila Cardoso*

COCHING: UMA NOVA FERRAMENTA DE APOIO PARA INDIVÍDUOS COM ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO .....9

*Lucélia Michalizen*

A INCLUSÃO DE ALUNOS SUPERDOTADOS E SEU DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL ..... 10

*Tânia Stoltz*

*Fernanda Hellen Ribeiro Piske*

*Paula Yamasaki Sakaguti*

ACESSIBILIDADE PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO: A RELEVÂNCIA DE AÇÕES EDUCACIONAIS CONJUNTAS..... 11

*Renata Gomes Camargo*

*Letícia Fleig Dal Forno*

*Soraia Napoleão Freitas*

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR ATRAVÉS DE SOFTWARES DE EDUCAÇÃO (CMAPTOOLS E ROBOLAB)..... 12

*Bartira Santos Trancoso*

SUORTE AS QUESTÕES COGNITIVAS, AFETIVAS E SÓCIAIS DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO ENVOLVENDO: FAMÍLIA, ESCOLA E O NÚCLEO ..... 13

*Daniela Coelho Gondim*

*Graziela Carneiro Santana*

*Maristela Barcelos Costa*

*Lenita Brasil Pacheco*

IDENTIFICAÇÃO DE ALTAS HABILIDADES ENTRE ALUNOS DOS 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ..... 14

*Rui Alexandre Christofoletti*

*Luana Ianara Rubini Ruiz*



DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO À FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO –  
ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE DOTADOS E  
TALENTOS: UMA COMPARAÇÃO ENTRE METODOLOGIAS ..... 15

*Carina A. R. MARRETTO*

*Larissa D. RODRIGUES*

*Maíra B. L. ZANOTI*

DIMENSÕES EMOCIONAIS DO INDIVÍDUO COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O ENFOQUE DO INDIVÍDUO  
AVALIADO..... 16

*Camila Andrade Machuca*

*Maria Lúcia Prado Sabatella*

UM OLHAR EXTERNO NO RECONHECIMENTO E IDENTIFICAÇÃO DE  
TALENTOS ..... 17

*Ana Claudia Broza Daher*

*Stefânia Helena Brentegani*

*Patricia Silvia de Souza*

*Eliza Dieko Oshiro Tanaka*

O CINEMA COMO CANAL DE COMUNICAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO ENTRE  
ADOLESCENTES AH/SD DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ  
PROFESSOR ERASMO PILOTTO ..... 18

*Elisabete Schuster Gomes*

*Janaina Maria Fernandes Merhy*

*Irene Carmem Piconi Prestes – orientadora*

A APRENDIZAGEM NA GESTÃO DO CONHECIMENTO: ANÁLISE DE DETERMINANTES TECNOLÓGICOS NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO QUE SE PREPARA PARA A INCLUSÃO .....19

*Camila Arruda*

*Lúcia Lamb*

*Lúcia Machado Marchioro*

A INFLUÊNCIA CULTURAL NO RECONHECIMENTO E IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM UMA ESCOLA DE SURDOS .....20

*Tatiane Negrini*

*Soraia Napoleão Freitas*

OFICINAS DE CRIATIVIDADE: APOIO À INCLUSÃO E A SOCIABILIZAÇÃO DE CRIANÇAS TALENTOSAS .....21

*Luana Sant'Ana*

RECURSOS TECNOLÓGICOS: UMA ABORDAGEM PARA O ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES .....22

*Eliane Regina Titon Hotz*

*Leila Marcia da Silva*

*Patricia Beraldo*

SENTIDOS SUBJETIVOS DO ADOLESCENTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO .....23

*Patrícia Melo do Monte*

*Ana Valéria Marques Fortes Lustosa*

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE INTERCÂMBIO EM ISRAEL: CONHECENDO O CONTEXTO DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....24

*Marli Alves Flores Melo*

EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO NA ESCOLA.....25

*Soraia Napoleão Freitas*

PARA ALÉM DA COMPETÊNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE RECURSOS PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....26

*Liliane Bernardes Carneiro*

PROPOSTA DE TRABALHO DA SALA DE ENRIQUECIMENTO DO NAAH/S DE CAMPO GRANDE – MS .....27

*Graziela Cristina Jara*

*Cynthia Garcia Oliveira*

ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO E ÍNDIGOS: UMA RELAÇÃO DE SUAS CARACTERÍSTICAS E O AMBIENTE ESCOLAR .....28

*Anelise dos Santos da Costa*

*Bárbara Martins de Lima Delpretto*

RELATO DE EXPERIÊNCIA – IDENTIFICANDO ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA COM POTENCIAL PARA ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO...29

*Adriana Oliveira Guimarães Cardoso*

*Maria Alice Becker*

PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ANÁLISE DAS  
PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS NA ÁREA DE PSICOLOGIA E  
EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 1996 A 2006 .....30

*Veridiana Vicenti Teixeira*

*Cynthia Garcia Oliveira*

POLÍTICA PÚBLICA PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS CURSOS DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO DO ALUNO COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO .....31

*Denise Maria de Matos Pereira Lima*

*Laura Ceretta Moreira*

*Cleuza Kuhn*

*Dr. Ângelo Ricardo de Souza*

DOTAÇÃO E TALENTO: NOMEAÇÃO POR PROFESSORES E PARES .....32

*Eliana Santos*

*Amanda Wechsler*

*Solange Muglia Wechsler*

UMA ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS DE UM ALUNO COM CARACTERÍSTICAS DE  
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO .....33

*Andréia Jaqueline Devalle Rech,*

*Tatiane Negrini*

BRASÍLIA: POSTAIS E POESIAS .....34

*Maria Zuleide Vieira de Sousa*

*Maria Aparecida Alves de Santana Marques de Oliveira*

AS FERRAMENTAS PARA PENSAR NO DESENVOLVIMENTO DAS ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO .....35

*Débora Diva Alarcon Pires*

*Mariana Andrade Ferreira de Freitas*

PRODUÇÃO EM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: INVESTIMENTO PARA LONGO PRAZO .....36

*Fabiane Silva Chueire Cianca*

*Juliana Chueire Lyra*

*Maria Cristina Marqueline*

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM REDE DE COLABORAÇÃO .....37

*Marcos Vinícios Rabelo Procópio*

*Anna M. Canavarro Benite*

DIFICULDADES EM ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO....  
.....38

*Cláudia Solange Rossi Martins*

SUPERDOTAÇÃO E ARTE: EM BUSCA DO APRIMORAMENTO INTERPESSOAL.....39

*Elizabeth Carvalho da Veiga*

*Daphne Resnauer Queiroz*

*Marina Licien Novak*

*Paulo Henrique Pinto Carneiro*

PROPOSTA DE PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM  
SUPERDOTADOS.....40

*Cleber Alexandre*

INTELIGÊNCIA E SUPERDOTAÇÃO DE MÃES E FILHOS AVALIADA ATRAVÉS  
DAS ESCALAS WECHSLER.....41

*Mariângela Miranda Ferreira Macedo*

*Marsyl Bulkool Mettrau*

# RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA ANÁLISE DE OFICINAS DE CIÊNCIAS MINISTRADAS A ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES

Diogo dos Santos Pinheiro<sup>1</sup>, Unidade de Trabalho Diferenciado (UTD)

## RESUMO

O presente trabalho, oriundo de uma pesquisa de curso de mestrado em educação, analisa as concepções epistemológicas relativas ao suposto conteúdo científico e pedagógico encontrados em um conjunto de atividades docentes dirigido a alunos do segundo segmento do ensino fundamental caracterizados por suas altas habilidades em domínios do campo das ciências naturais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja abordagem metodológica fundamenta-se na adoção de uma postura de profissional reflexivo, que busca distanciamento de sua realidade cotidiana para poder compreendê-la sob perspectivas até então inalcançadas. Utiliza-se de registros documentais como etapa exploratória a partir dos quais são erigidas narrativas e reconstituídos casos, caracterizando este trabalho por sua forte base empírica. Tem-se como alicerce teórico o entendimento da disciplina escolar como resultante histórica de disputas de diferentes grupos e tradições sociais, os quais lhe atribuem distintas finalidades. Conjugado a isso, considera-se que a disciplina escolar materializa-se na cultura escolar, geradora de conhecimento específico, *sui generis*, numa construção complexa. Empregando tais pressupostos, em uma jornada não linear, essa investigação traz à tona questionamentos relacionados ao caráter desta própria pesquisa, aos seus objetivos iniciais. Além disso, discute problemáticas identificadas ao longo de seu processo narrativo relacionadas à natureza da atividade docente; à preocupação do professor diante de situações curriculares diferenciadas; à influência de eventos externos na seleção curricular; aos possíveis desígnios da alfabetização científica associada à sua concepção original; e ao caráter do atendimento educacional especializado segmentado da rede regular de ensino em épocas de reafirmação da inclusão. Não com fins de encerrar os assuntos suscitados, este trabalho propõe-se como espaço propício de reflexão sobre a prática docente, oriunda de inquietações comuns a muitos professores e pesquisadores.

Palavras-chave: conhecimento escolar; altas habilidades; ensino de ciências.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: diogopinheiro@click21.com.br.

# RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA ANÁLISE DE OFICINAS DE CIÊNCIAS MINISTRADAS A ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES

Diogo dos Santos Pinheiro<sup>1</sup>, Unidade de Trabalho Diferenciado (UTD)

Os últimos dois anos tem sido marcantes para mim. Especialmente quando me refiro às minhas atividades profissionais. Digo “minhas” – no plural e reforçando o sentido de posse – pois sou capaz de demarcar bem o território das duas áreas da docência em que atuo e que assumo para mim a responsabilidade de crescimento e aprofundamento em seus estudos: a Educação de Jovens e Adultos e a suplementação pedagógica na sala de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), inserida no contexto da Educação Especial.

Iniciada em 2004 com a conclusão do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, minha carreira no magistério percorreu vários caminhos que parecem comuns à parte do professorado que busca melhores condições de trabalho, atuando nas esferas públicas e na rede privada até que chegasse à rede municipal de Angra dos Reis, a qual me dedico hoje exclusivamente. Como é de se prever, poucas vezes me deparei com questões ligadas a situações de ensino menos frequentes no cotidiano da escola durante a graduação. E, inesperadamente, por conta de opções de trabalho que nenhuma ligação tiveram com o interesse em me desenvolver em áreas muito particulares, vi-me na Educação Especial. Justamente uma frente de trabalho menos frequente – em específico o trabalho com alunos com AH/SD em domínios das ciências naturais – se tornou de tal importância que se materializa como tema central de reflexão nesta pesquisa.

Com a inauguração de uma nova unidade da Educação Especial em Angra dos Reis em 2007, a Unidade de Trabalho Diferenciado (UTD), designada para o atendimento de alunos com condutas típicas e alunos com AH/SD, houve demanda de professores de áreas específicas que pudessem atender a esse segundo grupo. Foram convidados para o ano seguinte “professores especialistas” que atuassem no segundo segmento do ensino fundamental para cada uma das áreas oferecidas: Artes, Matemática, Texto e Ciências, sendo desafiados a uma nova e desconhecida perspectiva.

É importante ressaltar que não foram solicitados profissionais qualificados com conhecimentos pedagógicos na área de atuação em questão. Na verdade, não havia tais profissionais disponíveis. Então, a escolha dos professores ocorreu de acordo com o histórico de trabalho e de formação daqueles que possivelmente se enquadrariam no perfil procurado. Efetivamente, a formação nesse campo tem ocorrido no fazer, conectado à teoria, discutida em espaços e tempos peculiares proporcionados por esse trabalho.

## CRIAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DA UTD

A UTD foi instituída com o objetivo de reunir o atendimento a dois tipos de público, que já acontecia em duas escolas da rede de Angra dos Reis. O primeiro grupo, de alunos que apresentam condutas típicas, não será contemplado neste trabalho. O segundo grupo, de alunos com AH/SD, diz respeito aos educandos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em quaisquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 2001).

Em seu ano de criação, a UTD ainda atendia seus alunos com AH/SD com uma professora de primeiro segmento do ensino fundamental para três das áreas de interesse, com exceção de Artes. De acordo com os relatos da equipe técnico-pedagógica, a

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: diogopinheiro@click21.com.br.



necessidade de dar conta de uma variedade de interesses com profundidade – cada vez mais evidente no trabalho – e de ampliar os serviços para um público de maior faixa-etária motivou a procura por professores específicos de diferentes áreas.

Iniciou-se, então, para o corpo docente um trajeto propício para a formação/aprendizagem em 2008: professores que dominavam seus contextos escolares tendo de redesenhar seus rumos profissionais buscando metodologias próprias, originais e desafiadoras. E isso em um cenário de algumas reflexões teóricas e nenhuma prática relatada semelhante ao que se propunha.

Estruturalmente, a unidade dispõe atualmente de uma sala de aula que recebe somente alunos matriculados na rede municipal de ensino e, preferencialmente, que já estejam no segundo segmento do ensino fundamental. Com dias da semana alternados, os profissionais se revezam dirigindo encontros nos moldes de oficina, sempre acontecendo no contraturno da escola regular. As oficinas têm a característica de oferecer suplementação pedagógica, não estando atreladas às atividades comuns da escola. Há reuniões de coordenação semanalmente com a equipe técnico-pedagógica e os docentes. Por alguns períodos, durante essas reuniões, houve acompanhamento do trabalho por assessorias contratadas para o enriquecimento e aprofundamento do que se desenvolvia.

Partindo das assessorias técnicas dos anos anteriores, a própria equipe técnico-pedagógica se responsabilizou por um primeiro momento de formação, que incluía compreensão conceitual da modalidade, histórico, diretrizes oficiais, estudos teóricos e discussão dos trabalhos iniciais de cada oficina. Mesmo com uma boa receptividade da unidade e disposição para trilhar mais esse caminho, algumas inquietações se mostraram comuns aos docentes. Não sabíamos por onde começar. Os assuntos a tratar ou o programa a cumprir. Como lidar com os alunos. E, de fato, o que seria o trabalho nessa modalidade de ensino. Em meu caso particular, surgiam as primeiras de muitas outras indagações: como enxergar o ensino de ciências na perspectiva da educação dos considerados “mais capazes”? Como atender aos seus interesses específicos considerando a variedade de campos que as ciências naturais abrangem?

## AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS NA OFICINA DE CIÊNCIAS – APROPRIAÇÃO E FORTALECIMENTO DO TRABALHO NOS ANOS DE 2008 E 2009

Após duas semanas de reuniões destinadas à compreensão do trabalho, iniciamos nossa jornada com os alunos. Como primeira proposta, resolvi criar um questionário para identificação dos interesses e conhecimento das características e expectativas pessoais dos estudantes. Uma de suas partes consistia na observação de imagens relacionadas a áreas da ciência comumente presentes no ensino fundamental e na atribuição de pontuações segundo o interesse, classificando as imagens em um *ranking*. Esse primeiro encontro, conduzido de modo a propiciar a fala dos alunos, permitiu a transposição de pré-concepções que poderiam dificultar o planejamento das atividades: tinha descoberto que os alunos, embora apresentassem particularidades comuns a este grupo, eram típicas crianças e adolescentes. Entretanto, a proposta de efetuar um planejamento mais independente, sem conteúdos organizados como fim, sem divisão do tempo em bimestres, em um trabalho de suplementação de matrícula facultativa, diverso da estrutura da escola regular, era o maior desafio. Este desafio, na verdade, ainda não foi superado, mas construímos um modelo em que temos de nos suplantar a cada encontro.

Concomitante à análise dos questionários de identificação dos interesses, a UTD recebia o edital e as atividades práticas da “XI Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica” (OBA). Mesmo não sendo o assunto de melhor posicionamento no *ranking* entre os alunos, a astronomia tem se mostrado como campo do saber com boa aceitação de estudo pelo grupo. Em um primeiro momento, minhas questões sobre um programa a seguir e a execução das oficinas estavam ligeiramente acalmadas.

Enquanto minha confiança na condução das atividades aumentava, a Gerência de Educação Especial contratou uma empresa para assessorar nosso trabalho. Além da revisão teórica e introdução de novos conceitos que permeariam nossas práticas, o grupo contribuiu na discussão das oficinas já realizadas e na elaboração de algumas diretrizes fundamentais para o trabalho. Essas diretrizes diziam respeito (a) aos objetivos gerais do atendimento dos alunos com AH/SD e aos objetivos de cada oficina, (b) à construção da avaliação específica dos professores de área para auxiliar no processo de identificação de novos alunos, observando seus interesses e potencialidades, e (c) à construção de uma avaliação anual dos alunos e de critérios para desligamentos da unidade.

Embora a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica tivesse tornado a prática aparentemente sob controle durante algum tempo – pois trabalhávamos em função desse evento – as inquietações teóricas persistiam diante de um ambiente estimulador para isso, tornando-se a UTD um espaço rico de discussão do trabalho.

Durante nossos estudos, assumimos alguns princípios que orientam o desenvolvimento de currículos para superdotados, listados em Gama (2006). Alguns deles dizem respeito a estudos mais elaborados, complexos e profundos e à exploração do conhecimento em sua contínua mutação, gerando produtos que se assemelham ao trabalho de especialistas. Ainda, segundo os textos trazidos pela autora, deve-se haver ênfase especial nas formas mais elevadas do pensamento, criatividade e excelência dos desempenhos e produtos, incitando-se a aprendizagem autoiniciada e autodirecionada.

Partindo desses pressupostos, um segundo momento bem definido das oficinas foi a elaboração de uma pesquisa que serviria como molde para estudos mais autônomos dos alunos numa ocasião posterior. Foi-lhes proposto tentar compreender alguns motivos do forte surto de dengue ocorrido na cidade no verão anterior, seguindo um método mais “científico”. O trabalho, com todo o grupo, consistia de uma introdução, descrevendo a motivação, a justificativa e o objetivo do trabalho; uma revisão de literatura; uma metodologia, que incluía aplicação de questionários e registro de fotografias no bairro da escola; análise dos resultados obtidos; discussão e considerações. Embora tenhamos feito as etapas, faltou-nos organização escrita. Percebi, então, que havia muitas questões a levar em consideração, como a maturidade do grupo, sua heterogeneidade (pois não há separações de níveis por escolaridade ou idade) e a distribuição do tempo das oficinas (que se somam quatro horas desde 2009, mas que, inicialmente, perfaziam apenas três).

Perante a necessidade de se estruturar um trabalho ainda incipiente e de vincular a oficina de ciências a um tema mais geral – ainda que mantivéssemos a preocupação com o interesse particular de cada alunos –, decidimos experimentar a associação do eixo central de trabalho à temática eleita para a “Semana Nacional da Ciência e Tecnologia”. Esse evento, que tem o objetivo de mobilizar a população em torno de temas afins, valoriza a criatividade, a atitude científica e a inovação (BRASIL, 2008), além de incentivar a apresentação de trabalhos em espaços alternativos e a produção de materiais didáticos, se enquadrando bem à nossa proposta. Já no segundo semestre, o trabalho foi ganhando mais consistência, criando uma identidade mais fortalecida.

O ano de 2009, por sua vez, mostrou-se generoso no fornecimento de material associado à divulgação científica. A eleição deste período como “Ano Internacional da Astronomia”, o acontecimento da “XII OBA” e a escolha da temática “Ciência no Brasil” para conduzir os trabalhos da “Semana Nacional de C&T” contribuíram fortemente para as atividades da Oficina de Ciências. Complementando esse quadro, o Observatório Nacional ofertou o curso de extensão “Astrofísica do Sistema Solar”, o qual alunos com interesse tiveram suas matrículas efetivadas. Além de outras atividades previstas no planejamento anual, foram desenvolvidas oficinas para esclarecer termos e fenômenos presentes no material desse curso e ressaltar as inter-relações dos assuntos tratados. Se por um lado, o uso de temas centrais tem facilitado o trabalho e o mantido sob controle, por outro, continuamos preocupados em atender aos interesses específicos dos alunos,

mesmo percebendo que sua interação e envolvimento com as tarefas aumentaram.

Para além das oficinas, este período foi marcado pelo crescimento da UTD quanto ao número de alunos atendidos e avaliados, à sua divulgação na rede em eventos oficiais, à oferta de palestras ministradas aos profissionais da escola regular e à exposição dos trabalhos produzidos pelos alunos. Embora não tenhamos recebido assessoria técnica nesse ano, coube-nos manter um ritmo de estudo para aprofundamento teórico, discutir as práticas e nos preocuparmos com a divulgação do serviço nas escolas regulares para tentarmos aumentar nossa rede de relações com os professores das disciplinas e, assim, sermos auxiliados, também, no processo de identificação de novos alunos.

Sob meu ponto de vista, a UTD tornou-se uma importante fonte geradora de material nesses primeiros anos, passível de ser apreciado academicamente, marcando meu trajeto profissional. Felizmente, meu percurso ali coincidiu com o ingresso no curso de mestrado, mesmo que meus objetivos iniciais de pesquisa tenham sido propostos para atingir outros alvos. A oportunidade de registrar parte do meu trabalho de modo sistemático, reflexivo e histórico se sobrepôs a outras expectativas. Caminhos inesperados foram tomados. A isso atribuo, sem dúvida, a força da minha formação e prática docente.

## PRINCÍPIO E OBJETIVOS

Diante da necessidade manifesta de se compreender diferentes processos envolvidos no trabalho da UTD, esta pesquisa propõe-se a investigar a Oficina de Ciências quanto a alguns de seus fundamentos epistemológicos. Embora as atividades que ministro tenham sido preparadas com certo cuidado, sinto falta de uma análise crítica mais profunda, que permita a reflexão sobre sua relevância e direcionamentos a seguir.

Para que suceda isto que proponho, coloco-me na perspectiva de um profissional reflexivo, tal qual defendida por Schön (1987). Dessa forma, a partir de um esforço de distanciar-me do calor daquilo que me é habitual, será possível esmiuçar meu trabalho e reconstruir as estruturas de minha ação. Não pretendo realizar tal feito de modo que esta pesquisa limite-se a um simples relato de experiência, mas espero ter uma tomada de consciência em relação à minha prática. Assumindo que não somos conscientes de todos os nossos atos, busco reconhecer as tramas naturalizadas por trás do meu fazer.

Pergunto-me, assim: que elementos típicos da ciência e da *disciplina escolar* estariam presentes nas atividades propostas pela Oficina e em que medida? Como esses elementos têm contribuído na formação do currículo de alunos com AH/SD? Aliadas a esses questionamentos, também serão conduzidas discussões mais gerais quanto ao papel do professor e aos saberes docentes, à interferência de “programas externos” no currículo e às implicações de um atendimento segmentado do espaço escolar comum, de modo a se chegar a uma compreensão mais profunda do trabalho desenvolvido na UTD.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### COMPREENDENDO A OFICINA DE CIÊNCIAS DA UTD NO CONTEXTO DOS SABERES E DA DISCIPLINA ESCOLAR

Com características específicas que distanciam a realidade da UTD do que é habitual, torna-se necessário expor os motivos os quais me levam a incluir a Oficina de Ciências no contexto da *disciplina escolar*, uma vez que este elemento do currículo é tecido na cultura escolar, com seus hábitos peculiares e cotidianidades. Por outro lado, julgo fundamental ponderar questões sobre *alfabetização científica*, mesmo considerando que minha dinâmica de trabalho aproxime-se mais da realidade comum da escola do que de qualquer espaço não formal associado a esse fim. Recorro, assim, a alguns estudos sobre esses temas na tentativa de consolidar minhas proposições e aliviar essas tensões.

### *Aspectos da disciplina e dos conhecimentos escolares*

Tanto Vilela (2008) como Gomes (2008), a partir de outros estudos, consideram que as *disciplinas escolares* são constituídas historicamente por múltiplas influências que incluem embates e disputas na seleção dos conteúdos, métodos e objetivos a serem estabelecidos como legítimos, não devendo ser vistas como entidades monolíticas, mas amálgamas que apresentam características resultantes de conflitos de grupos e tradições sociais. As autoras ainda indicam que, em geral, as disciplinas surgem com finalidades vinculadas a demandas utilitárias e pedagógicas, mas se estabelecem por sua inserção em tradições acadêmicas. Portanto, as disciplinas sofrem mudanças estruturais durante suas histórias de inserção no currículo, advindas de enfrentamentos motivados por *status*, recursos e territórios (GOODSON, 1997 *apud* GOMES, 2008). Nesse enredo, Gomes (*ibidem*) considera que a disciplina é uma representação histórica das tendências e tradições de ensino e, por sua vez, vão sofrendo influências de novas concepções dos grupos que agem em diversas instâncias sobre as disciplinas. Além disso, Gomes complementa suas assunções ao trazer ideias de autores cujo foco principal está na *cultura escolar*. Assim, as disciplinas seriam expressões dessa cultura e devem ser compreendidas em um contexto que admita o conhecimento escolar como *sui generis*. Isso permite se assumir que esse tipo de conhecimento passa por transformações, sendo configurado num complexo processo a partir de outros tipos de conhecimento como os pedagógicos, acadêmicos e cotidianos (CHEVALLARD, 1998; LOPES, 1999) e são marcados por marcas típicas pelas quais se reconhece um “produto escolar” (preocupação com a progressividade; importância da divisão em capítulos e partes; abundância de redundâncias; comentários explicativos; formulação de sínteses; esquematização; exercícios com função de controle ou reforço, etc.) (FORQUIN, 1993). Nessa perspectiva, Lopes (1999) defende que o campo pedagógico criado no âmbito das disciplinas é capaz de organizar as condições de constituição do saber escolar.

### *Aspectos da alfabetização científica*

Shamos (1995) afirma que, embora a preocupação a respeito dos objetivos de se ensinar as ciências seja anterior, foi nas décadas de 1950 e 1960 que a *alfabetização científica* começou a se destacar como uma meta da educação em ciências. Acelerada pelo lançamento do satélite russo Sputnik e com uma vultosa destinação de verbas federais americanas, a alfabetização científica formou-se como movimento consequente do período pós Segunda Guerra, cuja função primária seria aumentar o ingresso de estudantes em carreiras relacionadas às ciências, alegando-se a necessidade de mais cientistas, engenheiros e profissionais afins (*ibidem*). Segundo o autor, qualquer outra finalidade seria secundária, mesmo que ainda haja educadores de ciências que tentem persuadir a si mesmos e a toda a comunidade a crer que haveria um propósito principal mais generoso: educar o público geral, fato que seria benéfico aos membros da sociedade ao incitar sua participação inteligente em campos sociais relacionados às ciências. Obviamente, seria a escola o caminho central para que isso ocorresse.

Ao longo do tempo, o conceito de alfabetização científica vem sofrendo mudanças e tomando vários contornos (que não cabem aqui serem destacados), mas que o faz vago e impreciso muitas vezes. Diante dessa variedade de posições, Cazelli (1992) declara que é preciso entendê-lo como um “corpo com vários braços”, cujos elementos possuem diversos aspectos e seus braços direcionam-se para inúmeras áreas da sociedade. Um desses direcionamentos seria representado pela instância escolar, passando pelo ensino de ciências, permitindo que fossem obtidos os mecanismos do raciocínio lógico abstrato e que, somado a outras experiências, confeririam certo instrumental que justificaria a

classificação alfabetizado cientificamente.

Embora não seja simples compreender o papel da alfabetização científica diante das visões sobre o tema, considerar esse movimento é importante para auxiliar na identificação do “lugar” da Oficina de Ciências no espaço da disciplina escolar.

### *O lugar da oficina de ciências da UTD*

Por que considero plausível analisar a Oficina de Ciências sob a ótica da disciplina escolar? Não estaria este trabalho mais próximo de uma composição mista entre a educação escolar e a educação em espaços não formais, já que é caracterizado por sua finalidade de suplementação pedagógica e é restrito ao atendimento de um grupo específico de alunos?

Como já exposto, Gomes considera a concepção de disciplina diferente de uma entidade intangível a qualquer instância, mas como um componente dinâmico do currículo atravessado por tendências e tradições de ensino ao longo da história. Estruturada para atender alunos com AH/SD, a Oficina de Ciências da UTD foi organizada, antes de qualquer outro intento, para suprir fins pedagógicos específicos até então negligenciados. Considerando as demandas do grupo de alunos em pauta, posso afirmar que tradições pedagógicas da disciplina escolar se encontram presentes no contexto desse trabalho. Na verdade, a UTD se constitui como mais uma vertente de atuação da escola.

É importante lembrar que a escola possui um desenho próprio que gera componentes do currículo que estão imbricados com o processo histórico de configuração das disciplinas escolares. Forquin (1992) lança mão desses elementos ao exemplificar marcas pelas quais se reconhece um “produto escolar”. De fato, não há como desvincular a disciplina escolar dessa totalidade. De igual modo, não há como negar que esses traços se refiram apenas ao que é típico, sendo a escola e seus processos de natureza complexa. Assim, pondero que parte desses elementos esteja presente na oficina, em maior ou menor grau, sob a visão tradicional ou sob outros parâmetros menos frequentes.

Um exemplo do que discorro concerne às motivações dos temas desenvolvidos nas oficinas. Sem sequências de conteúdo pré-definidas ou orientadas por um currículo formal, as oficinas surgem de demandas menos relatadas na escola regular: o interesse dos alunos; a necessidade do professor em articular os assuntos; ou a inscrição em “eventos externos”. Isto não faz abdicar de planos periódicos e avaliações contínuas, atividades de síntese ou despreocupação com a progressividade. Reduzir a ação escolar àquilo que lhe é típico render-nos-ia apenas apreensões ainda mais parciais da realidade.

Em relação à alfabetização científica, decerto que a Oficina de Ciências não se assemelha a espaços não formais de educação que pretendem cumprir fins relacionados. A começar pelo trabalho que é organizado para prover expectativas do mesmo grupo, de modo sistemático. As atividades são elaboradas para um alunado específico, constante; portanto, suas características estão vinculadas a procedimentos de ordem pedagógica. Por outro lado, por exemplo, analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais, fica clara a presença de objetivos sugeridos para a disciplina que coincidem com aqueles proclamados por diversos movimentos de alfabetização científica. Tratando-se de diretrizes destinadas a orientar professores em âmbito nacional, é presumível que pontos associados à alfabetização científica estejam fortemente presentes no contexto escolar comum, aliando a isso a marcante história desse movimento.

Talvez, o que seja mais forte e presente na Oficina de Ciências do que na escola regular seja a influência de programas externos como olimpíadas, concursos e semanas temáticas. Fourez (1994) atribui o crescimento de eventos do gênero a uma política que visava à formação de uma elite científica e tecnológica, de maneira a estimular os jovens a realizarem pequenas averiguações especializadas para fazer triunfar a investigação americana no pós-guerra. Isto pode parecer relacionar o trabalho da UTD aos primeiros

investimentos associadas à alfabetização científica. Entretanto, vejo tais eventos como instrumentos pelos quais os objetivos pedagógicos se viabilizam.

Conquanto tenhamos admitido como princípio para o nosso trabalho a geração de produtos que se assemelhem ao trabalho de especialistas e esta definição remonte à meta principal da alfabetização científica, percebo que não é dessa forma que se tem materializado o trabalho real. Na verdade, não tenho conduzido os trabalhos nesse caminho, seja pela operacionalidade seja pela força da postura profissional que carrego.

Por fim, considero a Oficina de Ciências da UTD um espaço construído a partir de ideias não tradicionais, uma invenção dentro do currículo com certo grau de liberdade se comparada à escola comum. Vejo-a como direito legal, despojando-me de preconceitos que depreciem o trabalho como elitista. Equiparo-a à atividades do tipo monitoria ou a programas possíveis de serem oferecidos pela escola regular, cuja responsabilidade se foca no ajuste de metodologias a alunos carecedores de atendimento diferenciado para que necessidades educacionais sejam supridas. Assumindo o papel dos componentes internos e externos à organização da vida escolar considero este um importante espaço de ressignificação, ainda que num micro universo, da “clássica” disciplina Ciências.

## **ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com forte base empírica, marcada por caminhos não lineares, regida sob a perspectiva de um profissional reflexivo tal qual defendida por Shön (1987). Assumo a concepção de *disciplina escolar* como o resultado histórico de disputas de tradições, a fim de dialogar com a conformação da Oficina de Ciências da UTD, dando sentido a este estudo. Desse modo, visando compreender a natureza de minhas ações na atividade docente, coloco-me na posição de pesquisador reflexivo de minha própria prática, que tem sido propícia para diferentes indagações.

Para isso, lanço mão da composição de três estratégias de investigação: a análise de documentos, casos e narrativas. Assim, analiso algumas oficinas de Ciências partindo da feitura de sínteses fundadas, em uma etapa exploratória, em registros pedagógicos da UTD. Essa etapa de organização do material está atrelada à principal problemática desta pesquisa: afinal, que elementos típicos da ciência e da disciplina escolar estariam presentes nas atividades da Oficina de Ciências? Além disso, ao longo deste processo de produção, abrem-se questões ligadas aos saberes docentes, à formação do currículo da UTD e ao atendimento aos alunos de modo segmentado da rede regular.

## **NOVAS CONCEITUAÇÕES DE UM PROFESSOR REFLEXIVO**

### **REDESENHANDO MINHAS CONCEPÇÕES SOBRE OS SABERES ESCOLARES**

A análise descritiva das oficinas expôs problemáticas relevantes relacionadas diretamente ao meu papel como professor na UTD. Todavia, percebi a necessidade de sistematizar os principais dados de interesse desta pesquisa. A construção de uma planilha arranjando as informações facilitaria a identificação daquelas merecedoras de discussão para que, ao fim, pudesse ser atingido o objetivo principal deste estudo.

A princípio, constituí três unidades de análise em que as situações descritas poderiam ser agrupadas, fundamentando-me em Lopes (2007): (I) “Elementos que reforçam uma ciência sob a perspectiva positivista ou neopositivista”; (II) “Elementos que se aproximam de um contexto de ciência como construção social”; e (III) “Elementos típicos dos saberes escolares”. Iniciei, assim, o ajuste dos dados às relativas categorias.

Durante a organização dos primeiros dados, refletia sobre as concepções teóricas discutidas. E algo que parecia simples em se executar mostrou-se bem mais complexo do que o esperado. Apropriando-me mais densamente da ideia de que os saberes científicos

legitimam-se historicamente por processos internos da própria ciência e pela vinculação das finalidades científicas às finalidades econômicas e que os saberes escolares não são restritos às suas relações com os conhecimentos de referência da ciência, configurando-se como saber singular (*ibidem*), os apontamentos conduzidos tiveram de ser reavaliados. Embora já tivesse me deparado com essas compreensões e discutido-as em outros momentos de formação, na prática o que se concretizava em meus hábitos era uma postura que ainda não a aliava, de modo mais significativo, aos modelos teóricos. Enfim, como atividades no espaço escolar teriam relacionamento tão estreito com atividades de cunho científico, a ponto de caracterizá-las como elementos próprios da ciência?

Ainda que haja particularidades no atendimento aos alunos com AH/SD na UTD (público reduzido, crítico e com raciocínio lógico-matemático bem desenvolvido, segundo exame psicopedagógico; agrupamento por interesses específicos; tempo e maior liberdade para o desenvolvimento de propostas de ensino; participação em trabalhos promovidos por sociedades científicas; etc.) que, em tese, poderiam propiciar uma maior proximidade com o campo científico, nos detemos ao espaço escolar (não lócus físico, mas intelectual), sujeitos a e de objetivos, metodologias, programas e planejamentos próprios. Tem sido gerada na Oficina de Ciências uma dinâmica que, de forma geral, se utiliza dos títulos de conceitos científicos para intermediar finalidades escolares. E isto impediu a tabulação de informações com contornos tão simplistas como se quis no início.

Dessa forma, não apenas apoiando-me teoricamente, mas apropriado-me das dos estudos teóricos, passei a enxergar a escola como um lugar onde se produz uma cultura *sui generis*, que não se limita em reproduzir partes da cultura humana, mas que ao selecionar os conteúdos desta e reelaborá-los para a transmissão às novas gerações, cria fins específicos, com saberes e modos de pensamento tipicamente escolares. Ainda mais, o próprio processo de seleção escolar coloca em patamares mais elevados certos conteúdos em detrimento de outros, sejam conhecimentos, ideias, hábitos ou valores, ocupando papel de destaque neste processo (FORQUIN, 1993; LOPES, 1999).

Diante disso, considero que a escola e, em particular, a Oficina de Ciências da UTD, não pode mais ser compreendida como uma instância de produção de cultura científica, a partir de então. No entanto, este espaço influencia e é influenciado por essa cultura, permanecendo nele relações ou "inspirações" que fazem remeter ao contexto da ciência. Ora é notável que essas inspirações se aproximam mais de princípios de uma ciência construída socialmente, ora que se aproximam de uma ciência mais tradicional.

## SABERES PROFISSIONAIS, CURRÍCULO E ALTAS HABILIDADES

Admitir o conhecimento escolar como singular não somente fez-me reavaliar minha postura diante da prática, mas também levou a outras reflexões essenciais. Considerá-lo pertencente à instituição escolar implica numa resignificação do meu espaço profissional. Faz-me detentor de um conjunto peculiar de saberes inerente ao meu trabalho.

Ao mesmo tempo em que sinto um fortalecimento da identidade profissional diante dessas teses fico tenso ao deparar-me com minhas limitações, aclaradas por este estudo. Como exemplo disso, retomo uma inquietação já arrazoada nesta pesquisa: a dificuldade de adaptação a novas circunstâncias de trabalho. Por que um planejamento mais independente, sem conteúdos organizados como fim, sem divisão do tempo em bimestres, em um trabalho de suplementação cuja matrícula não é obrigatória, diverso da estrutura da escola regular, torna-se tão grande desafio? Por que a formação universitária não foi capaz de formar uma postura mais firme e certa perante novas circunstâncias?

Tardif (1999), ao discutir sobre os saberes profissionais dos professores, assume que estes são *temporais*, pois provêm da vida escolar, dos primeiros anos de profissão e da carreira; são *plurais e combinados*, pois se originam de diferentes fontes, são ecléticos e sincréticos e são heterogêneos quanto aos objetivos na ação; são *personalizados* e

*situados*, pois não se dissociam das pessoas e das experiências, encravados na situação de trabalho; e *trazem consigo marcas do ser humano*, seu próprio objeto.

Diante dessa caracterização, devo conceber, então, que ser integrante deste campo profissional específico denota um agir, um saber complexo que não é pronto, mas se funda no enfrentamento de diferentes conjunturas. Embora esteja no início da vida profissional, vinha de um processo de estabelecimento de uma rotina escolar que se emoldurava de acordo com situações de ensino mais usuais, que me permitia administrá-la de um lugar instigador, mas seguro. Imbuía-me de construtos teóricos referentes ao que se consolidava. O lidar com outra realidade, desprovido de instrumentação de caráter pragmático, cujos saberes não encontrava ainda entre meus pares, sem dúvida, deveria gerar uma desestabilização, vistas as variadas dimensões dos saberes escolares citadas por Tardif (*ibidem*). Obviamente, não restrinjo ao que é de ordem instrumental as problemáticas de minha prática profissional docente. Mas admito que questões pragmáticas demandem urgência em um terreno de grande enredamento e singularidade.

Esse autor chama atenção ainda para a distância entre os saberes profissionais dos professores e os conhecimentos universitários. A prática profissional seria, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que dilui os conhecimentos universitários e transforma-os em função das exigências de trabalho. Não pretendo com essa referência discutir a valia dos saberes universitários ou criar uma posição que desprestige a formação universitária. No entanto, não devo lançar sobre ela todo o encargo de minha formação, diante do que foi apresentado. O constrangimento causado pela instituição escolar e a necessidade da construção de novos rumos passa a configurar-se como a parcela – tanto onerosa como gratificadora – que devo arcar ao ter escolhido esse contexto profissional.

Novamente, Tardif destaca a relevância da atividade docente, de outra maneira, ao falar que sua natureza não deve ser vista como limitada pelas estruturas sociais, pela cultura dominante ou pelo inconsciente, mas, enquanto são determinados, em parte, por essas instâncias, os professores são atores com saberes e um “saber-fazer” e dão provas de sua competência significativa nas condições e consequências de seu trabalho, o que lhes possibilita dele tirar partido, a maior parte do tempo, para atingir seus objetivos.

Nessa perspectiva é que este estudo permite-me notar a conformação de minha postura. Ao conduzir a Oficina de Ciências aproveitando-me de eventos externos à escola, não os encaro como elementos advindos de instâncias transcendentais, mas reconheço meu papel na atribuição de metas próprias de interesse profissional e institucional (de fato, reconheço meu papel na ressignificação do uso de tais eventos, concordante com as diretrizes pedagógicas do atendimento a alunos com AH/SD da UTD, mesmo levando-se em conta que elas estejam em processo de consolidação). Sei que não devo justificar, com isso, uma possível inocência frente aos desígnios que tais tipos de atividade pretendem alcançar, até mesmo pela consideração de suas origens. É certo que sua disseminação está arrolada diretamente ao espírito do movimento das reformas curriculares das décadas de 1950 e 1960 e que, através de tais atividades, também, ambicionava-se fazer triunfar a investigação americana no período pós-guerra, especialmente nos campos acadêmicos das ciências e da matemática (Fourez, 1994).

Fazendo uma retrospectiva dos objetivos assumidos inicialmente pela Oficina de Ciências, percebo, confrontando-me com este novo quadro teórico, o quanto seria contraditório esperar que os alunos realizem trabalhos que gerem produtos assemelhados ao de especialistas, lembrando que esta irreal expectativa remonta à principal meta da alfabetização científica em seu contexto de origem. Afinal, a Oficina de Ciências da UTD, vertente de atuação da escola, é um espaço de produção de cultura singular, específica, cujos encontros são ministrados por um profissional que carrega consigo sua mista formação, constituindo-se sujeito *a* e *de* um contexto em que se vivencia várias influências. Ademais, minha atuação, na prática, não parece corroborar com tal visão. Considerando tudo isso, julgo ser necessário que os objetivos fundamentais desse



trabalho sejam revistos. Se se pretendia, a princípio, a formação de minicientistas ou algo do gênero, certamente, não será no espaço da UTD, tal qual o é hoje, que isso ocorrerá.

Para a acepção de um último ponto deste estudo que reputo como crucial, persisto na questão da reforma curricular dos anos 1950 e 1960. Bybee (1997) menciona uma crítica (em meio a muitas outras) em relação aos programas da “Era Sputnik”: seu elitismo e sua falta de acomodação entre os estudantes desfavorecidos. Essa ideia fundamenta-se no entendimento de que se restringiam iniciativas curriculares a grupos específicos, como aqueles direcionados à vida acadêmica ou inclinados para as áreas das ciências e da matemática – as reformas seriam inapropriadas para alunos medianos ou abaixo da média. No nível escolar, os professores achavam os materiais inadequados para algumas populações e difícil para outras. Nesse sentido, comedir políticas ou direcionar programas suscitou ponderações sobre o direito de igualdade. Ao situar essa crítica, que não é infundada, abro espaço para se supor haver interseções desse gênero entre a natureza dos programas aludidos e o trabalho diferenciado efetivado pela Oficina de Ciências da UTD, apesar de se tratarem de realidades marcadamente distintas. Como me posiciono frente a essa delicada questão, que envolve esta análise e minha contextura profissional?

Primeiramente, distingo bem os fins almejados. Enquanto as reformas curriculares buscavam profissionais para o êxito científico-tecnológico, a UTD tem se preocupado com o provimento pedagógico de alunos incluídos na Educação Especial. Em segundo lugar, tais programas foram elaborados distante das situações comuns do cotidiano escolar. Entendo, a partir disso, que os alunos que se destacavam o faziam por seus próprios recursos, por seus próprios méritos; aliás, nota-se uma forte raiz meritocrática associada à busca pela supremacia americana. A UTD, com um público-alvo dispar, tem-se disposto ao atendimento de alunos com necessidades educacionais devidamente identificadas e que, normalmente, não são supridas no âmbito da escolar regular ou familiar. Sobre isso, julgo imprescindível lançar mão de alguns exemplos de perfis do alunado, genericamente, a fim de esclarecer melhor sua composição. Verifica-se na UTD a constância tanto de alunos com baixo desempenho acadêmico em disciplinas específicas ou não, mas que são avaliados pelos seus interesses por seus próprios professores, como de alunos com rendimentos satisfatórios. Encontram-se, também, alunos com dificuldades de escrita e fonológica; alunos desajustados sócio-emocionalmente que se alinham a seus pares de discussão no ambiente diferenciado; alunos com outras necessidades educacionais especiais; e alunos pertencentes a famílias com baixo poder aquisitivo. Esses exemplos podem ajudar a compreender que o trabalho com alunos com AH/SD não se conforma exatamente pela valorização de suas performances acadêmicas, mas por um conjunto de traços, que aliados a outros fatores (inclusive escolares), ocasionalmente, resultam no desajustamento dos alunos ao ambiente da escola regular. Visa-se suprir, nesse espaço, possíveis lacunas de ordem pedagógica. Por fim, um último ponto que se relaciona aos anteriores: O trabalho da UTD busca, de maneira geral, contribuir para a autonomia do aluno em relação ao seu próprio conceito, suas potencialidades e escolha de carreira a ser eleita na vida adulta, valorizando suas habilidades. Fazendo essas pontuações que, de fato, são presentes no cotidiano, acabo por retomar a importância de serem revistos os parâmetros que regem a unidade e entram em contradição entre si e com a prática.

Não obstante às questões levantadas, que são explicativas e argumentativas para se justificar a relevância desse serviço educacional, ainda resta muito que se discutir.

## **CONSIDERAÇÕES**

*Que elementos típicos da ciência e da disciplina escolar estariam presentes nas atividades propostas pela Oficina e em que medida? Como esses elementos têm contribuído na formação do currículo de alunos com AH/SD?*

A partir de inquietações originadas de um contexto profissional assinalado por ser propício para diversas ponderações, este estudo se propôs a identificar alguns dos fundamentos epistemológicos da Oficina de Ciências ministrada na UTD, a fim de se reconhecer suas influências na conformação de um currículo que ainda se constrói. Ao adotar a postura de um profissional reflexivo, tive, por momentos, a ilusão de que as questões propostas aqui fossem “solucionadas”, de modo que pudesse meramente caracterizar a estrutura das oficinas. Todavia, as indagações revelaram bastante sobre minha prática, alavancando outras possibilidades de análise que não estavam previstas.

Ao deparar-me com o processo de análise descritiva das oficinas e esmiuçá-las, acabei por confrontar-me com a própria teoria indispensável para o embasamento do trabalho. Novos limiares se estabeleceram com sua releitura. Aquilo que julgava dominar quanto à especificidade do conhecimento escolar para a presumida continuidade da pesquisa, representou um “nó” perante a análise das oficinas. Desse modo, coube o questionamento: Como as atividades no espaço escolar teriam vínculo tão estreito com as de cunho científico, a ponto de caracterizá-las como elementos próprios da ciência?

Esse enfrentamento provocou, de fato, uma “virada” e, ao mesmo tempo, gerou um fio condutor que remodelou toda a abordagem metodológica pretendida inicialmente, enriquecendo e atribuindo um sentido mais potente às outras reflexões que se erigiam. É possível também, notar, como a forte base empírica deste material tem sido uma matriz de reflexões que me permitem transitar e fazer dialogar entre ação, teoria e interpretação.

Retomando a questão do conhecimento escolar, ao reelaborar minha postura diante de seu entendimento os objetivos iniciais deste estudo tornaram-se um tanto frágeis. Não confiro, contudo, a eles qualquer grau de desvalia, pois deles veio uma confrontação de extrema importância, além suscitarem motes não contemplados em minhas apreciações.

A análise percorreu, então, novos rumos, na tentativa de distinguir as marcas das ciências que apareceram nas oficinas, já que, no âmbito escolar, produz-se uma cultura *sui generis*, que influencia e é influenciada por outros saberes e que se transpõem didaticamente os “conteúdos duros” para atender à suas finalidades próprias. Dessa forma, foram encontrados tanto elementos típicos da ciência vista como uma construção social (presença de atividades em grupo que valorizavam a razão entre os pares; construção de modelos para a explicação dos fenômenos; diálogo entre razão e empiria) como elementos associados à uma perspectiva mais tradicional das ciências (revelação da natureza imune a interpretações e objetividade anterior ao processo de pesquisa; valorização de um método científico, com suas etapas definidas para serem cumpridas).

Considerar o conhecimento escolar como pertencente à cultura escolar, singular, também abriu o caminho para atribuir ao saber docente uma acepção antes não verificada por mim. Sobre isso, os apontamentos de Tardif (1999) mostram o caráter da complexa atividade docente, permitindo-me afirmar que tanto o estudo sobre os saberes escolares como o estudo da natureza do trabalho docente apresentados nesta pesquisa têm sido fundamentais no fortalecimento de minha identidade profissional. Apesar de que tê-la redimensionada não garante, necessariamente, um novo *status quo*. Ou ainda, em sua conquista, mesmo que virtualmente, esse *status* sugere responsabilidades relativas às atribuições profissionais, reforçando daí as preocupações do “não saber”, do “ter de inventar” em novas situações. Porém, vistas as características do trabalho docente, esses pontos, que compõem o “constrangimento escolar”, constituem-na também.

Outro ponto referente ao conhecimento escolar e aos saberes docentes alçado concerne à presença de atividades com fins de alfabetização científica, aparentemente, na Oficina de Ciências. Alego que as atividades *geradas* (não *reproduzidas*) na UTD tenham a finalidade de suprir necessidades de ordem pedagógica, especialmente, uma vez reafirmados a natureza dos saberes escolares e o proveito que os docentes tiram de direcionamentos exteriores à escola, parte de sua condição profissional (*ibidem*). Na verdade, no contexto deste trabalho, compreendo a Oficina de Ciências como uma

invenção curricular com a “essência” da “clássica” disciplina Ciências, porém com fins específicos, que usa com mais frequência eventos externos como semanas temáticas, concursos e olimpíadas *aproveitados* para suprir os interesses dos alunos com AH/SD.

Finalmente, quanto à compreensão do atendimento ao alunado identificado com AH/SD – no âmbito do conhecimento escolar, como um lugar elaborador de saberes singulares e direcionados, também, pela prática docente – apreendê-lo como uma demanda de ordem social, ao invés de enxergá-lo como uma questão relacionada à meritocracia acadêmica ou à formação de elites é imprescindível. Nesse sentido, o trabalho realizado na UTD tem sido uma alternativa para o suprimento pedagógico de necessidades educacionais específicas desses estudantes. A esse respeito, este estudo levantou contradições existentes tanto nas diretrizes assumidas pelos próprios profissionais envolvidos nesse serviço, como pertencentes a esferas anteriores à organização dessa unidade de ensino – políticas públicas e orientações oficiais nacionais (Ver estudo completo em PINHEIRO, 2010). Cabe a mim, agora, revê-las, de modo a contribuir em aspectos relativos à minha alçada; Cabe a mim, agora, discuti-las, a fim de obter, junto à sociedade e à comunidade escolar, subsídios para que se exijam políticas públicas mais eficazes, que permitam os sistemas de ensino organizarem as condições de acesso aos espaços e aos recursos pedagógicos. E que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender os pleitos necessários à efetivação da educação como um todo, prioritariamente, nas escolas regulares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APA. *DSM IV*. Arlington/ USA: American Psychiatric Publishing, 2000.
- ANGRA DOS REIS. *BO do Município de Angra dos Reis*. Imprensa Oficial, 2007.
- BRASIL. *Semana Nacional de Ciência e Tecnologia*. In: <<http://semanact.mct.gov.br/ndex.php/content/view/1924.html>>. Ministério da Ciência e Tecnologia. Acesso em: 31/07/2008.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2001.
- BYBEE, R. The Sputnik Era: Why is this educational reform different from all other reforms? Washington, DC, 4 October 1997.
- CAZELLI, S. Alfabetização científica e processos educativos. In: *Perspicillum*, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p. 75-104, nov. 1992.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica*. Aique Grupo Editor S.A., 1998.
- FORQUIN, J. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUREZ, G. *Alfabetización Científica y Tecnológica*. Buenos Aires: Colihue, 1994.
- GOMES, M. M. P. de L. *Conhecimentos ecológicos em livros didáticos de Ciências: Aspectos sócio-históricos de sua constituição*. Niterói, 2008. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.
- LOPES, A. C. *Currículo e Epistemologia*. Ijuí: Unijuí, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano*, Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.
- PINHEIRO, Diogo dos Santos; *Diálogos da prática docente: Percorrendo caminhos a partir da ressignificação do conhecimento escolar*. Niterói, 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação), 112 páginas – Faculdade de Educação, UFF, 2008.
- SHAMOS, M. H. *The myth of scientific literacy*. New Jersey, USA: RUP, 1995.
- SHÖN, D. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: J-B Publishers, 1987.
- TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. Brasil: Puc-Rio/Pelotas, 1999.
- VILELA, M. L. *Dimensões formativas em confronto na prática de ensino escolar: uma investigação de percursos de licenciandos das Ciências Biológicas*. Niterói, 2008. 153 f. + CD. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFF, 2008.

# A INCLUSÃO DE ALUNOS SUPERDOTADOS E SEU DESENVOLVIMENTO SÓCIO-EMOCIONAL

TANIA STOLTZ\*

FERNANDA HELLEN RIBEIRO PISKE\*\*

PAULA YAMASAKI SAKAGUTI \*\*\*

## RESUMO

Este trabalho busca investigar como ocorre a inclusão de alunos superdotados em uma escola de Ensino Médio, enfocando o seu desenvolvimento sócio-emocional. Em alguns estudos (Alencar, 2001; Virgolim, 2003), há indicadores de que os alunos superdotados possam apresentar problemas de falta de sincronia quanto ao seu desenvolvimento intelectual, social e emocional. Quanto mais se acentuar as diferenças entre as dimensões do desenvolvimento, maiores poderão ser os problemas de ajustamento social e emocional (VIRGOLIM, 2003; ALENCAR, 2007). A pesquisa foi realizada em uma sala de recursos para alunos com AH/SD de uma escola pública de Curitiba, no período de fevereiro a abril de 2010. A metodologia aplicada foi qualitativa com coleta de dados baseada em entrevistas de caráter exploratório semi-estruturadas e observações realizadas com 8 alunos superdotados de 13 a 16 anos de idade, matriculados no Ensino Médio de escolas pertencentes à rede pública e particular. A análise privilegiou respostas às entrevistas cujo objeto de investigação concentrou-se na interação entre os alunos superdotados, seus professores e seus colegas da sala regular e também da sala de recursos. Nos resultados desta pesquisa evidenciou-se que a maioria dos alunos superdotados está satisfeita com o atendimento escolar. A interação com seus professores foi considerada boa, com restrições. Em relação ao convívio com os colegas de classe, a maioria dos alunos o considerou bom. A percepção dos alunos em relação à família é boa. Pelo menos metade dos participantes apresenta indicadores de enfrentar problemas de origem sócio-emocional. Conclui-se que o atendimento aos alunos superdotados deve ser contínuo para que possam superar suas dificuldades. Há uma necessidade expressiva de acompanhamento destes alunos, por parte da escola e da família que devem ser orientadas para que a inclusão destes alunos aconteça de forma significativa.

**Palavras-chave:** Altas habilidades/Superdotação. Desenvolvimento sócio- emocional.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho visa investigar como ocorre a inclusão de alunos superdotados em uma escola de Ensino Médio em Curitiba, enfocando o seu desenvolvimento sócio-emocional.

Diversos estudos e pesquisas têm sido realizados sobre a necessidade de inclusão dos alunos superdotados que precisam de atendimento escolar especializado com profissionais aptos para atender a este alunado (FLEMING, 1978; MONTEIRO, 1978; NOVAIS, 1979; ALENCAR, 2001; PÉREZ, 2004; FREITAS; NEGRINI, 2008 entre outros).

---

\* Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. E-mail: [tstoltz@ufpr.br](mailto:tstoltz@ufpr.br)

\*\* Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. E-mail: [amiciba@hotmail.com](mailto:amiciba@hotmail.com)

\*\*\* Mestranda da linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal do Paraná. E-mail: [paulasakaguti@uol.com.br](mailto:paulasakaguti@uol.com.br)

Muitas vezes, este atendimento não ocorre por falta de recursos, outras vezes é oferecido de maneira inadequada devendo ser pensado de forma mais abrangente. Esta inclusão não deve depender somente de práticas para o desenvolvimento cognitivo, incluir é muito mais que acompanhar um aluno no seu progresso intelectual, aceitando a diferença no contexto escolar e possibilitando o seu bom desempenho em diferentes esferas do desenvolvimento. Alencar (2007, p.372) expressa que

Por meio de uma análise da literatura na área da superdotação, percebe-se que a dimensão sócio-emocional, apesar de sua importância, vem recebendo menor atenção do que as características cognitivas e necessidades educacionais do superdotado. Observa-se que o número de publicações a respeito dessa dimensão, embora crescente, é relativamente menor comparativamente a outros tópicos, como identificação de superdotados e modalidades de programas que visem atender às necessidades educativas desse grupo (ALENCAR, 2007, p. 372).

Verifica-se, então, que uma atenção bastante reduzida é direcionada ao desenvolvimento afetivo de alunos superdotados em relação aos seus sentimentos, atitudes, autoconceito, dentre outros aspectos. Ainda há um percentual muito reduzido em relação ao desenvolvimento emocional dos alunos que apresentam Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), mesmo que esta dimensão do desenvolvimento seja de grande importância. Quanto a esta questão, Alencar (2007, p. 372) destaca que

Um exame dos anais de distintas conferências do Conselho Mundial para o Superdotado e Talentoso apontou, por exemplo, que um percentual muito reduzido dos resumos incluídos focalizaram questões relativas à auto-estima, subrendimento, problemas emocionais, como perfeccionismo e isolamento, educação afetiva, desenvolvimento assíncrono, entre outros tópicos relativos ou interligados à dimensão sócio-emocional. Na 13ª Conferência desse Conselho, realizada em Istambul em 1999, apenas 6% dos 127 trabalhos apresentados referiam-se a aspectos sócio-emocionais da superdotação (ALENCAR, 2007, p. 372).

Desta forma, pode-se constatar que o desenvolvimento emocional apontado em algumas pesquisas, possui um número de publicações que continua sendo bastante reduzido e a necessidade afetiva dos alunos superdotados continua sendo um campo pouco explorado. Em alguns estudos (Alencar, 2007; Virgolim, 2003 e outros), há indícios de que os alunos superdotados possam apresentar problemas de falta de sincronia quanto ao seu desenvolvimento intelectual, social e emocional. Sendo assim, é preciso que os educadores sejam orientados a auxiliar este alunado dando suporte adequado para evitar que estes alunos sofram esta assincronia. É relevante enfatizar a importância da participação do sistema educacional, fornecendo condições para que estes alunos sejam incluídos em cada esfera do desenvolvimento.

### **Necessidades Educacionais para a inclusão dos alunos Superdotados**

A inclusão de alunos superdotados na escola depende de vários aspectos para que suas necessidades sejam atendidas. É preciso que a escola proporcione práticas de inclusão mais amplas, como a contratação de profissionais da Educação que saibam atender a este alunado. Estas práticas são de extrema importância, principalmente para os alunos superdotados que passam despercebidos em sala de aula e se sentem isolados, com baixa autoestima e outros problemas emocionais, levando consigo a falta de compreensão por parte de seus educadores. De acordo com Rodrigues (2006, p. 302) “[...] a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno [...]” (Rodrigues, 2006, p. 302).

A escola deveria dar atendimento adequado com apoio psicopedagógico para que estes alunos que apresentam necessidades especiais não se sintam discriminados pelo próprio sistema educacional. “A inclusão essencial é a dimensão que assegura a todos os cidadãos de dada sociedade o acesso e a participação sem discriminação a todos os seus níveis [...]” (RODRIGUES, 2006, p. 11).

Porém, na realidade, o que se percebe ainda é que a presença de alunos com características singulares continua sendo uma preocupação freqüente para os educadores que na maioria das vezes desconhecem a necessidade especial que os alunos apresentam, e quando identificam, não sabem como lidar com esta situação. Conseqüentemente, estes alunos se sentem excluídos e desestimulados a prosseguir no processo educativo. Freitas e Negrini (2008, p. 282) indicam que

[...] os alunos com altas habilidades/superdotação estão presentes em grande número nas escolas e que muitas vezes passam despercebidos pelo olhar do professor e dos familiares. Esses alunos possuem características singulares, relacionadas com suas diferentes áreas de interesse, e caso não sejam identificados e estimulados, podem sofrer com o fracasso escolar, chegando até a evadirem da escola (FREITAS; NEGRINI, 2008, p. 282).

Então, pode-se perceber que a necessidade de inclusão dos alunos superdotados é uma busca constante, pois, muitas escolas ainda não têm recursos suficientes para que este processo ocorra. Muitos educadores ainda se encontram despreparados para atender este alunado que busca mais conhecimento, porém acaba encontrando práticas excludentes por parte do professorado. Freitas e Negrini (2008, p.283) expressam que:

[...] a inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação ainda se faz necessário, uma vez que as escolas ainda não se sentem preparadas para atendê-los e, mesmo sem perceber, realizam práticas excludentes e desestimulantes para estes alunos, que vão à escola em busca de novos desafios para a aprendizagem (FREITAS; NEGRINI, 2008, p. 283).

E justamente estas práticas excludentes fazem com que os alunos superdotados sofram com o desajuste emocional, ficando desmotivados com o sistema de ensino e isto acaba ocasionado uma grande frustração tanto por parte dos alunos, como por parte dos professores que não sabem como agir nesta situação. Segundo Fleith (2004, p. 56),

A idéia de que o aluno superdotado tem recursos suficientes para desenvolver habilidades e produzir conhecimento é um mito que se reflete no uso limitado de práticas educativas direcionadas a esta clientela. É necessário que se desenvolvam estratégias educacionais que atendam às necessidades dos alunos superdotados e talentosos (MAIA-PINTO; FLEITH, 2004, p. 56).

Percebe-se a dificuldade contínua dos educadores em motivar os alunos superdotados por meio de recursos que proporcionem o incentivo à educação e dêem continuidade ao aprendizado, mas não em condições postas em limite como são oferecidas quase na maioria dos casos, pelo contrário, os alunos incluídos no sistema educativo precisam que suas necessidades sejam supridas na totalidade.

O modo de trabalhar com os alunos com necessidades especiais que apresentam superdotação, é essencial para um bom desempenho. Mas, para isto, é preciso que a escola tenha recursos para dispor materiais adequados. Peter Evans (1994) indica que “[...] Os materiais didáticos geralmente disponíveis não estão em um nível ou em uma forma que permita a criação imediata de uma zona de desenvolvimento proximal entre professor e aluno, e é preciso proporcionar recursos adicionais” (EVANS, 1994, p. 74).

Pode-se verificar que a maioria dos problemas que os superdotados enfrentam, refere-se ao desestímulo que acaba ocasionando uma frustração constante. O motivo destes alunos se sentirem frustrados é que o sistema de ensino não possui profissionais preparados, e com isto, acabam utilizando de uma metodologia não apropriada. O ensino se torna cansativo e repetitivo e os alunos perdem a vontade de estar na escola. Alencar (2001, p.177) aponta que

Muitos dos problemas que se observam entre alunos que se destacam por um potencial superior têm a ver com o desestímulo e frustração sentida por eles diante de um programa acadêmico que prima pela repetição e monotonia e por um clima psicológico em sala de aula pouco favorável à expressão do potencial superior. A escola não responde de forma adequada aos alunos que apresentam habilidades intelectuais superiores, o que ajuda a explicar a apatia e ressentimento apresentados freqüentemente por estes alunos (ALENCAR, 2001, p.177).

Verifica-se que muitos alunos que apresentam AH/SD costumam enfrentar muitos problemas, pois ao invés da escola motivá-los para dar continuidade ao processo de aprendizagem, ocorre o contrário, faz com que estes alunos percam o incentivo em aprender. Além disso, estes alunos desenvolvem comportamentos não apropriados se tornando alunos com falta de atenção, e sem interesse, por causa de situações frustrantes. Assim como Pérez (2004, p. 20) destaca que

No contexto escolar, o aluno com AH/SD enfrenta duas situações. Quando não é reconhecida, pode desenvolver comportamentos considerados inadequados, desatenção, desmotivação ou ser confundida com alunos que apresentam patologias das mais variadas (hiperatividade, déficit de atenção, depressão, síndrome de Asperger, autismo e outras) e, quando é reconhecida, ainda, pode gerar medo, ódio, inveja ou supervalorização ou simplesmente a idéia de que, por ter AH/SD, não precisa de atendimento especializado (PÉREZ, S. G. P. B, 2004, p. 20).

É importante que o educador conheça as dificuldades dos seus alunos superdotados, podendo ser de origem social ou emocional, uma vez que o seu desenvolvimento intelectual está acima da média.

De acordo com estudos (ALENCAR, 1986; WINNER, 1998; SABATELLA, 1995; VIRGOLIM, 2003; VASCONCELOS, 2004; MAHONEY, ALMEIDA, 2005; CHAGAS, 2008, VYGOTSKY, 2008 entre outros), a afetividade relacionada ao desenvolvimento emocional, possui papel importante no ensino-aprendizagem. No caso do aluno superdotado, esta importância ainda é maior, pois estes alunos apresentam um comportamento diferente dos outros, o seu nível de sensibilidade emocional é alto e pode ainda aumentar se não tiverem atendimento conveniente.

A falta de sincronia entre o desenvolvimento cognitivo e emocional pode representar muitos problemas para os alunos dotados de AH/SD e é um dos motivos de desajustamento escolar e exclusão. Quanto mais se acentuar as diferenças entre as dimensões do desenvolvimento, maiores poderão ser os problemas de ajustamento social e emocional. Percebe-se então a necessidade de reconhecer a maturidade emocional como algo importante, para que os alunos superdotados tenham progresso em seu aprendizado e desenvolvam sua capacidade de reagir na sociedade. Landau (2002, p. 56) expressa que

O conceito de maturidade emocional, para mim, é assunto complexo da maior importância. Ela é a capacidade de reagir aos desafios da sociedade com segurança e liberdade, a despeito da ansiedade e de acordo com os potenciais de cada um. É o fator que une, integra e relaciona os diferentes aspectos da personalidade em um self harmonioso (LANDAU, 2002, p. 56).

Em consonância com o raciocínio de que a afetividade tem extrema importância no aprendizado, está também a teoria sócio-interacionista de Vygotsky, na qual menciona que a organização dinâmica da consciência aplica-se ao afeto e ao intelecto. A separação do intelecto e do afeto, diz Vygotsky (1991, p.6-7), enquanto objeto de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional. Para ele “.. cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade a que se refere” (VYGOTSKY, L. S., 1991, p. 6-7).

Vygotsky enfatiza o desenvolvimento emocional como parte essencial para obter um resultado bem sucedido com os alunos no processo educativo. Por meio de estudos, constata-se que os alunos aprendem melhor quando são motivados com algo que atinja os seus sentimentos. Por isso a forma de ensinar é fundamental. Os alunos reagem conforme o que lhes é proposto. Dependendo da atividade os alunos podem fazer uma leitura positiva ou negativa. Vygotsky (2004) aponta que “as reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. (VYGOTSKY, 2004, p. 143).

O educador tem que instigar a vontade de aprender por meio de um processo de aprendizagem criativo que suscite a emoção dos alunos. Para Vygotsky (2004, p. 144), “são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo. Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno (VYGOTSKY, 2004, p. 144)”.

Dominar as emoções requer conhecimento e prudência, para que os alunos se sintam incluídos, ainda que tenham diferenças, sejam quais forem, a educação deve ser integral. De acordo com Vygotsky (2004), “[...] a tarefa essencial da educação é dominar as emoções, ou seja, incluí-las na rede global do comportamento quando elas estiverem estreitamente ligadas a todas as outras emoções e não se expressarem em seu processo de modo perturbado e destrutivo” (Vygotsky, 2004, p. 146).

A importância do educador como mediador, quanto à forma de pensar de cada aluno e na construção da afetividade é fundamental. Não é por acaso que sentimos, que pensamos, mas, muitas vezes esta maneira de sentir ou pensar nos é imposta pelo meio em que vivemos. Por meio de processos interativos, diálogos com os alunos e seus pais e outros métodos que ajudem os alunos a ter um equilíbrio no desenvolvimento afetivo, o professor poderá direcionar de forma positiva esta interação a fim de que os alunos tenham maior equilíbrio no desenvolvimento afetivo no âmbito escolar. Para Vygotsky (1999, p.126)

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceitos nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem [...] (VYGOTSKY, 1999, p. 126).

De acordo com Oliveira (1992, p. 76), Vygotsky explica que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Então verifica-se que se o educador souber direcionar o aprendizado lidando com a sensibilidade e emoção dos alunos, terá mais êxito na interação de ensino e aprendizado.

Pode-se concluir que muitos problemas concernentes à inclusão dos alunos superdotados estão relacionados ao seu desenvolvimento emocional e esta dimensão deve ser analisada com maior atenção pelos profissionais da área de educação. É preciso oferecer condições favoráveis para que estes alunos sejam incluídos no sistema educacional.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**



Este estudo foi realizado com base qualitativa e em caráter exploratório, sendo efetuado por meio de entrevistas semi-estruturadas e observações na sala de recursos com adolescentes de Ensino Médio, de idade entre 13 a 16 anos.

Inicialmente foi feita uma análise em escolas de Ensino Médio que atendem alunos superdotados, em Curitiba. Foi possível constatar que a única escola com mais acessibilidade para alunos do Ensino Médio, com altas habilidades e mais atividades em sala de recursos foi de uma escola da rede pública de Curitiba. A partir de então, a pesquisadora entrou em contato com a professora responsável pela área de AH/SD para poder fazer a pesquisa neste colégio. Foi solicitada uma declaração de autorização de pesquisa por parte da orientadora deste estudo e outra para que os responsáveis destes alunos assinassem permitindo a participação deste alunado nas entrevistas e observações. Preenchida esta documentação e contando com o consentimento de todos, iniciaram-se as entrevistas após uma semana.

É importante observar que os alunos participantes deste estudo freqüentam a sala de recursos desta escola, porém nem todos estudam neste local, muitos são oriundos de outras escolas públicas e particulares. O período total de realização desta pesquisa foi de fevereiro a abril de 2010. A coleta de dados foi realizada em aproximadamente 2 meses, de acordo com a disponibilidade dos alunos participantes.

No início da entrevista, as perguntas foram direcionadas a fim de identificar a percepção dos alunos superdotados sobre suas altas habilidades, a percepção que têm de si e a satisfação pessoal em relação ao atendimento de suas necessidades especiais, bem como o seu desenvolvimento sócio-emocional.

Em seguida, as perguntas foram direcionadas para verificar se há dificuldades de relacionamento entre os alunos superdotados e seus pais ou responsáveis, no sentido de perceber os processos de interação, como é seu convívio social, buscando identificar a possibilidade de algum tipo de desajuste emocional por parte dos alunos.

Para finalizar, também foi investigado o processo de inclusão dos alunos com AH/SD, apontando o seu nível de satisfação em relação ao sistema educativo, identificando os padrões interativos entre aluno superdotado e seus professores e colegas de sala regular e de sala de recursos, podendo ser analisado o desenvolvimento afetivo dos superdotados no âmbito escolar de forma mais ampla.

Encerrando a fase de entrevistas, foram feitas observações dos adolescentes superdotados nas salas de recurso visando confrontar as respostas deste alunado com o que foi observado durante suas atividades. Estas observações foram realizadas durante três semanas.

Durante as observações, sendo que cada observação durou aproximadamente uma hora e meia, foi possível verificar as relações de comportamento e de desempenho de cada aluno superdotado, bem como constatar a interação envolvendo este alunado, seus colegas e professores de sala de recursos. Com isso, a coleta de dados foi finalizada.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Na análise deste estudo foram confrontadas as respostas obtidas nas entrevistas e nas observações, sendo possível caracterizar as interações entre alunos superdotados-professores, alunos superdotados-colegas de sala de aula, no que se refere ao seu desempenho na escola e seu desenvolvimento sócio-emocional, bem como a forma de inclusão que ocorre no âmbito escolar.

Destaca-se que nas respostas dadas pelos entrevistados desta pesquisa, o nome de cada aluno entrevistado foi modificado para preservar o seu anonimato.

Quanto aos participantes adolescentes, verificou-se a importância de acompanhamento especializado contínuo em relação às suas necessidades especiais. Também foi possível identificar um bom índice de satisfação que concerne ao

atendimento recebido no sistema educacional, ou seja, a inclusão destes jovens no Ensino Médio, na maioria das vezes, vem ocorrendo de forma adequada, (entre os alunos superdotados 6 consideram-se satisfeitos com o atendimento na escola, somente 1 está pouco satisfeito e 1 insatisfeito).

Embora nem todos os alunos tenham uma percepção positiva de si, 6 alunos demonstraram satisfação pessoal em relação ao atendimento que recebem na escola e afirmaram que o sistema de ensino atende as suas necessidades especiais oferecendo apoio pedagógico adequado e possibilitando um bom desenvolvimento no âmbito escolar. O aluno pouco satisfeito reclamou por não haver vaga no turno que quer estudar, pois sua preferência é no turno da tarde, e também gostaria que houvesse mais incentivo ao esporte por parte da escola. Quanto ao aluno insatisfeito, sua resposta foi a seguinte: “A escola poderia ficar mais difícil, ter mais desafios e ficar mais interessante, tudo o que aprendo é fácil, assim fica sem graça”. (Flávio, 16 anos). Nesta resposta foi observada a falta de satisfação deste aluno por meio de sua expressão, o aluno se demonstrou desmotivado e frustrado em relação à escola.

Estes resultados são semelhantes aos apresentados por diversos estudos já realizados (CHAGAS, 2008, PÉREZ, 2004; ALENCAR, 2001, NOVAIS, 1979; ROSENBERG, 1978; MONTEIRO, 1978). Estes estudos indicam que o atendimento ao aluno superdotado é de extrema relevância, como forma de suprir as suas necessidades especiais, fazendo com que este alunado continue tendo um bom desempenho na escola.

Em relação à interação com seus professores, 1 aluno afirmou ser boa, 1 disse que para ele é indiferente, mas a maioria dos entrevistados expressou que este relacionamento é bom, porém, com restrições. Foi observado que grande parte destes entrevistados está insatisfeita e constatou-se em suas respostas que o principal motivo desta insatisfação é a forma como alguns professores ensinam. Tobias relata: “Há algum tempo discuti com um professor porque eu não agüentava mais ele falando pela milésima vez a mesma coisa de sempre.” (Tobias, 15 anos). Esta resposta demonstra total insatisfação por parte do aluno que não gosta de repetição excessiva no processo de aprendizagem. Principalmente porque os alunos superdotados possuem muita facilidade em algumas áreas e um método que se baseia na repetição se torna cansativo.

Alguns superdotados expressaram suas dificuldades no aprendizado, pois na sala de aula há professores que ainda adotam medidas tradicionais, sendo motivo de desestímulo, frustração e monotonia. Cabe ao professor perceber o potencial superior dos alunos superdotados e saber a melhor forma de ensiná-los. Para Maia-Pinto e Feith (2002, p. 80)

O papel do professor e da escola na identificação do aluno superdotado ou talentoso é de fundamental importância. É o professor que, através do contato diário com o aluno, pode perceber sinais de um potencial superior e, assim, fazer uma primeira identificação desse indivíduo. Daí para frente, as relações estabelecidas com esse aluno serão de fundamental importância para o seu desenvolvimento (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002, p.80).

É importante ressaltar a importância do professor como mediador, tendo o papel de motivar os alunos a desenvolverem suas habilidades, utilizando estratégias que despertem a criatividade deste alunado, lidando com suas emoções e sentimentos no processo de criação. De acordo com Virgolim (2009)

As emoções, sensações e sentimentos representam o combustível indispensável para que ocorra o processo da criação. Verifica-se, com clareza, na literatura sobre criatividade, a importância dos estados emocionais no desempenho do sujeito que cria. Por isso, é indispensável trabalharmos traços de personalidade compatíveis com um perfil psicológico saudável, pois acreditamos que a saúde mental e emocional é aspecto importante e determinante do ato de criar (VIRGOLIM, 2009, p. 12).

Quanto ao convívio com seus colegas de sala de aula, 5 dos participantes deste estudo consideraram bom, 2 alunos consideraram este relacionamento ruim e 1 aluno disse que este convívio é bom, com algumas restrições. Observou-se que entre os 8 alunos participantes, 3 alunos apresentam problemas para interagir e fazer novas amizades, possuem dificuldade de socialização, levando-os ao isolamento em alguns casos. Muitas vezes, não se sentem compreendidos pelos colegas de escola, por apresentarem características diferentes de personalidade e comportamento, precisando de apoio estruturado. De acordo com Winner (1998),

As crianças superdotadas não são apenas mais rápidas do que as crianças normais, mas são também diferentes. Porque requerem apoio estruturado mínimo, porque fazem descobertas sozinhas e inventam novas formas de entender e porque têm tamanha fúria por dominar, elas são diferentes das crianças que apenas trabalham com afincos extremos (WINNER, 1998, p. 247).

Durante a entrevista, percebeu-se a insatisfação de alguns dos entrevistados em relação ao convívio com os seus colegas de escola. A aluna Jaqueline expressa: “Não consigo fazer amizades, meus colegas me chamam de autista, já discuti várias vezes, pois eles fazem piadas sobre mim, e me acham esquisita” (Jaqueline, 16 anos). Outro aluno relata as suas dificuldades de relacionamento com os seus colegas: “Discuto direto com meus colegas, por causa das divergências, eu não concordo com o que eles falam, é questão de maturidade” (Flávio, 16 anos).

A maioria dos alunos tem um bom relacionamento com a família. Apenas 1 aluno considerou o relacionamento familiar bom, mas com restrições e acredita que deveria melhorar, 2 alunos consideraram ruim e se sentem incompreendidos. Diego expressa: “O meu relacionamento com minha família é meio turbulento, falta conversa, diálogos” (Diego, 14 anos). Já Flávio, comenta: “Meu relacionamento familiar tem seus altos e baixos, mais baixos do que altos. Há brigas pelo fato de eu ser diferente. Meu pai e meu irmão adoram ficar no meio de gente, e eu sou o contrário, daí gera conflito” (Flávio, 16 anos).

Verifica-se que a família também exerce papel de mediadora, e ajuda na socialização e no processo de aprendizagem. A família almeja segurança para o ensino formal de seus filhos, e a escola gostaria de encontrar na família a aprendizagem e também a formação de seus alunos. Sendo assim, o trabalho estruturado em conjunto entre escola e família é essencial. Segundo Oufino (2008),

O enlace entre escola e família é essencial na medida em que é nesse território que se manifestam as diferenças culturais e sociais dadas pela história, em que se formaliza a dialética entre a socialização e individualização da pessoa e de seu potencial criativo como um processo individual e um produto social. Se hoje a família busca a segurança para o ensino formal de seus filhos na escola, também a escola busca na família a aprendizagem e a formação de seus alunos (OUFINO, 2008, p. 262).

Por meio das entrevistas e das observações, constatou-se que quase metade dos alunos entrevistados tem dificuldade de interação com seus colegas e professores, e apresentam indícios de terem problemas de origem sócio-emocional, ocasionados também pela ausência de diálogos e de compreensão. Grande parte dos tipos de problemas indicados estão associados ao convívio com os seus colegas de sala de aula, à família, e também às próprias dificuldades pessoais que alguns dos participantes apresentam.

Por isso foi possível averiguar neste estudo a importância da sala de recursos, onde esta pesquisa foi realizada. Observou-se que há várias atividades que são trabalhadas com os alunos superdotados em diferentes grupos na sala de recursos da escola. Há o grupo de Produção Textual, grupo de Artes, Psicomotricidade Relacional,

Aeromodelismo, Literatura, Aves, Cinema, RPG, entre outros. A sala de recursos, ao oferecer programas de enriquecimento extracurricular, favorece o desenvolvimento do potencial dos alunos que apresentam AH/SD e possibilita o convívio entre estes adolescentes e outros que possuem interesses semelhantes. Desta forma é realizada uma troca de experiência e uma melhor interação entre os sujeitos, uma vez que se sentem mais compreendidos. É importante ressaltar que “os programas de enriquecimento são boas alternativas educacionais que visam o maior desenvolvimento de habilidades e interesses dos alunos superdotados” (BRASIL, 1999, p. 58).

Na sala de recursos, também são realizadas atividades relacionadas ao Grande Grupo, que acontecem em parceria com uma Universidade situada neste Município. Estas atividades têm como objetivo principal trabalhar as inteligências inter e intrapessoais. De acordo com Gardner (1995, p.27-28)

A inteligência interpessoal está baseada numa capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros; em especial, contrastes em seus estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções. [...] a inteligência intrapessoal – o conhecimento dos aspectos internos de uma pessoa: o acesso ao sentimento da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento [...] (GARDNER, 1995, p. 27-28).

Verifica-se a importância em fazer com que os alunos superdotados trabalhem suas inteligências pessoais para que saibam lidar com os seus estados de ânimo, seus temperamentos e emoções.

É importante ressaltar que por meio de atividades que contemplam as diversas formas de expressão realizadas no Grande Grupo, assim como a dança e a música, existe também a proposta em ajudar os alunos superdotados a conseguirem um desempenho global para superarem suas dificuldades. Além disso, busca-se estabelecer um bom desenvolvimento sócio-emocional destes alunos, com a finalidade de melhorar o seu potencial de modo amplo, pois se este desenvolvimento for bem direcionado, eles poderão perceber o mundo de forma auto-reflexiva, vivenciando processos de interação satisfatórios e bem sucedidos.

Neste estudo constatou-se que embora metade dos adolescentes participantes desta pesquisa continue apresentando indicativos de problemas de origem sócio-emocional, estes alunos estão conseguindo solucionar alguns destes problemas. Por meio da coordenação da sala de recursos constatou-se que estes jovens vêm recebendo atendimento adequado de modo contínuo e apoio por parte do sistema educativo que participam, ainda que apresentem algumas dificuldades de relacionamento e desenvolvimento sócio-emocional.

Em consonância com alguns estudos (LUCITO, 1971; NOVAES, 1978; SOARES, ARCO-VERDE, BAIBICH, 2004; ALENCAR, 2007) constatou-se que a atuação de profissionais da área educacional e do sistema educativo, servindo de mediadora para os alunos que apresentam AH/SD se torna cada vez mais necessária. Pois somente com este apoio estes alunos poderão desenvolver suas altas habilidades. O sistema educativo deve favorecer a inclusão deste alunado e proporcionar atendimento adequado as suas necessidades especiais. Segundo Novaes (1978),

Há a necessidade dos superdotados serem atendidos precocemente, uma vez que as experiências e estímulos do contexto escolar terão decisiva influência em seu desenvolvimento psicológico. Seria fundamental oferecer múltiplas alternativas que pudessem atender aos diversos tipos de superdotados e à sua variada caracterização psicológica, a fim de permitir que as influências ambientais, sempre presentes, possam ser incorporadas à expansão de suas individualidades (NOVAES, 1978, p. 50).

É importante destacar que: “todo investimento aplicado na educação do superdotado trará benefícios de reciprocidade para a escola, o aluno e a família. Se bem atendido, o superdotado passará a conhecer sua natureza, potencialidade, limitações e habilidades” (BRASIL, 1999, p. 31).

Devemos pensar na Educação de forma mais ampla e criar possibilidades de desenvolvimento, pois “a aprendizagem é mais efetiva quando os alunos desfrutam o que estão fazendo” (RENZULLI, 2004, p. 99).

Pode-se concluir que a inclusão de alunos superdotados depende de medidas abrangentes, a fim de suprir as necessidades especiais destes alunos. Para isso, é importante contar com profissionais da educação capacitados para o atendimento especializado, assim como o apoio pedagógico e também psicológico que deve haver no sistema educativo como forma de oferecer suporte aos alunos com altas habilidades sempre que necessário. Além disso, a participação da família também é importante, para que este alunado tenha um bom desempenho escolar. Segundo Silva e Fleith (2008, p. 240), “é fundamental a relação do jovem com seus professores e sua família, que proporcionarão as condições adequadas para que este desenvolvimento ocorra”.

Desta forma, é possível minorar o desajuste emocional de alunos superdotados, proporcionando acompanhamento adequado para que não se sintam excluídos da escola, e possam superar seus problemas nas diferentes esferas. Assim estes alunos poderão ter um melhor desempenho em cada dimensão do desenvolvimento, seja social, intelectual e também emocional.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. de. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em estudo** [online], v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf>>. Acesso em: 09/04/2010.
- ALENCAR, E. M. L. S. de. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ALENCAR, E. M. L. S. de. **Psicologia e educação de superdotado**. São Paulo: EPU, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: superdotação e talento**. Brasília: MEC/SEESP, 1999. 2 v.
- CHAGAS, J. F. **Adolescentes talentosos: características individuais e familiares**. 228 f. Tese (Doutorado, Desenvolvimento humano e educação) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia. Brasília, 2008.
- EVANS, P. Algumas Implicações da obra de Vygotsky na Educação Especial. In: **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramento**. Tradução: Mônica Saddy Martins, Elisabeth Jafet Cestari. Campinas, SP: Papirus, 1994. Cap. 2.
- FLEMING, J. W. **A criança excepcional: diagnóstico e tratamento**. Tradução de Tânia Ribeiro de Couto. Rio de Janeiro: F. Alves, 1978.
- FREITAS, S. N, NEGRINI, T. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Revista “Educação Especial”**, Santa Maria, n. 32, p. 273-284, 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 01/05/2010.
- GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. Tradução: Sandra Miesa e Christina Cupertino. São Paulo: A&C, 2002.

LUCITO, L. J. Crianças superdotadas. In: ASHCROFT, S. C. et al. **Crianças excepcionais**. Tradução Ceres de Albuquerque. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1971. V.1, cap. 4.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, jun. 2005, n.20, p.11-30. Disponível em: < <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psie/n20/v20a02.pdf>>. Acesso em: 01/05/2010.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. de. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Psicologia escolar e educacional**, jun. 2004, v. 8, n. 1, p.55-66. Disponível em: < <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pee/v8n1/v8n1a07.pdf>>. Acesso em: 01/05/2010.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. de. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Estudos de psicologia**. (Campinas) [online]. 2002, vol.19, n.1, pp. 78-90. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v19n1/a07.pdf>>. Acesso em: 05/05/2010.

MONTEIRO, N. F. **Programa Experimental de Orientação Psicopedagógica para alunos superdotados com baixo motivo de realização e baixo rendimento escolar**. 71 f. Dissertação (Mestrado, Educação). Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1978.

NOVAES, M. H. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas. 1979.

OLIVEIRA, M. K.I de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: DE LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Khol de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

OUROFINO, V. T. A. T. de. Pensando e criando: o talento em foco. **Psicologia escolar e educacional**, jun. 2008, v. 12, n. 1, p.257-262. Disponível em: < <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a18.pdf>> Acesso em: 01/05/2010.

PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, v. 27, n. 1, p. 75-131, Jan./Abr. 2004.

RODRIGUES, D. (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, D. (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. In. **Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROSENBERG, R. L. **Psicologia dos superdotados: identificação, aconselhamento, orientação**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1978.

SABATELLA, M. L. P. **Instituto para otimização da aprendizagem: uma alternativa educacional para alunos superdotados e talentosos**. 237 f. Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1995.

\_\_\_\_\_. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba: Ibpex, 2005. 183 p.

SILVA, P. V. C.; FLEITH, D S. de. A influência da família no desenvolvimento da superdotação. **Psicologia escolar e educacional**, v.12, n. 2, p.337-346. dez. 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a05.pdf>> Acesso em: 01/05/2010.

SOARES, A. M. I; ARCO-VERDE, Y. F. S. de; BAIBICH, T. M. Superdotação: identificação e opções de atendimento. **Educar**, Curitiba, n. 23, p.125- 141, 2004. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2156/1808>>. Acesso em: 06/04/2010.

VASCONCELOS, M. S. **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. **Educação & Sociedade** [online], v. 25, n. 87, p. 616-620, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21472.pdf>>. Acesso em: 01/05/2010.

VIRGOLIM, A. M. R. A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. **Linhas críticas**: revista da faculdade de educação da UnB, Brasília, v. 9, n. 16 p. 13-31, 2003. Disponível em: <[http://www.fadinhadalua.hpg.ig.com.br/a\\_crianca\\_sd.pdf](http://www.fadinhadalua.hpg.ig.com.br/a_crianca_sd.pdf)>. Acesso em: 22/04/2010.

VIRGOLIM, A. M. R.; FLEITH, D. S. de; PEREIRA, M. S. N. **Toc, Toc, plim, plim**: lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em Psicologia**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WINNER, E. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## **ACESSIBILIDADE PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: A RELEVÂNCIA DE AÇÕES EDUCACIONAIS CONJUNTAS.**

Renata Gomes Camargo – Universidade Federal de Santa Maria<sup>1</sup>

Letícia Fleig Dal Forno – Universidade Federal de Santa Maria <sup>2</sup>

Soraia Napoleão Freitas - Universidade Federal de Santa Maria

**Resumo:** A educação é uma área do conhecimento, na qual podemos encontrar diversas sub-áreas, dentre estas, a modalidade educacional Educação Especial, que tem sua atuação voltada para a perspectiva da Educação Inclusiva, com vistas a atender à diversidade presente na escola, com foco sobre os alunos com necessidades educacionais especiais. Ao se pensar no contexto educacional e processos inclusivos, é pertinente problematizar o aluno enquanto sujeito aprendiz, reconhecer que estes apresentam inúmeras singularidades, no caso dos alunos com necessidades específicas de aprendizagem, sejam relativas às altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento e deficiências. A transformação do ambiente inclusivo em favor da valorização das diferenças resulta na impulsão da ampliação de discussões em torno de possibilidades e estratégias educacionais para a oferta de serviços e recursos, favorecendo ao educando ser atendido em suas necessidades. Neste sentido, este artigo se propõe a apresentar e discutir, através de uma abordagem qualitativa da pesquisa, o Programa de Incentivo ao Talento, projeto extensionista caracterizado como programa de enriquecimento escolar, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria –UFSM, executado por acadêmicos dos Cursos de Educação Especial, Pedagogia e mestrandos do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma instituição, desenvolvido para alunos com altas habilidades/superdotação que objetiva enriquecer o saber dos referidos alunos, estimular potenciais e aprendizagens significativas, contribuindo e possibilitando assim sua acessibilidade e permanência na rede regular de ensino, vindo no PIT, uma iniciativa eficaz para que os alunos com características de altas habilidades/superdotação tenham seus interesses assistidos e ainda, possam ser instigados à buscar, conhecer e aprofundar outros assuntos que por vezes, poderiam não ser alvo da seu empenho.

**Palavras chave:** Educação Especial. Enriquecimento escolar. Altas habilidades/superdotação. Acessibilidade.

### **Educação especial e acessibilidade: delineando caminhos.**

A diversidade no seu conceito plural, multidimensional e complexo, implica na valorização e no respeito às diferenças individuais, vista como uma característica que não deve ser superada, mas integralmente reconhecida em seu cerne de composição biológica, cultural, social, política e humana. No campo educacional, nos seus mais variados aspectos, a diversidade coaduna-se a singularidade e a especificidades dos sujeitos, em uma dimensão múltipla para a qualificação do processo de ensino e do processo de aprendizagem.

Considerando a abrangência da educação, como área do conhecimento e atuação,

<sup>1</sup>E-mail: [re\\_kmargo@hotmail.com](mailto:re_kmargo@hotmail.com). Acadêmica do Curso de Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, bolsista de iniciação científica do CNPQ, participante do Grupo de Pesquisa: Educação Especial: Interação e Inclusão Social –GPESP.

<sup>2</sup>E-mail: [lefleig@gmail.com](mailto:lefleig@gmail.com). Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, participante do Grupo de Pesquisa: Educação Especial: Interação e Inclusão Social –GPESP.



enfocamos a Educação Especial caracterizada como uma modalidade de ensino que vem passando por transformações, no que se refere ao tipo de intervenção proposto e ao público alvo.

Tal modalidade que era tida como substitutiva a educação regular do ensino comum (Mazzotta, 1996) passou a apresentar como propósito, vista sua necessidade de articulação em favor de uma educação efetiva e de qualidade, ofertar serviços e recursos que auxiliem no processo da aprendizagem significativa tendo esta como o processo pelo qual uma nova informação ou conhecimento relaciona-se com as informações que o aluno já possui, ou seja com seu conhecimento prévio, de forma complementar ou suplementar à escolarização formal.

Na contemporaneidade, verificamos mudanças no discurso sobre a organização da Educação Especial, que tem por meta primordial o atendimento às necessidades específicas dos alunos, discutida sob os pilares das problematizações e debates em torno da inclusão social e escolar, passa contemporaneamente a ser uma modalidade transversal, que assegura recursos de acessibilidade e impulsiona a transformação dos sistemas de ensino para sistemas de ensino inclusivos, segundo propostas existentes no desenho universal.

O processo de implementação da Educação Inclusiva no contexto da educação brasileira tem proporcionado, a todos os envolvidos na questão, a possibilidade de transformar o sistema educacional e propor ações que responderão aos objetivos de uma prática educacional inclusivista, que leve em consideração a singularidade de cada aluno, reconhecendo suas diferenças, tendo a aprendizagem centrada em suas potencialidades, não eliminando as diferenças em favor de uma suposta igualdade. Assim sendo, estas transformações do sistema educacional implicam mudanças na prática pedagógica: identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas alternativas que promovam o avanço no processo de aprendizagem desses alunos. (SENRA [et.al.], 2008, p.51-52).

O público alvo da Educação Especial, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, p. 09), sendo que sobre este foco, temos ainda na referida Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008, p.04) uma descrição a respeito da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelecendo que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir os direitos das pessoas com deficiência.

E, portanto, ao retermos a referida Convenção inserida na Política de Educação Especial (BRASIL, 2008, p. 06) temos a afirmação e a descrição de que se faz necessário um ensino em diferentes níveis e maximizando o saber do sujeito aprendiz, logo, a mesma não pode ser interpretada apenas como para pessoas com deficiências, mas sim para cada cidadão, ou para cada aluno com suas necessidades específicas de aprendizagem, como é o caso do aluno com altas habilidades/superdotação, que necessita de uma proposta pedagógica que estimule e promova suas habilidades, capacidades, seus interesses nos conteúdos curriculares e extra-curriculares, de forma que as ações pedagógicas se transformem na acessibilidade do aluno aqui mencionado.

Segundo a pesquisadora brasileira Zenita C. Guenther (2006) tem-se que:

Nós, educadores, trabalhamos em Educação, e nossa tarefa é encaminhar o desenvolvimento das pessoas e encontrar a melhor e mais apropriada forma de promover a cada um aquilo que ele necessita para se tornar o melhor ser humano possível. (p.15)

Logo, quando nos referimos ao contexto educacional em relação ao ensino comum e regular problematizando o aluno quanto sujeito aprendiz, reconhecemos que no geral estes apresentam inúmeras necessidades individuais, o que reconhecemos como a singularidade de cada sujeito, dentre elas, as de condições adequadas para o desenvolvimento e também a de autonomia, assim, correlacionada às necessidades específicas de aprendizagem.

Dentre estas necessidades específicas de aprendizagem, encontra-se atualmente a descrição do aluno com altas habilidades/superdotação na modalidade de atendimento que é a Educação Especial, contudo cabe ao corpo docente das instituições regulares de ensino realizar ações conjuntas com o profissional da Educação Especial para concretizar a acessibilidade deste sujeito aprendiz.

Acessibilidade esta referente a um contexto acessível que poderá e deverá fornecer subsídios para a identificação e a manutenção progressiva das habilidades destes sujeitos descritos pelo pesquisador norte-americano Joseph Renzulli (2004), como tendo uma capacidade acima da média. Ou como descreve Howard Gardner (2000) com uma inteligência que é um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativada num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura (p. 47).

Ao longo do tempo, juntamente com advento das políticas educacionais para a inclusão, este termo ganhou mais espaço entre as instituições de ensino e no que diz respeito a questões pedagógicas, pois segundo os movimentos inclusivos um ensino de qualidade deve ser destinado a todos, respeitando as diferenças e proporcionando o acesso e com ele a possibilidade do desenvolvimento pleno das capacidades dos educandos com necessidades educacionais especiais, mais especificamente aqueles com Altas Habilidades/Superdotação.

Temos então através destas descrições a ressalva da importância que há no contexto social que abarca o educacional em relação aos alunos que se inserem no atendimento educacional especializado para os quais destina-se a atuação da Educação Especial. E neste trabalho voltamos nosso olhar para os alunos com características de altas habilidades/superdotação, e através da percepção das suas singularidades buscamos promover uma reflexão sobre uma proposta de prática pedagógica que está em consonância com estas.

Assim, pretendemos desenvolver neste trabalho uma discussão teórica, utilizando-se o método qualitativo de pesquisa que, entendemos como a realização de uma reflexão de conhecimentos (DEMO, 1989), com enfoque sobre o que são as altas habilidades/superdotação e fatores envolvidos na aprendizagem das pessoas com esta característica para a construção da acessibilidade, fazendo um entrelaçamento com a proposta do Programa de Incentivo ao Talento –PIT, projeto de extensão vinculado à Universidade Federal de Santa Maria- UFSM.

### **Reflexão sobre Altas habilidades/superdotação, pertinência do enriquecimento escolar.**

Apesar de não existir uma definição única de sujeito com altas habilidades/superdotação, práticas promovidas através de projetos e pesquisas realizadas por alguns autores são essenciais para a abordagem do tema.

Proposta por Renzulli (1978, 1986), a Teoria dos Três Anéis de Superdotação, nos traz que sujeitos com altas habilidades/superdotação são aqueles que apresentam em seu comportamento uma interação entre três grupamentos básicos dos traços humanos – sendo eles: habilidades gerais ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade.

Esses três traços tornam-se características dos sujeitos em seu ambiente escolar, ou seja, é o que identifica ou diferencia o sujeito com altas habilidades/superdotação dos demais sujeitos aprendizes. Portanto, a Teoria dos Três Anéis proposta pelo referido autor permite que ao problematizarmos o aluno na sua singularidade façamos um comparativo entre três fatores necessários e presentes no seu processo de aprendizagem.

O pesquisador norte-americano ainda propõe que existem dois tipos de superdotação, a acadêmica e a produtivo-criativa, sendo que a primeira “é o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade e, desta forma, o tipo mais convenientemente utilizado para selecionar alunos para os programas especiais” (REZZULLI, 2004, p. 82). Os alunos com este tipo de superdotação normalmente apresentam um rendimento acima da média nas áreas das inteligências lógico-matemática e linguística, geralmente muito valorizadas pela escola e pela sociedade, neste sentido Renzulli (2004, p. 82) coloca que: “[...] são exatamente os tipos de capacidades mais valorizadas nas situações de aprendizagem escolar tradicional, que focalizam as habilidades analíticas em lugar das habilidades criativas ou práticas”.

Já a superdotação produtivo-criativa, é descrita por Renzulli (2004, p. 83) como sendo “aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de idéias, produtos, expressões artísticas e originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais platéias-alvo”. Logo, o aluno com esta característica volta seu pensamento para produzir algo novo, materiais inéditos; é um produtor de conhecimento.

Outra definição é que:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.(BRASIL, 2008, p.9)

Nomeando brevemente as características gerais dos alunos com altas habilidades/superdotação, podemos perceber que estes necessitam de uma prática pedagógica diferenciada para atender às suas necessidades educacionais específicas, que por vezes a escola formal não consegue suprir.

A autora Guenther (2006, p.44) descreve que:

A capacidade é algo que pode ser nutrido, modificado, recriado, estiolado ou desenvolvido pelo que a criança encontra em termos de condições ambientais e **estimulação**, durante a vida, e pela experiência de vida. [...]

Cada povo ou sociedade, nos diferentes momentos da história, modela que tipos de dotação<sup>1</sup> e talentos são desenvolvidos, ou ignorados, através de sua escala de valores e sistema de reforço. É verdade que a maioria dos adultos talentosos e produtivos foram orientados cedo na vida, pelos próprios pais familiares, ou por **professores** que valorizaram e acreditavam na sua capacidade quando ainda era criança. (grifos das autoras)

Assim, fazemos presente a atuação da educação especial que vem ao encontro desta preocupação, atuando assim em espaços não-formais para conseguir receber os alunos que são seu público-alvo no intuito de prover meios para que desenvolvam seu potencial.

A educação especial como modalidade de atendimento direciona suas ações para o atendimento às especificidades de alunos com necessidades educativas especiais no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008, p.9)

Nesta configuração, encontramos iniciativas que trabalham com o atendimento destes alunos, como é o caso do Programa de Incentivo ao Talento – PIT, desenvolvido por acadêmicos de cursos de licenciatura em educação, mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social – GPESP –, que oferece atendimento com o intuito de aprofundar e enriquecer o conteúdo curricular trabalhado na escola, bem como assuntos e conteúdos mais relacionados a realidade dos alunos com características de altas habilidades/superdotação participantes do programa citado.

O trabalho realizado no PIT, baseia-se no enriquecimento curricular, que partindo de Cupertino (2008) entendemos como sendo a abordagem educacional pela qual se oferece à criança experiências da aprendizagem diversas das que o currículo regular normalmente apresenta. Isso pode ser feito pelo acréscimo de conteúdos mais abrangentes e/ou mais profundos, e/ou pela solicitação de projeto originais.

Ou segundo Renzulli (2004) o modelo triádico de enriquecimento é um processo em que os alunos descobrem e aplicam suas práticas educativas neste tipo de programa, além de ser uma forma de desenvolvimento cognitivo com o valor de transferência superior ao do conteúdo tradicional baseado no currículo.

Neste artigo, daremos enfoque a proposta de enriquecimento curricular ou como denomina o pesquisador Joseph Renzulli (2004), o modelo triádico de enriquecimento, que configura-se como uma alternativa metodológica na busca eficaz para aprendizagem significativa de alunos com características de altas habilidades/superdotação, partindo do formato das ações realizadas no Programa de Enriquecimento Escolar PIT, que nos propomos discutir.

### **Atendendo à necessidades específicas de aprendizagem.**

Até este ponto da exposição trabalhamos em uma visualização das pessoas com altas habilidades/superdotação como alunado da Educação Especial e as implicações e configurações de propostas educacionais considerando este fato, agora passamos a demonstrar através de definições e conceitualizações relacionadas a uma prática educacional como o estímulo, visto de recurso na acessibilidade do aluno com altas habilidades/superdotação, pode promover um desempenho mais amplo da aprendizagem deste associada ao seu contexto.

Sendo que nesta produção, caracterizamos a aprendizagem não como sendo passada apenas do professor para o aluno, pois:

Aprender não é copiar a realidade ou a informação externa sem alterá-la, mas sim, proceder a uma representação pessoal e única de tal realidade. Esta representação não ocorre no vazio, mas, sim, a partir dos conhecimentos

anteriores, das experiências e motivações de cada pessoa, o que faz com que, em cada caso, o processo de aprendizagem seja único, sem condições de repetir-se. Aprender implica, portanto, atribuir sentido e construir significados em relação ao novo conteúdo objeto de aprendizagem, estabelecendo vínculos entre tal conteúdo e o que já sabemos. Esta construção pessoal de significados (ou reconstrução, do ponto de vista social) verifica-se com base nos significados construídos previamente. (BRASIL, 2003, p. 31)

A partir do momento que pensamos nas necessidades específicas de aprendizagem de nossos educandos, buscamos respeitá-los como sujeitos globais que necessitam de alternativas que tenham por objetivo o incentivo ao pleno desenvolvimento destes. Neste sentido, é que entrelaçam-se os preceitos da educação inclusiva prevista na Política Nacional de Educação Especial, pois é neste momento que busca-se incluir todos no processo educacional atentando para aqueles que, por vezes, não apresentam dificuldades e também formas diferentes de aprendizagem.

Nesta perspectiva é que se encaixa a acessibilidade, pois, não simplesmente serve para a desconstrução de barreiras arquitetônicas, mas também para a construção de ambientes multiusos, considerando a diversidade humana em todos os seus aspectos, ou seja: físicos, psicológicos, sociais, econômicos e outros.

Trata-se então, de reconhecer as barreiras atitudinais que impedem a acessibilidade, sendo este elemento importante para a promoção da inclusão educacional, onde a construção da mesma está voltada à superação de atitudes preconceituosas e estigmas, propondo-se, desta forma, aos sujeitos com altas habilidades/superdotação a oportunidade de envolverem-se com questões que visem o aprofundamento de temas e experiências os quais a escola por vezes não consegue contemplar, em espaços que proporcionem esta situação de convívio respeitoso e em consonância com as suas necessidades educativas especiais, instigando o ato reflexivo das escolas em torno da acessibilidade.

O enriquecimento escolar, neste viés configura-se como uma alternativa de aprendizagem significativa, porque não desconsidera aprendizagens prévias, especialmente aquelas relacionadas ao ensino formal do aluno, bem como suas vivências e experiências extras.

A aprendizagem significativa é, por definição, uma aprendizagem compreensiva e interrelacionada, sendo que diferencialmente da aprendizagem do tipo mecânico e repetitivo, jamais termina, pois suscetível a distintos níveis de aprofundamento. Embora adultos, nossa compreensão continua desenvolvendo-se à medida que vamos confrontando nossas novas idéias com nossos conhecimentos prévios; as antigas idéias podem ser modificadas à luz de novas experiências. Daí a sensação de que, quanto mais sabemos sobre um assunto, mais conscientes estamos quanto ao que nos resta aprender (BRASIL, 2003, p. 32)

Assim, é importante aos alunos com altas habilidades/superdotação a oportunidade de refletir sobre estas aprendizagens e mais que isso, ampliá-las de forma gradualmente mais autônoma, para que ele consiga criar seus próprios subsídios de desenvolvimento que vão garantir sua acessibilidade nos contextos sociais dos quais participa, acreditamos que isto pode acontecer por meio do trabalho com embasamento no enriquecimento curricular.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser

assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (BRASIL, 2008, p.12)

Através desta proposta é que se tem por foco o estímulo, pois segundo Cuppertino (2008), o enriquecimento curricular é uma abordagem educacional pela qual se oferece à criança experiências da aprendizagem diversas que o currículo regular normalmente apresenta. Virgolim (2008) complementa que o modelo de enriquecimento escolar proposto por Renzulli & Reis (1997, 2000) é provavelmente o mais amplo e extensivo modelo apresentado na literatura atual, abarcando a identificação, a administração, o treinamento pessoal e os serviços oferecidos aos alunos, neste caso com altas habilidades/superdotação, tornando-se uma ferramenta para a acessibilidade deste aprendiz ao programa e ao currículo escolar de uma forma mais interessante e estimulante a(s) sua(s) capacidade(s).

Para estimular os alunos a desenvolverem habilidades que os permitam ser produtores de conhecimento, mais do que simplesmente consumidores, três tipos de enriquecimento foram planejados para os contextos tanto do ensino regular quanto a especialização, denominados de Tipo I, II e III. (BRASIL, 2008, p. 57)

É sobre esta proposta do pesquisador Joseph Renzulli, o Modelo de Enriquecimento Escolar (*The Schoolwide Enrichment Model – SEM*), (Renzulli & Reis, 2000) que visa o atendimento para os alunos através de uma divisão em tipos e com a proposta de enriquecer a aprendizagem significativa dos alunos que o Programa de Enriquecimento Escolar atende, sendo estes da rede de ensino de uma cidade cidade do Rio Grande do Sul, sendo que os trabalhos realizados nas atividades do Tipo I são experiências e atividades exploratórias ou introdutórias destinadas a colocar o aluno em contato com uma grande variedade de áreas de conhecimento, já nas atividades do Tipo II, deve se incentivar os alunos a aplicar os conhecimentos adquiridos, pensando nestes como fontes de alternativas de instrução para a elaboração de projetos, produtos ou serviços que caracterizam o Tipo III.

Quanto ao viés da ação conjunta da escola com a equipe executora do supramencionado programa, na justificativa desta parceria temos que:

A posição da Educação como propulsora do desenvolvimento de capacidades e talentos, é tentar balancear estas forças contrárias: de um lado estancar o desperdício, incentivando a procura, a busca, a captação do talento, em toda a sua diversidade, quantidade e permanência, abrangendo toda a população e todas as fases da vida humana; e de outro lado cuidando com atenção, esforço, dedicação e competência desta frágil qualidade que tão facilmente pode desaparecer ou ser distorcida. Evitar que o talento humano seja perdido ou desviado, e proporcionar a orientação necessária ao desenvolvimento sadio e apropriado são as grandes tarefas da Educação. (GUENTHER, 2006, p.14)

Assim a ação educacional conjunta entre a escola e o projeto, por exemplo, resulta no que a referida autora traz como sendo um balanceamento entre a orientação e o desenvolvimento, ou seja, a produção de um ambiente multidimensional que objetive a acessibilidade do aluno, seja qual for seu interesse, talento ou habilidade, apenas produzindo com dedicação tarefa, desenvolvendo sua capacidade acima da média e expondo sua alta criatividade.

## Considerações finais

O estímulo, através do enriquecimento escolar, é um meio eficaz de promover a acessibilidade de alunos com altas habilidades/superdotação, sendo que nesta prática educativa busca-se uma valorização da sua aprendizagem sobre um viés de correlacionar o conteúdo escolar com os saberes da realidade, do cotidiano do aluno.

Ainda que:

A escola regular, enquanto ambiente plural e segundo a Constituição Federal, deve retratar a sociedade como ela é. Nesse sentido, deve reconhecer que cada indivíduo tem necessidades particulares. Mesmo que a escola seja eminentemente o lugar do coletivo, é fundamental que haja uma reflexão sobre a escola que queremos, onde a educação seja pensada a partir de cada um, visando ao pleno desenvolvimento de todos. Os espaços devem ser pensados de modo a garantir o direito de locomoção, de comunicação e, sobretudo, o direito à educação de qualidade.

A maneira ideal para se avaliarem as reais necessidades de cada escola, nas diversas regiões em que se localizam, é adotar a metodologia de elaboração de projetos como forma de proposição de ações e avaliações periódicas. Assim como o projeto de trabalho pode ampliar sua abrangência, as respostas, quando avaliadas e entendidas como insatisfatórias, devem ser revistas, visando alcançar o resultado almejado, buscando, sempre que necessário, adotar novas metodologias, gerando reflexões, desencadeando ações. . (SENRA [et.al.], 2008, p.19-20)

Portanto, o referido programa visa atender alunos com características de altas habilidades/superdotação que apresentam singularidades em diferentes áreas do conhecimento, o que segundo Guenther (2006) significa desenvolver capacidades e talentos sob o olhar de que é no ser humano que se concentra os esforços para as possibilidades, ou seja, é ao mesmo tempo um investimento social e uma responsabilidade coletiva.

Vemos no Programa de Incentivo ao Talento, caracterizado como um programa de enriquecimento escolar, uma iniciativa eficaz para que os alunos com características de altas habilidades/superdotação tenham seus interesses assistidos e ainda, possam ser instigados à buscar, conhecer e aprofundar outros assuntos que por vezes, poderiam não ser alvo da seu empenho.

Neste contexto, entendemos que o programa de enriquecimento contribui pra a acessibilidade deste sujeito, pois configura-se como uma das formas de tornar acessível a informação, possibilitar a permanência do sujeito na escola, além de buscar expandir as condições de aprendizagem para, também, os demais os alunos.

Isso acontece pois a equipe executora do PIT sempre está em busca de apoio e parcerias com grupos de acadêmicos que pesquisam nas mais diversas áreas do conhecimento e possam trabalhar conosco desenvolvendo atividades para que os alunos possam ter acesso à múltiplas informações, sendo que no conhecimento aí explorado há uma preocupação em que seja pertinente e envolvente para os alunos participantes.

Ainda, a permanência na escola é consolidada pela parceria que o programa firma com a instituição onde é desenvolvido o trabalho, bem como pelo contato constante com as demais instituições das quais advêm nossos alunos, em consonância com os seus princípios, reforçando a idéia traçada neste trabalho sobre a importância de ações educacionais conjuntas entre todos os profissionais da área de atuação denominada Educação.

Por fim, acreditamos que um dos fatores mais importantes, se não o mais importante, que diz respeito as condições de aprendizagem dos alunos participantes de um programa de enriquecimento, seja a proposta de reconhecer/identificar suas características/interesses e deste permitir um estímulo desses interesses. Podemos, então, descrever que, encontramos neste programa uma preocupação primordial em fazer com que o sujeito-aprendiz/ o aluno sintam-se incentivado, enriquecido e estimulado, pois como vimos pelas características dos alunos com altas habilidades/superdotação, geralmente carecem de um estímulo em prol do desenvolvimento do seu potencial.

## REFERÊNCIAS

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Educar na Diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

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

VIRGOLIM, Angela M. R. Altas habilidades e desenvolvimento intelectual. IN: FLEITH, Denise de Souza & ALENCAR, Eunice M.L. Soriano. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007

MAZZOTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: História e políticas**. São Paulo: Cortez, 1996.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Programa de Atendimento ao Bem Dotado no Brasil**. CEDET – UFLA/Lavras/MG, 1995

\_\_\_\_\_, **Desenvolver Capacidade e Talentos: Um conceito de Inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SENRA, Ana Heloisa [et. Al.] . **Inclusão e Singularidades: um convite aos professores da escola regular**. Belo Horizonte: Scriptum, 2008.

RENZULLI, J. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1, p. 75 - 121, jan/abr. 2004.

RENZULLI, J. e REIS, S. M. The Schoolwide Enrichment Model. In: HELLER, K. A., MONKS, F. J., STERNBERG, R. J. e SUBOTNIK, R. F. (Orgs.). **International handbook of giftedness and talent**. Oxford: Elsevier, 2000, p. 367-382.



# ENRIQUECIMENTO CURRICULAR ATRAVÉS DOS SOFTWARES EDUCACIONAIS (CmapTools e Robolab)

(MODALIDADE: COMUNICAÇÃO ORAL)

**TRANCOSO, Bartira Santos**<sup>1</sup>  
Prefeitura Municipal de Curitiba/PR  
Universidade Federal do Paraná

## **Abstract**

Visando o enriquecimento curricular de alunos com altas habilidades/superdotação, a sala de recursos da SME/Curitiba, desenvolveu o seguinte projeto de pesquisa: **Aranhas perigosas e fascinantes**, valendo-se para tanto, além das pesquisas de dados e informações, do uso de dois softwares educacionais, o Cmap Tools e o Robolab, e da metodologia de trabalho por Projetos. Este projeto foi desenvolvido em 2008, por um grupo de três alunos com dez, nove e oito anos de idade, freqüentando a sexta série do ensino fundamental, segunda etapa do ciclo II e segunda etapa do ciclo I respectivamente. Após discussão sobre o que pretendiam saber a respeito do assunto, algumas metas foram estabelecidas e o planejamento em forma de rede, ao qual denominamos “rede integrada do conhecimento” foi construído para conduzir o projeto. A problemática “Todas as aranhas são perigosas?” norteou o desenvolvimento do trabalho como fio condutor na organização e sistematização dos conteúdos, na integração com outras áreas do conhecimento e na avaliação do aprendizado dos alunos. Durante o desenvolvimento do projeto, os alunos fizeram pesquisas em livros, revistas e internet, entrevista com um biólogo em visita ao Museu de História Natural, e etiquetaram exemplares para o laboratório da Escola Papa João XXIII. O registro das informações levantadas pelos alunos no decorrer do projeto foi feita de duas formas, através da elaboração de um mapa conceitual no Cmap Tools e da construção de uma aranha de lego com programação no software Robolab, onde os alunos puderam enfrentar novos desafios e usar de criatividade desenvolvendo a sua capacidade de elaboração de hipóteses e resolução de problemas. Nesta etapa, também foram trabalhados alguns conceitos da mecânica e da física, além de habilidades interpessoais para o trabalho colaborativo durante a execução das propostas da robótica. O resultado final foi apresentado para os pais e colegas.

Palavras chaves: Altas habilidades. Sala de recursos. Softwares educacionais.

## **INTRODUÇÃO**

As tendências educacionais das últimas décadas demonstram a busca das escolas em conduzir um trabalho voltado para a formação de pessoas críticas e criativas, porém, os obstáculos ocasionados pelo modelo educacional centrado apenas na “transmissão do conhecimento” dificultam a efetivação desta proposta. Buscando fugir deste modelo que privilegia a “transmissão do conhecimento” e a “memorização de conteúdos”, nosso

---

<sup>1</sup> Bartira Santos Trancoso. Psicóloga, especialista em Terapia Familiar Sistêmica; Especialista em Educação Especial Inclusiva e Altas Habilidades/Superdotação; Mestranda em Educação pela UFPR. Professora da Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação no Centro Municipal de Atendimento Especializado Maria Cândida Fânkin Abrão da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. E-mail: [bartira.trancoso@gmail.com](mailto:bartira.trancoso@gmail.com)

trabalho na Sala de Recursos para alunos com Altas Habilidades/Superdotação procura oportunizar ao aluno superdotado um aprendizado mais contextualizado e significativo, sugerindo desafios, instigando a formulação de hipóteses, a verificação de suas premissas e a construção de seu próprio conhecimento.

Vale-se para tanto, do uso das Tecnologias Educacionais e da Pedagogia de Projetos. As tecnologias por evocarem uma atração comum em todos os alunos, causando até certa expectativa e medo em alguns deles por terem pouco acesso a elas em seus espaços de origem. A pedagogia de projetos, porque de igual modo se apresenta motivadora, em função de seu caráter desafiador e problematizador e que se bem conduzida, leva o aluno a um grau maior de autonomia para a construção de seu próprio conhecimento. Assim, acredita-se estar trabalhando em direção e em respeito ao potencial dos alunos, seja este cognitivo, criativo ou relacional.

Este projeto foi desenvolvido por um grupo de três alunos com dez, nove e oito anos de idade, freqüentando a sexta série do ensino fundamental, segunda etapa do ciclo II e segunda etapa do ciclo I respectivamente. Após período para entrosamento, durante o qual se utilizaram algumas dinâmicas de integração e autoconhecimento, os alunos demonstraram interesse comum em aprofundar um pouco mais os conhecimentos que tinham a respeito de animais peçonhentos. Cobras, aranhas e escorpiões foram os mais citados. Escolheram começar suas pesquisas com as aranhas. Após discussão sobre o que pretendiam saber a respeito do assunto, algumas metas foram estabelecidas e o planejamento em forma de rede, ao qual denominamos “rede integrada do conhecimento”, foi elaborado para conduzir o projeto “Aranhas perigosas e fascinantes”. A problemática “Todas as aranhas são perigosas?” norteou o desenvolvimento do trabalho como fio condutor. Este conduziu a organização e sistematização dos conteúdos, a integração destes com as outras áreas do conhecimento e a avaliação do aprendizado dos alunos e do projeto como um todo.

## **OBJETIVOS**

No desenvolvimento das atividades da Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação, com fins de Enriquecimento Curricular, estabeleceu-se dentre outros os seguintes objetivos: escolha e definição de tema para pesquisa; elaboração de planejamento em rede, utilizando o software CmapTools; elaboração de problematizações e hipóteses sobre o assunto para pesquisa; visita ao Museu de História Natural; entrevista com biólogo; execução de montagens de protótipos definidos por modelos utilizando o Kit de robótica; análise de conceitos tecnológicos; execução de programação no software Robolab (utilizado para os protótipos criados com o kit de robótica); realização de desafios previamente definidos para a programação da aranha de lego; avaliação e socialização dos resultados do projeto.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada no desenvolvimento deste Projeto foi inspirada na Metodologia dos Projetos de Trabalho de Fernando Hernández e na Teoria de Enriquecimento Curricular de Joseph Renzulli. Nos Projetos de Trabalho, acentua-se a necessidade constante de estudar e atualizar as informações em torno de um tema/ou problema; propicia-se um clima de envolvimento no grupo e com o que está sendo trabalhado; intensifica-se o processo de aprendizagem por possibilitar ações diversificadas por parte do professor, buscando múltiplas estratégias para desenvolver habilidades nos alunos. Acredita-se que de mais importante no trabalho por projetos é

romper com a lógica de que alguns conhecimentos só podem ser ensinados em determinada etapa e favorecer o trabalho com conteúdos significativos. Pode-se, também, integrar escola e comunidade num projeto coletivo. O Modelo Triádico de Enriquecimento foi criado por Joseph Renzulli para encorajar a produtividade criativa, expondo os alunos a vários tópicos, áreas de interesses e campos de estudo (Enriquecimento de nível I), e em seguida treinando-os para saberem como aplicar um conteúdo avançado, materiais, métodos e técnicas instrucionais às áreas que são do seu interesse (Enriquecimento de nível II). Quando investigam problemas reais e socializam seus conhecimentos para o bem da comunidade estariam fazendo Enriquecimento de nível III. Pode-se neste nível, estabelecer um paralelo com o trabalho pedagógico por projetos na perspectiva de Fernando Hernández.

Como aquecimento para o trabalho em grupo e colaborativo, fez-se uma oficina de Jogos Cooperativos. Nela, os alunos treinaram habilidades de trabalho em grupo e posturas colaborativas em contrapartida às competitivas. Só, então, os alunos foram incentivados a buscar um tema de interesse comum para o projeto de pesquisa (animais peçonhentos) na modalidade de Enriquecimento de nível II.

Para nortear o desenvolvimento das pesquisas, os alunos elaboraram o planejamento em rede, no qual elencaram as problematizações principais, as estratégias, as fontes de pesquisas, os recursos, o período de desenvolvimento do projeto, a forma para socialização dos resultados bem como critérios para avaliação do projeto. Este planejamento foi chamado de Rede Integrada do Conhecimento Inicial. Por sua organização em rede, este planejamento fornece uma visão global de todo o trabalho a ser realizado com suas interações gerais, podendo ser acrescido, periodicamente, de novas problematizações e interações com outras áreas do conhecimento, na medida em que o projeto se desenvolve.

A problematização principal “Todas as aranhas são perigosas?” foi identificada pelo grupo como Fio Condutor do Projeto. A partir desta, outras problematizações primárias foram levantadas pelos alunos e pela professora: “Todas as aranhas fazem teias? Qual a diferença entre animal peçonhento e animal venenoso? Como saber se uma aranha é perigosa ou não?”. Depois do levantamento destas questões de pesquisa e da definição da espécie que cada aluno escolheu para começar seu trabalho é que as estratégias foram estabelecidas: pesquisa de informações em livros e na internet, visita ao Museu de História Natural e organização do laboratório da escola. Para socializar o conhecimento com os colegas e com os pais, fizeram uma apresentação em *power point*.

Durante o desenvolvimento do Projeto outras problematizações secundárias foram surgindo, como por exemplo: “O poder do veneno de uma aranha tem a ver com o seu tamanho? Como as aranhas se distribuem geograficamente? Quanto tempo vive uma aranha? Como evitar acidentes com aranhas?” Considerando esta prática, os alunos perceberam que o Planejamento inicial sofreu alterações e a Rede Integrada do Conhecimento Inicial sofreu mudanças até ao final do Projeto quando foi elaborada a Rede Integrada do Conhecimento Real (ou final). Nesta, pôde-se integrar as problematizações primárias e secundárias com conceitos, citar algumas estratégias e conteúdos das áreas do conhecimento necessariamente abordados durante a pesquisa. Para tal, os alunos estudaram e optaram pela utilização do Software Cmap Tools. Este software é específico para fazer mapas conceituais. Neste caso, foi utilizado para sistematizar com criatividade e mais qualidade todo o trabalho desenvolvido e os conhecimentos abordados.

As aranhas escolhidas foram: aranha marrom, armadeira e tarântula. Os alunos fizeram pesquisas procurando responder as questões levantadas pelas problematizações. Estas informações conduziram as discussões e comparações entre as diferentes espécies na sala de aula. Durante o tratamento das problematizações as informações levantadas foram integradas com outras áreas do conhecimento como a Matemática, as Ciências, a

Geografia e a Língua Portuguesa. Empolgados, os alunos traziam muitas informações, figuras, aranhas de borracha e alguns exemplares vivos.

Fez-se uma visita no Museu de História Natural de Curitiba onde o biólogo responsável fez palestra sobre as aranhas e mostrou algumas espécies do acervo do museu esclarecendo as dúvidas dos alunos. Logo após a visita, os alunos observaram que o laboratório de ciências da escola tinha um vasto acervo de animais peçonhentos, mas que necessitava de uma organização. Propuseram-se a organizá-lo catalogando as aranhas e as serpentes. Assim, fizeram etiquetas novas para todos os exemplares de aranhas e serpentes do laboratório, o que obrigatoriamente os remeteu novamente para a pesquisa de informações.

Persistindo o interesse dos alunos, lançou-se o desafio para que construíssem uma aranha de Lego, com o Kit-Robótica. Utilizando o software Robolab, propôs-se a realização de uma programação básica de manobras (o robô deveria mover-se para frente, para trás e em curvas). Utilizou-se de um protótipo simples, reproduzindo um modelo da revista, no qual poderiam seguir o “passo a passo” para que se pudesse concentrar na compreensão e execução da programação.

Levando-se em conta a importância do desenvolvimento do trabalho colaborativo, estabelecem-se para o grupo os seguintes objetivos: 1. Compreender a importância dos papéis numa equipe; 2. Desenvolver a capacidade de trabalho em grupo; 3. Compreender e executar as montagens de protótipos definidos por modelos; 4. Analisar e entender os conceitos tecnológicos; 5. Compreender e executar a programação no software Robolab (criando uma programação para o protótipo e realizando alguns desafios previamente definidos. Todo o trabalho foi filmado e o resultado apresentado para os pais e colegas da sala de recursos.

## **ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Os alunos demonstraram grande resistência para registrar suas idéias e questionamentos em forma de planejamento. Não queriam e não viam necessidade de sistematizar seus conhecimentos ou suas pesquisas, demonstrando impaciência para proceder ao registro quando este era sugerido. Na verdade, entende-se que o que eles queriam era apenas saber mais sobre as aranhas, conversar a respeito, sem que para isto tivessem que escrever. Por várias vezes se fez necessário uma boa discussão a respeito da necessidade e da importância de um registro formal e da socialização dos conhecimentos historicamente construídos e elaborados.

A escolha do planejamento em rede e da utilização do software Cmap Tools para elaboração do mapa conceitual teve por objetivo incentivar o registro de uma forma mais criativa e significativa. O uso do software Cmap Tools ao mesmo tempo se apresentava como um desafio e demandava, inclusive, um maior esforço por parte do grupo. Ao concentrar seus esforços e atenção para dominar o uso da ferramenta tecnológica, os alunos efetivavam o registro das informações coletadas na pesquisa de forma prazerosa e contextualizada. Na seqüência, este planejamento ajudou muito na orientação das pesquisas sobre as aranhas, de forma que os alunos comentaram reconhecer a sua importância.

Na montagem da estrutura do robô (aranha), os alunos apresentaram poucas dificuldades. Encaixavam as peças com precisão e a estrutura raramente se soltava ou desmontava. Já no desempenho em relação aos papéis e funções definidas para a execução do trabalho, as dificuldades foram mais prementes. Os três alunos trabalharam em torno de um mesmo robô de forma conflituosa e se estressavam quando o colega não acatava sua sugestão ou demorava demais para executar a tarefa, tornando-se, em alguns momentos, necessário a intervenção da professora. No entanto, a resposta dos

alunos foi positiva e rápida. Da mesma forma, desenvolveram individualmente a programação proposta com facilidade, buscando e sugerindo, inclusive, novos desafios. Ao serem questionados sobre os conceitos da física com o qual trabalhavam, procuravam lançar mão de relações com a realidade para buscar a resposta correta. Os três fizeram cada um, uma programação específica para o mesmo robô, que deveria andar para frente alguns segundos, parar, andar de ré e fazer uma curva. O tipo de curva eles mesmos podiam decidir. Um dos alunos demonstrou maior domínio na execução da programação com o software e se dispôs a ajudar os colegas.

Observando a literatura da área, esta tem revelado que o aluno superdotado apresenta algumas características peculiares em sua forma de aprender. A prática testemunha a teoria. Dentre estas,

... é curioso, persistente no empenho de satisfazer os seus interesses e questões, é crítico de si mesmo e dos outros... não é propenso a aceitar afirmações, respostas ou avaliações superficiais, entende com facilidade princípios gerais, tem facilidade para propor muitas idéias para um estímulo específico... é um líder em várias áreas, vê relações entre idéias aparentemente diversas. (ALENCAR E FLEITH, 2001).

Estas outras características representam bem o grupo de alunos que participaram deste projeto:

Reage positivamente a elementos novos, estranhos e misteriosos do seu ambiente... Apresenta uma forma original de resolver problemas, é independente, individualista e auto-suficiente, tem grande imaginação e fantasia, vê relação entre objetos, tem sempre muitas idéias, prefere as idéias complexas, irrita-se com a rotina... (GOWAN & TORRANCE, 1971, *apud* ALENCAR E FLEITH, 2001).

Durante o trabalho se observou ainda, resistência aos registros puramente mecânicos e reprodutivos, interesses e envolvimento com assuntos diferentes dos da maioria, alta resistência para realização de tarefas impostas e sem sentido para si, falta de paciência ou intolerância com os colegas mais lentos, dificuldades para trabalhar em grupo de forma cooperativa, etc. De fato, gostavam muito de conversar sobre suas pesquisas e faziam com empenho atividades práticas, desde que não tivessem que escrever ou ficar esperando a sua vez. Também, abrir mão de uma idéia ou opinião para chegarem a um consenso era bem difícil. Denotavam sinais de estresse. A utilização dos princípios da pedagogia de projetos e recursos tecnológicos para sistematização da pesquisa veio aliviar esta tensão e gerar satisfação quando da avaliação dos resultados.

Por ser um aluno mais rápido, mais ávido por conhecimento, muito criativo e crítico, entende-se que o Trabalho por Projetos e a utilização de Softwares Educacionais no enriquecimento curricular, são procedimentos que podem gerar resultados mais eficazes na vida acadêmica destes alunos. Isto pode ser observado nas atividades desenvolvidas na sala de recursos para alunos com altas habilidades ou em outros projetos com a mesma perspectiva.

Na pedagogia de projetos, o aluno aprende construindo seu próprio conhecimento, fazendo perguntas, pesquisando, criando relações entre as várias informações, problemáticas, conteúdos, as áreas do conhecimento e do desenvolvimento. Eles podem escolher o tema-problema para pesquisar, sua área de interesse ou se quiserem desenvolver seu talento ou uma aptidão específica. Porém, entende-se que o professor pode e deve além de mediar o trabalho do aluno, desenvolver suas potencialidades, estimular as áreas do desenvolvimento e ajudá-lo nas áreas do conhecimento onde tem mais dificuldades.

De acordo com Alencar (2001, p. 108), "a criança criativa também se encontra em risco de fracasso escolar, uma vez que suas idéias divergentes e atitudes não

conformistas podem não encontrar na escola um ambiente receptivo.” Segundo Renzulli, pesquisador da área e criador da Teoria da Concepção de Superdotação dos Três anéis e do Modelo Triádico de Enriquecimento Curricular para alunos Superdotados,

A idéia da superdotação produtivo-criativa e da Concepção de Superdotação dos Três Anéis surgiu de uma ampla gama de pesquisas sobre a natureza das habilidades humanas que revisei... assim como de numerosos estudos de caso sobre pessoas com realizações incomuns (jovens e adultos), que não teriam sido identificadas ou atendidas em programas especiais se confiássemos somente nos escores de testes de capacidade cognitiva. Estas observações também me levaram a outra conclusão sobre a natureza temporal e situacional da superdotação produtivo-criativa e, especialmente, sobre dois dos três componentes da Concepção de Superdotação dos Três Anéis: criatividade e comprometimento com a tarefa. Enquanto a superdotação acadêmica, que é principalmente contemplada no anel da capacidade acima da média da Concepção de Superdotação dos Três Anéis, tende a permanecer estável no decorrer do tempo, as pessoas nem sempre mostram o máximo de criatividade ou comprometimento com a tarefa. As pessoas altamente criativas e produtivas têm altos e baixos no rendimento de alto nível. (RENZULLI, Joseph S. 1999, p.83).

O Trabalho por Projetos favorece ao professor transitar por estas áreas fazendo a integração de umas com as outras ajudando o aluno a encontrar sentido naquilo que aprende. Sendo assim, é importante refletir e discutir também sobre o uso dos recursos disponíveis para esta abordagem. Por que utilizar o software Robolab da Lego? Em 1949 a Lego lançou o seu primeiro kit de montar e na década de 80 surgiu na empresa uma subdivisão, a “*Legó Education Division*”, responsável pela expansão do uso desse material nas salas de aula e outros ambientes educacionais.

O material aprimorado é composto por engrenagens, polias, eixos, motores, sensores, correias, etc. A versatilidade, a diversidade e resistência das peças, a característica particular de montar e desmontar reutilizando as mesmas peças em novos e inúmeros projetos, a liberdade para que os alunos criem e experimentem diversas soluções possíveis e desenvolvam a criatividade, oportunizando o pensar sobre sua própria aprendizagem são características dos Kits tecnológicos educacionais da Lego.

A base teórica da educação construcionista está na Teoria construtivista de Piaget. Seymour Papert, que era matemático, ampliou o construtivismo de Piaget e criou a teoria construcionista de aprendizagem e também a linguagem Logo de programação. Já o Software Cmap Tools é uma ferramenta que nos auxilia a desenhar os mapas conceituais. Esta teoria (dos mapas conceituais) foi desenvolvida na década de 70, pelo pesquisador Joseph Novak, com base na teoria da aprendizagem significativa. O pesquisador define mapa conceitual como uma ferramenta para organizar e representar o conhecimento. Os conceitos parecem dentro de caixas e as relações entre eles são especificadas por meio de frases de ligação que unem cada um dos conceitos.

Pode-se utilizar o Cmap Tools em diversas situações e para diferentes finalidades, como instrumento de análise de um currículo, para os professores como técnicas didáticas e recursos de aprendizagem, como meio de avaliação, para os alunos organizarem seu planejamento e sistematizarem o resultado de suas pesquisas, entre outras.

Não há dúvida de que o Trabalho por Projetos associado às novas tecnologias, quando conduzidos por educadores preparados dentro de uma visão e competência sistêmica e com uma prática pedagógica não linear, pode alcançar excelentes resultados. Dentre estes, a motivação, o envolvimento com as tarefas e o alto desempenho. Conforme Hernández:

O professor não é, portanto, a única fonte de informação, embora também forneça documentação, experiência, recursos e materiais para completar a elaboração

final do dossiê ou do projeto de cada aluno. De qualquer modo o professor não deixa de ser um ponto de referência e confiança para os alunos na hora de verificar informações... O docente encarrega-se de facilitar o processo pelo qual a multiplicidade de fontes de informação será ordenada e analisada pelos alunos. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 156).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pôde concluir a partir deste trabalho é que os alunos com altas habilidades, com poucas exceções, oferecem grande resistência para o registro escrito, principalmente se este for proposto de forma descontextualizada e desinteressante, porém se entenderem a sua importância e esta proposta for criativa, interessante ou desafiadora, podem vir a fazê-lo com empenho, satisfação e qualidade.

O Trabalho por Projetos favorece bastante aos alunos um registro sempre contextualizado e significativo que parte das suas perguntas e de suas descobertas, tornando o registro parte imprescindível e atraente no seu trabalho. Os alunos na maioria das vezes encontraram soluções criativas e funcionais para os desafios que se lhe apresentaram e mesmo para aqueles que eles próprios criaram durante o processo.

Observou-se que o nível de interesse e envolvimento com a tarefa manteve-se elevado durante todo o projeto até conseguirem cumprir os objetivos. Discutiram sobre os conceitos tecnológicos e fizeram suas programações individuais para mostrar ao grupo as manobras planejadas para o seu robô (a aranha), alguns até ousando em sua proposta de programação.

Através de um trabalho como este o professor tem possibilidade de compreender o processo mental do aluno, de ajudá-lo a interpretar suas respostas, de questioná-lo e de auxiliá-lo a atingir um nível de desenvolvimento maior e mais consciente possibilitando uma aprendizagem mais ativa e significativa. A avaliação dos alunos e do projeto de modo geral foi feita através da elaboração do mapa conceitual, do planejamento em rede, e da execução dos desafios propostos pelo protótipo motorizado.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados, determinantes, educação e ajustamento**. 2ª Edição. São Paulo, EPU, 2001.

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **A abordagem construcionista**. In: Proinfo: Informática e formação de professores. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2000, p. 32-37.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver Capacidades e Talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis, Vozes, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. *et al.* **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre, ArtMed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre, ArtMed, 1998.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre, ArtMed, 1994.

RENZULLI, Joseph. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos.** EDUCAÇÃO. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Volume 27, n. 1 (52) p. 75-131, jan./abr., 2004.

SOUSA, Ana de Fátima. **A maior vantagem competitiva é a habilidade de aprender.** Entrevista com Seymour Papert. Super Interessante Especial: Educação Digital, Edição 162A, São Paulo, p. 58-59, Abr. 2001. Disponível em: <http://super.abril.com.br/tecnologia/menor-vantagem-competitiva-habilidade-aprender-441973.shtml>. Acesso em: 23/10/2008.



Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

# SUORTE ÀS QUESTÕES COGNITIVAS, AFETIVAS E SOCIAIS DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ENVOLVENDO: FAMÍLIA, ESCOLA E O NÚCLEO

Daniela Coelho Gondim (NAAH/S)<sup>1</sup>

Graziela Carneiro Santana (NAAH/S)<sup>2</sup>

Maristela Barcelos Costa (NAAH/S)<sup>3</sup>

Lenita Brasil Pacheco (NAAH/S)<sup>4</sup>

## RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade apresentar relato de experiência realizada no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S de Goiás na implantação do projeto de atuação da equipe de psicólogas educacionais em 2010, cujo objetivo é proporcionar suporte às questões cognitivas, afetivas e sociais dos alunos do NAAH/S, envolvendo: família, escola e o núcleo. Tendo como problema a demanda apresentada pelos alunos nos aspectos cognitivo-afetivo e social, pelos profissionais na condução do trabalho e relacionamento interpessoal, e pelos familiares no apoio às necessidades especiais desses alunos. Através de observação do ambiente em que estes alunos estão inseridos de forma a intervir em situações que estejam influenciando negativamente o desempenho dos mesmos, desenvolvendo estratégias educacionais que visem atender suas necessidades, contribuindo com o treinamento de professores e demais profissionais que atuam na escola, através de cursos e palestras regulares. A implantação do projeto teve início em abril deste ano com o acompanhamento e realização de estudo de caso do aluno G. C., por meio de observações realizadas na sala de projetos do NAAH/S e na sala de aula da escola do ensino regular, onde o aluno encontra-se matriculado, bem como atendimento aos pais. Foram traçadas estratégias de atendimento e levantadas inferências a respeito dos comportamentos apresentados por ele que futuramente serão pontuados com os pais e professores tutores, o que for pertinente a cada um deles. Ações lúdicas e pedagógicas serão realizadas pela equipe de psicólogas juntamente com os profissionais do projeto durante as aulas, a partir de então será levantado o impacto deste trabalho no comportamento do aluno para as devidas intervenções. A eficácia das estratégias utilizadas será analisada durante o estudo de caso com o intento de proporcionar acompanhamento mais apropriado possível ao aluno G. C. e se necessário encaminhamento a atendimento especializado.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Atendimento Psicossocial. Intervenção Psico-Pedagógica.

---

<sup>1</sup> Daniela Coelho Gondim. [gondimdanic@gmail.com](mailto:gondimdanic@gmail.com). Graduação em Psicologia.

<sup>2</sup> Graziela Carneiro Santana. [grazipsy@hotmail.com](mailto:grazipsy@hotmail.com). Graduação em Psicologia. Especialista em Psicopedagogia Inclusiva e Educação Infantil. Especializanda em Altas Habilidades/Superdotação.

<sup>3</sup> Maristela Barcelos Costa. [barcelosmaristela@hotmail.com](mailto:barcelosmaristela@hotmail.com). Graduação em Psicologia. Especialista em Diferenças e Aprendizagens pela UFG e Planejamento Educacional pela UNIVERSO.

<sup>4</sup> Lenita Brasil Pacheco. [lenitapsi@click21.com.br](mailto:lenitapsi@click21.com.br). Graduação em Psicologia. Especializanda em Altas Habilidades/Superdotação.

## Introdução

Características comuns entre as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação requerem atenção especial, bem como, todos os profissionais e familiares envolvidos com estes. Diante desta realidade, percebe-se a urgência do psicólogo trabalhar de forma sinérgica em todas as unidades de atendimento do NAAH/S, pois somente assim ele terá condições de dar suporte necessário às demandas, cognitivo-afetivo e social dos profissionais, alunos e familiares. Buscando oferecer oportunidade de crescimento integral, implementando técnicas de aconselhamento psicológico e estratégias de intervenção também junto à família, escola e o núcleo.

No dealbar do terceiro milênio, onde os prenúncios de uma nova era se fazem sentir por toda parte, a educação assume caráter de mais alta importância como mola propulsora de todo progresso humano. Não nos referimos à educação apenas no seu aspecto intelectual, mas à educação que compreende o homem no seu sentido integral, à educação que atinge o sentimento, que eleva, aprimora e auxilia o desenvolvimento das potencialidades.

Receber o aluno, auxiliar a sua preparação para lidar com o mundo, despertando qualidades superiores, preparando o ambiente para que este se torne propício ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, é trabalho de grande importância das instituições de ensino, assim como da família.

Não podemos mais aceitar os preconceitos e os mitos que ainda teimam em permanecer por toda parte, auxiliar na desmistificação e na maneira de lidar com esses alunos, é proposta deste projeto. Buscaremos ir além de instruir, a idéia é auxiliar na construção do ser integral, trabalhando com as estruturas íntimas, que os alunos possuem, levando-os a transformarem gradual, mas integral e harmoniosamente as faculdades que lhes são inerentes no sentido de oferecer um modelo de educação que transforma, regenera, equilibra e conduz ao desenvolvimento integral das potencialidades.

Ao voltarmos o olhar no aspecto histórico da educação numa visão geral desde a idade média, dos principais pensadores e educadores, perceberemos a imensa contribuição e o respaldo às propostas contidas neste projeto.

Rousseau foi o marco inicial de uma reforma na educação no ocidente, denunciando uma falsa “educação” praticada na época, propondo, uma nova educação, baseada no desenvolvimento natural da criança, antevendo o surgimento da psicologia infantil.

Pestalozzi, em sua visão avançada, percebe que o ser possui em germe um grande potencial interior, definindo educação como o “desenvolvimento harmonioso e progressivo de todas as faculdades do ser”. Define três estados ou etapas morais do homem, demonstrando a evolução do estado primitivo ao estado social e, deste, ao estado moral.

De Herbart e Froebel ao movimento da escola nova, muitas luzes brilharam procurando destacar a importância da atividade no processo de aprendizagem, que passa a ser vista como uma conquista que requer atividade e energia do educando.

Lamarck e Darwin com a teoria da evolução, demonstraram a continuidade evolutiva entre os animais e o homem, abrindo caminho aos princípios evolucionistas que nos auxiliará a compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Rua 134 esq. c/ 18 e 106, s/n – Setor Oeste. – Goiânia – GO - CEP 74 115 050 Fone: 062 3201-3098 -

[naahs.go@educ.go.gov.br](mailto:naahs.go@educ.go.gov.br)

Decroly em sua fabulosa escola da Ermida (l'Ermitage) procura preparar a criança para a vida, levando-a a observar, diariamente, os fenômenos da natureza e as manifestações de todos os seres vivos, em trabalho espontâneo e criador. Foi o criador de um método globalizante, ou “centro de interesses”, criando um laço entre as disciplinas normais da escola, fazendo-as convergir ou divergir para um mesmo centro, tendo-se em conta o interesse da criança, que segundo ele é a alavanca de tudo.

Dewey destaca a educação como permanente organização ou reconstrução da experiência, sendo, portanto, um processo ativo, onde o aluno deve ter uma meta a atingir. Baseado em suas idéias, Kilpatrick criou o “Método de Projetos”, onde o aluno, impulsionado pelos próprios ideais, buscará atingir a sua meta, integrando ou globalizando o ensino.

Rudolf Steiner, criador da Pedagogia Waldorf, destaca a importância de se trabalhar a vida sentimental da criança, apelando para as sua fantasia criadora, aumentando essas forças com imagens que as fecundem e elevem. A criança não pode pensar nem aprender sem que esteja engajada emocionalmente.

Claparède, ao criar o Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, trabalhando na Psicologia e na Pedagogia abrindo caminho para as pesquisas de Piaget ao destacar que a escola deve ser ativa, antes um laboratório do que um auditório, procurando estimular ao máximo a atividade da criança. A escola é um meio alegre, onde a criança passa a amar o trabalho. O professor passa a ser o estimulador de interesses, despertador de necessidades intelectuais e morais, não se limitando a transferir seus conhecimentos aos alunos, mas ajudando-os a adquiri-los por si mesmo, através do trabalho, pesquisas e ação.

Freinet, na pequena aldeia de Bar-sur-Loup, na França, promoveu uma escola ativa e cheia de vida, introduzindo a aula-passeio, o jornal escolar, a imprensa na escola, o texto livre, onde as crianças escolhiam, por votação, o que ia ser impresso e as mesmas faziam a correção. A correspondência interescolar alarga o universo infantil, motivando o relacionamento humano, e a Cooperativa de Ensino Leigo, criado por Freinet. Seus colaboradores forneceriam material pedagógico e publicações para milhares de associados em diversas partes do mundo.

Jean Piaget, em uma vida toda dedicada ao estudo da criança demonstra através de um trabalho sério e profundo que todo conhecimento é construído através de um processo contínuo de adaptação, transformando nossas estruturas anteriores em estruturas mais aperfeiçoadas. Demonstra ainda a existência da moral heterônoma e da moral autônoma, afirmando a necessidade do respeito mútuo, do afeto e da cooperação para que o educando possa chegar à autonomia moral.

Vygotsky, trabalhando a teoria da zona de desenvolvimento proximal, demonstra a importância da integração social e do trabalho cooperativo entre as crianças.

Wallon apresenta uma atrativa proposta de psicologia integradora, com ênfase nos processos emocionais e afetivos. Propondo uma teoria da emoção junto ao funcionamento da inteligência, afirma que a infância é a fase emocional por excelência.

Dos reflexos condicionados de Pavlov, do Behaviorismo de Watson, que destacam o condicionamento do comportamento através de estímulo e resposta, à psicologia da

Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

Gestalt, com Max Wertheimer, Kohler e Koffka, que afirmam que a percepção depende também das circunstâncias psicológicas do indivíduo, ou seja, a percepção é o resultado da interação entre o indivíduo receptor e o ambiente emissor e, portanto, duas pessoas submetidas aos estímulos de um mesmo ambiente físico, podem adotar comportamentos totalmente diversos. Destacando que a aprendizagem é o desenvolvimento de insights (discernimento, compreensão, penetração do entendimento de um assunto), afirmam que o insight é uma conquista de quem aprende e não pode ser simplesmente transferida de uma pessoa para outra, mas o professor pode auxiliar o aluno a desenvolver o seu insight.

Rogers contrapondo-se firmemente a Skinner, afirma que a ciência do comportamento deve libertar e não controlar, destacando a importância da vontade e propondo uma educação de natureza dinâmica, onde os indivíduos devem ser estimulados para que desenvolvam as suas próprias potencialidades, num clima de liberdade, auto-realização e consciência social.

Goleman introduz a teoria do quociente emocional (QE) como bastante independente do quociente intelectual (QI) e que para a adaptação às extraordinárias mudanças que segundo ele ocorreriam nas próximas décadas dependeriam do QE aprimorado reconhecendo a importância da expressão emocional para a sobrevivência e adaptação. Definindo a inteligência emocional a partir de cinco domínios principais: 1. Autoconhecimento emocional – Autoconsciência: conhecimento que o ser humano tem de si próprio, de seus sentimentos ou intuição. 2. Controle emocional – Capacidade de gerir os sentimentos. 3. Automotivação – Ter vontade de realizar, otimismo: Pôr as emoções ao serviço de uma meta. 4. Reconhecer emoções nos outros – Empatia: saber se colocar no lugar do outro, percebendo o outro. 5. Habilidade em relacionamentos inter-pessoais – Aptidão social: a capacidade que a pessoa deve ter para lidar com as emoções do grupo.

Howard Gardner questionou a tradicional visão da inteligência que enfatiza as habilidades lingüísticas e lógico-matemática, declarando que as competências cognitivas humanas podem ser bem descritas através de um conjunto de oito (ou até mesmo mais) inteligências, também chamadas habilidades, talentos ou capacidades mentais universais, a saber: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corpo-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista.

Para Silverman (1993), a implementação de técnicas de aconselhamento psicológico, bem como de estratégias de intervenção junto ao aluno, ao professor, a família e a comunidade, são algumas das práticas a serem desenvolvidas pelo psicólogo escolar na área de superdotação. Todos esses sistemas de apoio devem ser mobilizados a fim de favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional e social do superdotado.

Estas teorias vêm de encontro às propostas deste projeto, fornecendo maior compreensão dos conceitos de aprendizagem, bem como a relação entre criatividade e inteligência. Confirma a necessidade de que os alunos com Altas Habilidades/Superdotação estejam em um ambiente estimulador e respeitoso, acentuando a urgência em incluir ações voltadas aos aspectos sócio-emocionais, vislumbrando um desenvolvimento integral das potencialidades dos mesmos, cabendo ao psicólogo educacional elaborar estratégias de intervenção junto a eles, aos professores, familiares e ao núcleo.

Na perspectiva da educação inclusiva, o psicólogo educacional juntamente com os professores e a equipe escolar, deverão implementar alternativas metodológicas e condições de operacionalização dos sistemas integrantes da educação dos superdotados; criar mecanismos que encorajem o aperfeiçoamento profissional dos professores e adotar uma postura investigativa que demande reflexão, flexibilidade e atualização contínua. É função do psicólogo escolar, fomentar o paradigma da inclusão, criando programas de orientação que permitam aos alunos compreender suas características e desenvolver seu talento e aos professores reconhecer, saber e lidar com essas características.

A proposta é mobilizar “todos” os sistemas de apoio desses alunos, família, escola e o núcleo, com o intuito de revelar a importância de cada um desses “atores” no desenvolvimento pleno do potencial desses alunos, tanto no aspecto cognitivo como afetivo e social.

A idéia central deste projeto é, através da equipe de psicólogas, contribuir para a construção de um processo sócioeducacional dentro do NAAH/S, que seja capaz de socializar o conhecimento historicamente acumulado e propiciar intervenções que ofereçam um programa educacional desafiador, combinando desenvolvimento social e acadêmico, por meio de ações voltadas às famílias, alunos, escolas e aos profissionais do Núcleo.

A equipe de psicólogos que atua em todas as unidades de atendimento do núcleo propõe ações voltadas à efetivação do trabalho multiprofissional, priorizando a relação genuína entre as equipes, alunos, família e escola, afim de que este modelo de relações se estenda as outras circunstâncias de vida dos envolvidos.

Tem sido muito discutido nos últimos anos, por psicólogos, educadores e estudiosos de campos afins, um interesse especial por indivíduos superdotados e talentosos em vários países. O sistema educacional brasileiro tem sido despertado para esta realidade, embora as publicações que enfocam a educação do superdotado e talentoso ainda sejam escassas.

É importante salientar a necessidade da identificação precoce de crianças com altas habilidades e talentos, o acréscimo de programas educacionais especiais, a preparação apropriada de professores para lidar com tal grupo e a utilização de instrumentos, publicações e pesquisas nesta área, incluindo o desenvolvimento de uma concepção coerente de superdotação e, uma melhor compreensão das necessidades sociais e emocionais destes alunos.

## Objetivos

O presente trabalho tem por finalidade apresentar relato de experiência realizada no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S de Goiás na implantação do projeto de atuação da equipe de psicólogas educacionais em 2010. Projeto este que visa trabalhar as relações interpessoais dos participantes do programa desenvolvido no NAAH/S, oferecendo orientação e suporte cognitivo, afetivo e social para os alunos, as famílias, os profissionais do núcleo e as escolas.



## Metodologia

A participação do psicólogo nesse processo se dará, a partir da observação do ambiente onde esses alunos estão inseridos, de forma a propiciar intervenções que identifiquem situações que estejam influenciando negativamente no desempenho dos mesmos, desenvolvendo estratégias educacionais que visem atender as necessidades, contribuindo com o treinamento de professores e demais profissionais que atuam na escola, através de cursos e palestras.

Para que o desenvolvimento de potencialidades e talentos ocorra, é necessário criar um ambiente receptivo e responsivo às necessidades sociais e emocionais de indivíduos superdotados, de modo que ele se sinta valorizado, respeitado e querido pelos colegas, familiares e profissionais que atuam junto ao programa. Para isso o psicólogo deve atuar na instituição visando um bom clima organizacional e qualidade de vida para os profissionais que estarão à frente deste trabalho. Entendendo que o bem estar do profissional reflete na relação e potencialização dos talentos dos alunos. Serão programadas às escolas palestras com dinâmicas, filmes informativos e interativos, envolvendo os professores e a equipe multiprofissional a cada semestre com atividades criativas, treinamento no que se refere às ações com as famílias.

Com os profissionais do núcleo serão trabalhadas as relações interpessoais e intrapessoais, autoconhecimento, motivação, autoestima, comunicação, identidade, habilidade de autogestão, através de grupos reflexivos, estudos de caso voltado para as necessidades emergenciais e realização de diagnósticos institucional, através de dinâmicas, relaxamento, vivências, trabalhos em grupos, mensagens (cartazes, textos, recados etc.), atividades lúdicas, filmes, músicas, histórias.

Compete ao psicólogo educacional ajudar o aluno com alto potencial a desenvolver habilidades e estratégias para lidar com dificuldades que porventura esteja enfrentando no contexto educacional. Oferecer oportunidades de se encontrarem e realizarem atividades conjuntamente, pode se constituir em uma estratégia favorável ao desenvolvimento de um autoconceito positivo, uma vez que eles se sentiriam mais confortáveis, aceitos e socialmente ajustados. Trabalharemos também com o aluno autoconhecimento, autoestima, identidade (como estou, sou, me vejo), comunicação, aceitação, habilidades sociais. Por meio de atendimentos individuais se solicitados, encaminhamentos para profissionais da área quando houver necessidade e trabalho em grupo quinzenalmente com duração de trinta minutos em cada encontro através de dinâmicas, jogos, atividades lúdicas, vivências, relaxamento, trabalhos em grupos, filmes, livros e músicas.

O psicólogo pode constituir uma fonte de ajuda aos pais, informando-os sobre as características e necessidades peculiares deste seletivo e diversificado grupo, fornecendo-lhes bibliografia sobre o tema superdotação, orientando-os a lidar com o sistema educacional, sugerindo-lhes estratégias de como estimular seu filho no contexto familiar e conduzindo reuniões de pais (dinâmicas de grupo). Para que estes tenham oportunidades de compartilhar dificuldades e sucessos e, encontrar soluções para os problemas referentes à educação e desenvolvimento de seus filhos superdotados, enfatizando a importância da participação da família nas conquistas, atividades e interesses dos filhos; aceitação dos mesmos; informação e orientação sobre altas habilidades nos aspectos afetivos, sociais e cognitivos; limites e fases do desenvolvimento. Estaremos atentos ao

tipo de interação estabelecido entre escola e família, uma vez que essa interação pode afetar o ajustamento do aluno à vida escolar. Serão programadas às famílias reuniões mensais com o objetivo de esclarecer dúvidas e atender-las quando houver necessidades, através de dinâmicas, palestras e filmes.

## Considerações Finais

A proposta ora apresentada vem esclarecer a atuação do profissional psicólogo educacional nas diversas áreas de atendimento do núcleo, na construção de um ambiente de trabalho harmonioso e respeitoso, tanto em relação à equipe como em relação aos alunos, estendendo às escolas e familiares. Busca contribuir de alguma forma, com o direcionamento do ensino aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, oportunizando o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e interesses, numa perspectiva tal que os educandos tenham seus talentos bem dirigidos, seus juízos retos e bem exercitados, em função da educação e da instrução que recebem no sistema educacional e no seio familiar.

A implantação do projeto teve início em abril deste ano com o acompanhamento e realização de estudo de caso do aluno G. C., por meio de observações realizadas na sala de projetos do NAAH/S - Go e na sala de aula da escola do ensino regular, onde o aluno encontra-se matriculado, bem como atendimento aos pais. Foram traçadas estratégias de atendimento e levantadas inferências a respeito dos comportamentos apresentados por ele que futuramente serão pontuados com os pais e professores tutores, o que for pertinente a cada um deles. Ações lúdicas e pedagógicas serão realizadas pela equipe de psicólogas juntamente com os profissionais tutores do projeto durante as aulas, a partir de então será levantado o impacto deste trabalho no comportamento do aluno para as devidas intervenções. A eficácia das estratégias utilizadas será analisada durante o estudo de caso com o intento de proporcionar acompanhamento mais apropriado possível ao aluno G. C. e se necessário for o encaminhamento de atendimento especializado.

A participação em reuniões com os familiares utilizando dinâmicas de grupo, textos informativos elaborados pela equipe e mensagens reflexivas, tiveram impacto positivo percebido pelas avaliações feitas pelos pais ao final das reuniões.

Ainda não é possível realizar uma conclusão, pois as ações do projeto estão em fase de execução, entretanto, é perceptível o reflexo positivo em relação às intervenções realizadas pela equipe de psicólogas educacionais.

## REFERÊNCIAS

DANTAS, E.; OLIVEIRA M. K.; LA TAILLE, Y. **Piaget, Vigotsky, Wallon - Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: SUMMUS, 1992.

FLEITH, Denise S. e ALENCAR, Eunice M. L. S. **Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento**. E.P.U. Editora Pedagógica Universitária LTDA, São Paulo, 2001.

GOLEMAN, D. **A Inteligência Emocional**. Lisboa: Editora Temas e Debates, Ltda. 1998.

LOPES, L. **Pestalozzi e a Educação Contemporânea**. Rio de Janeiro: Associação Fluminense de Educação, 1981.

PIAGET, J. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1958.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIRGOLIM, Ângela M. R. **Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais**. MEC, Brasília/DF, 2007.

VIRGOLIM, Ângela M. R. **Programa de Apóio a Pesquisa em Educação Especial-Proesp/Casp 2005. Programa de Incentivo ao Potencial Criativo de Alunos Superdotados**. (pp. 174-205). UNB, Brasília/DF. Citações em Documento: ALENCAR, E. M. L. S., & VIRGOLIM, A. M. R.. Dificuldades emocionais e sociais do superdotado. Criatividades e educação dos superdotados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. Brasil: R. T. Bertrand, 1995.



# IDENTIFICAÇÃO DE ALTAS HABILIDADES ENTRE ALUNOS DO 6º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rui Alexandre Christofolletti (PPGEEs - UFSCAR)<sup>1</sup>

Luana Ianara Rubini Ruiz (Colégio Koelle)<sup>2</sup>

## RESUMO

A identificação do aluno com altas habilidades constitui-se tarefa desafiadora, em virtude da controvérsia sobre a definição de altas habilidades, a subjetividade de alguns métodos de identificação e as limitações dos testes psicométricos. No processo de identificação de altas habilidades, muitos alunos são ignorados devido a falhas na mensuração de suas potencialidades. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo a elaboração de um método de identificação de altas habilidades de escopo quantitativo e a comparação de duas aplicações distintas desse método: uma tendo como base avaliações externas em Português, Matemática e Música e outra embasada nas médias escolares dos três primeiros bimestres nas disciplinas de Português, Matemática e Artes. A pesquisa ocorreu em uma escola estadual do interior do Estado de São Paulo durante o ano letivo de 2009. Cada avaliação externa consistia de uma prova escrita (com utilização acessória de mídia na execução da prova de Música), com 10 questões de múltipla escolha e tempo máximo de 50 minutos para término. Nas salas de aula, com o professor presente mas sem permissão para responder a perguntas, os alunos foram dispostos em fileiras e não podiam consultar nenhum tipo de material. Após a coleta de dados, calculou-se a média aritmética das notas, o desvio padrão e o limiar de corte (definido como a soma da média com um desvio padrão. Na análise disjuntiva das habilidades foram identificados 46 alunos na avaliação externa e 45 nas médias escolares, com intersecção de 18 alunos. Na análise conjuntiva foram identificados 3 alunos na avaliação externa e 7 nas médias escolares, com intersecção de 1 aluno. A baixa intersecção verificada na aplicação do método deve-se ao caráter da média escolar, que originalmente não tem o propósito de identificar altas habilidades, e, portanto, não deve ser empregada nesse sentido.

Palavras-chave: superdotação; altas habilidades; identificação.

---

<sup>1</sup> Mestrando(rui.chr@uol.com.br)

<sup>2</sup> Estudante do Ensino Médio (msruiz@uol.com.br)

## 1. Introdução

Os estudos visando à identificação de altas habilidades são objeto de destaque ínfimo no campo da literatura científica voltada para a Educação Especial. Além de escassas, as produções publicadas na área apresentam métodos de identificação falhos, e extremamente diversos, no que diz respeito à sua fundamentação. No contexto da identificação, assinala-se que predomina a abordagem qualitativa, muito mais engajada com a exploração de características ainda desconhecidas no aluno – com o intuito de que elas se tornem visíveis, permitindo a identificação do sujeito no futuro – do que com qualquer contribuição quantitativa, contendo números para os alunos identificados em determinada população. No cotidiano do ambiente escolar, é tradição afirmar que o aluno talentoso é aquele que invariavelmente apresenta boas notas, o aluno comportado, que agrada ao professor.

A identificação de altas habilidades é, por fim, o primeiro passo para um encaminhamento apropriado às características desses alunos que, necessitam de atendimento especial a eles garantido na Constituição. O aluno com altas habilidades é o indivíduo que, no futuro, se corretamente estimulado, pode produzir grandes contribuições à sociedade como um todo.

## 2. Revisão bibliográfica

Não existe uma definição única e estabelecida para o indivíduo com altas habilidades. O conceito de altas habilidades é relativo e reflete os valores culturais e sociais de cada época (SOARES et al, 2004). Historicamente, a concepção de altas habilidades foi acoplada por Galton e Binet ao conceito de inteligência e, portanto, mensurável a partir do escore oriundo de testes de inteligência (GAGNÉ & BÉLANGER, 2006; GUIMARÃES & OUROFINO, 2007).

A partir da metade do século passado, os trabalhos de Gagné, Gardner, Goleman, Renzulli, Sternberg e Tannenbaum provocaram rupturas na conceituação de altas habilidades. Eles abandonaram o modelo unidimensional, baseado apenas na inteligência, e propuseram um modelo multidimensional que valoriza a visão dinâmica do desenvolvimento de habilidades e comportamentos nos indivíduos portadores de altas habilidades (GAGNÉ & BÉLANGER, 2006; OLIVEIRA & ANACHE, 2005).

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1995) define alunos com altas habilidades como aqueles que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: (a) capacidade intelectual geral; (b) aptidão acadêmica específica; (c) pensamento criativo ou produtivo; (d) capacidade de liderança; (e) talento especial para artes e (f) capacidade psicomotora.

A concepção dos três anéis proposta por Renzulli no início da década de 1970 é adotada como referência em muitas pesquisas na área das altas habilidades (ALMEIDA & CAPELLINI, 2005; FLEITH, 2006; FORTES & FREITAS, 2007; GUIMARÃES & OUROFINO, 2007; PÉREZ, 2004; SOARES et al, 2004). Renzulli defende a mudança no enfoque de “ser ou não ser um aluno com altas habilidades” para “desenvolver comportamentos de altas habilidades”. Desta forma, as altas habilidades deixam de ser um fenômeno inato e imutável e passam a ser algo dinâmico e flexível. Nesse cenário, o importante é disponibilizar serviços especializados de atendimento a estes jovens (FLEITH, 2006; FORTES & FREITAS, 2007; RENZULLI, 1999).

O modelo proposto por Renzulli concebe altas habilidades como o resultado da interação de três anéis: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. O indivíduo portador de altas habilidades é aquele que possui ou é capaz de desenvolver esses três anéis e suas mútuas interações, aplicando-as de forma original e criativa na resolução de problemas ou situações diversas. Este indivíduo necessita de uma ampla variedade de oportunidades educacionais, muitas das quais não são oferecidas regularmente nas escolas (RENZULLI, 1978).

O processo de identificação é contínuo e requer a realização de uma seqüência de procedimentos com etapas bem definidas e instrumentos apropriados. Esta avaliação deve ser abrangente e multidimensional e utilizar diversas fontes de informações (como o próprio indivíduo, professores, colegas de turma, familiares e o contexto sócio-cultural). Combinar a avaliação formal com a observação estruturada no próprio contexto da escola privilegia uma visão sistêmica e global do indivíduo. (ALMEIDA & CAPELLINI, 2005; GUIMARÃES & OUROFINO, 2007). Os instrumentos mais utilizados na identificação dos alunos com altas habilidades são (GUIMARÃES & OUROFINO, 2007; GUENTHER, 2006): testes psicométricos, escalas de características, questionários, observação do comportamento e indicações (pais, familiares, colegas, professores ou médicos).

No que diz respeito à concepção de inteligência, Gardner (1999) considera que não existe somente um tipo de inteligência, mas subdivisões dela, inteligências múltiplas, compilando as áreas seguintes, não necessariamente em conjunto: (a) Musical: ligada à inteligência linguística, é notável nas artes. Representa a apreciação musical, a capacidade de atuação no campo, e de composição; (b) Lógico-matemática: muito valorizada na escola, integra o grupo das "inteligências acadêmicas". Envolve a resolução de problemas de lógica e operações matemáticas, bem como análise científica da tarefa proposta. Está presente nos matemáticos, lógicos e cientistas; (c) Linguística: também característica do terreno escolar, constitui a habilidade de aprendizado de línguas, desenvoltura no uso oral e escrito da palavra e, ainda, utilização da linguagem com sucesso para determinados propósitos. É característica de advogados, locutores, poetas e escritores em geral; (d) Físico-cinestésica: uso do corpo para resolver problemas, fabricar produtos. Pode relacionar-se às artes num primeiro plano, como é o caso dos dançarinos, atores e atletas; entretanto, pode ser verificada nos cirurgiões, artesãos, cientistas, mecânicos, entre outros profissionais de orientação técnica; (e) Interpessoal: no grupo das inteligências pessoais, constitui a capacidade de entender as motivações, desejos e intenções do outro, com sucesso na grande maioria das relações sociais. Comum em religiosos, professores, vendedores, líderes políticos e atores; (f) Intrapessoal: também classifica-se como inteligência pessoal. Nesse caso, a pessoa se conhece, tem um modelo de trabalho interior eficiente, ouve a seus anseios, medos, respeita as suas capacidades; usa-se de tal eficientemente e regula, assim, os caminhos de sua vida; (g) Espacial: relaciona-se às artes, à cultura e a um potencial biopsicológico. Consiste na habilidade de reconhecer e manipular padrões do espaço – neste caso se destacam navegadores e pilotos – e de áreas pouco mais confinadas – cirurgiões, jogadores de xadrez, escultores, artistas gráficos e arquitetos; (h) Existencial: capacidade de se situar entre o infinito e o infinitesimal, entre o sentido da vida e da morte e das limitações humanas, do mundo físico, psicológico, das relações intensas, de forma análoga para as interações do consciente e do inconsciente. O filósofo é um exemplo.

Quando consideradas áreas em que a superdotação pode ocorrer, as inteligências múltiplas atentam a outras duas variáveis de suma importância no embasamento do processo de identificação. A primeira delas é o número de habilidades a ser considerado: por provirem de diferentes porções do cérebro humano (GARDNER, 1999), as múltiplas

inteligências representam as diferentes formas pelas quais pode se manifestar o intelecto e, portanto, pode variar o número de habilidades em que se tenciona identificar o aluno talentoso (BÉLANGER, GAGNÉ; 2006).

Como segunda variável, a perspectiva sob a qual é analisada a posse das habilidades consideradas, que pode ser tanto disjuntiva como conjuntiva. Sob perspectiva disjuntiva de avaliação, basta ao aluno que se destaque em uma habilidade para que se o diga superdotado; a perspectiva conjuntiva, por sua vez, classifica como aluno de potencial superior somente aquele que apresente duas ou mais habilidades de destaque (BÉLANGER, GAGNÉ; 2006). Neste contexto, a consideração de um número excessivo de habilidades em perspectiva conjuntiva é considerado mito a respeito do caráter do superdotado – “o portador de altas habilidades se destaca em todas as áreas do desenvolvimento humano e do currículo escolar” (PERAINO, 2007).

Há outras duas variáveis a que se referem Bélanger e Gagné (2006): o limiar de corte e a correlação entre as habilidades consideradas como de alcance para o indivíduo superdotado. No caso do efetivo processo de identificação, cabe somente o grau de aproximação entre duas ou mais matérias, ou inteligências avaliadas; o limiar de corte é estabelecido de forma empírica quando se estima o tamanho de uma população. Na prática, há critérios específicos para a seleção de grupos. Quanto à correlação entre habilidades, reside justamente nas semelhanças verificadas entre os aspectos a elas inerentes.

A predeterminação sujeitam-se, ainda, questões como: (a) a faixa etária do grupo com que se realizará a prova; (b) o contexto sociocultural e educacional em que se inclui o grupo (escolar ou não, instituições públicas ou privadas). Quanto à idade adequada à identificação do indivíduo, há controvérsias, embora prevaleça a idéia de que quanto mais cedo, melhor.

Outra variável a predeterminar-se é o contexto em que será realizada a identificação. A escola, entre várias outras situações de avaliação, é a mais comum. As situações de classe são ímpares no processo de identificação (DELOU, 1987). No referente à recorrente escolha que se faz ao ambiente escolar, não há melhor forma de recrutamento de voluntários, com avaliação conjunta do desempenho da classe como um todo. Ademais, a instituição escolar providencia infra-estrutura; os horários de realização dos testes são ajustados à carga diária de aulas; tem-se noção do conteúdo visto pelos alunos, o que facilita a elaboração do método de identificação.

As variáveis expostas são várias, mas há muitas outras. Independentemente de seu número, é essencial que confluem a processos de identificação engajados a futuras opções de atendimento ao aluno com altas habilidades, sem o qual sua identificação não existe, como o afirma Vieira (2005). E é um atendimento sem o qual o aluno com altas habilidades torna-se frustrado, inseguro, chateado, o que se agrava com o comportamento negativo do professor, que pune e reprime, e a vergonha dos pais, temerosos do preconceito (ROCHA, 2002).

São os superdotados, entretanto, os indivíduos que, maduros, na fase adulta, terão condições de gerar grandes contribuições em várias áreas do conhecimento e do desenvolvimento humano. E é por isso que precisam ser identificados de modo que tenham a oportunidade de receber um tratamento especial (ALENCAR, 2004).

### 3. Objetivos

Objetivo geral: desenvolver um método de identificação de alunos com altas habilidades no 6º ano do Ensino Fundamental, com ênfase às áreas de conhecimento musical, linguagens e raciocínio lógico-matemático.

Objetivo específico: comparar os resultados obtidos através do método a partir de dados provenientes da avaliação externa com dados provenientes das notas escolares.

### 4. Material e métodos

No presente trabalho, o público alvo selecionado para a pesquisa correspondeu a alunos do 6º ano da Escola Estadual Coronel Joaquim Salles, de Rio Claro/SP, totalizando 181 alunos, divididos em 35 alunos para a 5ª. série 1, 35 para a 5ª. 2, 38 para a 5ª. 3, 36 para a 5ª. 4 e 37 para a 5ª. 5.

#### 4.1. Elaboração das avaliações

Cada avaliação (Português, Matemática e Música) consistia de provas escritas (com utilização acessória de mídia no caso de Música), com 10 questões de múltipla escolha cada, 4 alternativas para cada questão e somente 1 alternativa contendo a resposta correta. As avaliações teriam como valor máximo 10 pontos, igualmente distribuídos entre as dez questões de cada avaliação. As questões foram organizadas aleatoriamente, sem ordenamento por nível de trabalho ou dificuldade de resolução.

##### 4.1.1. Matemática

Foi requisitado ao professor de Matemática do Colégio Koelle que leciona no 6º ano sugestões de questões envolvendo raciocínio lógico, sem grande enfoque a conteúdos específicos e sobrecarga teórica. O retorno foi de 10 exercícios, dos quais foram aproveitados 3. Também fez-se consulta ao livro didático “A conquista da matemática”, Giovanni e Giovanni Jr. (2002), adequado ao conteúdo de conhecimento dos alunos submetidos à avaliação. Do livro, foram retirados 5 exercícios. Finalmente, 2 exercícios ocorreram originalmente no Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, conjunto de provas cognitivas e questionários de alunos e gestão que permitem analisar a qualidade do ensino paulista.

##### 4.1.2. Português

Procedeu-se de maneira análoga ao método adotado para a avaliação de Matemática. Foram solicitadas questões objetivas, porém com ênfase à interpretação de textos, à professora de Português do 6º ano do Colégio Koelle. Decidiu-se, a seguir, recorrer aos livros didáticos “Descobrimos a gramática”, de Giacomozzi et. al. (2004) e “Gramática – texto – análise e construção de sentido”, de Abaurre e Pontara (2006), com conteúdo gramatical que se restringe basicamente: às classes de palavras substantivo, artigo e adjetivo; à divisão silábica; ao uso de sinais de pontuação, especificamente o travessão.

##### 4.1.3. Música

À professora de Música do Colégio Koelle foram solicitadas somente sugestões para questões – que deveriam explorar minimamente o conteúdo básico da teoria musical, explorando com maior profundidade a capacidade auditiva dos alunos submetidos à avaliação. Ela propôs: (a) utilização de instrumentos de percussão (chocalhos, por exemplo) para verificação da noção de tempo das batidas de um compasso entre os alunos; e (b) avaliação da capacidade de reconhecimento de sons de instrumentos

musicais; com a reprodução de música bem marcada em tempo e ritmo, a diferenciação de ambos pelos alunos; apresentação de sequências de notas que devessem ser repetidas pelo canto; diferenciação de sons graves e agudos.

Suas sugestões tiveram de ser adaptadas a uma prova escrita. Muitas das questões requeriam reprodução de áudio. Neste sentido, foi gravado um CD contendo as seguintes faixas de reprodução: (a) Faixa 1 (exercício 1): sons de trompete, harpa e violoncelo, nesta ordem; (b) Faixa 2 (exercício 2): sons de órgão, saxofone e guitarra elétrica, respectivamente; (c) Faixa 3 (exercício 4): sons agudo/grave/grave/agudo produzidos por uma gaita de foles, nesta ordem; (d) Faixa 4 (exercício 5): sons produzidos por uma flauta doce de 1, 4, 1 e 2 tempos, respectivamente; (e) Faixa 5 (exercício 6): sequência de notas do-ré-mi-fá-sol-fá-mi-ré-do, produzida por um piano; (f) Faixa 6 (exercício 8): trecho instrumentado por instrumentos de cordas (violino, viola, violoncelo); (g) Faixa 7 (exercício 9): trecho da música “Brasileirinho”; (h) Faixa 8 (exercício 10): trecho da cantiga infantil “Boi da cara preta”, instrumentada.

#### 4.2. Comitê de Ética

O trabalho passou pela aprovação do Conselho de Ética da UNIARARAS para o qual foram apresentados a Declaração das responsabilidades do(s) pesquisador(es), a Declaração sobre uso e destino dos materiais e/ou dados coletados na pesquisa, o Termo de compromisso do pesquisador responsável de cumprir os termos da resolução nº. 196/96 do CONEP e o Termo de compromisso da instituição de cumprir os termos da resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi aprovado sem quaisquer observações, sob o parecer de número 608/2009.

#### 4.3. Protocolo de aplicação das avaliações externas

Conforme agendado com a coordenadora pedagógica do colégio, as provas foram aplicadas em 3 dias diferentes, quarta (Música), quinta (Matemática) e sexta-feira (Português), com aviso prévio aos professores. Tal disposição minimizaria as chances de comunicação entre alunos, conservando a integridade dos resultados.

Em todas as salas de aula, os alunos estiveram dispostos em fileiras, com as janelas abertas, o professor presente em sala de aula, mas impossibilitado de responder a quaisquer perguntas. No caso específico das provas de Música, a passagem das faixas correspondentes ao exercícios escritos também ficou a cargo da pesquisadora, com reprodução única para cada faixa de áudio, ou seja, sem repetição. As orientações gerais eram de que as avaliações poderiam ser respondidas a lápis ou caneta, deveriam ser registrados nome e turma e havia tempo de 50 minutos para a realização da avaliação. Também é importante salientar que as avaliações foram realizadas sem consulta a qualquer tipo de material.

#### 4.4. Tratamento dos dados

Foram definidos os seguintes parâmetros:

- Nota (n): nota do aluno na avaliação externa proposta pelo trabalho, de 0 a 10.
- Nota acadêmica (na): média aritmética das médias bimestrais escolares nos três primeiros bimestres de 2009 para cada aluno, de 0 a 10.
- Média aritmética (ME): média aritmética das notas n ou na dos alunos da amostra.
- Desvio padrão (DP): característico de cada amostra para os valores de n ou na dos alunos.
- Limiar de corte (LC): soma da média e do desvio padrão de uma amostra, definida por:

$$LC = ME + DP$$

O MCR (Método Christofolletti/Ruiz) define que um aluno possui altas habilidades quando possui nota superior a LC. Utilizando-se os dados provenientes da avaliação externa (MCR-E), tem-se que  $n > LC$ . Se os dados utilizados forem originários das médias bimestrais (MCR-I), tem-se na  $> LC$ .

- Coeficiente de intersecção (i): porcentagem de alunos identificados com altas habilidades em MCR-E e MCR-I simultaneamente.

## 5. Resultados

### 5.1. Português

Em Português, tem-se  $4,70 \pm 1,81$  para MCR-E e  $5,72 \pm 1,65$  para MCR-I. Em números de alunos, têm-se 23 indivíduos identificados com altas habilidades para MCR-E. Para MCR-I, são 30 alunos. A intersecção é de 6 alunos.

### 5.2. Matemática

Em Matemática, tem-se  $3,77 \pm 1,83$  para MCR-E e  $5,91 \pm 2,03$  para MCR-I. Para MCR-E, foram identificados 22 alunos. Para MCR-I, 33 alunos. A intersecção foi de 12 alunos.

### 5.3. Música

Em Música, tem-se  $4,71 \pm 1,73$  para MCR-E e  $6,20 \pm 1,84$  para MCR-I. São identificados 21 por MCR-E. Com aplicação de MCR-I, tem-se 26 alunos. A intersecção é de 6 alunos.

## 6. Discussão dos Resultados

### 6.1. Análise geral

Inicialmente, pode-se dizer que as médias escolares não configuram bom indicador de altas habilidades. Na média escolar incluem-se inúmeras notas, e a avaliação externa proposta pela pesquisa utiliza uma única nota. Além do mais, ao cálculo da média relacionam-se também notas de participação em sala de aula, comportamento e tarefas; pode ocorrer, ainda, subjetividade do professor, que pode pontuar bem o aluno comportado, que o agrada, e mal aquele que não lhe causa uma boa impressão.

A partir da baixa intersecção apresentada entre MCR-E e MCR-I na identificação de alunos com altas habilidades, observa-se que MCR-I exclui um contingente de indivíduos talentosos, que obtiveram destaque na avaliação externa proposta, e inclui no contingente de alunos com altas habilidades inúmeros alunos que não se destacaram na avaliação externa.

### 6.2. Análise disjuntiva das habilidades

Na análise disjuntiva, considera-se que o aluno com altas habilidades é definido como tal por apresentar score acima do limiar de corte em pelo menos uma habilidade. Portanto, nela incluem-se alunos com destaque em uma, duas ou três habilidades.

Os valores obtidos na análise disjuntiva para MCR-E e MCR-I são bastante semelhantes e praticamente o mesmo número de alunos foi identificado para ambas as aplicações do método (46 para MCR-E e 45 para MCR-I). Entretanto, a baixa porcentagem de intersecção, 40%, indica que a escola não conhece parte de seus alunos com altas habilidades.

### 6.3. Análise conjuntiva das habilidades

A análise conjuntiva contrapõe-se à disjuntiva. Aqui, os números de alunos identificados referem-se exclusivamente a alunos com escore acima do limiar de corte nas três habilidades em cada aplicação do método de identificação.

Nota-se uma grande diminuição no número de superdotados identificados para MCR-E (3 alunos) e MCR-I (14 alunos), conforme discutido pela literatura. A consideração de um número fixo de habilidades em perspectiva conjuntiva resultará invariavelmente em obtenção de quantidade menor de alunos talentosos, se comparada a um cenário em que adote-se perspectiva disjuntiva de posseção de habilidades.

Quanto à intersecção, apenas 1 aluno foi identificado simultaneamente nos 2 métodos.

## 7. Considerações Finais

A avaliação externa proposta (base para MCR-E) aproxima-se dos testes de QI, restringindo-se à medição do grau de inteligência dos alunos, avaliados apenas nas inteligências lingüística, lógico-matemática e musical.

Quanto ao Método Christofolletti-Ruiz, assinala-se que é bastante funcional principalmente por identificar estatisticamente grupos caracterizados por um potencial superior nas mais variadas amostras. O trato estatístico das notas acadêmicas bimestrais, bem como das notas pelos alunos obtidas na avaliação externa, exclui de MCR a subjetividade inerente a outros métodos diversos, como é o caso do parecer recolhido junto ao professor ou da aplicação de escalas de avaliação entre pais, alunos e professores.

Outra vantagem do método é que seu procedimento é adaptável à identificação de superdotados em inúmeras outras áreas do conhecimento e de inúmeras outras faixas etárias. Por fim, MCR-E representa um método simples de identificação de alunos com altas habilidades, aplicável em qualquer contexto a baixo custo, uma vez que: (a) as avaliações consistem de provas escritas - com utilização de sons especificamente para Música no caso do presente trabalho; (b) a utilização de um computador com Microsoft Excel facilita a análise dos resultados, mas o método consiste basicamente de cálculos de médias aritméticas e desvios-padrão que não necessariamente exigem o emprego do software.

O MCR restringe-se à identificação de alunos com altas habilidades dotados de inteligência acadêmica. A motivação própria e criatividade podem ocorrer, mas não são passíveis de avaliação em MCR. Perde-se, aqui, uma primeira informação importante: a diferenciação numérica dos alunos com altas habilidades restritivamente acadêmicos e daqueles perfeitamente enquadrados na intersecção dos três anéis de Renzulli, que demonstram comprometimento com as tarefas realizadas e criatividade em sua realização.

Quanto às discrepâncias verificadas entre o número de alunos com altas habilidades identificados para MCR-E e MCR-I em cada habilidade, sempre maior no caso deste último, pode-se concluir que a média acadêmica bimestral, base para MCR-I, não consiste unicamente do reflexo do desempenho intelectual do aluno em sala de aula. A média bimestral não tem como objetivo a identificação de alunos com altas habilidades, mas é erroneamente empregada no âmbito popular nesse sentido.



As intersecções entre MCR-E e MCR-I raramente são elevadas, apresentando valores extremamente baixos na maioria dos casos. Isto denota a exclusão de alunos com potencial superior do contingente de alunos caracterizados por um bom desempenho intelectual. Essa tendência pode ser explicada pelos critérios adotados no cálculo da nota escolar e permite a formulação da hipótese que, no ambiente escolar, o aluno com altas habilidades identificado por MCR-E mas ausente na intersecção sinte-se desmotivado, desestimulado e até mesmo reprimido em sua capacidade intelectual.

No que diz respeito à confiabilidade do método, a diferenciação pouco significativa entre MEs e DPs para MCR-E e MCR-I, em especial em relação aos DPs, elimina a possibilidade de que a avaliação externa deva ser desconsiderada. Pelo contrário: aponta as deficiências do emprego errôneo da nota escolar como base para a identificação do aluno com altas habilidades.

Por fim, sugere-se para trabalhos subseqüentes que desenvolvam-se opções viáveis de atendimento a partir do modelo de identificação proposto, que de nada vale se os alunos identificados não são estimulados e têm suas habilidades enriquecidas e desenvolvidas. Outra sugestão seria a adequação das avaliações-base para MCR-E a outras áreas do conhecimento, para várias faixas etárias, para ampliação da abrangência do modelo de identificação.

## 8. Bibliografia

- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Superdotação – identificação e opções de atendimento. *Educar*, Curitiba, n. 23, 2004. pp. 125-141.
- ALMEIDA, Maria A.; CAPELLINI, Vera Lúcia M. F., Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados – *Revista Educação*, Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 1 (55), p. 45 – 64, Jan./Abr. 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de Deficiência. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, 1995, 65 p. Série Diretrizes, n. 9.
- DELOU, Cristina Maria Carvalho. Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação: História e Filosofia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- FLEITH, Denise de Souza. Criatividade e altas habilidades/superdotação - *Revista Educação Especial*, Santa Maria - RS, n. 28, p. 219-232, 2006. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/02/a4.htm>>. Acesso em: 02 nov. 2009.
- FORTES, Caroline C.; FREITAS, Soraia N., PIT – Programa de Incentivo ao Talento: um relato das experiências pedagógicas realizadas com alunos com características de altas habilidades - *Revista Educação Especial*, Santa Maria - RS, n. 29, p. 95-105, 2007. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/01/a8.htm>>. Acesso em: 02 nov. 2009.
- GAGNÉ, François; BÉLANGER, Jean, Estimating the Size of the Gifted/Talented Population From Multiple Identification Criteria – *Journal for the Education of the Gifted*, v. 30, n. 2, p. 131-163, 2006.
- GARDNER, Howard. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- GUENTHER, Zenita C. Dotação e talento: reconhecimento e identificação. - *Revista Educação Especial*, Santa Maria - RS, n. 28, p. 195-208, 2006. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/02/a2.htm>>. Acesso em: 02 nov. 2009.

GUIMARÃES, Tânia G.; OUROFINO, Vanessa T. A. T., Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: "Denise de Souza Fleith (org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação", Brasília - DF, v. 02, p. 53-65, 2007.

OLIVEIRA, Cynthia G.; ANACHE, Alexandra A., A identificação e o encaminhamento dos alunos com Altas Habilidades / Superdotação em Campo Grande – MS - Revista Educação Especial, Santa Maria - RS, n. 27, p. 61-84, 2005. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/a5.htm>>. Acesso em: 02 nov. 2009.

PERAINO, Mariângela Alonso Capasso. Adolescente com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em psicologia – Universidade católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

PÉREZ, Susana G. P. B., O aluno com altas habilidades/superdotação: uma criança que é o que não deve ser ou não é o que deve ser ?. In: Carlos Stobäus; Juan Mosquera. (Org.). Educação Especial: em direção à educação inclusiva. 2 ed. Porto Alegre - RS: Edipucrs, 2004, v. 2, p. 237-250.

RENZULLI, Joseph S.; What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. Phi Delta Kappan, v. 60, n. 3, p. 180-184, nov. 1978.

\_\_\_\_\_, Joseph S.; What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. Journal for the Education of the Gifted, v. 23, n. 1, p. 3-54, 1999.

ROCHA, Regina Celi da Silva. O desperdício de talentos em escolas da rede estadual de ensino em Volta Redonda (RJ): algumas formas de representação social. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

SOARES, Ana Maria I. S.; ARCO-VERDE, Yvelise F. S.; BAIBICH, Tânia M., Superdotação – identificação e opções de atendimento - Revista Educar, Curitiba - PR, n. 23, p. 125-141, 2004.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Viagem a "mojave-óki": a trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos. 2005. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

# DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO À FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO – ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE DOTADOS E TALENTOSOS: UMA COMPARAÇÃO ENTRE METODOLOGIAS

Carina A. R. MARRETTO (Faculdade de Ciências e Letras UNESP/Assis)<sup>1</sup>;  
Larissa D. RODRIGUES (Faculdade de Ciências e Letras UNESP/Assis)<sup>2</sup>;  
Maíra B. L. ZANOTI (Faculdade de Ciências e Letras UNESP/Assis)<sup>2</sup>.

## Resumo

Desde 1971 há, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a inclusão de leis específicas para alunos *superdotados*, ou seja, de acordo com elas todos os alunos identificados como tendo capacidade superior à média devem ser atendidos de forma especial, recebendo educação que supra suas necessidades. No entanto, isto não acontece da maneira correta, o que pode ser mudado caso os programas existentes de incentivo ao talento sejam reconhecidos e apoiados.

Este trabalho tem por objetivo a comparação entre a metodologia utilizada pelo CEDET (Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento), e um método construtivista utilizado em universidades, o PBL (Problem Based Learning - Aprendizado Baseado em Problemas), no que se refere aos caminhos utilizados pelas duas metodologias, os resultados desejados e os obtidos ao término de cada programa e o intuito da formação de cada um. No entanto, é importante ressaltar que o PBL, hoje, é apenas parte de uma metodologia muito maior em educação.

Para isto foram realizadas pesquisas de cunho bibliográfico, entrevistas com especialistas da área e participação ativa em um grupo de estudos sobre o tema das Altas Habilidades durante o primeiro semestre letivo do ano de 2010, na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP - Campus Assis.

Assim, foi concluído após pesquisa que o método PBL pode atender às necessidades de alunos dotados e talentosos ainda em período escolar e, se for adaptado corretamente, atender a demanda atual. Concluiu-se também que, nos moldes como é aplicado hoje, seria uma eficaz continuidade ao trabalho realizado pelo CEDET.

O PBL, se adaptado às necessidades dos alunos, pode vir a ser uma boa tática para o desenvolvimento de capacidade e talento em indivíduos excepcionalmente acima da média geral, conduzindo-os aos mesmos resultados objetivados pelo CEDET – uma formação escolar, moral e ética de qualidade.

**Palavras-chave:** CEDET; Comparação; PBL.

---

<sup>1</sup> Professora assistente doutora junto ao Departamento de Psicologia Experimental e do Trabalho da Faculdade de Ciências e Letras - FCL – UNESP – campus Assis. [carina@assis.unesp.br](mailto:carina@assis.unesp.br)

<sup>2</sup> Discente do curso de Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras - FCL – UNESP – campus Assis Aluna do segundo ano de graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP – campus Assis. [larideliberador@hotmail.com](mailto:larideliberador@hotmail.com); [maira\\_lua@hotmail.com](mailto:maira_lua@hotmail.com)

## Introdução

As capacidades elevadas são um fenômeno multidimensional, que engloba o desenvolvimento cognitivo, afetivo, neuropsicomotor e de personalidade do indivíduo.

Infelizmente, devido a alguns erros de tradução, este fenômeno tem sido mal interpretado, acarretando sérios problemas na identificação de dotados e talentosos, assim como no acompanhamento escolar dos mesmos. Aquilo que era para ser entendido como dotação (do inglês americano “giftedness”), foi mal traduzido como superdotação, e daí parte o problema. De forma geral, quando se fala de um aluno superdotado, espera-se que este seja um gênio em todos os sentidos: um aluno que se destaque em todas as disciplinas, que apresente bom comportamento e seja completamente participativo. O resultado desta falsa expectativa é que o professor sonha com um aluno que não existe ou, ao contrário, não acredita que possa existir um aluno com capacidades acima da média, enquanto muitos alunos dotados, brilhantes e talentosos passam despercebidos por eles. Outra consequência deste tratamento é o quão afetada a vida destas crianças torna-se socialmente, o que influi em dificuldades sócio-afetivas no que diz respeito a outros, e a imaturidade, característica presente na maioria destes indivíduos.

A partir da década de 80 surgem novas teorias sobre a inteligência que contribuem para um melhor entendimento sobre as capacidades elevadas; e desde a década de 90, as pesquisas cognitivas foram enriquecidas pelo avanço das ciências neurais. Entre os estudos que se destacaram, estão a Teoria da Desintegração Positiva de Dabrowski, o modelo Diferenciado de Dotação e Talento de Gagné, o Círculo dos Três Anéis de Renzulli, o modelo das Inteligências Múltiplas de Gardner e o modelo WICS de Sternberg. Ao longo da história este assunto vem sendo discutido com frequência, mas poucos dados podem ser considerados de fato relevantes.

Para o presente estudo, serão adotadas as descrições de Gagné, e assim se considerará dotação como a presença de elevada capacidade natural, em pelo menos um domínio de capacidade humana (domínio físico, capacidade perceptual, inteligência, domínio criativo, domínio sócio-afetivo), e talento como desempenho ou habilidade superior, desenvolvida em alguma área de atividade humana.

Embora dotação e talento sejam algo que o sujeito traz consigo desde a data do seu nascimento, é necessário que seu desenvolvimento seja trabalhado durante toda sua vida, nas interações que estabelece com as pessoas que o cercam, assim como no ambiente físico que frequenta (GUENTHER, 2000). Isso se torna praticamente impossível em um currículo formal, onde todos os alunos são vistos e avaliados de uma única forma, como se todos fossem iguais. Este currículo não permite que um aluno se identifique com algo específico, e tampouco permite que suas capacidades sejam identificadas ou aprofundadas.

Infelizmente, no Brasil não se considera relevante o atendimento diferenciado a estas pessoas, que estão “escondidas” em salas de aula comuns, tendo seus talentos reprimidos e desestimulados, o que nos parece uma incoerência muito grande, já que na Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 e Parecer Nº 17/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no seu Art. 5º “Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentem: [...] III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.” (BRASIL, 2002, p. 70).

Antipoff (1992) ressalta a preocupação com o talento perdido por falta de estimulação e assistência educacional, ou desviado para atividades anti-sociais e destrutivas, por distorções na escala de valores e princípios éticos. Daí a necessidade de que haja uma educação especial para estes indivíduos, que muitas vezes, por se sobressaírem entre os

demais, são deixados de lado, como se não precisassem de atenção como os outros alunos.

O grande desafio da educação é encontrar um meio de atender a todas as demandas: olhar para os alunos de forma individual, enxergando de fato as necessidades de cada um.

Para Galli (1989, p. 345) "existem dois tipos de currículo: o formal, manifesto e previsto, que expõe os alunos a determinadas experiências e [prevê] aulas, trabalhos práticos e exames; e o informal ou oculto, que é o conjunto de experiências e estímulos que o estudante recebe sem que tenham sido previstos nem planejados". Ou seja, o currículo oculto consiste na transmissão de uma cultura particular através de processos de identificação e não implica em cursos nem exames.

Muller e Glat (1999) revelam que a educação inclusiva só será efetivada se o sistema educacional for renovado, modernizado, abrangendo ações pedagógicas, porque a inclusão é desafiadora e os docentes devem fazer parte dessa mudança.

Desta maneira, este trabalho visa a identificação dos melhores caminhos que possibilitem uma educação para mais capazes que prime pela qualidade, levando em consideração não apenas a formação intelectual, ou acadêmica do indivíduo, mas também uma formação moral que humanize, na qual o assistido seja capaz de lidar com sua diferença de forma natural.

Para isso, fez-se uma comparação entre dois programas e suas metodologias – um que nasceu para atender crianças e jovens excepcionalmente capazes e é reconhecido mundialmente como modelo para este tipo de Educação - o CEDET (Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento), e outro aplicado em universidades, geralmente em cursos de saúde, que adere ao modelo construtivista e vem ganhando bastante destaque no ambiente acadêmico por configurar um tipo de aprendizado mais próximo da prática profissional - o PBL (Problem Based Learning - Aprendizado Baseado em Problemas).

Por fim, é preciso ressaltar que o PBL, na maioria das vezes, é apenas uma parte de um todo. Desde a sua criação este método vem sendo desenvolvido e vinculado a outros métodos que o expandiram para uma visão mais generalista da formação profissional.

## **Objetivos**

Levando-se em consideração os problemas relacionados à Educação e formação de mais capazes e talentosos, este artigo funciona como uma tentativa de ampliação do leque de oportunidades dadas a estes indivíduos, não apenas no que condiz com a formação acadêmica ou escolar de cada um, mas também com a formação moral, ética e humana destas crianças e jovens. Para isto este trabalho faz uma comparação entre dois métodos, nos quais o aluno tem a oportunidade de realizar um aprendizado que casa teoria e prática e da oportunidade de uma interação sistematizada, o que além de facilitar o aprendizado, proporciona enriquecimento cognitivo e sócio-afetivo.

Mais do que conhecer as duas metodologias citadas, é objetivo deste artigo conhecer os caminhos que cada um dos métodos impõe para a formação dos alunos e os resultados que devem ser alcançados ao fim da empreitada realizada dentro destes programas. Objetiva-se também, desta forma, compreender o tipo de formação empreendida pelos programas – acadêmica, moral e/ou ética.

## **Metodologia**

O estudo foi realizado através de pesquisa bibliográfica, entrevistas abertas e participação em um grupo de estudos sobre o CEDET. A pesquisa teve por base artigos científicos disponíveis na base de dados da universidade e livros que tratavam

prioritariamente sobre dotação e talento. As entrevistas foram realizadas com duas profissionais que trabalham com as metodologias individualmente: a Doutora Zenita Cunha Guenther, fundadora do CEDET – Lavras/MG e a Doutora Cássia Regina Rodrigues Varga, responsável pela implementação do PBL na FAMEMA<sup>3</sup> e no curso de medicina da UFSCar.

Além disso, foram registradas as participações semanais em um grupo de estudo sobre os mais capazes e talentosos, realizado na Faculdade de Ciência e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus Assis, coordenado pela Professora Carina Alexandra Rondini Marretto, grupo este que pretende a fundação de um centro de apoio e incentivo ao talento aos moldes do CEDET na cidade de Assis-SP. A pesquisa foi realizada durante todo o primeiro semestre letivo do ano de 2010.

## Discussão

O CEDET foi criado em 1993 na cidade de Lavras – MG, pela Doutora Zenita C. Guenther e realiza um programa comunitário de apoio ao talento de crianças e jovens identificados como Dotados e Talentosos. É realizado através de parceria com governo e comunidade e administrado pela ONG ASPAT (Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento).

Trata-se de um programa vinculado às escolas da comunidade, mas realizado fora do contexto físico e pedagógico destas, onde estes alunos recebem apoio ao desenvolvimento de suas capacidades e complementação educacional pedagógica. É norteado por um referencial teórico baseado no pensamento humanista em Educação, o qual tem como principais teóricos Helena Antipoff, Abe Maslow e Art Combs. Desta forma, no CEDET, a Educação para os mais capazes, prima também por uma formação moral e social, e não apenas pelo desenvolvimento dos talentos e capacidades identificadas no indivíduo, e para isso uma tríade da formação humanista é sempre reforçada: a formação realista de auto-conceito, conceito do outro e visão de mundo.

O método empregado no CEDET é então estruturado de acordo com esta base teórica e divide-se em três áreas de incentivo ao enriquecimento segundo Guenther (2008): a) **Comunicação, Organizações e Humanidades**, que vincula experiências ligadas à vida social e inter-relações humanas, comunicação e vivência comum; b) **Ciência, Investigação e Tecnologia**, que lida com o conhecimento científico, relações do homem com o ambiente, e caminhos pelos quais conhecer o mundo de forma organizada e racional; c) **Criatividade, Habilidades e Expressão**, que abre espaço para a esfera pessoal dos sentimentos, apreciação da beleza, relações com o próprio corpo, estímulo a habilidades, autocontrole, e convívio no manejo de metas em comum.

O trabalho começa no quarto ano do Ensino Fundamental, quando o Centro entra em parceria com as escolas da comunidade na busca de possíveis dotados e talentosos. A primeira fase é caracterizada pela observação dos professores de sala de aula que colhem dados e registram em uma folha de indicadores elaborada por Guenther. Esta ficha apresenta uma lista de características que o professor deve observar a respeito de seus alunos, apontando os que apresentarem maior destaque em cinco determinadas áreas (BRANDÃO, 2007): a) Inteligência e Capacidade Geral (em duas formas de expressão: vivacidade mental, e auto-motivação e autoconfiança); b) Talento Acadêmico (verbal associado às áreas de comunicação e linguagem e pensamento abstrato - associado a áreas das ciências e matemática); c) Criatividade; d) Talento Psicossocial; e) Talento Psicomotor.

---

<sup>3</sup> Faculdade de Medicina de Marília - SP.

Na segunda fase, há a reavaliação e complementação das observações dos professores pela equipe técnica designada pela escola, e finalmente na terceira fase é dado início ao acompanhamento da criança por um especialista da equipe do CEDET, designado como facilitador, durante todo o ano letivo, sob a forma de observação assistida.

Uma equipe multidisciplinar formada por profissionais da educação é recrutada em diferentes áreas e torna-se responsável pelo desenvolvimento do processo educacional dentro do Centro, criando uma rede com a família, a comunidade e com a escola, visando uma participação efetiva de cada elo na vida do aluno, para que cada um destes receba a assistência necessária para desenvolver seu potencial.

A equipe profissional e toda a estrutura mantida pelo Centro são possibilitadas pelo sistema municipal de Lavras em colaboração com a Secretaria de Estado da Educação. A rede privada contribui disponibilizando instalações, equipamentos e trabalho voluntário para as oficinas de Grupos de Interesse, ou de Projetos Individuais.

Na metodologia pedagógica aplicada pelo CEDET há a divisão das áreas de estimulação, através dos Grupos de Interesse, iniciados quando há um interesse, uma curiosidade comum em pelo menos cinco crianças sobre um determinado tema. Estes grupos são orientados por algum voluntário da comunidade que entenda o assunto colocado em questão com profundidade, para que assim possa haver desenvolvimento generalizado dentro do grupo.

O papel da comunidade no CEDET é de fundamental importância, uma vez que possibilita uma maior diversidade de interesses, saberes e opiniões, o que acaba por enriquecer o aprendizado das crianças e jovens atendidos. Como já dito, a comunidade é co-responsável na orientação de Grupos de Interesse e Projetos Individuais através de voluntariado especificamente recrutado.

Os Grupos de Interesse são a peça chave dentre as atividades desenvolvidas no Centro. Nestes grupos, além de a criança ter contato com algo que a intriga, há também uma interação com outros que mantêm o mesmo interesse, o que acaba por enriquecer seu processo de construção e desenvolvimento de potencial e talento.

O Projeto Individual consiste em um trabalho que atende a um interesse de uma ou duas crianças, individualmente, também orientado por um voluntário da comunidade que domine o assunto e se disponha a trabalhar com uma ou duas crianças. Este tipo de trabalho exige do aluno um grau muito mais elevado de maturidade e motivação do que o desenvolvido nos Grupos de Interesse, pois impõe um tipo de trabalho semi-independente, no qual o aluno deve buscar por seus próprios meios, condições de interagir com seu orientador e progredir no desenvolvimento do saber buscado naquele projeto. Além destes, outros trabalhos são realizados com as crianças assistidas de acordo com seu interesse ou necessidade:

O Plano Individual organiza participação em Grupos de Interesse, Projetos, Grupos de Trabalho, Encontros Gerais, bem como Projetos Individuais, Estudo Independente, Trabalho Voluntário, Orientação Pessoal, ou outro caminho que melhor possa abordar as necessidades e interesses daquele aluno (PEREIRA; GONÇALVES, 2007, p. 102).

Durante todo o processo são realizadas avaliações que visam identificar o progresso conseguido pelo aluno e que são amplamente documentadas através das folhas de observação, da listagem dos alunos na escola, por uma ficha cumulativa individual dada ao aluno e pelo registro de um Plano Semestral de Trabalho. No Centro há ainda o registro da freqüência às atividades, a observação de exposições e demonstrações externas e manifestações em atuação grupal, além de *portfólio* de produção dos alunos (GUENTHER, 2008).

O trabalho realizado pelo CEDET é interrompido juntamente ao término do Ensino Médio. No entanto, o jovem que deseja continuar relacionando-se com o Centro passa a ser assistido pela ASPAT Jovem, podendo até mesmo iniciar um trabalho como voluntário dentro do programa.

Um dos pontos mais importantes encontrado na metodologia do CEDET é o da promoção à criança da oportunidade de inter-relação com outras crianças e jovens também dotados e talentosos, o que a ajuda na identificação de um grupo de pares que não seria possível na convivência comum de uma escola. Além disso, como salienta Guenther (2008), envolver a comunidade neste processo de investigação e encaminhamento dos dotados e talentosos parece ser uma boa forma de corrigir algumas das distorções introduzidas pela escola mecanicista em vigor atualmente, a qual aparenta ter menos interesse no talento humano do que a própria família e comunidade. Este envolvimento do CEDET é um dos fatores que determina a grande adesão das crianças ao programa, uma vez que elas não são obrigadas à frequentá-lo e não recebem nada em troca, além de satisfação pessoal e apoio moral.

Assim, o CEDET nasceu e funciona como um programa de base comunitária para a identificação e incentivo de desenvolvimento de capacidade e talento, visando diminuir a distância entre os resultados de estudos científicos e a prática diária no trabalho educacional (PEREIRA; GONÇALVES, 2007), diferenciado dos que se encontravam em exercício à época em outros países, nos quais, em sua maioria, estes alunos eram colocados em salas de aula tradicionais e exclusivas, o que possibilitava contato com pares, mas excluía-os socialmente; trata-se aqui de uma Educação apenas acadêmica, que não prima pelo desenvolvimento do caráter individual. No CEDET houve em sua criação a preocupação de realizar um trabalho que atendesse às necessidades vigentes no contexto em que estava se inserindo, valorizando diferenças e garantindo a estas crianças a execução do direito de receber apoio especializado, garantido por lei (PEREIRA; GONÇALVES, 2007).

No corpo de leis do país, desde a Lei 5.692, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, que o artigo 9 contempla os alunos superdotados como parte do grupo a ser atendido pela área da educação especial, segundo normas a serem estabelecidas pelos Conselhos de Educação (GUENTHER, 2002, p. 01).

Outro método a ser discutido em presente artigo é o PBL. Trata-se de uma estratégia pedagógico/didática centrada no aluno, desenvolvida na Universidade de McMaster, no Canadá, nos anos 70 e adotada, mais tarde, pela Escola Médica de Maastricht, na Holanda, ambas nos cursos de Medicina. Nos últimos anos o método tem se espalhado e muitas outras escolas (não apenas médicas) o têm adotado, no Brasil e no mundo.

Outras escolas da área da saúde, como enfermagem, fisioterapia, veterinária e odontologia têm adotado o método com sucesso e, mais recentemente, escolas das áreas de humanas, tais como a Faculdade de Economia da Universidade de Maastricht, e algumas escolas de engenharia dos Estados Unidos, por exemplo, demonstrando que o método não é uma particularidade do ensino da medicina, mas é aplicável ao ensino de qualquer ramo do conhecimento (ESCOLAS MÉDICAS DO BRASIL, 2006).

As primeiras escolas brasileiras a aplicarem essa nova metodologia foram a Faculdade de Medicina de Marília (SP) (Famema), em 1997, e o curso de medicina da Universidade Estadual de Londrina (PR) (UEL), em 1998. A Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a PUC-PR também já aderiram ao PBL, bem como alguns cursos da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), todos os cursos da Escola de Artes,



Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo – EACH (USP), alguns dos cursos de saúde da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a UNICEUMA (Maranhão), entre outras.

Entre as vantagens educacionais que abarcam o método, estão a promoção da interdisciplinaridade, concepção de ensino prevista na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e nas novas diretrizes e parâmetros curriculares da educação básica, e o fim da dicotomia entre teoria e prática. O aluno deixa de ser um receptor passivo das informações transmitidas pelo professor, e passa a ser ativo no processo de construção do conhecimento, tornando-se responsável por seu aprendizado e fazendo algo além de assistir à exposição do professor e estudar o conteúdo indicado. Além disso, o PBL aboliu as disciplinas curriculares, o controle de presença e as aulas e provas tradicionais. No entanto, há uma objetivação na aplicação dos problemas, uma vez que estes condizem com uma estrutura que visa alcançar determinados resultados teórico-práticos ao fim do curso.

O currículo PBL não é organizado por disciplinas, mas por módulos temáticos. Prepara-se uma série de situações que o aluno deverá dominar, sendo analisada cada uma individualmente e determinados os conhecimentos que o aluno deverá possuir para cada uma delas. A partir desta análise, são determinados os temas de estudo, que separam-se em módulos temáticos. Então, cada tema é transformado em um problema real ou simulado elaborado por uma Comissão de Elaboração de Problemas. Os tópicos a serem abordados são identificados através da apresentação destes problemas a um grupo de alunos denominado Grupo Tutorial. Este grupo é composto por oito a dez alunos - dentre os quais, um será o coordenador (que deverá garantir que a discussão do problema se dê de forma metódica e que todos os membros do grupo participem da discussão) e outro o secretário (que deverá cuidar para que as várias etapas da discussão do grupo sejam convenientemente anotadas de forma a que o grupo não se perca na discussão e que não volte a pontos que já foram discutidos anteriormente) da sessão tutorial. Os papéis de coordenador e de secretário rodíziam entre os alunos do grupo, de forma que todos venham a ser tutores e/ou secretários – e um docente tutor, que deverá garantir que o grupo funcione, que todos participem e que a discussão não se distancie do tema, para que os alunos cheguem perto do aprendizado imaginado para aquele problema.

A discussão de um problema se desenrola em duas fases. Na primeira, o problema é apresentado e os alunos formulam objetivos de aprendizado a partir da discussão do mesmo. Na segunda fase, após estudo individual realizado fora do grupo tutorial, os alunos rediscutem o problema à luz dos novos conhecimentos adquiridos. Então, para solucionar o problema proposto pelo tutor, é necessário que os alunos recorram aos seus conhecimentos prévios, adquiram novos conhecimentos e, principalmente, que haja integração entre ambos. A integração entre conteúdos novos e antigos aliada à prática imediata facilita que o conhecimento seja construído de forma sólida, e não apenas retido, podendo ser mais facilmente resgatado quando o estudante estiver diante de novos problemas e situações reais.

Identificada a deficiência do grupo sobre assuntos relacionados ao problema apresentado, divide-se as tarefas na busca de fontes disponíveis na instituição (laboratórios, bibliotecas, centros de processamento de dados, etc.), as quais não são indicadas por professores, devendo ser pesquisadas pelo próprio aluno, e então estes retornam ao problema. Esse processo se repete quantas vezes forem necessárias para que os estudantes, integrando os conhecimentos obtidos com os já disponíveis, solucionem o problema em questão.

A preocupação em tornar o conhecimento relevante para o aluno, e para que este se torne ativo no aprendizado, bem como o repensar do papel do professor como mediador e facilitador do processo de aprendizado, ao contrário do antigo professor, que possui o conhecimento e o “descarrega” em seus alunos que o recebem passivamente, são

característicos do construtivismo, que serviu como base para o surgimento do PBL, pois nesta época já tinha certo destaque nas questões voltadas à compreensão do processo educacional. O construtivismo constitui uma oposição à estrutura de poder, hierárquica, que provém do modelo tradicional de ensino/aprendizado, além da noção de que o aprendizado individual se dá por meio das interações sociais internalizadas pelo sujeito e, portanto, a maneira de aprender variará de acordo com ele. Por isso, a imposição de regras e métodos padrão estaria fadada ao insucesso.

O PBL torna significativo o aprendizado de acordo com o conhecimento que o aluno já tem ou que terá de construir independentemente da figura autoritária de um professor que impõe qual o melhor caminho a ser tomado e convida os alunos à construção do conhecimento de acordo com seu ritmo, respeitando os seus limites.

## **Considerações Finais**

De acordo com a lei da probabilidade cerca de 3 a 5% da população mundial apresenta grau excepcionalmente acima da média em alguma capacidade. Isto significaria atualmente um contingente entre 195.000.000 e 325.000.000 de pessoas, uma vez que a população mundial está cotada em 6.500.000.000 de habitantes, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos Demográficos (INED) francês.

No entanto, falhas na identificação destes indivíduos e problemas de estruturação da Educação Básica, fundamental e superior, impedem que haja incentivo a estes talentos que se perdem sem, por muitas vezes, conhecer o verdadeiro potencial que carregam.

Ao longo da pesquisa pudemos observar que embora a Educação de qualidade para dotados e talentosos no Brasil seja um direito garantido por lei, a situação não difere do contexto mundial, ou seja, indivíduos mais capazes são renegados pela sociedade e pela estrutura educacional, o que acarreta a perda de talentos que poderiam fazer a diferença pelo país.

Os programas existentes de incentivo ao talento, como o CEDET, são um início extremamente importante na mudança desejada no tratamento de crianças dotadas e talentosas, e por isso devem ser apoiados para que uma maior parcela da população tenha acesso aos recursos disponibilizados pelo programa.

Tendo em vista que o CEDET é um programa reconhecidamente eficiente na formação de crianças e jovens dotados e talentosos, analisamos algumas das diferenças e semelhanças existentes entre este programa e o método PBL, que condizem com os objetivos pretendidos nesta pesquisa.

Algumas das diferenças encontram-se nas seguintes características: a faixa etária atendida pelos programas é distinta. O CEDET atende crianças a partir do quarto ano do Ensino Fundamental e os acompanha até o fim do ensino médio, enquanto que o trabalho do PBL acontece durante a universidade (não há conhecimento de aplicação do PBL em ensino fundamental ou médio). Isto acontece porque o trabalho do CEDET prima pela formação básica educacional e moral dos alunos atendidos, pressupondo que ao fim do ensino médio estes jovens já são capazes de lidar e desenvolver o potencial individual sem a ajuda do Centro. Enquanto isso, o trabalho do PBL também visa além do desenvolvimento acadêmico, o moral, porém o de uma capacitação humanista que diz respeito prioritariamente ao mundo ligado à profissão, uma formação ética verdadeiramente capacitada.

Outra diferença está no grau de maturidade exigido em cada programa. Caso o PBL fosse aplicado a crianças e jovens mais capazes teria de ser adaptado, possibilitando ao aluno alguém que o incentivasse e ajudasse na procura pela solução dos problemas dados, uma vez que exige um grau de maturidade por parte dos estudantes muito maior que o CEDET (onde o aluno conta com o apoio constante do facilitador e do orientador), o

que não é comum nestas crianças, pois em sua maioria, como já citado, têm problemas sócio-afetivos graves o que acaba por atrasar a maturidade necessária para o exercício completo do método PBL. No entanto, as duas metodologias primam pelo desenvolvimento e capacitação de seus alunos não apenas no que diz respeito à formação escolar ou acadêmica, mas também a formação do indivíduo no que se refere ao ser humanizado, moral e éticamente correto.

O método PBL, assim como o CEDET, favorece o desenvolvimento dos dotados e talentosos, pois, seu currículo possui “diversidade” (motivação para a resolução dos problemas propostos) e “novidade” (devido à constante apresentação de estímulos-problemas novos para serem resolvidos, o que instiga a curiosidade).

Para Guenther (2003), novidade é uma medida de estimulação que contempla a introdução de aspectos, temas e assuntos novos, não explorados nas aulas, acrescentando novas experiências e conteúdo novo em relação ao currículo escolar regular.

Ainda segundo a autora (idem, p.14), “a ‘sofisticação’ seria o trabalho mental sobre determinados temas e áreas abordados no trabalho escolar, levando a aprimorar, alargar, ampliar e aprofundar aquilo que tenha provocado interesse, curiosidade ou perplexidade no aluno, ou num grupo de alunos”.

O método PBL conta também com a “sofisticação” para o desenvolvimento de métodos específicos de estudo para solucionar os problemas. Além disso, conta com a “profundidade”, sendo esta dada através do estudo aprofundado dos temas, realizado por cada aluno individualmente antes das discussões, relacionados aos problemas.

[...] à medida que a criança mais capaz cresce e se desenvolve, mais exige e mais necessita ser provido pela escola, em maior grau de amplitude e profundidade (GUENTHER, 2003, p.16).

Dadas as adequações feitas, acredita-se que o PBL seria uma tática bem sucedida no incentivo à capacidade de crianças e jovens talentosos. Mais do que na universidade, este método poderia adequar-se a educação de crianças e jovens, e através de seu fazer teórico-prático, acreditamos que os alunos alcançariam o mesmo grau de desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo que o alcançado através do trabalho realizado pelo CEDET.

Quanto à forma em que o PBL é aplicado atualmente, julga-se de grande valia a interação entre os dois programas, pois o aluno assistido pelo CEDET estaria muito mais apto a acompanhar um programa que se utiliza do método PBL, uma vez que está acostumado com uma estrutura de estudo individual e discussão grupal que sempre impõe desafios; certamente seria uma continuidade muito bem sucedida do trabalho realizado pelo Centro em cada um destes indivíduos.

## Referencias

ANTIPOFF, H. **Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff**. Organizada pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, CDPHA. v. I, II, III, IV e V. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. 1992.

BRASIL. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília, 1996.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, n. 27, 2006.

EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO DIREITO. Universidade Estadual de Sobral. Disponível em:<<http://kplus.cosmo.com.br/materia.asp?co=87&rv=direito>> Acesso em: 14 de abril de 2010.

FORTES, C. C. **Contribuições do PIT– Programa de Incentivo ao Talento no Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento de um Aluno com Altas Habilidades.** Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: 2008.

GALLI, A Argentina: transformación curricular. **Educación Médica y Salud**, Buenos Aires, v.23, n.4, p. 344-53, 1989.

GUNTHER, Z. C. **Educação de bem dotados e talentosos: alguns conceitos básicos.** Psicopedagogia, Lavras, v. 01, n. 2, p.30-38, 2003.

\_\_\_\_\_. **Coleção “Debutante” – CEDET – 15 anos:** Referencial de bases teóricas. Lavras/ MG: CEDET, 2008.

\_\_\_\_\_. **Desenvolver Capacidades e Talentos:** Um Conceito de Inclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Desenvolver Capacidade Elevada e Talento -** Um dever dos Sistemas de Educação. Lavras: CEDET.

KOIFAMN, L. **A crítica ao modelo biomédico e a reformulação curricular do curso de Medicina da Universidade Federal Fluminense.** Dissertação de Mestrado da Escola Nacional de Saúde Pública, Fiocruz. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.

MÉTODO ABP NA MEDICINA: origem e desdobramentos. Com ciência. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=53&id=671>>. Acessado em: 16 de abril de 2010.

MULLER T. M. P.; GLAT, R. **Uma professora muito especial:** questões atuais de educação especial. Viveiros de Castro: Viveiro de Castro editores, 1999.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA. Com ciência. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/200412/busca/framebusca.htm>>. Acesso em: 16 de abril de 2010.

PEREIRA, C.E.S.; GONÇALVES, F.C. Tema em DEBATE: CEDET – Um programa de sucesso na educação de dotados e talentosos. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v.01, n. 02, p. 96 – 106, jul./dez 2007.

PÉREZ, S. G. P. B. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n.35, p. 299-327, 2009.

PROBLEM BASED LEARNING. Escolas Médicas do Brasil. Disponível em: <[http://www.escolasmedicas.com.br/news\\_det.php?cod=124](http://www.escolasmedicas.com.br/news_det.php?cod=124)>. Acesso em: 26/06/2010.

REGO, S.T.A. **A prática na formação médica:** o estágio extracurricular em questão. Rio de Janeiro, 1994. Dissertação (Mestrado). Instituto de Medicina Social, UERJ, 1994.

RODRIGUES MLV & FIGUEIREDO JFC. Aprendizado centrado em problemas. **Medicina.** Ribeirão Preto, 29: 396-402, out./dez.1996.

# DIMENSÕES EMOCIONAIS DO INDIVÍDUO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O ENFOQUE DO INDIVÍDUO AVALIADO

Camila Andrade Machuca (INODAP)<sup>1</sup>

Maria Lúcia Prado Sabatella (INODAP/Conbrasd)<sup>2</sup>

## RESUMO

Ser superdotado geralmente amplifica a vida emocional em níveis de profundidade e intensidade, desconhecidos e impossíveis de serem avaliados pela maioria das pessoas. A vida intelectual e emocional dos indivíduos com altas habilidades/superdotação é extremamente complexa, constituída por uma intrincada e entrelaçada rede de ideias, sentimentos e situações. Nesse universo não há igualdade de interpretação, pois pela heterogeneidade que apresentam em suas habilidades e traços de personalidade eles sentem e percebem os estímulos e acontecimentos com magnitudes diferentes. Esses desafios, geradores de suas necessidades especiais, podem trazer consequências e dificuldades sociais, emocionais ou orgânicas. Alguns comportamentos são indicadores de que o indivíduo superdotado não está bem e, muitas vezes, são desconhecidos pelos pais ou educadores. Esses sinais de alerta, para identificar alterações importantes nas atitudes de crianças e jovens, comuns no universo familiar e escolar são, normalmente, interpretados de forma equivocada. Discutir os desajustes e problemas que têm merecido inúmeras citações na literatura e nos estudos nesta área, talvez seja determinante e possa trazer benefícios para os que são responsáveis pelo seu desenvolvimento. Esta apresentação pretende levantar os aspectos dos processos internos e externos que desafiam e sustentam o desenvolvimento emocional dos indivíduos com altas habilidades/superdotação. Pretende, ainda, relatar a vivência emocional dos mesmos sob sua perspectiva pessoal, após a realização do processo de avaliação de seu potencial intelectual e a participação em Grupos de Discussão Orientada promovidos pelo INODAP-Instituto para Otimização da Aprendizagem.

Palavras-chave: Superdotação. Dimensão emocional. Potencial intelectual.

---

<sup>1</sup> Camila Andrade Machuca – Psicóloga - Especialista em Neuropsicologia - camilamachuca@uol.com.br

<sup>2</sup> Maria Lúcia Prado Sabatella – Mestre em Educação – maria.lucia@inodap.org.br

## **DIMENSÕES EMOCIONAIS DO INDIVÍDUO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O ENFOQUE DO INDIVÍDUO AVALIADO**

Os aspectos do desenvolvimento emocional dos indivíduos com altas habilidades/superdotação têm sido muito discutidos e, na maioria das vezes, sua grande percepção e suas reações diferenciadas são vistas como problemas ou sintomas de desajustes sociais e emocionais. Ao contrário de muitas dessas afirmações, as pesquisas apontam que quase sempre eles são altamente motivados, bem ajustados, socialmente maduros, abertos a novas experiências, independentes, resilientes, possuidores de autoconceito positivo e tolerantes em relação a ambiguidades, mas também podem ser mais vulneráveis a dificuldades sociais e emocionais (SABATELLA, 2008).

Quando o objetivo é examinar os aspectos reais da dimensão emocional relacionada aos próprios superdotados, não podemos simplesmente adotar uma análise linear de causa e efeito sobre quem eles são e do que precisam. A vida intelectual e emocional desses indivíduos é extremamente complexa, construída por uma intrincada e entrelaçada rede de ideias, sentimentos e situações.

Ser superdotado geralmente amplifica as emoções em níveis de profundidade e intensidade, desconhecidos e impossíveis de serem avaliados pelos demais. Mesmo entre os indivíduos superdotados não há uma igualdade de interpretação e reações, pois pela heterogeneidade de habilidades e personalidades, eles sentem e percebem os estímulos e acontecimentos com magnitudes diferentes.

A complexidade, decorrente da proporção e intensidade com que os superdotados experienciam todos os acontecimentos é que nos causa maior estranheza, pois situações simples e familiares, que provocam reações brandas e esperadas para os demais, podem ter um caráter, muitas vezes, exagerado para eles.

Em uma primeira avaliação, as necessidades de crianças ou jovens com altas habilidades/superdotação são iguais às de todos os demais. As fases de desenvolvimento são as mesmas, embora possam acontecer mais cedo e serem ultrapassadas mais rapidamente. Podemos deduzir, então, que as dificuldades, quando ocorrem, são nas mesmas situações em que as outras pessoas também as experimentam. A importância, a forma e a intensidade com que os superdotados percebem, analisam, agem e reagem a essas situações são muito diferentes, caracterizadas, no entendimento geral, como problemas.

Indivíduos com altas habilidades/superdotação têm uma vasta gama de características sociais e emocionais diferenciadas. Vistos como um grupo, os níveis globais de desenvolvimento do autoconceito e autocontrole desses indivíduos são muito mais evoluídos que os de seus colegas. Porém, existe uma grande diversidade entre eles e para desenvolver e aproveitar suas habilidades e aptidões eles precisam de compreensão e apoio.

Há aspectos positivos e negativos em possuir uma grande inteligência e, como os integrantes de qualquer grupo minoritário, nos indivíduos que apresentam altas habilidades/ superdotação, frequentemente a distância que os separa do padrão é o fator que os deixa mais vulneráveis.

Quando buscamos entender o seu ajuste psicológico, as pesquisas e informações são contraditórias, não encontrando pontos comuns. Isto é um alerta de que não podemos simplesmente adotar os mesmos critérios e recorrer às mesmas estratégias e estímulos para todos os superdotados. No âmbito educacional, principalmente, temos que avaliar em que proporção cada indivíduo vê e sente uma situação e explorar de que forma cada aluno

precisa se envolver, para fazer com que seu trabalho ou projeto seja válido. Temos que descobrir o que funciona para cada um, em particular, se quisermos ter sucesso em sua orientação (SMUTNY, 1997).

Conseguir entender e avaliar o alto nível de consciência, sensibilidade, curiosidade, intensidade, assim como a profundidade de suas ansiedades, angústias e sofrimento, parece impossível para os indivíduos comuns. No entendimento da maioria das pessoas, o modo de sentir do indivíduo superdotado e o nível emocional em que isto acontece, não são logicamente compatíveis com suas capacidades intelectuais.

Ser inteligente, não significa, necessariamente, ser mais feliz e seguro, mais saudável, mais bem sucedido e socialmente adaptado. Todavia, ser inteligente, também não significa ser difícil, ansioso, hiperativo, problemático, sensível demais ou neurótico.

Em termos de características emocionais e sociais, ser inteligente não quer dizer que o indivíduo precisa ser diferente. Entretanto, embora os superdotados não possuam uma coleção de traços de personalidade comuns, eles possuem uma coleção de problemas comuns. Na intensidade de seus sentimentos e consequências que ocorrem pela falta de entendimento, os superdotados são muito diferentes: uns administram e superam as diferenças mais facilmente e outros se sentem isolados, alienados e estranhos.

A maioria dos superdotados normalmente não aparenta que precisa de auxílio e exteriormente parece que está bem. Vale lembrar que aparentar um bem estar exterior não é garantia de que o mesmo esteja acontecendo internamente. Muitos educadores já compreenderam que os superdotados sofrem emocionalmente, mas ainda não estão seguros de como lidar com essa característica (GALBRAIGHT, 1985). É importante salientar que ser excepcionalmente inteligente pode acarretar um nível expressivo de tensão e estresse na relação com professores, amigos e familiares, pois como eles quase sempre desconhecem a intensidade emocional do superdotado, não esperam que possa ter problemas, da mesma forma como não acreditam em suas necessidades intelectuais (SMUTNY, 2007).

O desenvolvimento emocional dos indivíduos mais inteligentes origina-se em processos internos e externos que vão sendo administrados graças à sua grande capacidade e percepção. Até que possam compreender seu universo emocional distinto e variável, fazer escolhas em um ambiente inadequado e hostil, os indivíduos superdotados consomem muita energia psíquica, em idade em que ainda não estão maduros para isto. Estes desafios, geradores de suas necessidades especiais, podem causar dificuldades emocionais e consequências orgânicas.

É elucidativo entender que as necessidades dos superdotados surgem interiormente em decorrência de suas características singulares e exteriormente pela sua interação com o meio que os cerca. Os desafios internos estão relacionados à sua maneira de ser, por natureza, altamente perceptivos, envolvidos, supersensíveis, perfeccionistas ou fora de sincronia em suas habilidades. Os desafios externos vêm dos conflitos com o meio ambiente; aparecem com as grandes opressões que têm com a escola, pais, amigos e ambiente cultural (GALBRAITH, 1985).

Quando uma necessidade, carência ou inquietação não é superada, a tendência é persistirem questões que, de tempos em tempos, voltam à mente. Como os indivíduos com altas habilidades/superdotação são altamente envolvidos e repetidamente estão pensando em problemas, situações não resolvidas ou expectativas que alimentam, suas ansiedades e a intensidade com que sentem, podem trazer algumas consequências ou provocar reações orgânicas. Por essa razão, sintomas orgânicos e queixas, especialmente de uma criança superdotada, devem ser cuidadosamente observados.

Reconhecendo que os superdotados são diferentes, mais sensíveis, emotivos, intensos ou perceptivos, não há como imaginar que suas características só são evidenciadas em determinadas situações e em áreas intelectuais. Indivíduos inteligentes

têm alterações biológicas na estrutura cerebral, centro que comanda as ações e reações dos órgãos e sentimentos, assim sendo, isto é sinônimo de que seus organismos também irão funcionar diferentemente.

Na eventualidade do aparecimento de sintomas ou alterações orgânicas, após eliminar as possibilidades de alguma doença, é aconselhável analisar cuidadosamente as queixas dos superdotados, considerando os desafios internos ou externos citados, como fatores que podem, também, estar desequilibrando sua saúde. Os sintomas mais comuns, resultantes de processo somático, são notados como: dor de estômago, dor de cabeça ou febre sem causa determinante, reações alérgicas potencializadas, dificuldades para dormir ou distúrbios no sono (sonambulismo, agitação, suor, bruxismo, pesadelos).

Alguns comportamentos dos superdotados, indicadores de que algo não está bem, são desconhecidos pelos pais ou educadores e recebem mais reprimendas do que acolhimento (WEBB, 1995). Os fatores preponderantes que os abalam emocionalmente são, em especial, ocorrências ligadas a perdas ou mudanças.

Mudar, em quase todos os aspectos, causa inquietação nos superdotados pela alteração em seus referenciais de segurança. Geralmente o ambiente que conhecem e confiam é onde se sentem resguardados. O lar é porto seguro e, por isso, gostam mais de ficar em casa, em seu quarto, com seus tesouros. Desta forma, até mesmo um convite para programas de interesse, é recebido, primeiramente, com resistência. Podemos imaginar, então, o quanto é estressante para um superdotado mudar de casa (mesmo para outra muito melhor), escola ou professor, quando as pequenas alterações, como trocar o lugar à mesa, o colchão, travesseiro ou o tecido do uniforme, são sempre muito incômodas.

Em relação às perdas, talvez o abalo que ocasionam esteja relacionado, também, as suas referências de segurança e pertencimento. Superdotados não gostam de jogar nada fora, fazem muitas coleções, guardam tudo que encontram porque podem um dia precisar e isto é uma característica a se manter pela vida. As mudanças, quase sempre geram perdas e, deste modo, as duas ocorrências estão relacionadas.

Alguns comportamentos, entretanto, devem ser observados, como indicativos de que algo não está funcionando dentro do esperado. São sinais que não devem ser ignorados, pois é mais fácil solucionar as dificuldades assim que se apresentam, antes de se instalarem como problemas.

Nas crianças, principalmente, há sinais críticos, que normalmente têm sido percebidos em nossa prática clínica e corroborados pela literatura. Devemos estar muito atentos quando uma criança que já se diferencia pelas altas habilidades/ superdotação:

- Diz que não gosta da escola ou da professora e procura desculpas para faltar às aulas.
- Declara que os colegas são infantis, que não aprende nada de novo, que está fazendo o que já sabe ou termina tarefas antes dos outros e se aborrece na aula.
- Procura a enfermaria constantemente, tem dor de cabeça ou estômago durante as aulas, dorme na sala, sente-se mal, frequentemente fica doente, mostra-se cansada.
- Regride em domínios físicos ou intelectuais que já possuía; volta a usar fraldas, fala infantilmente; procura colo ou apoio na escola, insiste em ficar no colo dos pais em casa; diz não saber fazer cálculos ou ler como antes (principalmente quando os colegas ainda não sabem).
- Mostra problemas com auto-estima e autoconfiança, desinteresse, medo de errar, insegurança.
- Diminui o rendimento, baixa os resultados, esquece materiais, esconde tarefas e testes.
- Altera atitudes, fica agressiva, tem comportamentos de perfeccionismo e excessiva exigência.
- Apresenta problemas alimentares, compulsão, aversão por comida, intolerância orgânica a alimentos que antes aceitava.



- Tem problemas de sono, dorme muito, ou não consegue dormir, tem pesadelos ou pavor noturno.

Nos jovens e adolescentes o alerta é para as mesmas circunstâncias, adequadas à sua faixa etária, entretanto, alguns dos sinais que apresentam são distorções de um comportamento natural, para uma mudança radical. Deve ser dada maior atenção para situações de:

- Isolamento - em relação à família ou amigos; evitar ocasiões sociais, recusar convites para atividades que anteriormente apreciava.
- Rendimento acadêmico- alterações expressivas nas preferências, no rendimento, na qualidade da produção e resultados; descaso por consequências ou excessiva preocupação com as falhas.
- Perfeccionismo extremo - excessiva exigência com resultados, ansiedade por alcançar perfeição a ponto de não valorizar avanços e só buscar a excelência.
- Desordens alimentares ou grande preocupação com aparência – originados nos modelos exaltados pela mídia; neste caso podem ser iniciados processos de anorexia, bulimia, compulsão por exercícios físicos, para alcançar a imagem já distorcida de si mesmo; procura do conforto e satisfação na comida e descontrole alimentar, sem critério.
- Abuso de substâncias químicas - de qualquer espécie, sejam cigarros, álcool, drogas ou remédios.
- Interesse por violência - em filmes, jogos, leitura, discussões, armas, comunidades virtuais.
- Atitudes rígidas ou compulsivas - mesmo que estejam relacionadas ao estudo ou cumprimento de alguma meta desportiva.
- Fuga para a fantasia - não aceitação da realidade e sonhos com realizações impossíveis.
- Preocupação com a morte - interesse por temas relacionados, descrédito da vida, descrédito da importância das relações; desfazer-se de valores, prêmios ou objetos que tinham um grande significado.

Quando uma criança ou jovem extremamente inteligente apresentar comportamentos semelhantes aos descritos é recomendável procurar orientação especializada, de preferência com profissional que conheça a área da superdotação. Entretanto, mesmo recorrendo a uma ajuda externa, vale lembrar que os superdotados reagem favoravelmente quando fazem vínculos afetivos e, principalmente, ao encontrarem oportunidades de interagir com seus pares intelectuais.

Tendo em vista o que foi anteriormente descrito e convivendo com um número expressivo de indivíduos com altas habilidades/superdotação, recentemente foi iniciado no INODAP o trabalho com Grupos de Discussão Orientada para esses adolescentes e jovens-adultos.

Sabemos que é essencial para o desenvolvimento socioemocional de qualquer pessoa, sentir que pertence a um grupo de afinidade, poder estar entrosada com os demais em alguma área de suas competências, interagir em um grupo no qual se sinta participante. Para os superdotados é raro que isto aconteça, pois eles estão sempre fora do compasso, seja em termos intelectuais, na convivência social ou em relação à aceitação de suas diferenças.

O principal objetivo dos Grupos de Discussão Orientada é promover encontros e favorecer oportunidades de entendimento das características e habilidades diferenciadas, inerentes aos indivíduos com inteligência superior, criando espaço para estudos e troca de experiências que os levem a compreender melhor seu potencial e manter um contato saudável com a realidade que sempre fará parte do seu cotidiano.

Na dinâmica dos encontros percebemos o quanto é importante estarmos atentos para a amplitude das reações emocionais que um superdotado apresenta, assim como para a intensidade com a qual experimentam tanto suas vivências internas, quanto externas.

Nos levantamentos de avaliação feitos a cada encontro, podemos observar que, na ótica dos próprios superdotados, as questões que mais influenciam negativamente seu desenvolvimento emocional estão relacionadas à:

- Exigência e expectativa dos demais ao saberem sua condição intelectual diferenciada: grande pressão exercida por familiares, amigos ou professores para que não cometam erros, para que saibam muito mais sobre os conteúdos, e que alcancem sempre ótimos resultados e sucesso.
- Incompatibilidade social com a faixa etária: sentem-se sempre inapropriados e sozinhos por não encontrarem pares etários semelhantes a eles.
- Alto nível de exigência e tendência ao perfeccionismo: compromisso constante em corresponder às metas que eles mesmos se impõem e dificuldade de conseguir alcançar os padrões que determinam.
- Falta de estrutura da própria sociedade: dificuldade de aceitação da superdotação e ausência de recursos apropriados para promover desenvolvimento de potencial.
- Complexidade emocional: intensidade nas reações emocionais e alta sensibilidade.
- Sentimento constante de ser e/ou estar incompleto: ter uma constante agitação intelectual e emocional.
- Sentir-se deslocado: nas relações com colegas, diante da mesma faixa etária ou acadêmica.
- Solidão: dificuldade de comunicação, limitação imposta pela sociedade ao tentar “generalizar” os indivíduos.
- Pressão constante: para acertar sempre, para agir como os demais, para ter satisfação com o que os outros gostam.
- Dificuldade de saber administrar a exclusão que vivenciam.
- Percepção errônea da imagem que exteriorizam: ser vistos, em algumas situações, como frios e insensíveis.

E, dentre os resultados recentes da análise de aspectos positivos ou negativos de ser um indivíduo com altas habilidades/superdotação, os participantes dos grupos chegaram à conclusão de que seus traços de perfeccionismo podem ser enquadrados nas duas categorias. O que se mostrou interessante e, até mesmo chocante, ao final dessa discussão, foi a afirmação que fechou o assunto, vinda de um jovem que conhece sua condição intelectual há muito pouco tempo: “então temos menos chance de estar felizes, frente ao nosso perfeccionismo”.

Para os educadores e os demais profissionais esta conclusão é um chamado ao compromisso de rever urgentemente o que está sendo feito para entender, aceitar e contribuir para o crescimento saudável desses indivíduos, cujo capital intelectual é o maior patrimônio para a construção de um futuro melhor.

## Conclusão

Vários atributos intelectuais e de personalidade identificam indivíduos superdotados. Suas características mostram aspectos dominantes e fortes, mas alguns de seus maiores problemas são provenientes do desconhecimento de como esses mesmos aspectos são interpretados pela escola, família ou amigos.

Atualmente alguns pesquisadores, pais e professores já reconhecem que as necessidades emocionais dos superdotados são inerentes a condições peculiares de sua capacidade, ao invés de desajustes psicológicos. As evidências revelam que certos desafios para o seu equilíbrio emocional, estão relacionados com a sua excepcional habilidade, com a maior amplitude de informações e

emoções que acumulam, as quais geralmente estão além do que podem assimilar e processar. A complexidade intelectual está de mãos dadas com a profundidade emocional.

Da mesma maneira que o pensamento dos superdotados é mais complexo e alcança extensão diferenciada em relação às demais pessoas, as emoções são, também, mais complexas e intensas. A proporção e intensidade com que experienciam todos os acontecimentos é causa de muita estranheza, pois situações simples e familiares, que nos demais provocam reações brandas e esperadas, podem ter um caráter, muitas vezes, exagerado para eles.

Pode-se concluir, então, que a maior parte das dificuldades dos superdotados, quando ocorrem, são nas mesmas situações em que as outras pessoas também as experimentam, porém a extensão e a intensidade com que eles as vivenciam é que se mostra diferenciada. Por esse motivo é importante que Grupos de Discussão, como os promovidos pelo INODAP possam existir, para que no contato com pares intelectuais, adolescentes e jovens adultos superdotados possam estabelecer vínculos afetivos positivos e tenham um espaço para compartilhar as experiências e inquietações comuns e, dessa forma, se sentir acolhidos, favorecendo o desenvolvimento emocional saudável.

### Referências Bibliográficas

GALBRAITH, J.; SCHMITZ, C. *Manage the social and emotional needs of the gifted: a teacher's survival guide*, Minneapolis: Free Spirit Publishing, 1985. 155 p.

SABATELLA, M.L. *Talento e superdotação: problema ou solução?* Curitiba: IBPEX.2008. 241 p.

SMUTNY, J. F.; WALKER, S. Y.; MECKSTROTH, E. A. *Teaching the young gifted children in the regular classroom: identifying, nurturing, and challenging, ages 4-9*. Minneapolis: Free Spirit Publishing, 1997. 161 p.

SMUTNY, J. F.; WALKER, S. Y.; MECKSTROTH, E. A, *Acceleration for gifted learners*, California: Corwin Press, 2007. 205 p.

WEBB, J.; MECKSTROTH, E. A.; TOLAN, S. S. *Guiding the gifted child: a practical source for parents and teachers*. Dayton: Ohio Psychology Press, 1995.

## UM OLHAR EXTERNO NO RECONHECIMENTO E IDENTIFICAÇÃO DE TALENTOS

Ana Claudia Broza Daher<sup>1</sup> (Universidade Estadual de Londrina)  
Stefânia Helena Brentegani<sup>2</sup> (Universidade Estadual de Londrina)  
Patricia Silvia de Souza<sup>3</sup> (Universidade Estadual de Londrina)  
Eliza Dieko Oshiro Tanaka<sup>4</sup> (Universidade Estadual de Londrina)

### RESUMO

É sabido que pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/SD) podem possuir talentos em uma ou até mesmo em várias áreas e são diferentes tanto por razões genéticas como culturais. A sua identificação deve ser feita conjuntamente entre escola, família e sociedade. Isso se justifica pelo fato de muitos considerarem um aluno com AH/SD apenas aquele que apresenta desempenho muito elevado em todas as áreas. Este estereótipo acaba por prejudicar seu processo de identificação, pois com isso muitos que não apresentam essas características, podem deixar de ser considerados com AH/SD. Nesse sentido, torna-se necessário realizar a identificação precoce dessas pessoas, também dentro da sala de aula, para que seus talentos possam ser desenvolvidos o mais cedo possível. Assim, para cumprir esse objetivo, o presente trabalho pretendeu adicionar um olhar externo ao contexto escolar que visasse rastrear esses possíveis talentos. Para tanto, teve como foco uma primeira triagem, utilizando-se de um questionário de Renzulli & Reis (1997), traduzido por Suzana Pérez (2009), em uma sala de aula de 5ª série do ensino fundamental, pretendendo-se identificar crianças com AH/SD a partir da indicação dos próprios pares. Posteriormente, essas crianças serão encaminhadas para uma sala de recursos, visando, o desenvolvimento desses talentos. Os resultados apresentados neste estudo fazem parte das atividades parciais desenvolvidas no estágio do 5º ano de psicologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), com a participação de quatro estagiárias que realizaram a aplicação do questionário e sua análise. Esses dados foram tratados de forma diferenciada, a partir de uma planilha criada pelas próprias estagiárias no EXCEL, na qual foi realizado o cruzamento dos dados, que culminou em gráficos expositivos. A partir das observações feitas nos gráficos resultantes, e diálogo com a teoria, realizou-se a primeira identificação de uma aluna que a priori apresenta alto desempenho tanto na área acadêmica quanto na criativo-produtiva.

**Palavras chave:** Altas Habilidades/Superdotação. Identificação. Talentos.

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [cacau\\_daher@hotmail.com](mailto:cacau_daher@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [ste\\_brentegani@hotmail.com](mailto:ste_brentegani@hotmail.com)

<sup>3</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [patillynny\\_2@hotmail.com](mailto:patillynny_2@hotmail.com)

<sup>4</sup> Doutora em Educação - e-mail: [elizatanaka@sercomtel.com.br](mailto:elizatanaka@sercomtel.com.br)

## INTRODUÇÃO:

Algumas pessoas como Sócrates, Isaac Newton, Amadeus Mozart, Napoleão Bonaparte e Albert Einstein chamaram a atenção da humanidade por terem se destacado em alguns desses aspectos: importantes discussões filosóficas, formulação da lei da gravitação universal, grandes composições, liderança e desenvolvimento da teoria da relatividade, dentre outros, trazendo grandes contribuições para a construção da história da humanidade. Essas pessoas foram chamadas de gênios, mas isso intrigava a população, pois não se tinha explicação sobre as causas do seu alto desempenho (MEC, 2007).

É sabido da existência de pessoas com talento para a realização de tarefas em uma ou várias áreas e muito se tem estudado sobre o assunto com o intuito de identificar e nomear indivíduos que apresentam essa condição. Durante muito tempo essas pessoas foram nomeadas de superdotadas e a origem de suas capacidades era explicada a partir de uma suposta herança genética, ou algo de cunho biológico. Assim, as pessoas denominadas de superdotadas eram fadadas a um rendimento superior em todos os aspectos.

Com a realização da *Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*, que visou tratar dos princípios, política e prática em educação especial, as discussões sobre as pessoas superdotadas começaram a ser ressignificadas

Em 1994, não só o atendimento aos superdotados foi agregado à Declaração de Salamanca, como se pretendeu ressignificar o conceito. Todavia o resultado foi a mudança de termo de superdotado para *altas habilidades* e a exclusão da conjunção alternativa *ou* que possibilitava aos alunos com fracasso escolar serem identificados por suas altas potencialidades. (DELOU, 1996)

Tal mudança ampliou o olhar em direção às pessoas que apresentam algum talento, pois o termo altas habilidades se refere a especificidades que podem ser tanto globais como pontuais. Assim, chegou-se a conclusão de que a nomenclatura viável seria Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), seguindo as discussões de diversos autores sobre o assunto.

De acordo com Pérez (2009) os conceitos mais utilizados atualmente para a Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) são dois: Teoria das Inteligências Múltiplas e Teoria dos Três Anéis. A primeira diz respeito à existência de oito inteligências dadas de forma multidimensional, sendo estas: lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, corporal-cinestésica, naturalista, intrapessoal e interpessoal; enquanto que a segunda fala sobre a intersecção de três grupamentos de traços, dos quais: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.

Para Guimarães e Ourofino (2007), a Teoria das Inteligências Múltiplas trabalha contrapondo o mito de que quem apresenta AH/SD é eficaz em todos os aspectos, sendo assim, um alto desempenho em uma inteligência não deve ser refletido obrigatoriamente a outra. Nesse sentido, segundo Gardner (apud Alencar, 2007) *os indivíduos diferem entre si tanto por razões genéticas como culturais nas distintas inteligências.*

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [cacau\\_daher@hotmail.com](mailto:cacau_daher@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [ste\\_brentegani@hotmail.com](mailto:ste_brentegani@hotmail.com)

<sup>3</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [patillyn\\_2@hotmail.com](mailto:patillyn_2@hotmail.com)

<sup>4</sup> Doutora em Educação - e-mail: [elizatanaka@sercomtel.com.br](mailto:elizatanaka@sercomtel.com.br)

Conforme Pérez (2009), a Teoria dos Três Anéis proposta por Renzulli (1997), aponta três pólos indicativos de altas habilidades/superdotação. Segundo o autor essas três características não precisam necessariamente aparecer na mesma proporção e, também, nenhum desses elos dos três anéis deve ser visto como melhor ou mais importante que os outros.

Os anéis de Renzulli constitui-se de: *habilidade acima da média (geral ou específica)* que pode ser vista como um alto desempenho no raciocínio lógico-matemático, nas relações espaciais, na memória destacada e na fluência verbal prolífera. Essas habilidades são medidas através de testes de aptidões. Vendo pelas perspectivas históricas, observa-se que no início os estudos se focavam somente nesse aspecto para a identificação, porém Renzulli adiciona a este, mais dois requisitos para que uma criança seja considerada. O *comprometimento com a tarefa*, que se caracteriza pela observação do quanto de energia uma pessoa utiliza para desenvolver determinada tarefa e o seu interesse ao desempenhá-la. E a *criatividade* que se refere mais a capacidade do indivíduo de criar, de voltar o pensamento para os desafios, de ter curiosidade, correr riscos e distrair-se quando a tarefa não é interessante. Renzulli observa que há certa dificuldade de se medir e quantificar esses aspectos. FLEITH (2007)

Ainda em Renzulli e Reis (1997)

Para eles existem dois tipos de superdotação: uma acadêmica ou escolar e outra criativo-produtiva ou talentosa. A superdotação acadêmica é representada por altos níveis de desempenho escolar, boa memória, grande atividade intelectual, processamento de informações complexas, pensamento analítico, crítico e lógico. Por outro lado, a superdotação criativo-produtiva estaria mais ligada à curiosidade, resolução de problemas e características do pensamento criativo como originalidade, fluência e flexibilidade. (IVO & MOTTA, 2010, p. 741)

Expostos tais aspectos teóricos, torna-se necessário colocar a importância da identificação ser feita de forma conjunta entre escola, família e sociedade. Isso se justifica pelo fato de muitos educadores considerarem um aluno com altas habilidades/superdotação apenas aquele que apresenta desempenho muito elevado em várias áreas e atividades, contando também com um alto nível de ajustamento socioemocional, habilidade psicomotora e possuir um estilo de grande realizador. Este estereótipo acaba prejudicando o processo de identificação, já que com isso, muitos que não apresentam todo esse conjunto de características, podem deixar de ser considerados com AH/SD (GAMA, 2007). Dessa forma, a ajuda da família e da sociedade é de fundamental importância e pode contribuir nesse processo.

A família pode relatar dados que dizem respeito às características particulares da criança, assim como seu desenvolvimento e desempenho. Na escola é possível obter dados, tanto do desempenho acadêmico, criativo-produtivo, quanto das relações sociais. Diante disso a escola apresenta-se como um lugar propício para a identificação desses alunos visto que, por meio de observações e coletas de dados junto a professores e colegas de sala, é possível conhecer as características específicas de cada aluno e sugerir atendimento para suprir as suas necessidades especiais. Para complementar a identificação feita pela família e escola, o olhar externo, advindo da sociedade, é

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [cacau\\_daher@hotmail.com](mailto:cacau_daher@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [ste\\_brentegani@hotmail.com](mailto:ste_brentegani@hotmail.com)

<sup>3</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [patillynny\\_2@hotmail.com](mailto:patillynny_2@hotmail.com)

<sup>4</sup> Doutora em Educação - e-mail: [elizatanaka@sercomtel.com.br](mailto:elizatanaka@sercomtel.com.br)



imprescindível, pois de certa forma ele é imparcial, por não ter vínculo direto como contexto escolar. GAMA (2007).

Nesse sentido é importante frisar que o instrumento para realizar a identificação necessita ser coerente com esse olhar multifatorial (Guimarães e Ourofino, 2007). Para isso, Renzulli (1997) elaborou questionários e Pérez (2009) fez a tradução e adaptação para o Brasil. O instrumento possui parte do que o aluno, a escola, família e a sociedade têm a contribuir para que sejam encontradas as possíveis aptidões.

Com o intuito de implementar a formação acadêmica e contribuir com as escolas da rede pública de ensino, no reconhecimento e identificação de alunos com altas habilidades superdotação, o Estágio Supervisionado em Psicologia escolar da Universidade Estadual de Londrina iniciou um trabalho com quatro alunas estagiárias do quinto ano do curso de psicologia em parceria com o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS). Por NAAHS entende-se:

... como uma resposta adequada aos problemas propostos pela área. Além de atender ao alunado identificado como superdotados, os Núcleos objetivam a promoção da formação e capacitação dos professores para que possam identificar e atender a esses alunos, aplicando técnicas e estratégias de ensino para a suplementação, a diferenciação e o enriquecimento curricular. Além disso, propõem-se a oferecer acompanhamento aos pais dessas crianças e à comunidade escolar em geral, e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade...(VIRGOLIM, 2007, p. 10)

Após várias reuniões junto ao NAAHS, nas quais se discutiu-se a sua demanda, concluiu-se que este necessitava ampliar o número de alunos com altas habilidade/superdotação, já que muitos dos que freqüentavam esse núcleo de apoio já haviam sido encaminhados para outros serviços.

O conceito de AH/SD que norteou as discussões foi o adotado pela Secretaria de Educação Especial no qual considera:

... altas habilidades/superdotados ou talentosos os educandos que apresentarem notável desempenho ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo-produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora". (ARANHA, 2002)

Com base nesses estudos, viu-se a necessidade de realizar um trabalho que objetivasse identificar crianças dentro de sala de aula, que por não responderem ao padrão que é erroneamente estereotipado (super inteligência), acabam por ter seus talentos despercebidos, aumentando a probabilidade de serem desperdiçados. Para cumprir com esse objetivo, pretendeu-se adicionar um olhar externo ao contexto escolar que visasse rastrear esses possíveis talentos.

## **METODOLOGIA:**

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [cacau\\_daher@hotmail.com](mailto:cacau_daher@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [ste\\_brentegani@hotmail.com](mailto:ste_brentegani@hotmail.com)

<sup>3</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [patillynny\\_2@hotmail.com](mailto:patillynny_2@hotmail.com)

<sup>4</sup> Doutora em Educação - e-mail: [elizatanaka@sercomtel.com.br](mailto:elizatanaka@sercomtel.com.br)

Antes de iniciar a identificação propriamente dita, realizou -se a leitura das apostilas do MEC (2007) e dos textos científicos relacionados a Altas Habilidades e Superdotação. Após algum tempo de estudo foram feitas reuniões com uma representante do Núcleo Regional de Ensino de Londrina e com a coordenadora pedagógica do NAAHS (Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação) para discutir os aspectos teóricos e os métodos a serem utilizados para a identificação. Chegou-se a conclusão de que o método mais viável a ser utilizado seria o proposto por Renzulli e Reis (1997), adaptado e traduzido por Suzana Graciela Pérez Barrera Pérez (2009) visto que essa autora é parâmetro para as discussões sobre altas habilidades/superdotação no estado do Paraná. O instrumento utilizado segue a teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner) e a teoria dos três anéis de Renzulli.

Este trabalho teve como foco uma primeira triagem feita pelos alunos e, para tal, foi utilizado o questionário, proposto, para autonegação e nomeação por colegas, aplicado apenas aos alunos de 5<sup>as</sup> séries. Realizou-se no total, a aplicação, em 21 salas de quatro colégios estaduais situados na cidade de Londrina, que foram eleitos por ter maior comprometimento das respectivas pedagogas na área de Altas Habilidades/Superdotação.

Porém, os resultados apresentados neste trabalho referem-se ao recorte dos dados de uma sala de 5<sup>a</sup> série, contendo 32 alunos, do Ensino Fundamental de um colégio de Londrina.

Pérez (2009) em seu texto *Identificação das Altas Habilidades sob uma perspectiva multidimensional*, elucida:

[...] como afirma Gama (2008), somente durante a adolescência e a idade adulta, o indivíduo adotar um campo específico e focalizado e se realizará em papéis que são significativos em sua cultura e, portanto, reconhecidos como produtos de valor. Ele permite observar o potencial presente nas áreas de maior destaque, algumas características gerais das AH/SD (senso de humor, liderança e cooperação com os demais) e indicadores básicos de criatividade e comprometimento com a tarefa entre as crianças de uma mesma turma, mediante perguntas simples que são respondidas por elas mesmas e por seus colegas. (PEREZ, 2009, p. 310).

Diante disso, optou-se pela aplicação do questionário somente aos alunos da 5<sup>a</sup> série do ensino fundamental, já que estes estão prestes a entrar na adolescência. O que sugere que a identificação de altas habilidades, nesse momento, poderia proporcionar maiores possibilidades de desenvolvimento de talentos, partindo do pressuposto de que por serem mais jovens apresentam ampla capacidade de aprendizagem. Outro ponto de destaque se remete ao fato de que esta série é a primeira de um ciclo, portanto os alunos reconhecidos poderiam ficar mais tempo desenvolvendo as atividades no NAAHS.

Cabe aqui colocar a constituição pormenorizada do questionário utilizado. Primeiramente é solicitado em forma de cabeçalho que o aluno coloque seu nome, idade, escola, série, turma, nome do pai, nome da mãe, telefone de casa e ou de um vizinho. Nos últimos quatro itens (nome do pai, nome da mãe, telefone de casa e ou de um vizinho) foi pedido para que as crianças não preenchessem, porque foi percebido várias dúvidas, o que acabava por retardar o início do processo de aplicação.

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [cacau\\_daher@hotmail.com](mailto:cacau_daher@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [ste\\_brentegani@hotmail.com](mailto:ste_brentegani@hotmail.com)

<sup>3</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [patilleny\\_2@hotmail.com](mailto:patilleny_2@hotmail.com)

<sup>4</sup> Doutora em Educação - e-mail: [elizatanaka@sercomtel.com.br](mailto:elizatanaka@sercomtel.com.br)



Como dito anteriormente o questionário é dividido em duas etapas: autonegação e nomeação por colegas. A primeira apresenta um quadro com 16 figuras que ilustra em que aspectos o aluno se considera especial ou muito bom, sendo esses: matemática, artes, ginástica, teatro, ciências, criar histórias, dança, liderança, ler, pesquisar, esportes, criatividade, escrever, música, amizade e, por último, a categoria outra, quando ele se considera especial ou muito bom em qualquer outra área que não está sugerida no quadro. Sucessivamente ao quadro há três questões abertas referentes a última opção (outra), nas quais deve ser especificado em qual área, o porquê e o que o aluno já havia feito relacionado a isto.

A nomeação por colegas apresenta três questões como eixo e subdivisões nas quais os alunos devem indicar algum colega da sala. No primeiro eixo é solicitado que escreva *o nome do coleguinha (menina ou menino) que pediria ajuda: em matemática; em ciências; para guiar num passeio; fazer uma pesquisa; criar uma história; na leitura e escrita; em artes e organizar uma festa*. O segundo *para indicar o nome do coleguinha (menino ou menina) que é melhor: aluno ou aluna da sala; no canto; que sabe as horas, os dias da semana e os meses; em teatro; no futebol, no vôlei ou em outro esporte; na dança; amigo ou amiga de todos; em tocar um instrumento, e escrever qual deles*. Por último *o aluno deve indicar qual é o coleguinha (menino ou menina) que: é mais engraçado/a e divertido/a; pensa em coisas que os outros não pensaram; que gostaria que fosse líder da turma e que ajuda mais os colegas*.

Após explicitados os pontos do material utilizado na coleta, faz-se necessário mencionar os procedimentos de aplicação. Inicialmente foi realizada uma reunião com as pedagogas das 5<sup>as</sup> séries dos colégios indicados pelo Núcleo Regional de Ensino, na qual foram expostos os objetivos do estudo e solicitado o auxílio das mesmas para viabilizar a entrada das estagiárias nas salas de aula, comprometendo-se em conversar com os professores e sugerir datas adequadas para a realização das visitas.

Com a anuência dos professores a aplicação do instrumento na 5<sup>a</sup> série foi realizada da seguinte forma: as estagiárias se apresentaram aos alunos dizendo que estavam fazendo uma pesquisa e que precisariam da ajuda dos mesmos com o preenchimento de um questionário. Em seguida, distribuíram as folhas para cada aluno em suas carteiras e, após isso, explicaram cada uma das questões dizendo que se alguém tivesse dúvida poderia solicitar ajuda. O procedimento de aplicação durou cerca de 20 minutos e cada aluno entregou seu questionário nas mãos das estagiárias.

Tendo os dados em mãos, as estagiárias criaram uma forma de contagem de indicações, diferenciada daquela proposta pela autora. Deste modo, criou-se uma planilha no Excel, que se constituiu de colunas com o nome, idade, autonegação e nomeação por colegas. Os dados de autonegação foram trocados por números, por exemplo, no lugar de matemática colou-se o número um e assim sucessivamente. Na nomeação por colegas, empregou-se o mesmo procedimento de troca, porém ao invés de números as questões foram trocadas por letras, sendo assim: *Na tua sala de aula, a qual coleguinha (menina ou menino) pedirias que te ajudasse em matemática* era colocado como letra A, e assim sucessivamente.

Após a planilha pronta, cruzaram-se os nomes dos alunos com uma determinada questão que possibilitaram a geração de gráficos, nos quais eram expostas as frequências de respostas dadas, ou seja, quantas vezes cada nome apareceu em cada

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [cacau\\_daher@hotmail.com](mailto:cacau_daher@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [ste\\_brentegani@hotmail.com](mailto:ste_brentegani@hotmail.com)

<sup>3</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [patillyn\\_2@hotmail.com](mailto:patillyn_2@hotmail.com)

<sup>4</sup> Doutora em Educação - e-mail: [elizatanaka@sercomtel.com.br](mailto:elizatanaka@sercomtel.com.br)

questão de forma relevante. Com isso, tornou-se viável obter dados sobre quem era o aluno que se sobressaia em determinada área, e por último qual aluno que predominou no conjunto destas. Essas informações foram analisadas em conjunto com o que o próprio aluno, no caso o mais citado em cada gráfico, se automeioou como sendo especial ou muito bom.

## RESULTADOS:

Algumas dificuldades foram encontradas na compreensão pelos alunos do que era solicitado pelo instrumento, sendo a mais destacada a linguagem utilizada na tradução feita por Pérez (2009). Em realidade, essa dificuldade ocorreu mais em função do regionalismo, já que a autora escreve com a linguagem utilizada no estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Para ilustrar esse aspecto pode-se citar a primeira questão aberta da automeioação, como por exemplo: *Se marcaste outra, em qual?* ou ainda *O que já fizeste nessa área*. Sendo que, em um panorama geral, para a cidade de Londrina (PR), essas questões se traduziriam: *Se marcou outra, em qual?* e *O que já fez nessa área?*

A média de idade dos participantes foi de 11 anos. De acordo com o que foi proposto pelo estudo, observou-se que a aluna Yasmin obteve maior índice de relevância na contagem dos dados. Em um total de 20 questões (ilustradas em gráficos), essa aluna foi indicada pelos colegas em 13 delas, enquanto que o segundo mais citado, o aluno Erick, apareceu em 10. Visto que, das 13 questões nas quais Yasmin apareceu, ela foi destacada em sete e Erick das 10 foi destacado em duas. Assim, optou-se pela apresentação dos dados estatísticos da primeira aluna.

Deste modo, como forma de ilustrar o que foi dito, analisar-se-á três gráficos de maior índice, que serão comparados a automeioação feita pela aluna. Desde já, torna-se necessário saber que esta se considera especial ou muito boa em: Matemática, Artes, Teatro, Ciências, Dança, Ler, Pesquisar, Escrever e Música.

Apresenta-se abaixo os gráficos e suas respectivas análises:

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [cacau\\_daher@hotmail.com](mailto:cacau_daher@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [ste\\_brentegani@hotmail.com](mailto:ste_brentegani@hotmail.com)

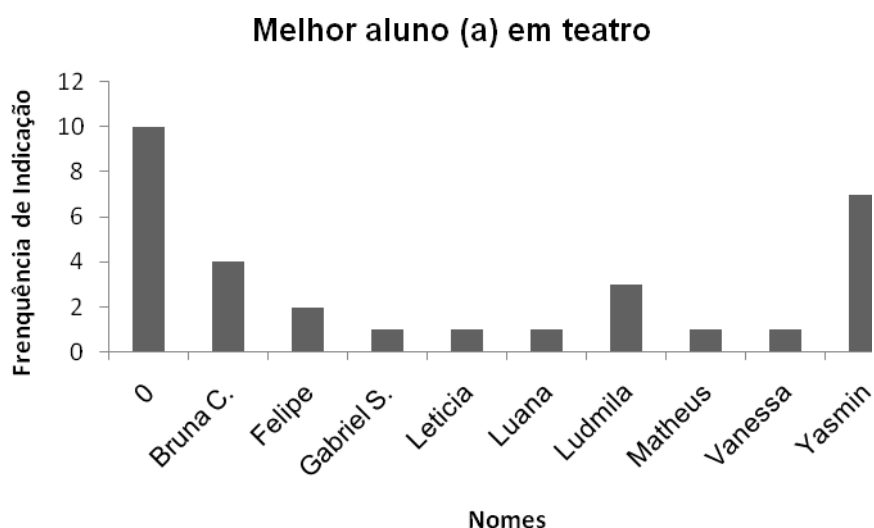
<sup>3</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [patillyn\\_2@hotmail.com](mailto:patillyn_2@hotmail.com)

<sup>4</sup> Doutora em Educação - e-mail: [elizatanaka@sercomtel.com.br](mailto:elizatanaka@sercomtel.com.br)



**Figura 1** – Gráfico expositivo dos dados obtidos na questão “Pediria ajuda na leitura e escrita”.

Na questão *Na tua sala de aula, a qual coleguinha (menino ou menina) pedirias que te ajudasse: na leitura e escrita*, Yasmin foi citada sete vezes em contraste com a resposta que mais apareceu de alunos que não responderam a questão, contando um total de oito vezes. O que remete a sua autonegação citada anteriormente, na qual a aluna se autodenomina no quesito ler e escrever como especial ou muito boa.



**Figura 2** – Gráfico expositivo dos dados obtidos na questão “Melhor aluno(a) em teatro”

Na questão *“Na tua sala de aula, qual de teus coleguinhas (menino ou menina) é melhor em: teatro”*, Yasmin foi citada sete vezes em contraste com a resposta que mais apareceu de alunos que não responderam a questão contando um total de 10 vezes. O

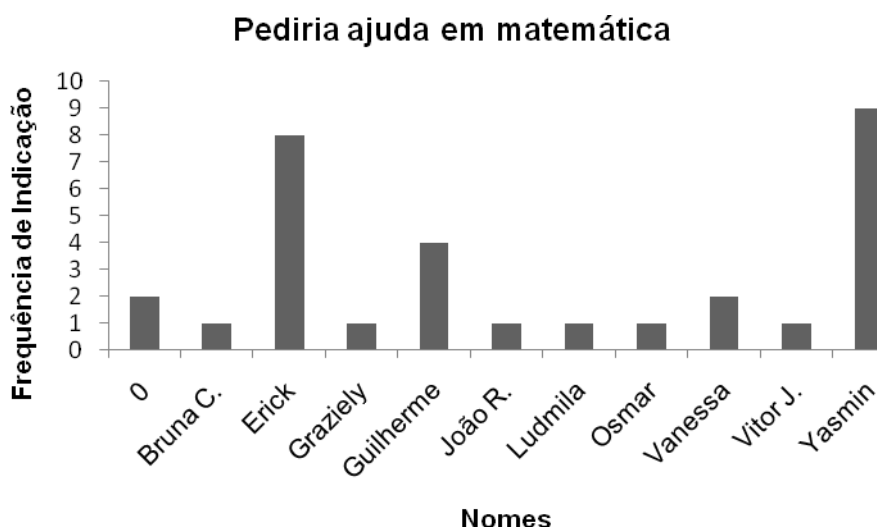
<sup>1</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [cacau\\_daher@hotmail.com](mailto:cacau_daher@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [ste\\_brentegani@hotmail.com](mailto:ste_brentegani@hotmail.com)

<sup>3</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [patillyn\\_2@hotmail.com](mailto:patillyn_2@hotmail.com)

<sup>4</sup> Doutora em Educação - e-mail: [elizatanaka@sercomtel.com.br](mailto:elizatanaka@sercomtel.com.br)

que remete a sua autonegação citada anteriormente, na qual a aluna se autodenomina no quesito teatro como especial ou muito boa.



**Figura 3** – Gráfico expositivo dos dados obtidos na questão “Pediria ajuda em matemática”

Na questão “Na tua sala de aula, a qual coleguinha (menino ou menina) pedirias que te ajudasse: matemática”, Yasmin foi citada nove vezes em contraste com o segundo colocado, Erick, que apareceu oito vezes.

O que remete a sua autonegação citada anteriormente, na qual a aluna se autodenomina no quesito matemática como especial ou muito boa.

A partir da análise dos gráficos da aluna Yasmin, pode-se dizer que esta possui os dois tipos de inteligências propostas por Renzulli (1997), acadêmica ou escolar e outra criativo-produtiva ou talentosa. Pois, ao mesmo tempo em que seus colegas a consideram como sendo muito boa em matemática, na leitura e escrita, estes também pensam que Yasmin é especial em teatro, o que é reafirmado na autonegação. Não esquecendo que a mesma foi citada com relevância em outras áreas das quais não foram expostas no presente trabalho, como, criar histórias, no canto, e a aluna que pensa em coisas que os outros não pensaram. Sugerindo assim, que essa aluna possui indícios de alta capacidade não só na área acadêmica como na criativo-produtiva. Concluindo com Guenther (2006)

Embora as áreas de capacidade sejam categorizadas e focalizadas separadamente para compreensão da sua natureza, os atributos e traços se expressam como maneiras de ser, agir e reagir, nas atitudes e no modo como a criança se posiciona perante as situações enfrentadas. Um “talento” pode ter raízes em mais de um domínio, ou seja, a mesma pessoa pode apresentar sinais de um talento pronunciado, ou uma combinação de diversas capacidades integradas em uma configuração

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [cacau\\_daher@hotmail.com](mailto:cacau_daher@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [ste\\_brentegani@hotmail.com](mailto:ste_brentegani@hotmail.com)

<sup>3</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [patillyn\\_2@hotmail.com](mailto:patillyn_2@hotmail.com)

<sup>4</sup> Doutora em Educação - e-mail: [elizatanaka@sercomtel.com.br](mailto:elizatanaka@sercomtel.com.br)

perceptiva na sua maneira de ser, responder, agir, atuar, desempenhar e produzir.

Outro dado importante a tratar é trazido no preenchimento do questionário, mas necessariamente no segundo ponto, aquele em que aparece a nomeação feita por colegas, no qual Yasmin coloca seu próprio nome em mais de 50% das questões. Na nomeação por colegas ela escreveu seu próprio nome em: *Fazer uma pesquisa; Criar uma história; na Leitura e na Escrita; no Canto; em Teatro; Pensa em coisas que os outros não pensam e Líder da turma*. É interessante observar que por mais que ela tenha se automeado como muito boa ou especial em Matemática e também tenha sido a mais citada nesta área, em sua nomeação por colegas, colocou o nome de outra aluna.

Conclui-se, portanto, que a aluna Yasmin deve ser indicada para a realização de uma avaliação mais pormenorizada para investigar as suas reais condições de AH/SD. Esse resultado mostra que o olhar para essa aluna deve ser voltado para um possível programa que vise o atendimento das suas necessidades especiais. Como cita Pérez (2009), a confirmação da existência dos indicadores de AH/SD baseia-se na apresentação de uma alta intensidade e frequência da nomeação pelos pares, o que mostra os dados números dessa aluna.

Retomando aos aspectos das dificuldades encontradas na aplicação do questionário, no que diz respeito à compreensão da linguagem pelos alunos, nota-se por meio da exposição dos gráficos um alto índice de respostas em branco (referido no gráfico como 0). Esses dados levam a hipotetizar esta ocorrência se deu pelo fato dos alunos não entenderem a linguagem utilizada. Por exemplo, durante a aplicação do instrumento, houve vários questionamentos referentes às questões: *Na tua sala de aula qual de teus colequinhas (menino ou menina) é melhor no canto*. Nesta, muitas crianças perguntaram às pesquisadoras se o “canto” aludia ao canto (cantinho) da sala. Assim como nas últimas questões, nas quais muitos deixaram a pergunta em branco ou responderam “sim” ou “não”, por não compreenderem o que era pedido.

Este trabalho apresenta somente um primeiro momento do estudo geral, que é a primeira triagem feita pelos próprios pares da sala de aula. A indicação da aluna se consolidará somente após a aplicação de questionários aos pais, professores, entrevistas e aplicação de instrumentos específicos para avaliar o seu desempenho. Atendendo, assim, a proposta de que uma real identificação só é feita de forma conjunta com pais, escola e sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Cabe aqui frisar que todo esse processo ainda está em construção, e esses resultados são parciais. Esta proposta de identificação e encaminhamento de alunos que apresentam aptidões acima da média, para sala de recursos do NAAHS da cidade de Londrina PR, ainda é nova dentro das escolas estaduais do município. Farão parte na continuidade deste estudo, os pais e professores desses alunos que também serão mediadores no processo de identificação. Essas pessoas também responderão a questionários relacionados aos estudantes já triados. Dessa forma, ter-se-á informações de dentro e fora do contexto escolar, o que possibilitará uma gama de dados que serão imprescindíveis no cumprimento do processo de identificação.

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [cacau\\_daher@hotmail.com](mailto:cacau_daher@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [ste\\_brentegani@hotmail.com](mailto:ste_brentegani@hotmail.com)

<sup>3</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [patillyn\\_2@hotmail.com](mailto:patillyn_2@hotmail.com)

<sup>4</sup> Doutora em Educação - e-mail: [elizatanaka@sercomtel.com.br](mailto:elizatanaka@sercomtel.com.br)

Além disso, num segundo momento essas crianças passarão por avaliações nos quais serão analisados os seus talentos por meio de instrumentos específicos, visando assim, realizar o reconhecimento fidedigno da sua Alta Habilidade/Superdotação.

Como proposta de encaminhamento, numa outra etapa do estudo será levantadas sugestões para a readequação e adaptação da linguagem do instrumento para a realidade da região onde o estudo foi realizado.

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [cacau\\_daher@hotmail.com](mailto:cacau_daher@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [ste\\_brentegani@hotmail.com](mailto:ste_brentegani@hotmail.com)

<sup>3</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [patilley\\_2@hotmail.com](mailto:patilley_2@hotmail.com)

<sup>4</sup> Doutora em Educação - e-mail: [elizatanaka@sercomtel.com.br](mailto:elizatanaka@sercomtel.com.br)

## REFERÊNCIAS

MINISTÉRIO DA AÇÃO SOCIAL. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação – sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

DELOU, C. M. C. **Política Nacional de Educação Especial aplicada ao aluno de Altas Habilidades**. Cadernos de Santa Maria. Santa Maria/RS, Universidade Federal de Santa Maria, 1996.

GAMA, M. C. S. S. **Parceria entre Família e Escola**. In: FLEITH, D. S. A. A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação, MEC: Brasília (DF), 2007, p. 53

GUIMARÃES, T. G. G.; OUROFINO, V. T. A. T. **Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação**. In: FLEITH, D. S. A. Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação, MEC: Brasília (DF), 2007, p. 53

GÜENTHER, Z. C. **Dotação e talento: reconhecimento e identificação**. Caderno de Educação Especial n. 28, 2006. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/02/a2.htm>> Acesso em: 02 jul. 2010.

IVO, M. C.; MOTTA, I. F. Identificação e seleção de jovens com altas habilidades: Um olhar Winnicottiano. **Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia**. Universidade do Minho, Portugal, 2010. Disponível em: <[http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiCli\\_8.pdf](http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiCli_8.pdf)> Acesso em: 05 jul. 2010.

PÉREZ, S. G. P. B. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista “Educação Especial”**, v. 22, n. 35, p 299 – 328, set/dez. 2009, Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em: 03 jul. 2010.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades / Superdotação Encorajando Potenciais**, MEC: Brasília-DF, 2007, p. 10.

Agradecemos à coordenadora pedagógica do NAAHS Prof<sup>a</sup> Fabiane Chueiri Cianca e a coordenadora do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, prof<sup>a</sup> Rosinéia Fujita, pelo apoio e incentivo no desenvolvimento do trabalho nessa área.

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [cacau\\_daher@hotmail.com](mailto:cacau_daher@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [ste\\_brentegani@hotmail.com](mailto:ste_brentegani@hotmail.com)

<sup>3</sup> Graduanda do curso de Psicologia - e-mail: [patillynny\\_2@hotmail.com](mailto:patillynny_2@hotmail.com)

<sup>4</sup> Doutora em Educação - e-mail: [elizatanaka@sercomtel.com.br](mailto:elizatanaka@sercomtel.com.br)



# O CINEMA COMO CANAL DE COMUNICAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO ENTRE ADOLESCENTES AH/SD DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ PROFESSOR ERASMO PILOTTO

Elisabete Schuster Gomes (UTP)<sup>1</sup>

Janaina Maria Fernandes Merhy (UTP)<sup>2</sup>

Irene Carmem Piconi Prestes – orientadora (UTP)<sup>3</sup>

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo aproximar o público adolescente da linguagem cinematográfica a fim de incentivar o processo de autoconhecimento e subjetivação, desenvolvimento da criatividade, bem como, proporcionar vínculos interpessoais e reconhecimento da alteridade, favorecendo a criação de laços afetivo-sociais. Adolescência é uma fase do desenvolvimento especialmente conturbada, quando são acrescentados a este período os impasses inerentes ao sujeito com altas habilidades/superdotação (AH/SD), tem-se um quadro bem específico. Entre estes impasses estão a interação social, vulnerabilidade emocional, apropriação às AH/SD, identificação dos limites e reconhecimento da alteridade. O trabalho atende adolescentes entre 12 a 17 anos, inscritos no programa da Sala de Recursos para AH/SD do IEPPEP (Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto) e fundamenta-se em conceitos da teoria psicanalítica na interface com a educação, que permite considerar as necessidades e estilo de aprender próprios a cada sujeito. O cinema é utilizado nesta proposta como uma ferramenta de comunicação fértil e próxima do público adolescente AH/SD, sua característica audiovisual desperta o interesse e propicia diversas possibilidades de intervenção. Durante os encontros são abordados diferentes aspectos cinematográficos, desenvolvendo percepção audiovisual e contato com possibilidades criativas, análises e opiniões. No decorrer dos encontros foi possível observar as singularidades de cada um dos participantes, bem como, as potencialidades e limitações. Inicialmente, a interação do grupo era difícil e a expressão de qualquer sentimento muito rara, acontecendo mais facilmente por meio da expressão gráfica nos desenhos. A competição velada dificultou a realização de trabalhos em equipe. Atividades diferenciadas, como o passeio ao cinema e a produção de um curta-metragem tiveram efeito integrativo, de aproximação e diálogo entre os membros do grupo. O trabalho que teve início em março de 2010, está previsto para ser concluído em dezembro do corrente ano. O material aqui apresentado constitui-se de uma análise parcial dos trabalhos desenvolvidos.

**Palavras-chaves:** Altas habilidades. Cinema. Psicanálise.

---

<sup>1</sup> [bethgomes@hotmail.com](mailto:bethgomes@hotmail.com) – Acadêmica do 10º semestre do Curso de Formação de Psicólogo – UTP.

<sup>2</sup> [janaina\\_merhy@yahoo.com.br](mailto:janaina_merhy@yahoo.com.br) – Graduação em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda - UFPR. Bacharel em Psicologia - UTP. Acadêmica do 10º semestre do Curso de Formação de Psicólogo – UTP. Mestrado em Comunicação e Semiótica – PUC-SP.

<sup>3</sup> [irene.doc@hotmail.com](mailto:irene.doc@hotmail.com) – Psicóloga - UTP. Mestrado em Educação – UFPR. Formação em Psicanálise. Docente no curso de Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná-UTP.



## INTRODUÇÃO

### Desenvolvimento e Psicanálise

Ao falar de desenvolvimento humano, de modo geral, a literatura traz a perspectiva da área do profissional que fala, ou seja, um neurologista atém-se na questão da maturação, dos reflexos, e coordenações como eixo do desenvolvimento, ao fonoaudiólogo caberá falar acerca da estruturação lingüística, o psicólogo ocupa-se dos hábitos de adaptação. Ficando restrito cada detentor de seu saber discorrer sobre o recorte do desenvolvimento específico a seu campo de estudo, desse modo privilegia-se a função de um organismo em desenvolvimento e não um sujeito psíquico em constituição.

Assim, fala-se do desenvolvimento de um organismo fragmentado. Porém, é exatamente nesta parcialidade do desenvolvimento das diferentes funções que representações específicas darão ao sujeito um contorno que o define. Através de diferentes representações organizam-se os diferentes sistemas, os quais representantes do corpo e seus funcionamentos em relação ao meio circundante estão organizados por uma dimensão psíquica a qual lhes confere a particularidade de cada sujeito que se constitui. Cabendo, assim, a cada sujeito sua idiosincrasia.

A dimensão psíquica interfere no desenvolvimento dos mecanismos físico-biológicos. Assim, a organização do tônus muscular depende de sinergias e automatismo neurofisiológicos, do tipo de tratamento que a mãe dedica à criança, no papel do Outro. Este tratamento, dado em parte por meio da linguagem, contribui como um dos determinantes que possibilitam um harmonioso e efetivo desenvolvimento das diferentes funções corporais e mentais.

Segundo o psicanalista Jerusalinski (1988) a captura do corpo por parte de uma cadeia significativa o ordena em um olhar, escutar, dirigir-se, receber, entregar etc., onde as funções nutritivas e excrementícias cedem lugar a este ordenamento simbólico do corpo, operado por um "Outro" que rearma esse corpo em posição imaginária. Ocorre que o indivíduo humano é um deficiente instintivo. Nada em seu sistema genético-neurológico lhe define o objeto capaz de acalmar seu mal-estar. Como afirma Lacan, "o homem não tem objeto que se constitua para seu desejo sem alguma mediação" (LACAN, *apud* JERUSALINSKI, 1988 p. 23).

Justifica-se essa premissa na consideração de que o humano diferente das outras espécies, pois fica exposto às suas necessidades sem recursos biológicos suficientes para definir nem com quê, nem como satisfazê-las. Quando se trata de um mal-estar oriundo de estímulos externos, uma ação basta e é eficaz para seus efeitos. Porém, quando se trata de estímulos maternos o bebê não tem escapatória e somente poderá operar uma tentativa de resolução através do outro ser humano tutelar, neste caso, a mãe. É por isso que o objeto humano é constituído pelo Outro. O que define para este objeto seu campo de alteridade e, portanto, a alienação do sujeito dele. Este objeto no imaginário constitui-se como idealizado no Real, como impossível. Em seu lugar para representá-lo aparece o significativo, no campo do Simbólico.

O imaginário, no humano, dependerá do que o Outro deseje. Ocorre que frente a um Real que o arrasta para um mal-estar de lugar vazio de objeto, a única possibilidade

que se oferece ao bebê é desejar o que o Outro deseja nele. Outro que, então, não opera uma imagem sobre ele, mais sim um discurso.

O “Outro” primordial, a mãe, faz, nesse sentido, um verdadeiro esforço: toma o peito como dom, o cocô como um presente, a voz como chamado, o olhar como interpelação. Costura e recobre o que incessantemente aparece como abertura: a insuficiência normal de seu bebê a queda incessante dos buracos que no corpo se oferecem e a chamam para serem preenchidos. Esses buracos lugares de entradas e saídas portam as marcas simbólicas que a mãe inscreve nele, desenhando imaginariamente, assim, a borda do objeto que essencialmente permanecerá vazio, precisamente oferecendo seu lugar à interminável busca que nele se inaugura, o desejo incessante que não cessa de se inscrever.

O sujeito é desse modo feito de linguagem. A significação não se dá porque antes houve a passagem do desejo em demanda, mas porque algo pôde ser significado servindo de base para se supor que aquilo se pedia tinha relação com um tal desejo, abrindo caminho para o espetáculo do desenvolvimento (MARIOTTO, 2006). “Na dialética da demanda de amor e da experiência do desejo que se ordena o desenvolvimento” (LACAN, 1958, p.700).

A estrutura que se arma para que um sujeito aí se constitua depende do lugar a ele conferido na sua relação com o “Outro” primordial que o convoca para ocupar um lugar e desempenhar uma função (MARIOTTO, 2006).

### **Educação e Psicanálise**

No final de sua vida, Freud conclui que o apreender vai além de uma simples transmissão de conteúdo. Pelo fato de em qualquer relação estar implicada a questão da transferência. Ao adentrar os muros da escola, a psicanálise vem apenas sabendo que “a chuva fará germinar a semente se o solo for fértil”, o saber da psicanálise poderá ser operativo para um educador se ele puder se apropriar desse saber. Operativo significa dizer que o saber da psicanálise poderá inclinar o educador a transmitir e fazer aprender por meio de um ato educativo tal como ele é entendido pela psicanálise: como transmissão da demanda social além do desejo, como transmissão de marcas, como transmissão de estilos da falta no “Outro”.

Segundo Kupfer (2000), há uma “passagem” do conhecimento para o saber inconsciente uma espécie de vazamento, que faz com que não se possa mais dizer que haja conhecimento objetivo. A obtenção de informação pode ser objetiva, mas a aquisição de conhecimento só se dará caso haja uma implicação, a presença de um sujeito.

A psicanálise chega à escola reconhecendo-se como não pragmática. Ela não quer ser útil, não busca controlar ninguém, e é justamente nessa oposição que se torna útil. Em tempos nos quais o pragmático, o lucrativo e o otimizado imperam, é preciso resgatar um ensino em que o educador terá de se jogar no sabor do vento, sem intenção de manipular, fazer render. Com isso resgata-se uma posição de educador que fala a um sujeito. Nesse sentido a psicanálise vem em busca do resgate ao sujeito. Propõem-se despertar o ser humano que há em todos nós, atribuindo a ele “um lugar para o sujeito no discurso”. Resgatar um sujeito que faz oposição à objetivação do mundo do consumo, que diz não à transformação do aluno em mercadoria, não à banalização pela inteligência emocional.

Para Jerusalinsky (1997), um professor ao entrar em contato com a psicanálise ouve falar do sujeito aluno e aprende a levá-lo em conta, aprende que visa um alvo e acerta em outro, reaprende que visa à consciência de seu aluno mas atinge o sujeito. O professor que se deixar conduzir por uma perspectiva psicanalítica e deixar fluir o saber sem a preocupação de entregar ao seu aluno o “seu saber” dirá a ele – “tudo isso não tem mesmo que significar nada, ninguém sabe de antemão aonde um estudo ou as palavras vão nos levar. Suporte não saber o que esse saber significa para o sujeito do inconsciente, permita que esse saber venha a produzir os efeitos que apaziguam- ou enlouqueçam -, não procure saber o porquê, pois isto é defensivo e faz frear a busca. Um professor que se jogue no rio, molhe-se sem parar para olhar o que está acontecendo com suas roupas. Segundo Kupfer (2000), desse modo o educador inspirado por idéias psicanalíticas renuncia a uma atividade excessivamente programada, instituída, controlada com vigor obsessivo. Aprende que pode organizar seu saber, mas não tem controle sobre os efeitos que produz sobre seus alunos. Não conhece as muitas repercussões inconscientes de sua presença e de seus ensinamentos. Pensar assim leva o professor a não dar tanta importância ao conteúdo daquilo que ensina, mas a passar a vê-lo como a ponta de um iceberg muito mais profundo, invisível aos seus olhos.

O encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada um é o que torna possível o pensamento renovado, a criação, a geração de novos conhecimentos. Esse mundo desejante que habita diferentemente cada um de nós estará sendo preservado cada vez que um professor renunciar ao controle, aos efeitos de seu poder sobre seus alunos. Matar o mestre para se tornar mestre de si mesmo é o que cabe a cada educador com uma visão psicanalítica na prática de sua profissão. (KUPFER, 2000).

### **Especificidades de crianças e adolescentes com altas habilidades**

Há muito a se conhecer sobre o comportamento de crianças superdotadas e a melhor forma de estimulá-las ao aprendizado e à interação com as pessoas e as coisas. Os primeiros estudos mais rigorosos datam do início do século passado, desenvolvidos por Lewis M. Terman, por mais de 70 anos (WINNER, 2005). De seus estudos surgiu o mito da criança superdotada sempre bem ajustada e integrada socialmente. Estudos posteriores mostraram que nem sempre isso acontece, é comum a criança superdotada se isolar e ter dificuldade em áreas em que não possui superdotação. De acordo com Winner, a estimativa dos pesquisadores contemporâneos é de que “20 a 25% das crianças altamente dotadas têm problemas sociais e emocionais, cerca do dobro do normal”. (p. 81).

De acordo com Joseph Renzulli (2004), podemos caracterizar os comportamentos de superdotação em três categorias: capacidade geral ou específica acima da média, alto comprometimento com a tarefa e elevado nível de criatividade. Para Renzulli (2004, p.90), “os altos níveis de produtividade somente podem ocorrer quando a capacidade acima da média interage com outros fatores, tais como o comprometimento com a tarefa e a criatividade.”

Os pais e a sociedade em geral têm dificuldades em lidar com a diferença, ora a esquecendo e tratando as crianças com altas habilidades da mesma forma que as outras, ora cobrando um desempenho brilhante e destaque acadêmico. As crianças podem demonstrar frustração quando não conseguem alcançar os patamares exigidos.

Os superdotados diferem das crianças normalmente inteligentes e esforçadas, que constituem, de modo geral, 10 a 15% de uma turma escolar. Apenas 2 a 5% das crianças são superdotadas, podendo-se adotar como critério de diferenciação a precocidade no

aprendizado, ritmo próprio de evolução, descobrindo coisas sozinho e resolvendo problemas de uma forma atípica e a vontade de se superar. (WINNER, 2005)

De uma forma geral pouca atenção é dada ao lado emocional das crianças e adolescentes com AH/ SD. Segundo ALENCAR (2007, p. 371), “uma atenção significativamente menor tem sido dirigida ao desenvolvimento afetivo, como sentimentos, valores, motivação, atitudes e autoconceito.” Devido ao rótulo de “super” espera-se destes jovens um rendimento sempre superior, cognitiva e afetivamente, o que não acontece na maioria dos casos. Por ser mal estimulado e mal compreendido o adolescente com AH/ SD acaba se isolando, cobrando-se, também, a perfeição.

A relação com a escola e as relações sociais daí decorrentes podem ser difíceis para as crianças e adolescentes com AH/ SD, de acordo com um estudo desenvolvido por Hollingworth (1942, *apud* ALENCAR, 2007, p. 374), “embora se empenhassem para ter amigos, o seu grupo de idade não compartilhava de seus interesses, o que dificultava a sua interação, levando-os a se isolar.”. Outro problema apontado pelo autor foi “uma certa vulnerabilidade emocional”, devida à capacidade de envolvimento destes alunos com questões éticas e filosóficas sem que tenham o total preparo emocional para debater tais questões, pois para o trato filosófico é preciso desenvolver a capacidade de suportar frustração e a ansiedade.

Acompanhando, ainda, o mesmo estudo, foi detectado que “mudanças radicais ocorriam no comportamento de alunos excepcionalmente inteligentes, quando tinham oportunidade de passar a interagir com pares similares em inteligência” (HOLLINGWORTH, 1942, *apud* ALENCAR, 2007). Certamente o convívio com jovens com capacidade semelhante, favorece o entendimento e aceitação mútuos, bem como é estimulante para o desenvolvimento cognitivo. O outro serve como espelho de suas próprias dificuldades e, juntos, conseguem desenvolver-se e conviver com a dificuldade que é não estar física e emocionalmente plenamente desenvolvido, mas possuir a inteligência plena, de um adulto. Este desenvolvimento discrepante é denominado por Terrassier (1979, *apud* ALENCAR, 2007) como “síndrome da dessincronia”.

Da mesma forma que o adolescente sente dificuldade em se adaptar às suas altas habilidades, e precisam de recursos e tratamento diferenciado, os pais e a família também sofrem dificuldades em entender e conviver com ele. Muitas vezes têm expectativas altas demais, almejando uma carreira brilhante, outras vezes têm expectativas muito baixas, limitando o crescimento do filho. Por isso, “também a família do superdotado, muitas vezes necessita de aconselhamento. Algumas têm dificuldade em lidar com a discrepância entre o desenvolvimento intelectual e emocional do superdotado” (ALENCAR, 2007, p. 377).

Entendendo as características específicas do aluno AH/SD e prestando atendimento diferenciado a fim de motivá-lo a desenvolver plenamente suas capacidades, é possível fazer com que estes adolescentes melhor se integrem à sociedade, à sua família, construindo uma vida repleta de sentidos e produtiva dentro do seu desejo e limites.

## **O cinema e o sujeito**

Desde sua criação o cinema encanta o homem e estimula sua imaginação. As primeiras projeções feitas em Paris, em 1895, pelos irmãos Lumière, tinham apenas o objetivo de registrar cenas do cotidiano, os primeiros passos de uma criança, o movimento de aproximação do trem, o vôo dos pássaros. Mesmo com a imagem ainda em preto e branco e desprovido de sonorização (cinema mudo) a platéia se assustava com a imagem do trem em movimento que ia crescendo na tela e parecia invadir a sala.

A reprodução da realidade foi uma das primeiras facetas do cinema que chamou a atenção do público. Pensava-se que a reprodução cinematográfica da realidade era neutra, objetiva, ignorava-se o sujeito que registrava a imagem e suas escolhas temáticas e imagéticas. Chamado de “bioscópio” na Inglaterra, ou seja, um aparelho para observar a vida.

Aos poucos esta visão do cinema como um reproduzidor objetivo da realidade, um “olho mecânico”, este uso básico e documental foi sendo abandonado e seu projeto implícito narrativo foi emergindo. Surge o cinema como um grande contador de histórias, dando vazão ao imaginário humano, construindo uma linguagem própria. O cinema aceita seu lugar de expressão da subjetividade e inquietação humanas, sua vocação para a fantasia e encantamento.

Várias foram as propostas e escolas cinematográficas: realismo, expressionismo, cinema russo, surrealismo, neo-realismo, *nouvelle vague*, dogma 95, cinema novo etc. Todas expressando uma visão de mundo, uma ideologia compartilhada por sujeitos diretores de cinema e seu público.

Hoje se reconhece o cinema como lugar de manifestação de subjetividade, tanto na produção quanto em sua recepção. Cada sujeito que participa desta indústria da fantasia o faz de modo próprio, particular, o recebe, interpreta e identifica de acordo com sua bagagem cultural e forma subjetiva de se relacionar com o mundo.

Por todas as suas características, a linguagem cinematográfica se torna um instrumento muito especial para a compreensão da subjetividade inerente a qualquer manifestação cultural. Especialmente o público adolescente se relaciona com esta mídia de uma forma muito próxima, experienciando toda a força e potencial de fantasia que este meio de comunicação pode proporcionar. É típico do adolescente a idolatria a personagens e manifestações grupais de aceitação e compartilhamento de produtos culturais. Os filmes produzidos para o público adolescente prestam-se às projeções e desejos adolescentes, mantendo-se impregnados em seu comportamento.

O uso da análise cinematográfica para o público adolescente com AH/SD possui uma justificativa a mais, a alta sensibilidade característica deste público, segundo ALENCAR,

O perfeccionismo, excesso de autocrítica, sensibilidade exacerbada, entre outras características associadas à dimensão emocional, têm sido também apontados como possíveis fontes de estresse para crianças e jovens com altas habilidades intelectuais. (2007, p. 375)

A sensibilidade é uma grande aliada na interação com o produto cinematográfico, que por sua complexidade semiótica, exibindo signos audiovisuais em movimento, precisa, além da capacidade cognitiva e hábito de leitura da linguagem audiovisual, de sensibilidade para captar nuances temáticos, metáforas visuais, fotografia, uso de cor, luz, sombras etc.

## **OBJETIVOS**

O objetivo geral desta pesquisa foi aproximar o público adolescente AH/ SD da linguagem cinematográfica a fim de incentivar o processo de autoconhecimento e subjetivação.

Os objetivos específicos foram proporcionar interação social e aceitação da alteridade, incentivando a criação de vínculos interpessoais, promover o contato com as emoções e sua compreensão e desenvolver a criatividade.

## **METODOLOGIA**

O trabalho, fruto de uma parceria entre o curso de Psicologia da UTP (Universidade Tuiuti do Paraná) e a Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação do IEPPEP (Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto), iniciou-se no primeiro semestre de 2010 e se encerrará em dezembro do mesmo ano. Foram realizados no primeiro semestre 15 encontros semanais com um grupo de estudantes AH/ SD inscritos no programa da Sala de Recursos. O grupo era composto por cinco adolescentes entre 12 e 17 anos, sendo quatro meninos e uma menina.

Todas as atividades propostas relacionadas à temática do cinema eram desenvolvidas e avaliadas de acordo com a visão psicanalítica da educação, que propõem que o aprendizado acontece através do vínculo transferencial e deve seguir o ritmo do sujeito que aprende, respeitando suas necessidades, desejo e limites.

Através da exibição de diversos filmes foi incentivado o debate e análise das categorias que compõem o produto audiovisual: imagens, enredo, música, efeitos sonoros e visuais etc. A discussão visa ao melhor entendimento do produto cinematográfico e a aceitação das diversas opiniões e visões acerca do filme e da temática abordada pelo mesmo. O objetivo da análise fílmica também passa por entender melhor as emoções envolvidas nas situações apresentadas. A partir da observação e análise sistemáticas, o adolescente deve desenvolver raciocínio crítico e segurança para expor de forma criativa opiniões e sensações individuais.

A criação de roteiros e de um pequeno curta-metragem com temáticas específicas auxiliou a expressão individual através da linguagem cinematográfica, linguagem que lhes é bastante familiar.

Como o cinema exerce grande influência no comportamento adolescente, foram analisados filmes que faziam parte de seu repertório e, portanto, despertaram grande interesse, buscando desvendar as temáticas envolvidas, ideologias e valores transmitidos, proporcionando o questionamento do que é visto.

Ao mesmo tempo em que foram transmitidos filmes conhecidos pelos adolescentes, foram inseridos no debate filmes representativos das diferentes fases do cinema, procurando construir contrapontos, relações, semelhanças e diferenças. Desta forma buscou-se aprofundar o conhecimento da história do cinema, de sua linguagem, bem como incentivar a aceitação de diferentes momentos históricos, de produtos culturais diferentes apenas, nem melhores, nem piores. Visualizando que o cinema pode adquirir

diferentes manifestações, o adolescente pôde se sentir motivado a aceitar a alteridade que o cerca, nos mais diferentes setores.

Houve um encontro externo, a fim de debater as vantagens e características do cinema em três dimensões, tecnologia muito atraente para o público em questão. O grupo foi assistir ao filme “Alice no país das maravilhas”, no cinema Imax de Curitiba, que atualmente é a sala melhor equipada da cidade. O filme foi posteriormente analisado pelo grupo, transformando-se num rico debate sobre autoconhecimento.

Todos os encontros foram compostos de 3 partes complementares: apresentação, desenvolvimento e conclusão. Em cada encontro, na apresentação, foi trabalhada a capacidade criativa e desenvolvimento de fantasia, a fim de aquecer o grupo para a atividade com o produto cinematográfico. Nesta primeira fase, após um breve jogo ou relaxamento, era iniciada a interpretação do filme a ser trabalhado no encontro pelo título do mesmo. Cada adolescente era instigado a expressar sua imaginação acerca do título, às vezes oralmente, às vezes escrevendo ou desenhando.

No desenvolvimento da atividade propriamente dita, a livre imaginação era confrontada com as imagens do filme e sua proposta real. O adolescente tinha que aprender a lidar com a diferente visão transmitida no filme, que sempre era diversa da sua imaginação. Neste momento já era possível o debate sobre esta frustração e o encontro com a alteridade, o diferente. Nesta parte foram analisados os aspectos temáticos, ideológicos, culturais, imagéticos, sonoros do filme escolhido, bem como as emoções envolvidas em cada cena. Foram desenvolvidos pequenos roteiros para expressar o pensamento dos adolescentes, e a transposição da emoção detectada no filme em outro contexto. Os trabalhos eram desenvolvidos em duplas ou grupo mais do que individualmente.

Na conclusão eram feitas as considerações finais da atividade buscando a expressão individual de cada um, verificando como se sentiram durante a atividade e uma breve avaliação sobre o que foi construído durante a análise do filme, qual parte achou mais interessante e útil para si. Esta última parte, que corresponde ao *feedback* da atividade desenvolvida foi extremamente importante, não só para balizar as atividades dos encontros subseqüentes, mas para treinar a expressão crítica do grupo. Este *feedback* dos adolescentes era dado de forma alternativa e às vezes não verbal, através de um desenho ou escolha de uma imagem ou palavra. Para facilitar a expressão destas emoções e sentimentos referentes à atividade e ao dia como um todo, foi construída pelo grupo uma “caixa de ícones”, composta por palavras, imagens, recortes e desenhos. Ao final da atividade cada participante escolhia o ícone que melhor traduzisse a forma como estava se sentindo e comentava sobre a escolha se assim o desejasse.

## RESULTADOS

Já de início foi possível notar as dificuldades típicas dos sujeitos AH/SD. Mesmo sendo um grupo com idade semelhante e interesse em comum pelo cinema, havia pouco diálogo e interação entre os adolescentes. Por mais que fossem estimulados a se comunicar, as palavras faltavam e exteriorizar qualquer opinião ou sentimento era muito difícil. Qualquer questionamento proposto pelas facilitadoras nos primeiros encontros parecia muito invasivo, mesmo perguntas como “qual o seu filme preferido?” não eram respondidas por implicarem em exposição do gosto pessoal em um grupo no qual os componentes ainda não se sentiam seguros.

Ao mesmo tempo em que havia esta dificuldade de relacionamento entre os pares bem como com as facilitadoras, atividades tradicionais e pouco invasivas de transmissão de conteúdos sobre a história do cinema, características e peculiaridades deste meio, também não eram “bem aceitas”, no sentido de não provocarem interação e questionamentos. Como a proposta do trabalho era a construção conjunta do conhecimento e alcance de maior autoconhecimento e não a transmissão unilateral de qualquer conteúdo, também devido à característica pouco receptiva dos adolescentes AH/SD a esquemas tradicionais de transmissão do conhecimento, todo o plano de intervenção ia sendo adequado após avaliação de cada encontro, verificando a reação e receptividade do grupo a cada atividade.

A primeira conquista do projeto foi fazer com que o grupo se constituísse como grupo, pois no início havia apenas individualidades postas em uma mesma sala e horário. Isto se deu através de diversas atividades em duplas e dinâmicas grupais. Percebemos que havia maior facilidade de expressão através do desenho do que da fala propriamente dita. Exploramos esta característica até que houvesse maior confiança para trocas verbais. Foram feitos desenhos individuais e também em duplas. Observada a dificuldade em interpretar um filme como um todo, começamos a imaginar os filmes a partir de seus títulos, pois sempre o primeiro contato com um filme é através de seu título, advindo daí a vontade de assisti-lo, através de uma identificação projetiva. Esta atividade estimulou a criatividade e o trabalho em dupla, foram desenvolvidos roteiros desenhados (*storyboard*) a partir da livre imaginação do significado de títulos de filmes.

Aos poucos o grupo foi se integrando, aceitando a metodologia de trabalho. A não imposição de um formato de trabalho, o respeito aos limites e dificuldades destes adolescentes AH/SD foram fundamentais para que pudesse ser desenvolvido o trabalho. A proposta era de dar subsídios para a aparição da subjetividade e aceitação de si mesmo. A partir da aceitação de si, desenvolver a aceitação do outro. Aos poucos criou-se uma atmosfera de confiança e possibilidade de expressão de sentimentos e emoções, tudo sempre muito lentamente e através dos recursos escolhidos por cada um deles.

Foi detectada uma dificuldade em todos do grupo em lidar com sua própria identidade e reconhecimento da alteridade, até mesmo os desenhos feitos não tinham identidade própria, quer dizer, não tinham rosto, quando eram desenhados traços da face, era feito de modo muito grosseiro e incipiente, omitia-se o olhar, traço importante nesta simbologia da identidade. Sem rosto, sem olhar, sem manifestação de emoção. O reconhecimento das emoções foi o segundo passo a ser trabalhado com o grupo.

Para tanto, foram desenvolvidas atividades que possibilitassem este reconhecimento. As trilhas sonoras dos filmes foram trabalhadas com este objetivo, estimulando a sensibilidade auditiva através do reconhecimento da emoção transmitida por diferentes tipos de músicas e a função da música na transmissão da mensagem pretendida pelo filme. Além disso, a “caixa de ícones” construída pelo grupo já nos primeiros encontros ajudou muito neste processo de amadurecimento da percepção das emoções. Muito perspicazes em relação às estratégias adotadas pelas facilitadoras, no início os adolescentes retiravam ícones que descreviam muito “concretamente” como se sentiam: com sono, com fome, cansado (todos no grupo tinham muitas outras atividades e estes estados aconteciam com frequência). Captaram desde o início o significado da caixa e um deles fez um desenho na tampa, que era branca exatamente para permitir ilustrações personalizadas. O desenho da tampa da caixa de ícones era uma espécie de “rosa-dos-ventos dos sentimentos”, ao norte havia o “amor” e o desenho de um coração, ao sul o “ódio” e o desenho de uma chama, ao leste “felicidade” e o ícone da estrela, ao oeste a “tristeza” e o ícone de uma lágrima. O desenho foi perfeito para a caixa. Após um



certo tempo de convivência o grupo foi se sentindo mais seguro para expressar suas emoções, retirando ícones como: versátil, autoconfiança, descoberta, sexy, entre outros.

O passeio ao cinema foi um marco importante no desenvolvimento do trabalho, sair do ambiente de encontro tradicional e proporcionar uma nova experiência no mundo real surtiu efeitos bastante positivos de integração e interesse pela temática do cinema. O filme assistido foi “Alice no país das maravilhas”, de Tim Burton, que além da projeção em 3D, tem uma linguagem visual que interessa a este público. Os adolescentes puderam se ver como um grupo em um ambiente diferente, comportando-se como um grupo, fazendo algo juntos fora dos limites da Sala de Recursos. Na reunião posterior foi feita a interpretação do filme, com destaque para a análise aprofundada feita por um integrante do grupo, com requintes filosóficos, não esquecendo nenhuma faceta psicológica dos diversos personagens do filme, que servem como espelho para Alice, personagem principal. Através da história da Alice, que fala da busca de identidade, eles puderam falar de si e de sua própria busca. Demonstraram muito entusiasmo pelo passeio e sentiram-se à vontade para manifestar isso através de desenhos e verbalmente. Mesmo quem não pôde ir ao passeio manifestou livremente raiva pela trilha sonora do filme, com melodia muito pobre, segundo o adolescente.

A última atividade proposta foi o desenvolvimento de um curta-metragem com o tema “Um mundo no IEPPEP”. O tema, bem amplo, teve o objetivo de deixar que aflorasse a visão particular destes adolescentes sobre o lugar que ocupam no Instituto, o lugar do grupo, seu lugar no mundo etc. Inicialmente houve dificuldade para elaborar em duplas um roteiro, por isso acabou-se optando por unificar as idéias e fazer um roteiro único. Foi no processo de filmagem (captação de imagens) que pudemos observar maior crescimento do grupo, tanto em criatividade como na capacidade de trabalho em grupo. A câmera como extensão do olhar serviu como proteção para que pudessem ver mais livremente o ambiente a sua volta e as outras pessoas. A filmagem movimentou grande parte do IEPPEP e o trabalho do grupo apareceu para todos, saindo da sala a que estava restrito, ganhou novos limites. O grupo conseguiu interagir de forma animada e constante no primeiro dia de filmagem. Na segunda semana houve maior competição pela realização das imagens entre dois integrantes do grupo, um deles havia faltado na semana anterior, e a antiga dificuldade em trabalhar em grupo apareceu. O senso de grupo foi retomado ao final do encontro com a divisão igualitária de tarefas.

Ao término deste projeto pudemos observar sensível mudança no comportamento destes cinco adolescentes, mais do que é possível descrever. Passaram a dialogar melhor, agir como um grupo, reconhecer suas emoções e expressá-las, sentindo-se confortáveis e seguros para isso em um ambiente construído por eles mesmos. A criatividade pôde se manifestar não só em atividades e dinâmicas, mas no riso, nas brincadeiras espontâneas, no olhar em direção ao outro. Através da renúncia ao controle do grupo e do acolhimento destes sujeitos com todas as suas especificidades, foi permitido que se desenvolvesse uma identidade grupal levantada a partir do reconhecimento das subjetividades envolvidas no processo. O cinema foi uma ferramenta preciosa neste contexto, possibilitando diversos usos e atividades, mantendo a unidade temática do grupo, servindo como espelho, trazendo novas reflexões.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais**. In: Psicologia em estudo. Maringá, v. 12, n. 2, maio-ago. 2007.

JERUSALINSKY, A. **Correio da APPOA- Psicanálise e Educação**. Porto Alegre: Ed. Artes e Ofícios, 1997.

\_\_\_\_\_. **Psicanálise e Desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar**. Porto Alegre: Ed Artes Médicas, 1988.

KUPFER, M.C. **Freud e a Educação**. São Paulo: Ed Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação para o Futuro – Psicanálise e Educação**. São Paulo: Ed Escuta, 2000.

LACAN, J. **A Significação do Faló**. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1998.

MARIOTTO, M.M.R. **O Tempo da Constituição do Sujeito**. São Paulo: Ed. Escuta, 2006.

RENZULLI, Joseph S. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos**. In: **Revista Educação**. Porto Alegre – RS, Ano XXVII, n. 1 (52), Jan./Abr. 2004.

WINNER, Ellen. **Raros Talentos. Com capacidade muito além de sua idade, crianças superdotadas inspiram admiração, embora sejam negligenciadas e incompreendidas**. In: **Revista Viver Mente e Cérebro – Especial Inteligência**. nº1. São Paulo: Duetto Editorial, 2005.

**A APRENDIZAGEM NA GESTÃO DO CONHECIMENTO:  
ANÁLISE DE DETERMINANTES TECNOLÓGICOS  
NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO QUE SE PREPARA PARA A INCLUSÃO**

**Autoras:**

**Camila Arruda<sup>1</sup>**

**Lúcia Lamb<sup>2</sup>**

**Lúcia Machado Marchioro<sup>3</sup>**

**Porto Alegre, junho de 2010.**

**RESUMO**

*A aprendizagem tornou-se foco central da era contemporânea. Embora seja a escola um dos primeiros espaços de aprendizagem formal, decorrente dos relacionamentos pessoais pertencentes ao sistema como um todo, este mecanismo de adquirir e aperfeiçoar conhecimentos expandiu-se para o exterior deste ambiente chegando às formações específicas no espaço restrito das próprias organizações públicas ou privadas. Neste contexto, por meio de uma abordagem exploratória descritiva o presente artigo discorre sobre aspectos relacionados à aprendizagem tanto no ambiente escolar quanto nas empresas de outros ramos econômicos. Sendo assim, destaca-se que durante a década de 80 a gestão escolar objetivava maior democracia social, descentralização de gestão, bem como compreendia a educação num sentido único alheia às particularidades existentes. Ainda, por mais que na década de 60 houvesse uma grande aproximação escolar com a concepção taylorista-fordista, incumbida de melhora social, nota-se que a partir de 1990 o processo educativo escolar rumou, por meio da flexibilização curricular e de avaliação, para os padrões impostos pela globalização mundial. Da mesma forma, observa-se que o processo de aquisição de conhecimento possui vantagens e desvantagens, dependendo do ângulo sob o qual se analisa. Finalmente, esse processo deve estar a serviço da inclusão, pois uma instituição de ensino que se prepara para o presente e para o futuro só pode ser incluída.*

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Gestão do Conhecimento; Gestão Escolar; Tecnologia.

---

<sup>1</sup> Camila Arruda <carruda27@hotmail.com>; Graduada em Pedagogia pela PUCRS. Especialização em Psicologia Escolar pelo CAPE. Orientadora Educacional no Colégio Farroupilha/Porto Alegre/RS.

<sup>2</sup> lucialamb21@yahoo.com.br; Graduada em Letras e Mestre em Educação pela UFRGS. Especialização em Informática na Educação/ PUCRS. Professora de Língua Portuguesa e Redação no Colégio Farroupilha/Porto Alegre/RS.

<sup>3</sup> Lúcia Marchioro <lumamarchioro@hotmail.com>; Graduada em Ciências e Matemática pela PUCRS. Especialização em Administração Escolar pela FAPA. Especialização em Informática na Educação. Professora de Matemática no Colégio Farroupilha/Porto Alegre/RS.

## 1 INTRODUÇÃO

A comunidade científica tem demonstrado interesse peculiar às questões referentes ao conhecimento. A sociedade do conhecimento alimenta-se de uma série de variáveis interligadas à questão da construção do saber.

Por meio de inúmeros estudos científicos, procura-se aperfeiçoar os mecanismos para se chegar à maior quantidade de informações o mais rápido possível. No mundo globalizado em que a sociedade se encontra, necessita-se embasar as tomadas de decisões levando em conta não somente as informações locais ou regionais, mas sim, do contexto maior influenciado pela economia global.

Tanto na abordagem educacional da gestão, quanto na empresarial, este processo de adquirir novos conhecimentos, desenvolver competências e mudar comportamentos, ocorre essencialmente em função da aprendizagem e da inovação.

Neste sentido, sustentado por uma abordagem exploratória descritiva o presente estudo tem por objetivo versar sobre a gestão do conhecimento em seus aspectos conceituais e algumas considerações, por uma descrição e análise, de atividades práticas interligados à aquisição de conhecimentos – interno e externo – de uma Instituição de Ensino.

Para tanto, o artigo foi organizado em segmentos específicos de abordagem teórica, incluindo uma revisão de conceitos acerca de aprendizagem, inovação, tecnologia e gestão, finalizando com uma breve análise qualitativa prática e objetiva de elementos determinantes da capacidade tecnológica na instituição de ensino.

## 2 APRENDIZAGEM

A aprendizagem é diretamente influenciada pela gestão escolar. Percebe-se que as sociedades orientais e ocidentais se organizaram e evoluíram de tal forma que não podem mais prescindir de uma valorização merecida do aprofundamento dos estudos interdisciplinares sobre educação e gestão.

Tanto administradores, economistas e políticos, quanto pedagogos, sociólogos e filósofos têm se irmanado em projetos de pesquisa que propõem uma visão ponderada, objetiva e complexa da educação. Este novo olhar admite que seja ineficiente se pensar numa escola como um objeto físico, limitado por seus muros e por suas teorias anacrônicas. A perspectiva que se desenha é um pensar diferente, mas sem ser novo no sentido imaturo e inconsequente.

As pessoas que se posicionam de forma interdisciplinar perceberam que o mundo é uma *comunidade de aprendizagem* (PALLOFF, Rena M. e PRATT, 2002) e que a escola deveria ser uma *organização que aprende*. (SENGE, 2005) Os cientistas da mente e os pesquisadores em educação têm apresentado valiosos pressupostos e resultados de pesquisas que vêm confirmar a necessidade de se construir projetos educacionais que considerem a complexidade dos sujeitos envolvidos e as diferentes formas de gerir uma organização que aprende e que ensina - não necessariamente nesta ordem. Neste sentido, destacam-se nas pesquisas acadêmicas, que a aprendizagem pode ser concebida de forma diferente, em alguns momentos e, complementar, em outros.

Assim, a aprendizagem é vista como um desenvolvimento mental por alguns autores e, entendida como um processo de assimilação de conhecimento, por outros. Ainda, alterando o foco conceitual para padrões específicos, a aprendizagem é entendida como um aumento da capacidade tecnológica através de seus aspectos físicos, processos, pessoas e produtos e/ou serviços.

Num sentido puro da palavra, o aprendizado adequadamente organizado resulta em amadurecimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento conforme afirma Rovere (1999). Já na interpretação de Piaget, o processo de aprendizagem se dá pela assimilação. O esquema de assimilação tende a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com sua natureza. O autor ainda comenta que todo o esquema de assimilação é obrigado a acomodar-se aos elementos que assimila, mas sem perder seus poderes anteriores de assimilação (PIAGET, 1975, p.14).

No campo da economia, da tecnologia e da inovação, o processo de aprendizagem explica-se por seus processos específicos. Malerba e Orsenigo afirmam que os padrões da atividade

inovativa de um setor podem ser explicados pela natureza da tecnologia e do conhecimento que os caracterizam especificamente. “A *noção de regime tecnológico proporciona uma representação sintética de algumas das mais importantes propriedades econômicas da tecnologia e das características dos processos de aprendizagem envolvidos nas atividades inovativas*” (1997, p.84).

No mesmo sentido, Nelson e Winter afirmam que a noção de regime tecnológico destaca “a *combinação particular no nível dos setores das condições de oportunidade e apropriabilidade tecnológica, dos níveis de cumulatividade do conhecimento tecnológico e das características da base de conhecimento*”. São propriedades que afetam a transmissão do conhecimento interferindo nas condições e exigências dos processos de aprendizagem e nas possibilidades de difusão das tecnologias (1982).

Numa melhor compreensão e levando em conta que a capacidade tecnológica é um conjunto de recursos à base de conhecimentos técnicos que permitem às empresas realizarem atividades tecnológicas de maneira independente, a aprendizagem interliga-se a este processo através da acumulação da capacidade tecnológica e dos inúmeros processos de aplicação prática desses conhecimentos. Confere-se esta afirmação nas palavras de Paulo Figueiredo (2004, p.328):

Costuma-se entender aprendizagem tecnológica em dois sentidos. O primeiro refere-se à trajetória de acumulação de capacidade tecnológica. Essa trajetória pode mudar com o tempo: podem-se acumular capacidades tecnológicas em diferentes direções e diferentes velocidades. O segundo sentido diz respeito aos vários processos pelos quais conhecimentos técnicos, tácitos, de indivíduos são transformados em sistemas físicos, processos de produção, procedimentos, rotinas e produtos e serviços da organização. O termo aprendizagem é aqui entendido neste último sentido. Doravante, entenda-se por aprendizagem o processo que permite à empresa acumular capacidade tecnológica ao longo tempo.

O autor ainda salienta que esta capacidade tecnológica armazena-se em quatro componentes básicos:

- a) sistemas técnicos físicos: são as máquinas e equipamentos, sistemas de TI, software em geral, plantas e manufatura;
- b) conhecimento e qualificação das pessoas: referem-se ao conhecimento tácito, experiências, habilidades dos gerentes, engenheiros, técnicos e operadores adquiridos ao longo do tempo, mas também sua qualificação formal. Esta dimensão denominada geralmente de “capital humano” da empresa ou país [grifo do autor];
- c) sistema organizacional: ligados ao conhecimento acumulado nas rotinas organizacionais e gerenciais das empresas, nos procedimentos, nas instruções, na documentação, na implementação de técnicas de gestão, nos processos e fluxos de produção de produtos e serviços e nos modos de fazer certas atividades nas organizações; e
- d) produtos e serviços: atividades de desenho, desenvolvimento, prototipagem, teste, produção e parte da comercialização de produtos e serviços. Estes pontos refletem visivelmente os aspectos das pessoas, da organização e do sistema físico organizacional (FIGUEIREDO, 2004, p.329-30).

É prudente ressaltar que toda esta estruturação divide-se em capacidade de produção, através do uso da tecnologia e sistemas existentes, e capacidade de inovação: responsável para gerar e gerir inovação tecnológica em produtos, processos e serviços.

Observa-se que o processo de aprendizagem pode ser entendido como desenvolvimento mental ou crescimento em conhecimento tecnológico. Uma das linhas dos conceitos, mais voltada ao ensino-aprendizagem, compreende a aprendizagem como um processo de assimilação de fatos novos, por meio de novas descobertas ou simplesmente agregar outros conhecimentos, crescendo assim em capacidade e desenvolvimento mental. Já a outra conceituação, mais em campo específico, vê a aprendizagem como um de aumento de conhecimento pelo uso da tecnologia, e acumulação da capacidade da mesma, tomando por base os quatro pilares: sistemas técnicos físicos, conhecimento e qualificação das pessoas, sistema organizacional e produtos e serviços.

O mecanismo da aprendizagem é indiferente - seja através do aumento da capacidade tecnológica especificamente, ou pelo aumento do conhecimento e assimilação do mesmo em

nível universal, tanto a organização quanto as instituições de ensino - pois as duas são “empresas” que diferem somente em seu fim e deveriam, portanto, trabalhar em conjunto. Uma deveria criar a base inicial para o processo intelectual e a outra investir em aprimoramento nos seus objetos específicos de trabalho: só assim, criando uma base para depois focar o específico, poder-se-ia pensar em aumento da capacidade tecnológica que tanto está deficitária a nação brasileira.

É justamente nesse cenário que se enquadra o processo de aprendizagem por meio das instituições escolares públicas ou privadas. Embora uma das formas de elevar o nível de conhecimento das pessoas seja por meio de treinamentos dentro das próprias empresas, é essencial que a educação infantil, o ensino médio e a formação superior, sejam redirecionados perante a nova situação econômica do Brasil.

Nas organizações empresariais de outras naturezas tais questões também se mostram aparentes. Segundo Terra (2005), o mundo empresarial também vive um momento de transição do ponto de vista de concepções organizacionais, nas quais o conhecimento passa a ganhar maior destaque para a competitividade das empresas. Ainda segundo o autor, no Brasil cresce rapidamente a importância que tem sido dada ao “conhecimento” nas instituições, considerando-se tal recurso como diretamente relacionado com o desempenho empresarial. Tais aspectos tornam a compreensão e a aplicabilidade de noções relacionadas à gestão do conhecimento ainda mais significativas.

### **3 A APRENDIZAGEM E A GESTÃO EDUCACIONAL**

O principal enfoque da gestão escolar abrange a atuação que busca a organização, a mobilização e a articulação dos recursos materiais e humanos necessários para o avanço do processo sócio-educacional de seu público alvo.

À gestão da escola competem as difíceis tarefas de estabelecer a direção que se tomará e mobilizar o grupo competente para maior envolvimento na tarefa, movimentos esses capazes de auxiliar na sustentação e na dinamização da cultura da escola. Sem esse “foco”, muitas ações se perdem ao longo de seu percurso. A gestão educacional não deve, portanto, ser vista como um fim em si mesmo, mas como um *meio* que possibilita o alcance de metas e objetivos. Ou seja, a partir do momento em que a instituição de ensino tem claros os seus objetivos educacionais, a gestão possibilita o *fazer* coletivo que viabilizará tais objetivos. A gestão também precisa estar afinada com o objetivo que almeja, já que sua organização refletirá suas concepções sócio-educacionais. Posturas autoritárias entre colegas, professores e funcionários, reações arbitrarias, imposição de regras e proibições excessivamente rígidas acabam prejudicando as relações entre os adultos da instituição, gerando indisciplina e alto índice de insatisfação. Essa mesma insatisfação facilmente passa a se mostrar na relação professor-aluno Segundo Milani (2004) “*Há casos em que o quadro se deteriora, rompendo-se a linha do respeito entre educandos e educadores. Estes se sentem insatisfeitos, impotentes e amedrontados por ameaças recebidas de alunos ou pelos riscos de ir e vir ao seu local de trabalho.*” (p. 1)

#### **3.1 AMPLIANDO A CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA EM TODOS OS ESPAÇOS DA ESCOLA**

O trabalho pedagógico voltado para a convivência democrática exige profissionais extremamente qualificados tecnicamente, conhecedores do processo de desenvolvimento do aluno e pretensão de alcançar um novo olhar para a questão dos conflitos sociais. Nessa nova ótica o aluno passa a ser sujeito ativo, parceiro na caminhada que busca uma sociedade mais justa e solidária com todos. Porém, além da adesão docente, cabe também a escola propiciar espaços de diálogo e de participação efetiva nas atividades curriculares e nas não-curriculares, sejam com assembleias, grêmios estudantis, conselhos de classe participativos, entre outros.

#### **3.2 A GESTÃO PARTICIPATIVA**

Em organizações democraticamente administradas, (LÜCK, 2005), todos os envolvidos no processo devem participar da construção e do acompanhamento dos objetivos, das opções de resoluções de problemas, das tomadas das principais decisões que garantam o alcance das “*necessidades das pessoas a quem os serviços da organização se destinam.*” Isso inclui, além de todos os alunos, professores e funcionários, familiares e outros ligados à comunidade e interessados na melhoria do processo pedagógico.

Devido à ainda vigente tendência de burocratizar e de centralizar as atividades das escolas, bem como comenta Lück (2005), a gestão participativa se efetiva em poucas situações práticas. No entanto, sabe-se também que para se modificar um quadro tão enraizado nas realidades brasileiras não bastam ânimo e competência técnica. Lück (1996) propõe, antes de tudo, a criação de um ambiente estimulador a partir de seis ações básicas:

- a) criar uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperação;
- b) promover um clima de confiança;
- c) valorizar as capacidades e aptidões dos participantes;
- d) associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços;
- e) estabelecer demanda de trabalho centrado nas idéias e não em pessoas; e
- f) desenvolver a prática de assumir responsabilidades em conjunto.

#### **4 INOVAÇÃO**

A inovação e o conhecimento são alguns dos principais pré-requisitos para que uma empresa consiga prosperar nesta era econômica. Além de diversos fatores interligados aos processos e produtos empresariais como preço e qualidade, o aspecto inovação e aplicação desses novos conhecimentos, tem se mostrado no centro da competitividade às empresas de qualquer segmento, inclusive, o estudantil.

Alguns estudos têm descrito o processo de inovação como sendo novas formas de produzir e comercializar bens e serviços, bem como novas maneiras de se administrar nas empresas (LASTRES e FERRAZ, 1999).

Nos processos de inovação, a socialização ou compartilhamento do conhecimento ocorre por meio de treinamentos básicos, no trabalho, nas reuniões para solução de problemas, práticas interativas, times de trabalhos e disseminação de operadores líderes. A codificação do conhecimento acontece por meio de práticas organizacionais descrevendo, por procedimentos, o mecanismo de um novo método de trabalho com foco na inovação, por seminários internos, treinamentos específicos diversos, sistemas de automação e frases e símbolos de aprendizagem.

O processo de inovação está diretamente ligado ao fator aprendizado. À medida que as pessoas adquirem novos conhecimentos e os aplicam, trabalham diretamente com o fruto da sua criatividade: a inovação. Portanto, a inovação pelo aprendizado leva à melhoria de processos, produtos e serviços, por meio do uso da tecnologia, formando uma corrente contínua onde todo o sistema é aperfeiçoado e, promove assim, o incentivo a novas invenções.

É um desafio equilibrar a tradição e a solidificação de idéias (que norteiam o trabalho da instituição em longo prazo) com o estímulo à inovação enquanto possibilidade de qualificação dos processos institucionais.

#### **5 VANTAGEM E DESVANTAGEM DE AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO INTERNO E EXTERNO.**

O processo de aquisição ou construção de conhecimentos pode se estabelecer de forma externa ou interna (FIGUEIREDO, 2005). Em tese, cada modelo vem caracterizado por vantagens e desvantagens, de acordo com as intenções da empresa.

No próximo segmento, serão abordadas algumas relações importantes de interdependência, causalidade e similitude entre os modelos de aquisição de conhecimento tecnológico. Tentar-se-á realizar uma análise de características de cada processo, visando à qualificação da gestão em uma instituição de ensino privado.

##### **5.1 AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO INTERNO**

Em relação à aquisição de conhecimento por meio do processo interno, pode-se dizer que, normalmente, é realizado sob a coordenação de um colaborador que compõe o quadro funcional da estrutura organizacional e está familiarizado com sua cultura e com seus valores. Neste cenário, podem-se inferir algumas vantagens por estar em contato diariamente com os procedimentos internos, por possuir maior conhecimento dos elementos informais, por ter mais acesso a pessoas e equipes de interesse, bem como participar das avaliações e do processo inerente ao trabalho. De certa forma, na aquisição de conhecimento pelo processo interno, o instrutor possui um poder informal que pode facilitar seu trabalho enquanto treinador.

Por outro lado, o processo de aquisição de conhecimento interno pode apresentar desvantagens decorrentes da carência de atualização prática. Por não poder aplicar seus conhecimentos em casos e empresas diferentes, seus conhecimentos podem ser adquiridos de forma bastante teórica. De fato, o treinador interno pode ter seu projeto comprometido pela falta de habilidade técnica em treinamentos; além disso, suas idéias, geralmente, podem ter menor aceitação pela alta direção, lembrando o aforismo popular que revela: “santo de casa não faz milagre”, bem como em função do vínculo empregatício estabelecido com a organização, o qual pode comprometer a isenção e a transparência dos relatórios e dos procedimentos.

### **5.2 AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO EXTERNO**

No processo de aquisição de conhecimento externo, existe a vantagem de o instrutor possuir maior experiência prática que o interno, porque está sempre em atividade em empresas diferentes, com questões e problemas variados. Embasado por essa visão, pode-se entender que o instrutor externo trabalha com maior imparcialidade, percebendo, dos altos escalões da empresa, uma maior confiança. Portanto, pode estar livre de “vícios” praticados pela empresa e, conseqüentemente, inferir decisões não influenciadas pelos valores da organização.

Porém, este modelo também pode apresentar desvantagens, já que o mesmo corre maior risco que no processo interno. Também não possui conhecimento dos atalhos organizacionais e a particularidade, da empresa. Pode apresentar argumentação bastante superficial sem adequá-la à realidade prática da organização treinada. O descomprometimento com a organização, como no caso do processo interno, pode comprometer o sucesso desta prática.

Evidentemente que estas ilações são apenas um exemplo de aquisição de conhecimento, viabilizadas em treinamento, pois existem inúmeros processos, como recrutar indivíduos para a atividade de “linha de frente”, interações com organizações fornecedoras e usuárias, entre outros...

Assim como os processos de aquisição de conhecimentos externos e internos podem auxiliar as empresas, da mesma forma se dá em relação à administração escolar. Embora as empresas tradicionais tenham fins diferenciados das empresas-escola, todas possuem suas metas e para atingi-las, ou pelo menos se manterem no mercado, deverão estar atentas aos processos de aprendizagem e inovação como um todo.

## **6 CAPACIDADE TECNOLÓGICA NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: ELEMENTOS DETERMINANTES**

É recorrente, mesmo no início do século XXI, o mito de que a escola não acompanhou o ritmo de desenvolvimento tecnológico identificado nas organizações diretamente vinculadas às ciências econômicas. Alguns leigos e supostos interessados parcialmente informados, ainda repetem frases de efeito – geralmente facciosas e timidamente embasadas em observações nebulosas de uma realidade subjetiva - comparando o ritmo de desenvolvimento tecnológico dos meios educacionais com o de outros tipos de organizações empresariais.

Embora ainda não existam os “caçadores de mitos”<sup>4</sup> pedagógicos, este seria o momento histórico adequado para uma tentativa de *iluminismo* na área das ciências da educação e da mente. Percebe-se que há um espaço fértil para se produzir estudos sobre a ausência de seriedade acadêmica com que se tratam os assuntos de natureza educacional em esferas povoadas por especialistas que, na melhor das hipóteses, pouco entendem dos processos de gestão educacional. É sempre prudente lembrar que ter sido um bom aluno, não torna um cidadão um bom professor; é preciso, para tal, no mínimo, muito estudo, muita prática e sérias pesquisas.

É nesse quadro que o processo de aquisição de conhecimento se estabelece. Entre o corpo docente, os colaboradores e coordenadores de uma escola há duas formas de aquisição ou construção de conhecimento: interno e externo.

---

<sup>4</sup> Referência ao programa de tv “Mythbusters”, exibido no canal a cabo Discovery Channel.



Procurar-se-á, por meio das observações realizadas numa Instituição de Ensino do Sul do Brasil, relatar algumas práticas ligadas a processos de aquisição, compartilhamento e codificação de conhecimentos. Devido a medidas éticas recomendadas por órgãos de pesquisa nacionais, a verdadeira razão social da Escola analisada não é divulgada.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) revela uma frequência significativa da utilização do processo de aquisição de conhecimentos por mecanismos externos. Não necessariamente em toda a escala hierárquica, mas principalmente em funções consideradas estratégicas dentro da Instituição. A participação em seminários, cursos de aperfeiçoamento profissional, palestras sobre temas específicos, conferências e eventos direcionados, são alguns dos exemplos com que a escola tem se identificado no momento da aquisição de novos conhecimentos.

Esta Instituição de ensino tem feito uso do aparato tecnológico de forma racional. Os recursos de tecnologia de informação são usados preferencialmente quando agregam algum valor significativo ao processo da aprendizagem. Embora o uso dos recursos de informática possa ser muito útil em alguns momentos, a escola está ciente que de o foco deve ser o conteúdo e não o meio.

### **6.1 PRINCIPAIS ELEMENTOS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL PARA A CONSTRUÇÃO DA BASE DE CONHECIMENTO TECNOLÓGICO DA INSTITUIÇÃO**

A Instituição de Ensino analisada neste artigo existe há mais de 120 anos. Sua mantenedora constitui-se de um grupo de cidadãos originários de imigrantes germânicos que tiveram a idéia de criar uma associação beneficente no início do século XIX. A base tecnológica dessa escola é fortemente influenciada pelo caráter laico da mantenedora e pelas idéias de liberdade, solidariedade e empreendedorismo do grupo que a mantém.

Na comunidade onde está situada, a Instituição é reconhecida pela sua tradição na qualidade de ensino e pelo caráter inovador planejado. Estas características se revelam no processo de escolha da escola, pois grande parte dos ex-alunos a escolhem para matricular seus filhos, netos e parentes. O caráter inovador se manifesta desde o início de sua fundação, uma vez que foi pioneira em iniciativas como a criação da escola mista – para meninos e meninas – e do jardim de infância.

Outro elemento que distingue a escola no seu meio é o estímulo à formação docente e os benefícios voluntários oferecidos aos colaboradores, tais como sistema de previdência privada, desconto na mensalidade do colégio para filhos de professores e funcionários, seguros, apoio em projetos pessoais de pesquisa, entre outros.

#### **O processo educacional da escola:**

- capacita o aluno a posicionar-se criticamente e com clareza, oportunizando a socialização de idéias e a tomada cooperativa de decisões;
- estimula o desenvolvimento das habilidades e competências;
- favorece as relações de aprendizagem a partir da realidade local e global e viabiliza o processo de construção do conhecimento, considerando o professor como orientador e mediador do processo e o aluno como co-responsável por sua aprendizagem;
- possibilita ao aluno a exploração e a utilização de diversas formas de expressão, respeitando as diferenças e o ritmo de cada um no processo de aprendizagem;
- considera a interação como fundamental no processo de construção do conhecimento;
- organiza o ensino segundo as possibilidades de aprendizagem do aluno, considerando suas condições, suas experiências e seus conhecimentos anteriores e respeitando as diferenças do grupo em que ele está inserido;
- entende a avaliação como processo contínuo, progressivo e abrangente, considerando a compreensão de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

#### **Esta proposta considera que o educador deve apresentar os seguintes requisitos:**

- postura flexível e crítica, bem como filosofia de vida comprometida com valores pessoais e comunitários;
- respeito à individualidade do educando e do grupo no qual ele está inserido;

- preparo profissional adequado, com domínio das técnicas especializadas e dos conhecimentos necessários para interagir construtivamente com o aluno;
- constante atualização profissional para acompanhar e compreender as questões globais, alicerçando-se nas diversas ciências e tecnologias;
- habilidade em organizar e em facilitar os processos de ensino e de aprendizagem a partir da realidade e das experiências vivenciadas pelos alunos;
- capacidade de ousar e de criar metodologias que qualifiquem os processos de ensino e de aprendizagem;
- capacidade de planejar, acompanhar e avaliar, de forma reflexiva, os processos de ensino e de aprendizagem;

### **MECANISMOS EXTERNOS**

1. Participação do corpo docente e dos demais colaboradores e técnicos em congressos, seminários, simpósios sobre temas relacionados à aprendizagem, inteligência, inclusão e gestão participativa;
2. Participação do corpo discente e docente em feiras de ciências, concursos de redação, projetos científicos externos...
3. Aquisição de softwares educacionais;
4. Participação do corpo docente em bancas de avaliação de redações de universidades públicas e privadas;
5. Jogos escolares anuais
6. Festa Junina
7. Divulgação, por meio do site da escola, de diretrizes que informam os stakeholders a respeito da instituição;

### **O Centro de Ensino Médio forma alunos capazes de construir uma sociedade, autônoma, solidária, plural e ética na qual todos:**

- sejam reconhecidos e respeitados em sua dignidade humana, sem distinção de credo, etnia, gênero, necessidades especiais ou posição social;
- reconheçam suas potencialidades e a necessidade de uma convivência saudável, favorecendo as relações interpessoais;
- respeitem e preservem o meio ambiente;
- tenham igual acesso à cultura e ao saber;
- valorizem e fortaleçam as suas raízes culturais, e convivam harmonicamente com a diversidade presente no mundo;
- valorizem a saúde, visando à qualidade de vida.

### **A pessoa que o Centro de Ensino Médio prepara para a sociedade se caracteriza por:**

- posicionar-se criticamente, participando das transformações do mundo em que vive e também promovendo transformações;
- utilizar o diálogo como forma de resolução de conflitos para o crescimento pessoal e coletivo;
- agir com honestidade, responsabilidade e solidariedade com seus semelhantes;
- conviver e trabalhar em grupo, respeitando deveres e direitos e consciente de que a interação permite avanços seguros e rápidos na conquista do conhecimento;
- utilizar os meios de comunicação disponíveis e as novas tecnologias de forma responsável e ética;
- realizar-se profissionalmente, tendo como base valores éticos e morais;
- conviver em harmonia com a natureza e usar equilibradamente os bens à sua disposição, pensando nas gerações futuras;
- cuidar do seu corpo, adotando e promovendo hábitos saudáveis e valorizando a qualidade de vida.

### **PROGRAMAS DE CONVÊNIO E INTERCÂMBIOS**

#### **JUNIOR ACHIEVEMENT**

Essas atividades extraordinárias continuam sendo oferecidas aos alunos do Ensino Médio. O resultado tem sido avaliado pelos professores e pais de alunos como muito bom para o

desenvolvimento dos jovens. O Centro de Ensino Médio foi um dos pioneiros na parceria com empresários do Projeto Junior Achievement e tem sido premiado com destaque para seus alunos integrantes das empresas de jovens empresários. Quanto à orientação vocacional, os testes vocacionais têm dado um excelente resultado, auxiliando os jovens em sua escolha profissional.

#### **RESPONSABILIDADE SOCIAL**

No campo da responsabilidade social, o Colégio reafirma a postura de seus fundadores, mantendo vivos os valores humanitários e culturais datados de sua fundação. A sua Mantenedora foi criada para garantir um apoio aos imigrantes alemães nas questões de moradia, emprego, religião e ensino. Cientes das necessidades sócio-econômicas contemporâneas, a Associação e a Escola atuam hoje em diversas obras assistenciais. A mais recente é a criação da Unidade Y, dirigida às crianças de grupos sócio-econômicos desfavorecidos, a fim de proporcionar-lhes um ensino qualificado, seguindo o mesmo padrão do Colégio.

#### **PARCEIROS VOLUNTÁRIOS**

Há muitos anos a mantenedora, por meio do Centro de Ensino Médio, vem estimulando os jovens a desenvolver trabalhos voluntários. Peças teatrais com figurinos e adaptações do texto original por conta dos alunos são levadas às comunidades mais carentes ou são apresentadas no próprio Centro Cultural do Colégio, tendo como público-alvo escolas da rede municipal ou estadual. Diversas outras atividades são desenvolvidas utilizando o talento e a disposição dos alunos.

#### **INTERCÂMBIO CULTURAL**

Atendendo alunos da 8ª série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, os intercâmbios propiciam um aprendizado cultural e uma experiência de vida na convivência com outros hábitos e costumes. Ocorrem em diferentes países como: Alemanha, Estados Unidos, Espanha e Canadá, oferecendo aos alunos a oportunidade de aperfeiçoar seus estudos e conviver com a cultura do país.

#### **MECANISMOS INTERNOS**

1. Ainda, após o processo de aquisição, nota-se que a Instituição possui uma ótima base prática de compartilhamento e codificação do conhecimento. Nas reuniões com coordenadores de cada área, sistematiza-se todo o processo organizacional.
2. Nas reuniões pedagógicas por série, por equipe e por professores interdisciplinares, a disseminação da informação acontece em todos os níveis necessários.
3. A aprendizagem plena se evidencia nos processos de elaboração do material didático, cursos extras, centro de línguas, cursos de proficiência, entre outros.

#### **Laboratório de Geografia e História**

O Laboratório de Geografia e História tem por objetivo auxiliar os alunos do Colégio no desenvolvimento do aprendizado nas referentes matérias. Nesse laboratório, prioriza-se um melhor entendimento do espaço (Geografia) e a percepção do homem no tempo (História). Para isso, o aluno poderá contar, além de aulas expositivo-dialogadas, com diversos recursos didáticos, tais como mapas, murais, maquetes, livros, revistas, periódicos, imagens e oficinas entre outros. Por meio de um aprendizado diferenciado, o estudante terá a possibilidade de complementar e reforçar os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula. Nosso Laboratório de Geografia e História está à disposição do aluno para dirimir possíveis dúvidas, questionamentos e também para discutir idéias sobre Geografia e História a fim de aprimorar os seus conhecimentos. Os atendimentos deverão ser previamente agendados com os profissionais que atendem junto ao balcão, localizado no 2º andar do Colégio.

#### **Laboratório de Língua Portuguesa**

Situado no terceiro andar da Escola, o **Laboratório de Língua Portuguesa** é um espaço destinado a dar apoio à produção escrita de nossos alunos. É formado por quatro auxiliares de ensino graduadas em Letras e por uma estagiária do curso de Letras, que realizam o trabalho de avaliação das redações dos alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. As auxiliares, todas com experiência em avaliação de redações de vestibular, também atendem aqueles alunos que apresentam dificuldades em produção textual. Outra atividade do laboratório é o Plantão de Dúvidas de Língua Portuguesa, no qual são oferecidas aos alunos aulas de reforço sobre os

conteúdos trabalhados em sala de aula, por meio de atendimentos individuais ou em pequenos grupos.

### **Redação no Ensino Médio**

Dentre as várias formas de comunicação, a língua escrita é, sem dúvida, um dos mais importantes veículos para que os indivíduos se constituam como sujeitos críticos e atuantes na sociedade. Sua importância é evidenciada em diversas situações do cotidiano, como ao se escrever uma carta, fazer um requerimento e, até mesmo, criar um e-mail. Além disso, é cada vez maior a importância da produção textual em concursos vestibulares e em concursos públicos de nível superior e médio. Por esse motivo, o Colégio tem uma preocupação constante com a qualificação da produção textual de seus alunos. O grande diferencial do trabalho de redação consiste na proposta de individualizar o atendimento e acompanhar os alunos mais de perto. Pensando nisso, dividiram-se as turmas para que cada uma contenha, no máximo, 18 alunos. Dessa forma, o professor pode desenvolver suas aulas com mais qualidade, e o aluno, por sua vez, sente-se mais valorizado e estimulado a produzir textos. Outro fato importante é que os alunos possuem dois períodos semanais de redação, os quais ocorrem em turno inverso no 1º e no 2º ano, e no próprio turno de aulas no 3º ano. Para que os alunos produzam bons textos, o ponto de partida é desenvolver neles uma consciência crítica acerca dos mais diversos assuntos. Em razão disso, procura-se levar para a sala de aula textos que propiciem o debate e a reflexão. Após essa etapa, são encaminhadas propostas de produção textual para que os alunos criem seus textos. É relevante destacar que o trabalho não se esgota após a produção, uma vez que, corrigidas as redações, estas retornam aos alunos para que eles lancem um novo olhar sobre sua produção e a reconstruam, considerando as alterações sugeridas pelas corretoras. As produções textuais são encaminhadas pelas professoras ao Laboratório de Português, onde são avaliadas pelo grupo de auxiliares de ensino, formado por profissionais graduadas no curso de Letras e com ampla experiência em correção de textos. Cada série possui uma planilha de avaliação adequada ao nível dos alunos, e as correções apresentam um caráter formador, levando-os a refletir sobre os textos por eles produzidos.

Os alunos que tiverem interesse ou que forem encaminhados pelas professoras podem procurar o Laboratório de Português para qualificarem sua produção textual. Para isso, devem ser previamente agendadas aulas individuais de reforço, as quais são dadas pelas auxiliares de ensino. Nessas aulas, são trabalhadas questões envolvendo a estrutura do texto, o conteúdo e, também, aspectos relacionados à expressão lingüística. Outro recurso disponibilizado é a produção de textos extras a partir de propostas dadas no Laboratório.

### **Biblioteca**

A biblioteca da Escola destaca-se na comunidade e tem como objetivo servir de instrumento de apoio ao processo de construção do conhecimento, estimular e oportunizar a formação do hábito de leitura, o desenvolvimento do estudo independente, bem como o cultivo de áreas do interesse e o desenvolvimento do juízo crítico do aluno. Foi inaugurada em 12 de outubro de 1968, com um acervo inicial de 5000 livros, 1000 gravuras e recortes e 500 folhetos. Anteriormente, não havia registros de biblioteca na Escola, apenas um depósito de livros que eram doados, pois os materiais de ensino eram comprados pelos professores ou pelos próprios alunos. O projeto da biblioteca foi desenvolvido por uma ex-aluna e arquiteta. Ela era considerada moderna para a época, pois obedecia às mais modernas técnicas biblioteconômicas daquele tempo, e suas primeiras funcionárias foram uma professora e uma bibliotecária. Atualmente possui um acervo de aproximadamente 50000 volumes, constituído por obras de referência, livros didáticos, literatura em geral e literatura infantil e juvenil. Além disso, disponibiliza cerca de 20 títulos de periódicos sobre os mais diversos assuntos.

### **6.2 ANÁLISE DOS POSSÍVEIS EFEITOS**

No funcionamento cotidiano da instituição os mecanismos de aprendizagem se estabelecem de forma harmônica e interdependente, tornando sua subdivisão uma tarefa extremamente complexa e, em alguns casos, praticamente inviável. Entretanto, para analisar o processo fez-se uma tentativa de subdivisão.

A instituição oferece laboratórios para aulas práticas nas disciplinas de Ciências, Matemática, Biologia, Física e Química. Atualmente há um projeto de reestruturação de planejamento, resultado do levantamento de necessidades feito pelos professores.

Há uma estrutura de laboratórios de aprendizagem, visando ao atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades especiais em todas as disciplinas do currículo escolar. A intenção atualmente é clarear tanto para o público interno quanto para o externo, a diferença de finalidade de cada um destes setores.

O laboratório de informática é um setor forte e bem utilizado didaticamente na instituição. Há quatro salas, com aproximadamente 20 computadores em cada uma. Os professores podem planejar suas aulas neste espaço, reservar salas e levar os alunos. Entretanto, alguns segmentos da escola se ressentem da falta de horários disponíveis para a utilização das salas, enquanto, por outro lado, alguns professores ou segmentos reservam o espaço e não comparecem pontualmente. Percebe-se, neste caso, uma carência de plano vertical e integrado da instituição, buscando o uso racional e justo a todos os membros da organização.

Neste contexto, é importante destacar que a aplicação de tecnologia relativamente cara para realizar uma etapa que pode ser feita simplesmente com caneta e papel, não irá, necessariamente, representar melhora qualitativamente na rotina da escola, do aluno ou do professor. Deve-se considerar que a “atração mágica”, criada, inicialmente, pela aplicação de aspectos tecnológicos no sentido material do termo, não agrega mudanças substanciais à aprendizagem, mas sim, compõe uma estrutura visual atrativa aos possíveis clientes – pais, mães, alunos, comunidade... É praticamente senso comum que a tecnologia utilizada adequadamente para um determinado processo pode fomentar a criatividade e a aprendizagem, porém, desde que se saiba tirar proveito deste mecanismo de forma a agregar algum ganho em produtividade nos processos de aprendizagem.

### **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES DE AÇÕES MELHORIA**

O processo educativo não pode ser visto apenas pela limitada ótica escolar, já que os processos de aprendizagem se dão numa esfera muito mais abrangente do que aquela abordada pelas instituições escolares. No entanto, é inevitável reconhecer que a escola é o lugar onde se constroem as primeiras relações sociais posteriores às da família. A escola reproduz, também, as relações sociais mais amplas e as concepções de mundo validadas pelo sistema. Assim, mesmo a educação formal tem relação estreita com as questões sociais já que diz respeito à humanidade e a construção do ser social, a toda a história que já se construiu e a que está por se formar.

Por essa razão, o projeto político pedagógico nunca é uma proposta politicamente neutra. Considerando-se nossa realidade atual, ou se pretende compactuar com lógica capitalista ou se pretende pensar em práticas que proporcionem a ruptura da engrenagem, por meio da formação de sujeitos críticos e conscientes.

A educação atinge seus objetivos na medida em que busca preparar cidadãos livres, conscientes de seus direitos e deveres, voltados ao desenvolvimento de suas potencialidades e comprometidos com a vida em sociedade

Nessa perspectiva, educar é também dar continuidade criativa aos referenciais que deram origem à Instituição e que congregaram muitas gerações, destacando como orgulho comum a sólida formação recebida na Escola:

#### **O Centro de Ensino Médio estabelece como princípios norteadores de sua proposta educativa:**

- oportunidades de convivência com a diversidade de culturas, hábitos, costumes e também com as competências e particularidades de cada um;
- reconhecimento do dinamismo da sociedade, tendo como núcleo de interesse maior o aluno, a fim de que este desenvolva suas potencialidades com liberdade e responsabilidade, auto-realização e com consciência social;
- desenvolvimento da capacidade de reflexão, de análise, de comparação, de comprometimento com as responsabilidades do aluno, fazendo com que este compreenda a realidade e busque sua transformação;

- reflexão acerca da formação moral e ética, ressaltando ideais comuns de liberdade, honestidade, justiça, patriotismo, solidariedade e igualdade;

Desta forma, entende-se a Escola como um espaço onde são criadas alternativas de interação para habilitar o educando a aprimorar as relações sociais de forma consciente e crítica, capacitando-o a vivenciar outras realidades.

**A Escola programará ainda mecanismos, recursos didáticos e humanos que atendam a todos os alunos e com maior atenção àqueles com Necessidades Educativas Especiais. O atendimento a esses alunos será feito no sentido de resgatar e respeitar o potencial de cada um, realizando adaptações de currículo, de avaliação ou de espaço físico, quando necessário.**

Nesse sentido podemos notar a gestão educacional, que na década de 80 era vista como ponto a ser melhorado na educação brasileira, como uma das apostas para a construção de um novo fazer educativo capaz de possibilitar maior democracia e cooperação social. As reformas necessárias, quando vistas sob o olhar da gestão, descentralizam a problemática da escola, passando a compreender a educação como um sistema único, independente de gestões educacionais singulares. Essas mudanças são as que efetivamente progridem para modificações maiores, deixando marcas profundas no sistema como um todo.

Nos anos 60 assistimos a tentativa da aproximação da escola com o padrão de acumulação taylorista-fordista. A educação era vista como meio de ascensão social. Com o passar dos tempos a idéia de educação como garantia de melhora social foi perdendo credibilidade esfriando. Na década de 90 a educação segue o padrão da globalização, passando (juntamente com a cultura social) por reestruturações profundas de seus objetivos, de suas funções e de sua organização, na busca de se adequar a nova realidade social e a suas necessidades contemporâneas. As novas concepções de flexibilização curricular e de avaliação, por exemplo, são mostras práticas de novos padrões de organização escolar que visam adequar-se a nova realidade. Essas mudanças educacionais, que visam maior participação do aluno e buscam a formação de sujeitos mais conscientes da realidade social, também requerem profissionais educadores engajados em tais ideais e envolvidos no processo de construção autônoma.

Obras filantrópicas também são praticadas em nossa Instituição, de forma a estimular os alunos a participarem e se envolverem, cada vez mais, nas questões beneficentes. O departamento de Atividades Extraclasse e Parceiros Voluntários, consciente das necessidades da população carente, oferece suporte aos projetos voluntários sugeridos pelos próprios estudantes. Doações, não só de alimentos, roupas e objetos, bem como de carinho e atenção, são feitas pelos alunos em diversas creches e asilos da capital gaúcha e arredores. Os grupos de teatro também cumprem sua função social, levando alegria e entretenimento a instituições carentes, por meio de encenações de peças variadas. Dessa forma, a solidariedade se propaga em nossa comunidade:

Nesta Instituição foram identificados diversos elementos de aprendizagem organizacional que poderiam submeter-se a ações de melhoria. Evidenciou-se imperativamente a necessidade de estabelecer um plano sólido de avaliação tanto externa quanto interna. Esta medida viabilizaria duas providências iniciais cujos efeitos esperados seriam encontrados, principalmente, numa equipe gestora mais estável e ciente dos processos de funcionamento da instituição.

A primeira providência seria identificar os pontos frágeis de desenvolvimento da instituição e construir um plano participativo de inovação. A segunda providência seria estabelecer no plano estratégico da Escola medidas de caráter estrutural que estabelecessem normas mais estáveis de funcionamento dos diversos setores. Este objetivo evitaria mudanças excessivas de ações de trabalho, estabelecimento de rotinas e de metodologias educacionais a cada mudança de coordenações ou de gestores.

A organização que aprende desenvolve processos próprios de sistematização do processo de ensino/aprendizagem de tecnologias que constituem o plano estratégico. O ciclo é progressivo e interminável. A mesma força que gera conhecimento, alimenta-se dele. Isto é tecnologia. Isto é aprendizagem. Reconhecer as peculiaridades deste processo e compreendê-lo é o diferencial da instituição.

A tradição de qualidade de ensino da instituição será renovada e assegurada por meio da conscientização dos itens:

1. Gerenciamento de tempos e espaços,
2. Inclusão de projetos transdisciplinares sobre Direitos civis, cidadania, solidariedade sustentável, agricultura socialmente responsável, trânsito e cidadania ... ;
3. Avaliação externa e interna como base para um planejamento eficaz;
4. Revitalizar a revista da escola, incluindo artigos científicos de professores, alunos, comunidade.

**5. Criação de um Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Atendimento aos alunos com Necessidades Especiais.**

Na transição da imagem da escola de instituição educacional para empresa, ela se abre para identificar estes pontos e reconhecer a própria estrutura. A instituição se vê numa perspectiva holística, pois sabe se avaliar e se posicionar no mercado e na sociedade. Este movimento torna-se mais consciente. Aprendizagem consciente com qualidade é tecnologia.

### REFERÊNCIAS

- FIGUEIREDO, Paulo N. Aprendizagem Tecnológica e Inovação Industrial em Economias Emergentes: uma breve contribuição para o Desenho e Implementação de Estudos Empíricos e Estratégicos no Brasil. **Revista Brasileira de Inovação**, n.2, v.3, jul/dez 2004.
- \_\_\_\_\_. **Acumulação tecnológica e inovação industrial: conceitos, mensuração e evidências do Brasil.** São Paulo: Fundação Sistemas de Análise de Dados, v.19, n.1, PP. 54-69, jan./mar. 2005.
- LASTRES, Helena M. M.;FERRAZ, João Carlos. Economia da informação, do conhecimento e do aprendizado. In:LASTRES, Helena M. M.; ALBAGLI, Sarita (org.). **Informação e globalização na Era do Conhecimento.** Rio de Janeiro: Campus, 1999. Cap. 1, p. 27- 57
- LÜCK, Heloísa. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- LÜCK, Heloísa. et al. **Gestão educacional: estratégia e ação global e coletiva no ensino.** Curitiba: Champagnat, 1996.
- MALERBA Franco; ORSENIGO Luigi. **Technological Regimes and Sectoral Patterns of Innovative Activities.** Industrial e Corporate Change, 6 (1) 83-117, 1997.
- MILANI, Feizi M. **Convivência na escola: o papel do gestor.** Salvador: INPAZ, 2004.
- NELSON. R.R & WINTER, S.G. **An evolutionary Theory of Economic Change.** Cambridge. Harvard Univ.Press, 1982.
- PALLOFF, Rena M. e PRATT, Keith. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIAGET, Jean. **A equilíbrio das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- ROVERE, Renata Lèbre La. As pequenas e médias empresas na economia do conhecimento: implicações para políticas de inovação. In: LASTRES, Helena M. M.; ALBAGLI, Sarita (org.). **Informação e globalização na Era do Conhecimento.** Rio de Janeiro: Campus, 1999. Cap. 6, p. 143-163
- SENGE, Peter e cols. **Escolas que Aprendem: Um guia da Quinta disciplina para educadores, pais e todos os que se interessam por educação.** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- TERRA, José Cláudio Cyrineu. **Gestão do Conhecimento: o grande desafio empresarial.** São Paulo: Negócios Editora, 2000.

# O JOGO DE RPG NA SALA DE RECURSOS PARA ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: A AVENTURA DE IMAGINAR NOVAS REALIDADES

André Luís Ribas dos Santos  
([andreri36@gmail.com](mailto:andreri36@gmail.com))  
Paula Yamasaki Sakaguti  
([paulasakaguti@uol.com.br](mailto:paulasakaguti@uol.com.br))

## RESUMO

O presente trabalho objetiva relatar a experiência do uso do RPG (RolePlaying Game) como alternativa metodológica de enriquecimento curricular aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. A Oficina de RPG é um dos projetos desenvolvidos na Sala de Recursos para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, inserido em uma escola pública estadual no município de Curitiba/PR, em período contra turno. Os grupos de enriquecimento deste serviço de atendimento educacional são constituídos a partir do interesse dos alunos e de suas áreas de destaque, sendo organizados em quatro modalidades de trabalho: (a) grupos de pesquisa (investigação de problemas da vida real); (b) estudos (leituras avançadas ou aprofundadas sobre um tema); (c) oficinas (relação teoria-prática); e (d) atividades psicopedagógicas (relações inter e intrapessoais). Os mesmos acontecem em parceria com instituições de ensino superior e especialistas da área em questão (pais e/ou profissionais da comunidade). Na primeira fase da Oficina de RPG, no ano de 2008, participaram 5 alunos, sendo 3 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, situando-se na faixa etária entre 10 e 16 anos. Na segunda fase, em 2009, participaram 12 alunos, sendo 9 do sexo masculino e 3 do sexo feminino, com idades entre 9 e 15 anos. No ano de 2010, terceira fase do trabalho, participaram 16 alunos, sendo 12 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, entre 10 a 16 anos. Os encontros aconteceram semanalmente, com duração de uma hora, explorando-se o sistema GURPS (Generic Universal RolePlaying System). Foram utilizados os contos de Veiga: “Professor Pulquério” e “A máquina extraviada”, como base das aventuras que foram criadas pelos alunos da oficina. Os resultados indicam o potencial pedagógico do uso do RPG como alternativa metodológica que pode ser utilizada em todas as disciplinas escolares e também como proposta de enriquecimento curricular para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. RPG. Enriquecimento curricular.

## 1. Introdução

Imaginemos o cenário de uma sala de aula, carteiras enfileiradas, alunos em estado de agitação e o professor em seu esforço diário pela conquista da atenção para o assunto a ser tratado naquele dia. Os horários transcorrem sem maiores sobressaltos, professor após professor tece a história da humanidade sobre os vários escopos da ciência.



O que fazer? Seguimos este esquema imposto pelas agruras do dia a dia ou tentamos romper com as amarras e darmos possibilidades de vivenciarmos novas possibilidades pedagógicas?

O quadro descrito acima pode servir como fonte geradora de iniciativas pedagógicas que permitam aos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, a criação de alternativas metodológicas viáveis e de baixo custo. Para tanto, é importante promover espaços para o conhecimento de práticas pedagógicas desafiadoras, para o pensar coletivo sobre a própria organização do trabalho pedagógico, visando atender adequadamente todos os alunos, inclusive àqueles que apresentam Altas Habilidades/Superdotação.

Diante disto passamos a propor possíveis correlações entre o jogo do RPG (RolePlaying Game) e as Altas Habilidades/Superdotação. Destacamos de que maneira é possível construirmos, se não uma proposta metodológica, ao menos refletir sobre as possibilidades deste jogo em ambientes escolares como proposta de enriquecimento curricular. Para o bom desenvolvimento deste tipo de oficina baseada em sistema de jogos é primordial a formação do professor nos mais variados tipos de RPG.

O universo de sistemas é enorme atualmente, e as ferramentas gratuitas na internet permitem aos desenvolvedores a criação de praticamente um sistema por dia e disponibilizá-los para milhões de consumidores ávidos por lançamentos, numa indústria que movimenta bilhões por ano. Assim, o sistema adotado no presente trabalho foram escolhidos com base no conhecimento e na familiaridade que o professor responsável tem com o GURPS (Generic Universal RolePlaying System), desde 1994.

Já neste ano de 1994, foi feito o primeiro estudo de caso que aliava este sistema de jogos ao ensino de História, na busca de uma alternativa metodológica diante de um grupo de alunos talentosos, mas que colecionavam histórias de fracassos escolares.

Desde então as reflexões seguiram seus caminhos, com a aplicação de dinâmicas pedagógicas em parceria com professores da disciplina de Matemática na quinta série do ensino fundamental, no ano de 1996. Como tema das aventuras explorou-se o processo de constituição da civilização, a criação e o desenvolvimento da compreensão de mundo através da linguagem matemática. A construção de experiências pedagógicas vivenciadas pelo professor, ao longo de sua vida profissional atuando nas redes de ensino pública e privada constituíram-se na base do desenvolvimento de novas propostas às aventuras a serem desenvolvidas a seguir.

## **2. Objetivos**

2.1 Possibilitar a criação de um espaço lúdico a partir das ferramentas do jogo de RPG (RolePlaying Game);

2.2 Desenvolver inter-relações cooperativas e solidárias a partir de situações problemas vivenciadas no jogo de RPG;

2.3 Permitir a criação de alternativas/soluções para situações problemas propostas no jogo de RPG.

## **3. Metodologia**

A oficina de RPG faz parte do programa da Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação desenvolvido numa escola pública estadual, no

município de Curitiba/PR Esta oficina, ministrada semanalmente com duração de uma hora, pretende constituir-se em espaço para o desenvolvimento de tarefas e atividades pedagógicas que estimulem a interação dos alunos participantes e a troca de experiências a partir das situações-problemas propostas pelo professor e “alunos-orientadores”.

A presente proposta foi desenvolvida em 3 fases: 2008, 2009 e 2010. Teve, em seu primeiro momento no ano de 2008, que consistiu no contato inicial com os princípios, regras e construção de personagens. Participaram cinco alunos, sendo 3 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, situando-se na faixa etária entre 10 e 16 anos, com diferentes níveis de conhecimento do sistema GURPS (Generic Universal RolePlaying System).

No segundo momento do projeto, o professor apresentou a proposta para o ano de 2009, que consistiu na utilização do conto da obra do autor goiano José J. Veiga “Professor Pulquério”, como base das aventuras para os alunos da oficina. Dando sequência à terceira fase, no ano de 2010, o conto escolhido foi “A máquina extraviada”, que compõe o livro de mesmo título de Veiga (1994). A obra do autor, referência do realismo mágico no Brasil aborda a presença de uma máquina, deixada por engano, na praça principal de uma cidade do interior do país e as alterações que ela gera sobre esta comunidade. Realizou-se a leitura do conto para os participantes da oficina e posteriormente, os alunos assistiram a dois vídeos postados no Youtube, o primeiro de autoria de Marcelo Marteli baseado no conto "A máquina extraviada" de José J. Veiga, com trilha da banda Nação Zumbi “Hoje, amanhã e depois” e a seguir o vídeo adaptado por Tiago Cordeiro tendo como base os conceitos de hipermídia e abordando os efeitos resultantes da curiosidade despertada nas pessoas em relação à máquina.

A partir do conhecimento e compreensão do ambiente escolar no qual estão inseridos, iniciou-se o processo de construção do cenário como parte integrante da proposta do sistema de jogo. Após esta investigação partiu-se para coleta de informações sobre a escola. Para tal os alunos deveriam reunir dados a partir das fontes históricas presentes no prédio (placas, monumentos, fotos, documentos, nomes de salas de aula, entre outras) e posteriormente confrontar com as do professor. Ao desenvolverem estas tarefas os alunos tiveram que percorrer as dependências da escola durante o horário da oficina. Pelas próximas duas semanas os alunos participantes da oficina tomaram contato com mais uma das características do GURPS: a criação do cenário da cidade narrada no conto de Veiga, como uma realidade paralela a da própria escola, interligadas pelas possibilidades imaginadas pelos alunos. Os trabalhos ainda terão continuidade no segundo semestre de 2010, quando será proposto o desenvolvimento de outros sistemas de jogos que possam ser vivenciados nesta oficina.

### **3. Considerações Finais**

A presença de alunos com os mais variados conhecimentos no sistema GURPS, que poderia a princípio apresentar-se como um entrave para a realização dos trabalhos, foi explorado pelo professor como fator de integração e de trabalho colaborativo entre os participantes. Desta forma, foram respeitados os diferentes ritmos e níveis de conhecimento promovendo o crescimento pessoal de cada participante. Para Guenther (2006, p. 40-41)

No trabalho verdadeiramente pedagógico, cada aprendiz seria ajudado a partir do ponto em que está e caminhar da maneira que melhor responda às suas características, em direção a algo útil ao seu próprio crescimento e aperfeiçoamento pessoal (GUENTHER, 2006, p.40-41).

A dinâmica adotada na oficina contou com criação de grupos com pelo menos um participante com conhecimento prévio do sistema. Neste momento os *alunos-orientadores*, aqueles alunos que já participavam da oficina em anos anteriores, assumem o papel de GM (Game Master) conduzindo os novos participantes às regras básicas do sistema GURPS. Esta vivência permitiu aos *alunos-orientadores* a consolidação, aprofundamento do sistema, enriquecimento das aventuras propostas para o fechamento deste encontro. Desta forma, familiarizados com os termos básicos do sistema GURPS: IQ (Inteligência), DX (Destreza), HT (Pontos de Vida), ST (Força), base de todos os testes no sistema GURPS, os *alunos-aventureiros* – alunos novos na Oficina - participaram de aventuras criadas instantaneamente pelos *alunos-orientadores* - alunos com maior conhecimento e experiência. O encerramento da oficina em horário previsto impossibilitou a conclusão das aventuras propostas. E desta forma demos continuidade aos trabalhos nos encontros seguintes. Os *alunos-orientadores* continuaram a mestrar aventuras ampliando a compreensão do processo do jogo para os *alunos-aventureiros*. O papel do professor a intervindo na oficina objetivava desenvolver bases para a condução das aventuras.

A Oficina de RPG com alunos que apresentam Altas Habilidades/Superdotação constitui-se em proposta de enriquecimento extracurricular na sala de recursos, visto que, nas palavras de Landau (2002, p. 95):

A criança superdotada necessita de programas educacionais que proponham desafios e ofereçam possibilidades para a autodescoberta e para o pensamento independente. Em outras palavras, de um ambiente que lhe permita a realização de sua potencialidade intelectual, emocional e social. Assim, cada experiência de aprendizagem representa uma porta de entrada para um mundo mais amplo que o anterior.

De acordo com Brenelli (1996) a presença do jogo como espaço pedagógico já vem sendo debatido por diversos autores, entre eles Piaget, Vigotsky, Fröebel, Dewey, Decroly, Montessori, Chateau, propondo-se a entender sua importância no desenvolvimento do indivíduo bem como debater sobre sua potencialidade em ambientes pedagógicos como espaço de simulação para os desafios da vida adulta, sem perder seu caráter lúdico. Concordamos com Daniel (2002) quando este destaca que o aprendizado interativo, responde as perguntas e as ações específicas de quem esta aprendendo. Desta maneira pensamos que a prática pedagógica pode, sim, romper com aulas expositivas e monótonas que por vezes predominam nos sistemas educacionais. Neste sentido, entendemos o jogo de RPG em ambientes escolares e sua utilização como uma alternativa metodológica de trabalho com todos, inclusive com os alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Daniel (2002) aponta para as mudanças que o profissional da educação enfrenta em relação ao distanciamento entre seu mundo e o de seus alunos.

Destaca ainda a necessidade de assumir uma nova postura, quando afirma que os professores devem enfrentar as assertivas pós-modernas que afetam o seu fazer pedagógico e ajudar os alunos a interpretar o seu ambiente.

Neste sentido, concordamos com Corrêa e outros (2006, p.222) quando enfatizam que nosso papel enquanto professores, é de estimular a aprendizagem dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação por meio de práticas educacionais desafiadoras e enriquecedoras, tanto no espaço da sala de aula, como em atividades extracurriculares, “constituindo, assim, o diferencial capaz de contemplar as necessidades dos educandos”.

#### **4. Referências Bibliográficas**

BRENELLI, R. P. **O jogo como espaço para pensar**: a construção de noções de lógica e aritmética. Campinas-SP: Papirus, 2000.

CORDEIRO, T. “**A Máquina Extraviada**”. Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=8EOLVjmtAWs>. Acesso em 02/02/2010.

CORRÊA, M.L.C; SIQUEIRA, N.A.; SILVEIRA, S.T. Reflexões sobre práticas inclusivas que podem atender os alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

In: FREITAS, S.N. (Org.) **Educação e altas habilidades**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed.UFSM, 2006, p.213-229.

DANIEL, John. **A Educação em um mundo pós-moderno**. UNESCO. Brasil. 2002.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e Talento** – Um programa para a Escola. São Paulo: EPU, 2006.

LANDAU, É. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte & Ciência, p. 95, 2002.

VEIGA, J. J. **A Máquina Extraviada - Contos**. São Paulo. Civilização Brasileira: 1974.

NARDELI, M. B. “**A Máquina Extraviada**”. Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=ldsURfVRAaM>. Acesso 02/02/2010.

# A INFLUÊNCIA CULTURAL NO RECONHECIMENTO E IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM UMA ESCOLA DE SURDOS

Tatiane Negrini<sup>1</sup> (Universidade Federal de Santa Maria)  
Soraia Napoleão Freitas<sup>2</sup> (Universidade Federal de Santa Maria)

A educação e a identificação de alunos com características de altas habilidades/superdotação merece maior atenção principalmente quando se realiza tendo em vista um contexto cultural diferenciado. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo tratar a respeito da influência cultural na identificação e reconhecimento das características dos alunos com altas habilidades/superdotação, sendo que o mesmo surgiu a partir de um recorte de alguns resultados de uma pesquisa realizada em uma escola de surdos, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Este artigo trata-se de um estudo bibliográfico que busca apresentar alguns dados referentes a uma pesquisa realizada, buscando debater alguns aspectos relevantes da mesma. A partir de uma análise qualitativa de alguns dados, discute-se sobre a relevância de levar em consideração o contexto e a cultura dos alunos na identificação das características de altas habilidades/superdotação. Utilizou como referências para escrita deste artigo, Brasil (1995, 2008), Renzulli (2004), Forquin (1993), Stumpf (2004), entre outros autores das áreas em estudo. Com isso, ao se pensar nas características dos sujeitos com altas habilidades/superdotação dentro da escola de surdos e/ou comunidade surda, é imprescindível considerar os aspectos culturais, uma vez que estes relevam diferentes maneiras de se demonstrar as características diferenciadas de alguma habilidade específica, assim como a maneira como os professores as percebem no contexto cultural surdo. Este debate precisa ser uma discussão presente quando se realiza o processo de identificação em determinada comunidade, sendo ela surda ou outra, a fim de valorizar as diferentes expressões dos sujeitos dentro na mesma. Neste sentido, a identidade destas pessoas com altas habilidades/superdotação se constitui na marcação de sua diferença, de sua experiência como sujeito que se difere de outras experiências, que é única.

Palavras-chaves: Altas habilidades/superdotação. Cultura. Escola de surdos.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação/UFSM; Especialista em Educação Especial: Altas habilidades/superdotação; Especialista em Gestão Educacional/UFSM; Graduada em Educação Especial/UFSM. [tatinegrini@yahoo.com.br](mailto:tatinegrini@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Professora doutora do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq Educação Especial: Educação e Interação Social – GPESP. [soraiannfreitas@yahoo.com.br](mailto:soraiannfreitas@yahoo.com.br)

## **Iniciação à discussão**

A educação das pessoas com altas habilidades/superdotação configura-se como um desafio para a escola contemporânea, uma vez que estes alunos possuem um perfil educacional diferenciado dos demais alunos público-alvo da educação especial. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são os sujeitos atendidos por esta política e que podem receber um atendimento educacional especializado, sendo que os alunos com altas habilidades/superdotação necessitam de uma suplementação curricular.

No entanto, para que se possa discutir sobre a educação destes alunos com altas habilidades/superdotação, faz-se necessário a instituição escolar reconhecê-lo a partir das suas características peculiares de ser, de interagir e aprender, identificando suas características próprias, suas potencialidades e interesses. Desse modo, a identificação destes sujeitos passa pelo reconhecimento de suas condições e características, levando em consideração o meio em que vivem.

Neste sentido, este artigo tem como objetivo tratar a respeito da influência cultural de um grupo para a identificação e reconhecimento das características dos alunos com altas habilidades/superdotação, sendo que o mesmo surgiu a partir da realização de uma pesquisa pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. A referida pesquisa em nível de mestrado buscou problematizar os efeitos que o processo de identificação de alunos com características de altas habilidades/superdotação vai produzir no espaço da escola de surdos, possibilitando assim a realização deste artigo para divulgação de algumas reflexões.

Desse modo, este trabalho trata-se de um estudo bibliográfico que busca apresentar alguns dados referentes a uma pesquisa que se caracterizou como um estudo de caso em uma escola de surdos. O estudo bibliográfico possibilita “[...] levar o pesquisador (a) em contato direto com obras, artigos, ou documentos que tratem do tema em estudo” (OLIVEIRA, 2008, p. 69).

A partir de uma análise qualitativa de alguns resultados, discute-se sobre a relevância de levar em consideração o contexto e a cultura dos alunos na identificação das características de altas habilidades/superdotação, considerando e salientando os dados obtidos na pesquisa referida. A pesquisa qualitativa é descrita como “[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.” (OLIVEIRA, 2008, p. 37).

Tendo em vista as categorias utilizadas para análise da pesquisa realizada, neste artigo far-se-á uso apenas de alguns elementos que constituíram o debate, como um recorte de um conjunto de itens que compõem o trabalho completo.

## **Debatendo sobre a identificação de alunos com altas habilidades/superdotação e a cultura surda**

Para a identificação de alunos com características de altas habilidades/superdotação é necessário que os professores tenham conhecimento de alguns traços mais comuns nestes sujeitos, e que posteriormente possam fazer a relação com o contexto de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, as altas habilidades/superdotação são compreendidas a partir de uma dimensão multidimensional da inteligência, e como trazem Oufino e Guimarães (2007):

A superdotação entendida como um fenômeno multidimensional agrega todas as características de desenvolvimento do indivíduo, abrangendo tanto aspectos cognitivos quanto características afetivas, neuropsicomotoras e de personalidade. Não se pode esquecer ainda que o conceito de superdotação é influenciado pelo contexto histórico e cultural e, por isso, pode variar de cultura para cultura e em função do momento histórico e social (2007, p. 43).

Assim, a visão multidimensional leva em consideração a multiplicidade das características dos sujeitos com altas habilidades/superdotação. De acordo com Gardner (1995, p. 13), “[...] é uma visão pluralista da mente, reconhecendo muitas facetas diferentes e separadas da cognição, reconhecendo que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes”.

O indivíduo com altas habilidades/superdotação, através da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), vem sendo caracterizado da seguinte forma:

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

Nesta política pública nacional (BRASIL, 2008) está exposto um enfoque a respeito das altas habilidades/superdotação, uma vez que leva em consideração inúmeras habilidades. Em cada uma destas áreas, os indivíduos podem apresentar diferentes traços, mostrando assim sua natureza multidimensional, que abarca características psicológicas, cognitivas, sociais, emocionais, etc. Esta visão multidimensional se distancia do que tradicionalmente foi construído, da visão unidimensional que se associava somente aos testes de QI.

A pessoa com altas habilidades/superdotação é definida a partir das Diretrizes Gerais estabelecidas pela Secretaria da Educação Especial como:

Altas Habilidades referem-se aos comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de ‘traços consistentemente superiores’ em relação a uma média (por exemplo: idade, produção ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por ‘traços’ as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registradas em épocas diferentes e situações semelhantes. (BRASIL, MEC/SEESP, 1995, p. 13).

Dessa maneira, com vistas às políticas públicas educacionais relacionadas à educação especial e que subsidiam os alunos com altas habilidades/superdotação, estes sujeitos tem sido por estas amparados, as quais consideram a heterogeneidade de seus traços, assim como em muitas delas garantindo o direito de uma educação de qualidade (BRASIL, 1998; BRASIL, 2000).

Salienta-se também os estudos realizados por Joseph Renzulli (2004), o qual, entre as diversas divulgações de pesquisas, descreve a Concepção de Superdotação dos Três Anéis, visualizada na forma de uma representação gráfica, com a intersecção de três círculos, na qual destaca que o aluno para ser reconhecido por suas habilidades acima da

média, deve apresentar três características: Alta Criatividade; Comprometimento com a tarefa; Habilidade acima da média.

Além das características, ressalto desta concepção a idéia que o autor apresenta de que nenhum conjunto de traços é mais importante que outro, e estes não precisam estar presentes ao mesmo tempo, e na mesma quantidade em um indivíduo ou situação para manifestar comportamentos de superdotação. Os comportamentos de superdotação ocorrem em certas pessoas, em certos momentos e sob certas circunstâncias. Porém vale ressaltar que apenas um grupo não faz a superdotação, mas a interação entre os três anéis ainda é característica fundamental para sua identificação (REZZULLI, 1985). Além disso, os comportamentos de superdotação são, em parte, influenciados por fatores de personalidade (auto-estima, coragem, etc.) e por fatores ambientais (nível socioeconômico, estimulação dos interesses infantis, etc.), assim como por fatores genéticos.

Neste sentido destaco as influências culturais que podem influenciar na identificação das características das altas habilidades/superdotação, uma vez que a realidade cultural e lingüística de um grupo precisa ser levada em consideração para isso.

É necessário compreender, no entanto, que a escola de surdos está envolta pelas manifestações culturais dos surdos, numa valorização das representações surdas e das construções surdas. E é importante salientar esta estreita relação entre educação e cultura, uma vez que a organização escolar transmite “conteúdos”, experiências, que passam por uma seleção cultural, de especificidades que se almeja serem repassadas, e de acordo com Forquin (1993), pode-se chamar de cultura estes conhecimentos, valores, competências, etc. que nos precedem, ultrapassam e instituem como sujeitos humanos.

Forquin menciona a existência de duas ênfases quanto ao entendimento de cultura, que acredito serem relevantes, mas que tratarei de forma mais breve. A primeira delas, de ordem universalista, considera que a cultura é tradicional, individual, normativa, contendo todas as atribuições que devem ser cultivadas pelo sujeito, num leque de conhecimentos. A segunda, com uma ênfase diferencialista, considera a cultura como um conjunto de traços de um determinado grupo ou comunidade, considerando seus aspectos triviais, cotidianos. Quando se fala em educação e na direção de transmissão cultural, acredita-se que a perspectiva que leva em consideração os conhecimentos do grupo ao qual pertence, seus valores, qualidades e competências seja mais relevante, uma vez que confere aos indivíduos os componentes culturais que possuem sentido para o mesmo. Deste modo, não se ressalta a existência de uma alta e uma baixa cultura, mas de culturas diferentes, que possuem aspectos e dinâmicas diferentes e que pela transmissão que são passados elementos da cultura, mas que esta se encontra em construção. Como bem se refere Forquin:

Isto significa dizer que a educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente *uma* cultura ou culturas (no sentido dos etnólogos e dos sociólogos): ela transmite, no máximo, *algo* da cultura, elementos de cultura, entre os quais há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação (1993, p. 15)

Dessa maneira, é importante esta ressalva, uma vez que a comunidade surda, e no caso a escola de surdos, possui um grande envolvimento com a perpetuação da cultura surda, mas que nesta transmissão cultural, são repassados elementos da cultura surda, aspectos importantes, mas que a cada geração, a cada reformulação das pedagogias, etc., novos conhecimentos, novos saberes, novas ideologias são acrescidos, enquanto outros desaparecem.



Além disso, no interior da sociedade novos conhecimentos estão sendo produzidos, novos saberes estão sendo postos e exigidos, o que faz com que aconteça uma renovação ativa, principalmente na escola, não esquecendo os aspectos do passado, mas uma seleção de novos elementos. Forquin (1993, p. 15) complementa que temos que reconhecer que “[...] a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana”.

Neste sentido, que com a realização da pesquisa tendo em vista reconhecer os alunos com altas habilidades/superdotação dentro da escola de surdos, acredita-se ser importante descrever como se compreende o contexto da educação de surdos, para assim se ver os sujeitos com altas habilidades/superdotação neste espaço. Compreendo os surdos como constituintes de um grupo social que possui uma língua natural – a Língua de Sinais – que é sua primeira língua e a língua portuguesa escrita, sua segunda língua. Deste modo, a educação de surdos dá-se numa perspectiva bilíngüe e deve abranger o ensino da língua de sinais e a língua portuguesa, e todo trabalho pedagógico da escola também deve se atentar para as questões culturais e da formação de uma identidade surda. Desta forma, preocupar-se com o acesso e a permanência dos surdos na escola e seu contato com outros surdos, assim como à cultura surda.

Com isso, a cultura passa a ser entendida como atravessando tudo que é social, todas as construções de um grupo, em consonância com suas lutas e reivindicações. Neste sentido, os surdos lutam pelo seu reconhecimento como grupo cultural, que é interpelado por movimentos, construções, fazeres e pensares em torno de sua língua, identidade, cultura própria, etc.

Sendo assim, a escola de surdos, entre outros papéis que desempenha, aparece como um espaço de construção de subjetividades, de culturas, pois é através dela que os surdos têm contato com outros surdos e os alunos adquirem e aperfeiçoam a língua de sinais, fundamental para sua comunicação, suas trocas e reflexão. Segundo Stumpf (2004, p. 144), “a escola é o espaço privilegiado que deve proporcionar a seus alunos as situações necessárias a essas interações significativas, em língua de sinais, que darão início e continuidade a seus processos de aprendizagem”.

Assim, ao se pensar os sujeitos com altas habilidades/superdotação dentro da escola de surdos e/ou comunidade surda, é imprescindível considerar os aspectos culturais, uma vez que estes relevam diferentes maneiras de se demonstrar as características diferenciadas de alguma habilidade específica, assim como a maneira como os professores as percebem no contexto cultural surdo. Por exemplo, as diferentes habilidades que os alunos podem apresentar podem ser demonstradas de maneira peculiares em função da língua e da cultura própria.

Desse modo, ao pensar nas características de altas habilidades/superdotação, muitas vezes estas podem estar sendo camuflados por outras questões, algumas intrínsecas ao seu envolvimento social, cultural, familiar. Percebem-se, na realização desta pesquisa, algumas características que as pessoas surdas com altas habilidades/superdotação podem apresentar, porém acredita-se que mesmo tendo sido realizadas várias instrumentos de identificação, em diferentes momentos, algumas características podem não terem sido notadas nos alunos, em função de alguma das barreiras. Alencar (2001, p.61) ressalta que entre os aspectos emocionais e culturais que podem ser consideradas barreiras para a expressão da criatividade, salientam-se “[...] o medo de cometer erros; o medo de ser criticado; a falta de confiança nas próprias idéias e capacidades; o desejo excessivo de segurança e ordem; o comodismo; o medo de parecer ridículo; a insegurança e os sentimentos de inferioridade”. É importante assim, conhecer estes aspectos para se contextualizar com outras habilidades individuais.

## **Cruzamentos e desdobramentos**

Com a realização da pesquisa, ficou evidente a necessidade de levarem-se em consideração os aspectos culturais do grupo no qual estão sendo identificados os alunos com características de altas habilidades/superdotação, tendo em vista que este pode acarretar influências na forma de manifestação das capacidades humanas ou na sua interpretação dentro do ambiente escolar. Com isso, os diferentes indicadores de altas habilidades/superdotação precisam estar abertos à variantes dos grupos culturais aos quais se vai realizar a identificação, levando em consideração as diferentes individuais dos sujeitos.

É considerável destacar que as características dos alunos são influenciadas, como menciona Renzulli (2004), pelos fatores de personalidade e pelo ambiente em que se encontram, os quais possibilitam e facilitam a manifestação ou não do comportamento de superdotação. Assim, a escola de surdos pode ser um ambiente que estimula e permite o desenvolvimento e expressão mais de algumas habilidades (relacionadas à expressão em língua de sinais e linguagem corporal, por exemplo) do que outras (lógico-matemática, por exemplo).

É importante esclarecer que esta atenção às características culturais não significa que tal comunidade possui as mesmas características – no caso os surdos, mas conhecer como as características de altas habilidades/superdotação estão presentes em alguns sujeitos surdos, como constituintes da sua própria personalidade e identidade. Assim, as características se diferenciam de acordo com a identidade do sujeito dentro de tal cultura.

Ressalta-se que a identificação de alunos surdos com altas habilidades/superdotação passa por processos semelhantes à identificação de alunos ouvintes com altas habilidades/superdotação, sendo que no caso de ser realizada na escola de surdos é importante esta atenção ao contexto ao qual estes alunos vivenciam, sua comunicação, sua experiência visual, as diferentes maneiras de expor suas habilidades, o que em outra instituição poderia ser diferente. Além disso, para a identificação destes sujeitos surdos é necessária um cuidado às características peculiares destes sujeitos, seus interesses e as formas de expressão delas, sua personalidade, etc., o que ajuda na identificação de suas potencialidades.

Dessa maneira, tendo em vista a pesquisa realizada e as referências bibliográficas utilizadas, acredita-se que para a identificação das altas habilidades/superdotação é relevante considerar a influência cultural que pode diferenciar a forma como o sujeito manifesta sua potencialidade. Com isso, esta precisa ser uma discussão presente quando se realiza o processo de identificação em determinada comunidade, sendo eles surdos ou outros, a fim de valorizar as diferentes expressões dos sujeitos dentro da referida comunidade.

Neste sentido que a identidade destas pessoas com altas habilidades/superdotação se constitui na marcação de sua diferença, de sua experiência como sujeito que se difere de outras experiências, que é única. Com isso, é importante que se possa pensar que o reconhecimento destes sujeitos com altas habilidades/superdotação, esteja este numa escola de surdos em uma escola regular, envolve a conscientização e aceitação pelos demais como um sujeito diferente em suas peculiaridades, diferente do grupo em algumas características, mas que necessita destes para se constituir, para organizar e significar sua identidade como tal.

## **Referências Bibliográficas:**

ALENCAR, Eunice Soriano de. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional dos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília, MEC/SEESP, 1995.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações curriculares – Estratégias Área a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Altas habilidades/superdotação e talentos**: manual de orientação para pais e professores. Associação Brasileira para Superdotados, Seção RS. Porto Alegre: ABSD/RS, 2000.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro – Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). **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. 41 - 52.

RENZULLI, Joseph S. **The three-ring conception of giftedness**; a developmental model for creative productivity. In: South African Journal of Education; 5(1), p. 1-18, 1985.

\_\_\_\_\_. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. In: **Revista Educação**. Porto Alegre – RS, Ano XXVII, n. 1 (52), Jan./Abr. 2004.

STUMPF, Marianne Rossi. Sistema SIGNWRITING: por uma escrita funcional para o curso. In: THOMA, Adriana a Silva; LOPES, Maura Corcini. **A invenção da Surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

## **OFICINAS DE CRIATIVIDADE: APOIO À INCLUSÃO E A SOCIABILIZAÇÃO DE CRIANÇAS TALENTOSAS**

Luana Sant'Ana (Colégio Objetivo)

Ministro aulas de Oficina de Criatividade no POIT (Programa Objetivo de Incentivo ao Talento) há quatro anos e meio. Trata-se de um programa destinado a crianças com Altas Habilidades, extracurricular e inclusivo na medida em que oferece a estas crianças um espaço para a vazão de sua curiosidade, criatividade, de suas angústias, inseguranças, auxiliando-as na identificação de emoções, sensações bem como de talentos. Posso verificar através do desenrolar das aulas, dos relatos das crianças, bem como de relatos trazidos por pais, professores e coordenadores do Colégio Objetivo, que esta é uma oportunidade rica e de extrema importância no desenvolvimento destas crianças. Mais tranquilas, elas tendem a apresentar um melhor comportamento na sala de aula do ensino regular. O curso de Oficina de Criatividade é oferecido a crianças talentosas matriculadas no Ensino Fundamental, é anual e as aulas acontecem no próprio ambiente da escola, semanalmente, com duração de uma hora e quarenta minutos. A fim de ilustrar o trabalho desenvolvido, trago a este congresso um recorte: a atividade “tela coletiva” realizada com cinco grupos de crianças no ano de 2009. Formada pela união das telas individuais (cada criança é responsável por sua própria tela), a tela coletiva agrega as decisões e concretização da arte criada na tela conjunta. Por se tratar de uma atividade bastante desafiadora, a mesma só foi proposta ao final do segundo semestre, quando as identidades grupais já estavam mais estabelecidas e as identidades individuais fortalecidas. Diversas foram as situações emergentes, sendo tanto as harmoniosas quanto as conflituosas, extremamente ricas para um aprendizado criativo de convivência, respeito, argumentação, escuta e cooperação. Venho demonstrar através deste recorte os benefícios destas aulas no desenvolvimento individual e na ampliação da capacidade de interação social das crianças que integram o programa.

Palavras-chaves: Oficina de Criatividade. Inclusão. Talento.

## **OFICINAS DE CRIATIVIDADE: APOIO À INCLUSÃO E A SOCIABILIZAÇÃO DE CRIANÇAS TALENTOSAS**

Acredito nas aulas de “Oficina de Criatividade” que ministro para crianças talentosas como um espaço de apoio ao seu desenvolvimento global, oferecendo oportunidade de experimentação, autoconhecimento, partilha, cooperação, convivência e expansão de potenciais. As oficinas fazem parte do POIT, Programa Objetivo de Incentivo ao Talento, um projeto educacional extracurricular oferecido pelo Colégio Objetivo à crianças do Fundamental I, II e do Ensino Médio. O curso é anual, com aulas semanais de uma hora e quarenta minutos de duração e ocorre no ambiente escolar. As aulas são marcadas por encontros das crianças com outras crianças, das crianças comigo e de todos nós com diversos materiais plásticos que nos permitem infinitas formas de diálogo e representações.

Nas aulas, especialmente nas primeiras, eu proponho atividades muito pouco dirigidas com formato de desafios, instigando as crianças a criações próprias, convidando-as assim a assumirem a co-criação das aulas. No início de nosso contato, elas parecem esperar que eu lhes diga o que devem fazer, como devem fazer, com que material podem trabalhar e quais os passos que eu desejo que reproduzam para chegarmos a um determinado fim. Meu papel é o de não corresponder a estas expectativas, porém, acolhê-las em sua angústia frente ao desconhecido. Passamos a nos conhecer, a formar laços, brincamos juntos e aos poucos as crianças passam a se apropriar das aulas sugerindo dinâmicas, atividades e participando ativamente de tudo. Desta forma, nunca há uma aula igual à outra, cada grupo é único e segue rumos diferentes de acordo com os interesses emergentes nas próprias crianças.

O curso se inicia com a exploração de materiais e sensações, conversamos sobre sentimentos, identificamos dores, alegrias, temores, esperanças, etc. Partimos então para a construção de um boneco de porcelana fria, representativo do “eu” de cada criança. Os bonecos ganham nome, características pessoais, interagem, ganham casa, carro, cidade, tudo construído pelas próprias crianças.

Por acreditar no papel fundamental das relações interpessoais dentro de pequenos grupos como formadoras e fortalecedoras das relações sociais que se estabelecem em ambientes mais amplos, e por constatar as dificuldades de relacionamento apresentadas pelas crianças talentosas que até hoje freqüentaram os meus cursos, acredito ser de extrema importância oferecer, no segundo semestre, atividades focadas no grupo e nas relações interpessoais entre os membros. Estando o grupo já estruturado e com as identidades individuais fortalecidas, passo a sugerir atividades grupais, que exigem partilha, troca, cooperação, interação entre as crianças. Podemos, por exemplo, construir cada um animal e unir os animais num zoológico. Neste caso, cada criança oferece a sua contribuição (o seu animal) e juntos criamos o espaço comum.

Porém há ainda um tipo de atividade grupal que é mais ousada na qual nem todas as aspirações dos diversos membros podem ser atendidas. Este tipo de atividade convida o grupo a uma produção de fato coletiva: tanto o planejamento quando cada parte da execução devem ser realizados por todos os membros do grupo. Tal atividade pode ser utilizada ao final do segundo semestre, após ter percorrido um longo caminho com cada turma, caso eu considere que os grupos estão devidamente fortalecidos para esta vivência.

Neste artigo pretendo destacar a experiência de uma atividade que eu chamei de “tela coletiva” e que realizei com cinco grupos de crianças do POIT no ano de 2009: quatro formados por alunos de 1º e 2º e um por alunos de 3º a 5º anos. Os grupos formados em 2009 tinham no mínimo três crianças e no máximo dezessete. Eram grupos fixos e as aulas ocorreram durante oito meses.

#### A atividade da tela coletiva

Sugeri que cada criança pegasse a sua tela branca e a colocasse sobre uma grande bancada, perto das demais, formando um conjunto. A proposta para as turmas de 1º e 2º anos era a de que este conjunto virasse um cenário, uma paisagem. Já para a turma de 3º a 5º anos, como era formada por crianças mais velhas, sugeri uma arte abstrata coletiva, feita com massa corrida sobre o conjunto das telas brancas.

Pude perceber com esta atividade que quanto menor o grupo, mais fáceis são as negociações sobre o conjunto final da obra. Também foi interessante observar como cada criança se relacionava com o seu próprio espaço (a sua tela) e com o espaço coletivo (o conjunto de telas). Quando alguém pintava algo na sua tela em desacordo com o que o grupo havia combinado, novas reflexões iniciavam-se acerca do espaço público e privado, do encontro com o outro, do respeito ao coletivo.

Descreverei em primeiro lugar as dinâmicas com as turmas mais novas (seis a oito anos).

A turma que se apresentou mais tranquila era formada por três crianças que decidiram fazer um céu todo azul. Elas conseguiram decidir por uma obra conjunta que apresentava em cada tela, exatamente os mesmos elementos das demais. Tratava-se de um céu todo azul, com nuvens e pássaros em forma de “v”. Terminaram num instante, sem polêmica. Não se pode dizer que esta simplicidade se deu ao fato da turma ser pequena já que havia outra turma de três crianças que agiu de forma muito diferente, apesar de também ter sido capaz de trabalhar em harmonia. Esta turma era formada por crianças que pareciam muito amigas; eram super companheiras durante as aulas e talvez por isso tenham sido mais ousadas. Um menino sugeriu uma ponte, as meninas concordaram. Elas queriam um sol e ele aceitou que o sol fosse feito na tela das meninas. Outra menina sugeriu nuvens e foram feitas nuvens em todas as telas. Todas as crianças pintaram as suas contribuições nas três telas, trabalhando com respeito e cooperação. O resultado plástico ficou colorido, forte e harmônico.

Debates interessantes nasceram na turma de oito crianças. Decidiram fazer o céu. Escolheram o tom do azul e cada criança pintou a sua própria tela de azul. Decidiram então que gostariam de um sol e muitos queriam o sol fazendo parte da sua tela, então perceberam que quatro crianças poderiam ficar com uma parte do sol e sortearam quem seriam as quatro contempladas.

Enquanto estas pintavam o sol, as outras começaram a decidir o que seria feito no restante das telas. Começaram a fazer pingos de chuva e nuvens. Pareciam dois projetos independentes: o grupo do sol e o grupo da chuva com nuvens.

Alertei as crianças sobre esta divisão, dizendo que de alguma forma uma idéia precisava se encaixar na outra.

Começaram a fazer pingos de chuva e nuvens invadindo as telas de sol e uma criança sugeriu um arco-íris, que prontamente foi aceito pelo grupo.

As crianças que estavam tristes por não terem ficado com parte do sol, agora estavam radiantes de felicidade por terem parte do arco-íris (que cabia nas outras quatro telas).

Porém uma menina que tinha a sua tela posicionada no extremo esquerdo da tela coletiva e que num primeiro momento contou vantagem por ter sido sorteada para ter o sol em sua tela, agora estava invejosa por não ter o arco-íris, então, num impulso individualista, fez um “mini arco-íris” dentro da sua tela.

Esta atitude foi criticada por seus colegas. Disseram-na que o fato dela ter feito um arco-íris só para ela prejudicou o grupo já que num céu não costuma haver dois arco-íris, um grande e outro pequeno lá longe (porque ela o fez pequeno então foi interpretado pelas crianças como distante). Disseram que o arco-íris grande existia porque tinha sol e chuva e que se na tela dela nem tinha chuva, como poderia ter arco-íris?



Conversamos sobre como foi produzirmos esta tela coletiva e as crianças disseram que gostaram muito, mas que não gostaram da atitude da amiga que fez o arco-íris pequeno só pra ela. Não gostaram do fato dela ter descumprido um acordo feito pelo grupo, que se as crianças da direita ficaram sem o sol, seria natural ela ficar sem o arco-íris. Num grupo, você não pode ter tudo. Acordos são necessários para que o coletivo seja beneficiado.



A turma de crianças de seis a oito anos que gerou maior polêmica foi a formada por nove crianças. Debateram longamente sobre que cenário seria este e acabaram chegando num consenso de que seria Paris. À pedido das crianças buscamos imagens da Torre Eiffel na internet, juntaram as telas, decidiram onde seria céu, onde seria chão, votaram quem seria agraciado com a presença da torre na sua tela e o que mais haveria ao redor dela. Escolheram o tom de azul do céu e todos passaram a produzir. Havia uma tela redonda para a qual foi atribuída a função de lua. Seria noite em Paris. Haveria uma rua beirando a torre. No céu, haveria estrelas e pássaros em “v”.

Todos produziam muito bem, empenhados e dedicados, com exceção de um menino que fez cara de irritado. Sua tela havia ficado na parte do céu e ele queria garantir algo diferente nela. Parecia ter dificuldade de se inserir no coletivo e de contribuir com todas as telas como se todas fossem suas. Em um dado momento, pegou a sua tela e desenhou um carro voando. Disse que era uma limusine voadora. Todas as crianças reclamaram. Disseram que já haviam combinado tudo o que haveria nas telas, que o projeto era coletivo e que ele não podia ter feito nada diferente do combinado sem perguntar se o grupo concordava. Uns diziam que não existe limusine voadora, outros diziam que mesmo que existisse que não era certo porque não foi combinado. Decidiram então passar tinta sobre o carro voador, apagando a produção do menino, que por sua vez, revoltou-se, não compreendeu o que se passava, ficou chateado. Valorizei ao menino sua criatividade de conceber um carro voador e procurei explicar a ele o que estava acontecendo e argumentar que o porquê dele não poder fazer o que queria na sua tela, já que a atividade daquele dia era do grupo e que num grupo nem tudo pode ser do jeito que cada membro do grupo quer, só com diálogo uma obra coletiva é possível.

Falei ao menino da importância de argumentar sobre uma ideia com o seu grupo, não tentar antes de tentar impor o seu desejo. Falei ao menino da importância da humildade, de submeter seu desejo pessoal ao grupo, de dialogar com o grupo, sem pretender impor sua vontade. Lembrei ao menino que a obra conjunta pode se tornar algo precioso para ele e para os demais, por contar com as artes de todos. Ponderei que ao pretender impor seu desejo, ele desrespeita o grupo e se expõe à antipatia, à exclusão, ao isolamento. Expliquei que tal atitude predispõe o grupo a reagir negativamente a suas

propostas, dificultando que ele encontre oportunidades de manifestar seu valor, seus dons criativos e seus desejos, em trabalhos grupais.

Frente à chateação do amigo, os alunos optaram por fazer uma limusine na rua para que a tela coletiva tivesse o tal carro, mas ele não estava satisfeito já que queria o veículo em sua tela. O menino perguntou ao grupo se poderia fazer um foguete em sua tela e o grupo acatou o pedido. Disseram que deixariam porque foguete é algo que voa e principalmente porque ele consultou o grupo antes de fazer. O menino pegou a tinta vermelha e pintou o seu foguete num tom vigoroso, deixou sua marca pessoal no quadro. Olhado a obra final é possível identificar que a tela dele destoa das que estão ao seu redor, já que não acompanha o céu repleto de estrelas e pássaros em “v”. Por outro lado o foguete rubro é uma fiel manifestação da sua presença no grupo, de um membro empolgado, criativo, individualista, que luta por destacar-se. Tal menino manifesta uma faceta do grupo, ele expressa o desejo de destaque, de individualização no coletivo e assim a sua expressão tem muito valor não só para o todo da obra como também para cada membro de grupo.



Este é um bom exemplo do quanto o processo e o produto são importantes. O processo foi repleto de debates, aprendizados, vivências emocionantes para os que dele participaram e o produto retrata toda esta história. Quem não conhece o processo terá uma percepção limitada do sentido e da beleza do produto, mas as limitações às quais o observador da obra acabada está sujeito não nos

parece relevante para curso de arte terapia sobre o qual estamos tratando. O produto é de fato importante para o sujeito que o produziu, neste caso, para o grupo e para cada membro deste.

O consenso em grupo não exclui eventuais frustrações individuais e o indivíduo que se frustrou está sendo convidado a abrir mão de algo seu a favor do coletivo e a empolgar-se com a arte de produzir algo original que apenas em grupo tem a sua riqueza inusitada. A consideração de limites em função do coletivo é necessária e fundamental para se viver em sociedade, seja num relacionamento conjugal, seja na relação familiar ou em qualquer outra relação que envolva a convivência de um humano com outro.

Achei a atividade muito útil para este menino que não pôde pintar a sua limusine voadora. Ele é meu aluno há dois anos e percebo a sua dificuldade de se aproximar dos outros de forma respeitosa, agregadora, sem querer impor a sua vontade. Achei importante ele poder receber limites dos amigos. Era como se através da linguagem metafórica os amigos dissessem a ele: -“Você pode se aproximar, mas não desta forma.”

#### A turma de crianças mais velhas (de oito a dez anos)

Nesta turma, como já foi dito anteriormente, a proposta foi a de fazer uma obra abstrata usando massa corrida sobre as tela unidas que formava a tela coletiva. Eram 10 as crianças. O primeiro convite foi de entrar em contato com o material, mergulhando as mãos na massa corrida e experimentando as sensações provenientes deste contato.

Passaram espontaneamente a buscar o contato de suas mãos com as mãos dos colegas, dizendo que era “bom, nojento e melequento”.

Um menino relutou muito para fazer esta atividade. Disse que queria fazer uma tela só sua, que não ia estragar a sua tela para fazer algo com o grupo. Eu falei sobre o quanto já havíamos feito atividades individuais e sobre a importância e a beleza de fazermos atividades em grupo, para superarmos nossos próprios limites e para treinarmos as nossas habilidades sociais. Ele disse que não precisava treinar habilidade social, pois não precisa se relacionar com ninguém. Falei sobre os trabalhos em grupo na escola, sobre um dia em que ele for trabalhar em uma empresa e tiver que relacionar-se com outros

profissionais. Ele disse que nunca trabalharia em empresas. O comportamento deste menino é usualmente de isolar-se, apresenta grande dificuldade de interação social aproximando-se de outras crianças de forma bruta e provocativa. Sinto que durante as aulas ele vem buscando aprender a superar-se e foi o que ele fez mais uma vez: aceitou (meio a contragosto) participar da atividade da tela coletiva e, para a minha surpresa, posicionou a sua tela no meio de muitas outras, manifestando assim, disposição de interagir (poderia ter escolhido uma das pontas para ter que interagir o mínimo possível).

Todas as telas foram preenchidas de massa corrida e a próxima tarefa era criarem juntos caminhos (com os dedos) que comesçassem numa tela e continuassem na outra, até incluir todas as telas.



Que caminhos são estes que eu crio de acesso ao outro? São finos, são largos, são longos ou curtos? Sinto-me invadido quando um caminho chega à minha tela ou gosto de receber caminhos dos meus “vizinhos”?

Norteados por esta dinâmica as crianças foram interagindo. A maioria pedia licença quando o seu caminho entrava na tela de alguém. Só o aluno que não queria participar da atividade reclamou de alguns caminhos que lhe alcançavam.

Com os caminhos feitos, era hora de pintar os espaços que sobraram (delimitados pelos caminhos). Os espaços das bordas de cada tela sempre alcançam a tela de alguém, então era necessário negociar com os meus vizinhos as cores que os espaços teriam.





O menino que não queria fazer a atividade criou diversos conflitos durante a mesma. Não aceitou diversas das cores que os amigos sugeriram e queria pintar a sua tela toda de preto, o que não foi aceito por seus vizinhos (que seriam obrigados a pintar as bordas das suas telas também de preto). Acabou aceitando pintar de preto as partes de sua tela que não faziam limites com nenhuma outra.

Esta atividade de telas coletivas foi, ao meu ver, um rico desafio pedagógico, uma grande oportunidade de criação de obras surpreendentes que retrataram a essência destes grupos de crianças. Foi um aprendizado criativo de convivência, respeito, argumentação, escuta, cooperação...

Foi um exercício de expressão de um coletivo de crianças, em busca de um bem coletivo. Com base nele, pudemos discorrer sobre diversas situações grupais e sobre os nossos comportamentos em cada uma delas; as dificuldades, as facilidades, as diferenças, a riqueza e o valor da contribuição individual e da grupal.

Vimos na prática que uma solução pode ser boa para todos enquanto grupo, mesmo que não seja boa para todas as partes.

Percebo que esta atividade em particular ajudou a socialização, uma maior compreensão das inter-relações e das diferentes formas de relacionamento.

O retorno fornecido pelos pais, professores e coordenadores foi extremamente positivo, confirmando os benefícios deste tipo de prática para o desenvolvimento das crianças talentosas.

# RECURSOS TECNOLÓGICOS: UMA ABORDAGEM PARA O ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

( Modalidade: Comunicação Oral)

ELIANE REGINA TITON HOTZ<sup>1</sup> (SME – CURITIBA)  
LEILA MARCIA DA SILVA<sup>2</sup> (SME – CURITIBA)  
PATRICIA BERALDO<sup>3</sup> (SME – CURITIBA)

Prefeitura Municipal de Curitiba  
Secretaria Municipal da Educação

## INTRODUÇÃO

O trabalho com os Alunos com Altas habilidades/Superdotação (AH/SD) no primeiro semestre de 2009, no Centro de Capacitação do Município de Curitiba, oportunizou uma ampliação de experiência e conhecimento nesse grupo, propondo como desafio a participação num campeonato regional de robótica.

Observamos as habilidades cognitivas e as características sócio-afetivas e determinamos o objetivo de desenvolver um trabalho diferenciado, aproveitando essas características fortalecendo alguns aspectos específicos da fase do desenvolvimento e aproveitando o potencial intelectual por eles apresentado.

O Campeonato de Robótica First Lego League (FLL) objetiva inspirar estudantes de ensino médio a seguir suas carreiras na ciência e tecnologia. Cada ano um novo desafio é revelado aos times do FLL. Em 2009, foi Conexões Climáticas. O campeonato se dividiu em duas categorias, uma de missões onde a equipe montou e programou um robô para desempenhar um trajeto definido anteriormente pela organização do evento, a outra é a pesquisa onde levantaram um problema em relação ao tema, pesquisaram, criaram soluções, aplicaram efetivamente essa solução apresentaram para os juízes a pesquisa de maneira criativa.

A metodologia utilizada pelos estudantes foi a exploração da maleta de robótica, e a montagem de um robôs. Analisamos o desempenho de cada participante para escolha dos estudantes que iriam executar o trabalho na mesa (missões) e os principais responsáveis pela coleta de dados para a pesquisa onde o tema definido pela equipe foi Câncer de pele.

Observamos que os estudantes compreenderam a importância do trabalho em equipe, da delegação de funções (conforme a aptidão de cada integrante) e da necessidade de compartilhar idéias e aceitar sugestões.

O resultado da pesquisa desenvolvida resultou na produção de uma história em quadrinhos, com uma tiragem de aproximadamente 160.000 exemplares distribuídos nas escolas municipais, e a produção de uma fórmula de um protetor solar de baixo custo para a comunidade.

**PALAVRAS-CHAVES:** Superdotação. Pesquisa. Robótica.

<sup>1</sup> Eliane Regina Titon Hotz. Pedagoga, especialista em Educação Especial. Responsável pelos projetos na área de Altas Habilidades/Superdotação da Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

<sup>2</sup> Leila Marcia Da Silva. Pedagoga, especialista em Tecnologia aplicada à Educação. Responsável pelos projetos LEGO na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

<sup>3</sup> Patricia Beraldo. Pedagoga, professora da Rede Municipal de Curitiba.

# RECURSOS TECNOLÓGICOS: UMA ABORDAGEM PARA O ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES

**Modalidade: Comunicação Oral**

**ELIANE REGINA TITON HOTZ**  
**LEILA MARCIA DA SILVA**  
**PATRICIA BERALDO**

Prefeitura Municipal de Curitiba  
Secretaria Municipal da Educação

## INTRODUÇÃO

A Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba, na proposta de educação inclusiva, referenda, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, que a

Educação Especial é uma modalidade de educação escolar prevista na LDBEN 9.394/96. Atende às necessidades e expectativas da sociedade em transformação pela implementação de políticas educacionais que têm como meta a educação inclusiva, isto é, promover a integração e o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (CURITIBA,2006,P.3)

Entre os estudantes da educação especial estão também os com diagnóstico de altas habilidades/superdotação. Eles, segundo Lei n.º9.394/96, no artigo 59, devem ter assegurado currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades e podem ser beneficiados com a aceleração de estudos para conclusão do programa escolar. Esta mesma lei define, no seu artigo 24, inciso V, entre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”.

Seguindo estas recomendações e com o propósito de bem atender aos estudantes com diagnóstico de altas habilidades/superdotação, foi implantada em 2006 a primeira sala de Recursos para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Os estudantes que a frequentam têm indicação para essa modalidade, registrada nos relatórios de sua avaliação diagnóstica psicoeducacional e devem estar matriculados regularmente no ensino fundamental, em suas escolas de origem. A frequência ao atendimento ocorre em turno contrário, mediante matrícula em formulário próprio, com compromisso formal assinado pelos responsáveis. A sala de recursos tem seu trabalho pautado num projeto de funcionamento específico determinado pela SME, oferecendo atendimento educacional, individual ou em grupos a estudantes do ensino fundamental que apresentam necessidade de enriquecimento curricular devido à característica do seu diagnóstico.

O trabalho desenvolvido nessa sala (AH/SD) contempla as diferenças individuais, oportuniza o acesso a novas aprendizagens, mediante atendimento diferenciado, visando ao desenvolvimento das habilidades e potencialidades destes estudantes. Proporciona também a eles condições de aprender e crescer por meio de um conjunto rico e variado de interações, com atividades dinâmicas, tendo como referência o Modelo de Enriquecimento Curricular proposto pelo educador norte-americano Joseph Renzulli.



Em 2008, seguindo as orientações de enriquecimento curricular do livro *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas habilidades/Superdotação* (MEC 2007, v. 2), foi aprovado na SME a oferta do primeiro curso para os estudantes com altas habilidades da rede municipal. O curso Oficina de Linguagem Logo para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação foi ofertado com o objetivo de aprofundar conhecimentos na área de informática, através do desenvolvimento de projetos com a linguagem Logo. Esse curso forneceu materiais e instrumentos que contribuíram para o desenvolvimento pessoal, o aprofundamento na área de interesse e o desenvolvimento das habilidades criativas e de raciocínio. Os estudantes participantes desenvolveram projetos na área de interesse e, após, os passaram para a linguagem de computação.

O excelente nível de comprometimento e desempenho apresentado por eles durante as atividades do curso oportunizou, para o ano de 2009, a aprovação de novos cursos e atividades, principalmente na área de informática.

Esta proposta de atendimento nos permitiu concluir que os estudantes com diagnóstico de altas habilidades/superdotação não podem mais ficar limitados aos conteúdos uniformizados do ensino básico. Numa sociedade complexa, em que as informações são reconstruídas num ritmo acelerado, não podemos deixar de priorizar o desenvolvimento de competências. Diante deste paradigma, em 2009, nos meses de março, abril, maio e junho, dando continuidade ao projeto de enriquecimento curricular, acompanhamos e orientamos os estudantes com altas habilidades matriculados na Sala de Recursos de AH/SD na preparação para a participação no campeonato de robótica First Lego League (Etapa regional). FIRST é uma sigla que significa: "Para Inspiração e Reconhecimento da Ciência e Tecnologia". Trata-se de uma organização sem fins lucrativos que cria programas inovadores para promover aprendizagens nas áreas de matemática, ciência e tecnologia para jovens de 9 a 15 anos. Com a junção da FIRST e da LEGO, anualmente é promovido o FLL – FIRST LEGO LEAGUE – este campeonato objetiva inspirar estudantes de ensino médio a seguir suas carreiras na ciência e tecnologia.

As escolas municipais de Curitiba possuem os kits educacionais da LEGO, entre eles o de robótica, para desenvolver projetos pedagógicos. Entre os projetos desenvolvidos, participamos desde 2004 no *FIRST LEGO LEAGUE* (FLL), um campeonato para estudantes de 9 a 15 anos que combina a robótica prática e interativa, ambientada numa atmosfera esportiva. A participação de nossos estudantes é sempre marcada pelo excelente nível de desenvolvimento e desempenho. Os times são compostos de até dez estudantes, focando a construção em equipe, a solução de problemas, a criatividade e o pensamento analítico. Cada ano, um novo desafio é revelado aos times do FLL de todo o mundo. Em 2009, o tema foi Conexões Climáticas.

O campeonato se divide em duas categorias, **uma de missões**: no momento da inscrição cada equipe recebe um kit, composto por um tapete e estruturas feitas com peças de LEGO, com o qual deverá executar missões predeterminadas com um robô construído com essas peças e controlado pelo RCX, em duas horas e trinta minutos, e outra **de pesquisa**: em que as equipes devem levantar um problema em relação ao tema apresentado, pesquisar a respeito do assunto, criar uma solução para ele, aplicar efetivamente essa solução e apresentar, em cinco minutos, para os juízes a sua pesquisa de maneira criativa.

A etapa regional do campeonato aconteceu em 27 de junho de 2009. Em cada regional se classificam 20% do número de equipes inscritas das que alcançam melhor pontuação para a etapa brasileira, que deverá acontecer em outubro de 2009, na cidade de São Paulo.

Os sete estudantes que representavam a Sala de Recursos de AH/S formaram uma equipe com características singulares: a maioria dos estudantes com nove anos. Cinco deles estavam na 2ª. etapa do ciclo II, porém apresentavam o mesmo entusiasmo e envolvimento observado nos outros participantes que não pertenciam a essa modalidade

e eram de uma faixa etária maior. As características do grupo, descritas acima, apontaram a necessidade de um trabalho diferenciado, aproveitando suas habilidades, fortalecendo alguns aspectos específicos da fase do desenvolvimento e trabalhando algumas características afetivas próprias de indivíduos com altas habilidades. Davis e Rimm (1994) relatam em seus estudos algumas características afetivas dos estudantes com altas habilidades, como dificuldade nos relacionamentos sociais, autoconsciência elevada, intensidade de emoções, dificuldade em aceitar crítica, preocupações éticas e estéticas, ansiedade e outras. Algumas delas foram visivelmente manifestadas por estes estudantes durante o processo.

## **METODOLOGIA**

O primeiro momento foi à seleção dos estudantes da sala de recursos, que participariam do campeonato. Tivemos de início o primeiro desafio: a maioria dos estudantes tinha idade menor ao estipulado para a participação no campeonato, pois, em Curitiba, as avaliações diagnósticas podem ser realizadas nos próprios Centros Municipais de Atendimento Especializados, isso facilita a matrícula na Sala de Recursos de AH/S, já nos anos iniciais de escolarização. Diante desse perfil, a nossa equipe foi então organizada com estudantes que preenchiam o primeiro critério, idade, e depois o desejo e interesse em participar do campeonato. Num segundo momento realizamos reuniões com os pais e estudantes para o conhecimento do projeto e a sensibilização para a participação responsável de todos os envolvidos. Os encontros aconteceram no Centro de Capacitação da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (local destinado a encontros dos profissionais da educação), aos sábados, pois todos os estudantes estavam matriculados em diferentes escolas, o que dificultava a execução do projeto durante a semana.

Na hora de definir o nome da equipe, a melhor maneira, como justificou um dos participantes, foi “ser democrático, cada um sugere um nome e nós fazemos à votação”. Gerenciar situações como essa, respeitando a ética e os valores determinados pelos participantes, passou a fazer parte dos encontros. Com a votação realizada e o nome escolhido, a equipe da sala de recursos de AH/S escolheu o nome: SUPERAÇÃO. V. E um dos participantes explicou a escolha do nome “vivemos muitos obstáculos, mas nós seguimos em frente. Isto é superação!”

Iniciamos então a preparação propriamente dita para o desenvolvimento das categorias do campeonato. Para a primeira delas: as missões, apresentamos aos estudantes a maleta de robótica e solicitamos a montagem de robôs, conforme a orientação da revista que acompanha o kit. Observamos o desempenho de cada participante para escolha dos estudantes que iriam executar o trabalho na mesa (missões). Segundo o regulamento, nesse momento, apenas dois elementos representariam a equipe. Escolhido os estudantes, apresentamos a eles o programa Robolab (programa de computador que é utilizado para programar as missões). Os estudantes iniciaram as programações com a orientação de uma coordenadora. Num primeiro momento, demonstraram resistência em aceitar as sugestões dadas por ela, optando por realizar o trabalho com tentativas e erros, buscando uma forma própria de realizar o que era proposto. Porém, não demorou muito tempo para perceberem que o conhecimento que possuíam não era suficiente para realizar as atividades. Surgiu assim, o primeiro momento de frustração: perceberam que não dominavam aquele conteúdo, que a estratégia escolhida não era a mais funcional e que necessitavam de apoio para avançar no trabalho. A dupla decidiu, então, mudar a estratégia e solicitar o auxílio da coordenadora.

Observamos, nesse momento, que os estudantes começaram a compreender a importância do trabalho em equipe, da delegação de funções (conforme a aptidão de cada integrante) e da necessidade de compartilhar idéias e aceitar sugestões.

Os objetivos dos treinamentos visavam à troca de ideias entre os estudantes para buscar a melhor estratégia a melhor execução, a fim de concluir as missões propostas. Essa busca da superação de desafios e realização das missões no menor período de tempo possível durou até os últimos dias que antecederam o campeonato.

Enquanto a dupla da mesa buscava o melhor resultado, os outros participantes da equipe se debruçavam na segunda tarefa: o trabalho de pesquisa. Para alcançar os objetivos dessa segunda meta exigiu-se exaustivos momentos de estudo sobre o tema Conexões Climáticas até definir-se o tema e a problematização. O tema escolhido foi: A Ação do Sol nos Seres Humanos-câncer de pele. A meta de toda pesquisa foi responder a seguinte problematização: Por que as pessoas, sabendo que a destruição do planeta pode trazer sérias consequências a saúde, não praticam ações preventivas em a relação à sua saúde e ao meio ambiente?

Após definição do tema e da problematização, os estudantes realizaram entrevistas (67 pessoas de diferentes regiões da cidade), visitas em livrarias, pesquisas de campo e tabulação de dados. Todo trabalho de pesquisa foi organizado num mapa conceitual.

A análise de todo material a equipe concluiu que:

- As pessoas passaram a se prevenir depois que tiveram a informação através da mídia, mas o objetivo maior, de alguns veículos de divulgação, era vender o produto.
- Mesmo sabendo sobre os efeitos dos raios solares, muitos ainda não se previnem porque falta conscientização.
- Muitos não se protegem porque o protetor solar custa caro e outros porque o uso do protetor solar incomoda.

A segunda fase desse trabalho foi elencar algumas sugestões para a solução do problema levantado. A equipe decidiu pela criação de um sabonete ou creme a base de urucum, produto que apareceu durante as pesquisas como um fotoprotetor natural. Após conversa com uma farmacêutica, os estudantes tomaram ciência dos prós e contras desse produto, focando principalmente a questão custo/benefício, pois um dos objetivos da equipe era que pessoas de baixa renda também tivessem acesso a esta forma de proteção.

Outra sugestão foi a produção de um gibi para informar a comunidade, de maneira agradável, sobre os perigos do câncer de pele. Os estudantes se reuniram, criaram os personagens e elaboraram a história. O projeto da criação dos personagens foi enviado a um editor gráfico que concluiu a formatação desses e do gibi. Todo trabalho de pesquisa, que tinha como objetivo alertar a população contra os perigos da exposição excessiva aos raios solares, foi apresentado em reuniões dos pais dos estudantes da sala de recursos e para outras pessoas da comunidade escolar.

A equipe SUPERACÇÃO pode apresentar também todo o projeto de pesquisa à Secretária da Educação de Curitiba, que, após conversa com os estudantes, autorizou a publicação do trabalho em revista de um programa da secretaria.

O Ministério da Educação e Cultura afirma que o indivíduo superdotado requer um acompanhamento especializado que contribua para o desenvolvimento de suas habilidades, para o fortalecimento de suas características produtivas e que incentive a valorizar sua sensibilidade, criatividade e aprendizagem em busca de uma vida mais produtiva e feliz. (BRASIL, 2007, p.51). Foi essa contribuição que o acompanhamento dado a esta equipe proporcionou durante o período de preparação para o campeonato.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término do trabalho, a sensação foi de missão cumprida! Observamos que a equipe evoluiu em alguns aspectos referentes ao trabalho em grupo. A delimitação de funções e percepção da importância do outro na execução do trabalho foi de extrema importância para conclusão das tarefas.

O alerta sobre uma questão de saúde, proferido nesse movimento, fez com que adultos e crianças tomassem conhecimento do problema e alterassem pequenos hábitos do cotidiano, buscando formas de prevenção.

A sintonia dos estudantes foi sendo desenvolvida no decorrer dos encontros e as características de cada um foi sendo explicitada e respeitada pelos demais, a fim de interagir de forma harmoniosa, em que um complementava as ideias do outro.

Outro aspecto a ressaltar é que os estudantes não obtiveram a tal almejada classificação no campeonato. Perceberam que participar é bom, perder é sofrido e recomeçar é necessário. Aprenderam que em alguns momentos da vida poderão não dominar as situações, mas deverão tirar proveito de tudo que vivenciarem.

Aprenderam a contar com o apoio incondicional das famílias que estiveram juntas em todos os momentos de preparação e no dia do campeonato.

Desmistificaram o mito de que a criança superdotada, “sabe tudo” e “não precisa de ajuda”. Faz-se necessário reconhecer que estes indivíduos guardam potencial humano capaz de trazer avanços e vantagens para suas nações e para a humanidade. (V.1, p. 49)

Para nós, responsáveis pelo desenvolvimento do projeto, os verbos Ousar, Conhecer, Construir, Compartilhar tomaram forma de criança, melhor dizendo tornou-se VIDA!

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com altas habilidades/Superdotação**. v1, 2 e 3. Brasília, DF, 2007.

<http://www.brfirst.org/fil>

CURITIBA.Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. v 4, 2006.

GUENTER,Zenita Cunha. Desenvolver **Capacidades e Talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis, Vozes,2000.

LANDAU, Érika. **A Coragem de Ser Superdotado**. São Paulo;Arte & Ciência,2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre, Artmed,1998.

## SENTIDOS SUBJETIVOS DO ADOLESCENTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Patrícia Melo do Monte – Faculdade Santo Agostinho  
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa – Universidade Federal do Piauí

### RESUMO

O campo das altas habilidades/superdotação tem sido historicamente discutido com grande ênfase nos fatores intelectuais e, em menor grau, nos elementos do desenvolvimento emocional. Como consequência, há um desconhecimento acerca da subjetividade dos indivíduos com altas habilidades/superdotação, o que contribui para a difusão de mitos. Outra constatação é que a maioria dos estudos aborda a superdotação na infância, restando um vácuo em termos de pesquisas sobre a adolescência desses indivíduos. Emerge, assim, uma importante questão: como os adolescentes superdotados subjetivizam sua condição? Essa pesquisa se apóia nos referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e na Teoria da Subjetividade, de González Rey. Encontra-se metodologicamente fundamentada nos princípios da Epistemologia Qualitativa, também desenvolvidos por esse autor. O principal objetivo deste estudo foi investigar os sentidos subjetivos associados às altas habilidades/superdotação em adolescentes com essa característica. Entre os autores que fundamentam essa discussão, destacamos González Rey (2002, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b), Mitjans Martínez (1997), Winner (1998), Fleith (2007), Chagas (2008), Alencar; Virgolim (2001), Fortes-Lustosa (2004), Silverman (2002). Realizamos um estudo de caso de um adolescente com altas habilidades na área acadêmica, do sexo masculino, pertencente a classe socioeconômica desfavorecida. Foram utilizados instrumentos de pesquisa diversos, como a entrevista em processo, o completamento de frases, as sentenças incompletas e a composição. A análise dos dados foi feita de forma construtivo-interpretativa. Os resultados indicam níveis elevados de autodeterminação, consciência de si, valorização da família e dos amigos, desenvolvimento moral, reflexividade e valorização do conhecimento

Palavras-chave: Subjetividade. Altas habilidades/superdotação. Adolescência.

## INTRODUÇÃO

O campo das altas habilidades/superdotação tem sido historicamente discutido com grande ênfase nos fatores intelectuais e, em menor grau, nos elementos do desenvolvimento emocional. Os estudos sobre a aprendizagem do superdotado, de forma geral, abordam o aluno como um sujeito padrão, esvaziado de sua singularidade, e o espaço da escola como algo externo ao sujeito.

Como conseqüência disso, há um desconhecimento acerca da subjetividade dos indivíduos com altas habilidades/superdotação, o que contribui para a difusão de mitos. Diante disso, surgem as primeiras inquietações: O que ocorre em termos subjetivos na experiência de aprendizagem desses sujeitos? Como a escola influencia na constituição de sua subjetividade? Outra constatação relevante é que a maioria dos estudos aborda a superdotação na infância, restando um vácuo em termos de pesquisas sobre a adolescência desses indivíduos, como afirmam Fahlman (2000); Fortes-Lustosa (2004); Chagas (2008).

Revisitando a categoria adolescência na Psicologia, deparamo-nos freqüentemente com teorias tradicionais que não a compreendem em seu movimento, historicidade e complexidade, mas a abordam sob um enfoque universalista, naturalizante e, até mesmo, patológico. Que olhar, então, dirigir à adolescência: um olhar que a universaliza ou que a relativiza? Considerar suas determinações biológicas ou influências histórico-culturais? Qual a repercussão, sobre nossos jovens, das grandes mudanças que vêm ocorrendo em nossa sociedade? Qual o impacto dessas mudanças sobre a subjetividade de nossos jovens? Qual o lugar social ocupado pelo adolescente na contemporaneidade? Estas interrogações nos impulsionam a participar do debate e nos convidam a tomar uma posição em relação a ele.

Na pesquisa, à medida que as questões eram aprofundadas, percebíamos a adolescência como construção histórica, constituída a partir das necessidades dos grupos sociais. E assim, nos aproximamos da Psicologia histórico-cultural, defendida por Vygotsky, e recorreremos à Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey (2002, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2007), para investigar o adolescente na contemporaneidade.

Em relação aos estudos acerca de adolescentes superdotados, Chagas (2008) pontua que geralmente o foco recai sobre o desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo do adolescente, as diferenças relacionadas ao gênero e os aspectos dos ambientes escolar e familiar, estudados isoladamente, sem análise das interconexões entre elementos individuais e contextuais. Emergiu, assim, outra questão importante: como os adolescentes superdotados subjetivizam sua condição?

Para fundamentar nosso trabalho, recorreremos às contribuições de diversos autores, como, González Rey (2002, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b), Mitjans Martínez (1997), Winner (1998), Fleith (2007), Chagas (2008), Alencar; Virgolim (2001), Fortes-Lustosa (2004), Silverman (2002), dentre outros.

### OBJETIVOS

O principal objetivo deste estudo foi analisar como o adolescente com altas habilidades/superdotação subjetiviza sua condição.

### METODOLOGIA

A realização deste estudo exigiu a configuração de um novo olhar sobre pesquisa. Realizamos uma pesquisa sobre o adolescente com altas habilidades fundamentada na Epistemologia Qualitativa e com embasamento na Teoria da Subjetividade, desenvolvida por González Rey, enfatizando sentidos subjetivos que este produz acerca de sua condição. Nessa análise, evidenciamos processos individuais e sua articulação com a totalidade em que se inserem.

A pesquisa relatada se configura como um estudo de caso e se dedica a analisar o caso de um adolescente, do sexo masculino, identificado como indivíduo com altas habilidades/superdotação na área acadêmica, pertencente a classe socioeconômica desfavorecida. Realizamos um estudo de caso, por entendermos que este método acumula evidências essenciais para o desenvolvimento do conhecimento, sobretudo em relação à temática da subjetividade. O estudo de caso, além de permitir o estudo em sua forma singular, ao contrário da maioria das pesquisas na área que tem trabalhado com grandes populações, permite a investigação de sentidos subjetivos relacionados à superdotação, possibilitando abordar a tensão existente entre subjetividade individual e a subjetividade social, em diferentes contextos sociais.

Nossa pesquisa exigiu uma dinâmica metodológica que privilegiasse todo um contexto social, emocional e intelectual que constitui o sujeito. Assim, utilizamos diversos instrumentos, que foram extremamente importantes no sentido de possibilitar a sua expressão emocional e apreender o sujeito em seu movimento, como um ser de relações atuais e históricas, que exercem grande influência sobre a sua subjetividade.

Para a construção das informações, foram utilizados instrumentos orais e escritos, como a entrevista em processo com o adolescente; o completamento de frases; as sentenças incompletas; a técnica linha da vida; o conflito de diálogos; o diário de campo e, ainda, a entrevista com um professor. A análise das informações foi feita a partir da concepção construtivo-interpretativa, proposta por González Rey (2005c). Nesse tipo de análise, as informações são interpretadas de acordo com a unicidade e integridade do sujeito, a fim de se chegar às suas unidades de sentido que proporcionam compreensão sobre o problema estudado.

A proposta metodológica de González Rey (2005c) favorece outras formas de fazer ciência, desde a compreensão e desenvolvimento de instrumentos, bem como na relação com o sujeito participante da pesquisa. A respeito dos instrumentos, defende que sejam compreendidos como “formas diferenciadas de expressão e que adquirem sentido subjetivo no contexto social da pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p.42), representando, assim, uma via legítima de estímulo à reflexão e construção do sujeito.

Para o autor, não existe a necessidade de acumular dados, mas analisar a qualidade das informações construídas no percurso. Assim, atentos a essa assertiva, nessa pesquisa, não procedemos à coleta de dados, mas privilegiamos uma situação de interação entre os sujeitos pesquisador-pesquisado, considerados ativos e reflexivos. De acordo com a proposta metodológica do referido teórico, o uso de diferentes instrumentos favorece a indução da informação, uma vez que o processo de construção do conhecimento se dá ao longo da pesquisa e a diversidade dos instrumentos permitem-nos construir, revisar ou refutar nossas idéias ao longo do estudo (GONZÁLEZ REY, 2002).

## RESULTADOS

O sujeito dessa pesquisa chama-se Euler, um adolescente piauiense, nascido em 1991, em contexto sócio-econômico desfavorável, filho de mãe solteira, registrado civilmente apenas aos 11 anos de idade em função de exigência da escola. Ingressou na escola aos 7 anos de idade, por incentivo da avó, com quem passou a morar a partir de então, encontrando a mãe somente nos finais de semana. Foi alfabetizado nesse período.

Ele é o primogênito, tendo um irmão três anos mais jovem, que reside com a mãe e com o qual Euler tem um relacionamento distante. O sujeito passou a residir com os avós por insistência da avó, com a qual desenvolveu uma relação afetuosa, mas o relacionamento com o avô é repleto de conflitos em função da rigidez e autoritarismo deste. Convive ainda com tios e primos na mesma residência, o que caracteriza uma família extensa, que apresenta, segundo Euler, desentendimentos constantes no meio dos quais ele se sente perdido e impotente, como afirma.

Não obstante todas essas dificuldades, intensamente vivenciadas, ele apresenta habilidades intelectual e acadêmica superiores, com ênfase na área de ciências exatas, e

multipotencialidades comprovadas por avaliações psicológicas e acadêmicas realizadas na escola em que estuda atualmente.

Euler apresenta uma grande resistência em se reportar ao seu passado, em especial no que diz respeito ao contexto familiar. O não reconhecimento do pai, o distanciamento em relação à sua mãe, as privações próprias de um contexto de pobreza são experiências que marcaram profundamente esse adolescente com altas habilidades. Essas experiências vivenciadas na infância são subjetivadas por ele como experiências de frustração, que precisam ser superadas. O silêncio, as expressões faciais, os gestos e as respostas evasivas expressas diante das questões que abordavam o seu passado revelaram desconforto, vergonha, mágoa e resistência em lembrar essas experiências.

A escola pública, na qual se inseriu nos primeiros anos escolares, ampliou seu contexto social e cultural. Sob supervisão da avó, não-escolarizada, Euler tinha acesso a novos conhecimentos e estudava os números com paixão. A avó percebia o grande envolvimento do neto, característica que o distinguia de outras crianças, e passou a incentivá-lo em suas descobertas na escola. Euler cursou todo o Ensino Fundamental na rede pública de ensino. Ao longo desses anos, foi estimulado a participar de competições em Matemática, área que despertava o seu interesse. A relação de Euler com os números foi favorecida também pela dedicação e apoio de sua professora de matemática do Ensino Fundamental, que identificou suas habilidades e favoreceu o seu desenvolvimento, orientando e auxiliando-o nos estudos e na preparação para as competições.

Diferentemente de outras crianças com altas habilidades/superdotação, o sujeito de nossa pesquisa não teve acesso à educação infantil. Não obstante tal fato, o estímulo dado por essa professora, em particular, possibilitou que ele desenvolvesse habilidades, o que permite afirmar que ele contrariou o mito de que a superdotação é inteiramente inata, citado por Winner (1998), ou que crianças superdotadas necessariamente pertencem a ambientes familiares enriquecidos, variados e estimulantes, uma vez que, em seu ambiente familiar anterior à eclosão do talento, não se evidenciava estimulação de suas habilidades.

A superdotação em Euler manifestava-se, gradativamente, em seu cotidiano escolar, na medida em que entrava em contato com o conhecimento e se envolvia, de forma prazerosa, em inúmeras descobertas.

Pesquisas de Csikszentmihalyi, Rathunde e Whalen (1993) com adolescentes superdotados com tendência a ocuparem todo o tempo livre com atividades que lhes despertavam interesse. Uma das conclusões desse estudo refere-se à significativa influência de fatores como participação em eventos, concursos, competições e o reconhecimento de suas habilidades pelos outros, em suas capacidades, válida também para o caso de Euler, que otimizava seu desempenho à medida que se envolvia nas competições.

Sua participação nesses eventos implicou em vitórias, mas também insucessos. Após a primeira participação nas competições sem lograr êxito, em 2002, podemos considerar os anos seguintes áureos para Euler: passou a acumular medalhas de ouro nas competições municipais, estaduais e nacionais na área de Matemática; realizou duas viagens internacionais, como prêmio; ganhou computadores; realizou estudos em renomado instituto de pesquisa que apóia a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, o Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), no Rio de Janeiro; além da projeção social conseguida.

Euler tornou-se, assim, reconhecido no meio acadêmico por suas altas habilidades, sobretudo em Matemática. Passou a ser considerado um caso excepcional e seu excelente desempenho acadêmico foi divulgado em TVs locais e nacionais, o que chamou a atenção de diversas escolas privadas na cidade, que lhe ofereceram oportunidades de estudo e remuneração.



Quais são as principais configurações subjetivas constitutivas de sua personalidade? Que sentidos subjetivos perpassam a produção de sentidos sobre sua condição? Como sua história e seu contexto social interferem nessa produção? Que necessidades movem esse sujeito rumo a seus objetivos? Quais são seus objetivos e como se implica na consecução deles? Essas reflexões foram fundamentais para nos aproximarmos de respostas possíveis sobre a subjetivação de suas altas habilidades.

A superdotação é comumente concebida de forma simplista, reducionista e distorcida, povoando o imaginário social em termos de indivíduos perfeitos, altamente inteligentes, produtivos e criativos, indistintamente e de forma permanente. Como discutido por Winner (1998), Pérez (2003) e Fleith (2007), essas concepções enredam as relações sociais, as práticas educativas e as políticas públicas referentes a esses sujeitos, podendo ainda comprometer a constituição subjetiva do indivíduo com altas habilidades, em especial na adolescência, período de intensas relações com o mundo.

Euler, por apresentar elevado interesse e potencial na área de exatas, comprovado na avaliação psicológica e evidenciado nas diferentes competições nas quais obteve os melhores resultados, é visto em seu meio social como um indivíduo diferenciado. Além da expectativa de alto desempenho nessa área específica por parte das pessoas que o cercam, há ainda uma expectativa de que ele apresente o mesmo rendimento em todas as disciplinas.

É importante salientar que, embora haja uma crença por parte dele e da escola de que apresenta um déficit em determinadas disciplinas, atualmente ele está posicionado em primeiro lugar, em um grupo de 180 alunos, nas provas de todas as disciplinas que simulam o vestibular em sua escola. Isso nos faz pensar em como a superdotação desperta inquietações e em como são elevadas as exigências dirigidas a esse adolescente. Apesar de não ter o devido reconhecimento na escola, essa condição de Euler evidencia multipotencialidade, definida por Neihart; Robinson (2001) como a presença de diversos talentos (interesses diversos) em um indivíduo e que podem realizar-se em um alto nível em diferentes campos.

Compreendemos a dimensão que a matemática, área que lhe desperta grande interesse e motivação para intensificação desses estudos, assumiu em sua trajetória, sendo relevante fonte de produção de sentidos para esse adolescente. Nas escolas que frequentou, com as sucessivas vitórias nas competições internas e externas na área de exatas, passou a ser representado como o aluno-modelo, um sujeito reconhecido.

Com essa distinção, sentia-se feliz. Observamos que Euler reconhece suas habilidades intelectuais, as quais o distinguem de outros sujeitos de sua idade. Ele considera que se diferencia por apresentar “facilidade com certas coisas, resolver problemas, aprender certos conteúdos” Euler ressalta, dentre suas habilidades elevadas, a facilidade para resolver problemas, o potencial criativo e a independência intelectual. A autoavaliação surge como uma configuração subjetiva importante na constituição de sua personalidade. Para Mitjans Martínez (1997), “a autoavaliação se expressa na visão que o sujeito tem de si mesmo, integrada por um conjunto de qualidades e características que estão emocionalmente comprometidas com as principais necessidades e motivos da personalidade” (p.68).

Entendemos que as necessidades e motivos aos quais a autora faz referência, no caso de Euler, são explicitados em diversos momentos dessa pesquisa. Ao se referir ao seu passado e também à sua condição atual, manifesta um descontentamento com sua realidade econômica, social e cultural.

Acreditamos, porém, que as necessidades originadas a partir dessa realidade o impulsionam fortemente em busca de melhores condições de igualdade. Euler enfrenta com otimismo as adversidades, percebe-se capaz de ultrapassar tais obstáculos, suas expectativas ultrapassam as condições materiais atuais e é ativo em direção às suas metas e objetivos.

Compreendemos que aquilo que o faz diferente é motivo de satisfação e orgulho para ele. Apresentar elevado potencial acadêmico em matemática, conhecimento valorizado atualmente em nossa sociedade, torna-o diferente no grupo de pares e, ao mesmo tempo, possibilita-lhe a igualdade, pois passou a ter acesso a melhores condições de aprendizagem, desenvolvimento, futuro. Passou a ter a possibilidade de igualar-se aos pares no acesso à cultura e na competição por uma vaga no Ensino Superior.

A partir da compreensão que tem de si e da sua interação com o grupo de pares, entendemos que Euler apresenta um sentido positivo de sua identidade. González Rey (2005a) caracteriza a identidade como uma complexa produção subjetiva, com caráter processual, recriada a partir das múltiplas relações que o indivíduo estabelece. Para o autor, a identidade constitui-se por configurações dos sentidos subjetivos que permitem que as pessoas se reconheçam e se sintam bem sobre quem são, assim como reconhecer-se como parte de uma instituição social ou projeto.

Percebemos em Euler um auto-reconhecimento em termos de características que o diferenciam, embora não se sinta bem quando essas características são realçadas. Não se identifica com o termo superdotado, mas se considera uma pessoa que tem facilidade para aprender certos conteúdos.

Relembramos Silverman (2002), que afirma que o superdotado pode não se identificar com o termo porque traz pressão para o sucesso, ansiedade em relação ao desempenho, vergonha, culpa e medo de falhar. Possivelmente, também para o adolescente da pesquisa, negar a superdotação significa proteger-se desses sentimentos.

Silva (2000) reitera que, na articulação da igualdade e da diferença, estão implícitas as relações de inclusão e exclusão, que acreditamos serem significativas para esse sujeito, dentre outros motivos, pelas suas experiências como membro de uma família de condições financeiras e sociais desfavoráveis.

Todo indivíduo possui uma grande necessidade de aprovação, de atenção e de afirmação frente aos outros. Como argumentou González Rey (1983), na adolescência, sobretudo, são intensificadas as necessidades de autodeterminação, de independência, de autovalorização e de reconhecimento, o que determina sua especial sensibilidade em relação aos demais. Consideramos, no caso de Euler, ser esse um importante sentido subjetivo produzido acerca de sua condição.

González Rey (2005b) menciona que, como resultado da confrontação entre o histórico e o atual, aparecem situações em que o sujeito se vê diante da necessidade de reconhecimento de si mesmo, de delimitação de seu espaço, no qual encontra a congruência consigo mesmo na situação em que está enfrentando. Entendemos que as configurações subjetivas da família e de seus projetos de vida também prevalecem na constituição personológica de Euler e se interpenetram, sendo expressas de forma significativa nesse sentido subjetivo, que articula passado, presente e futuro.

Articulando as idéias do autor, apresentadas no início do tópico, às expressões do sujeito da pesquisa, compreendemos que suas vivências do passado, subjetivadas negativamente, como o não reconhecimento do filho pelo pai e enquanto sujeito destituído de poder, riqueza e prestígio, aliadas às experiências consideradas positivas, como o reconhecimento a partir dos resultados que obteve nas competições e nas atividades acadêmicas, conectam-se às experiências atuais, constituindo-se determinantes no surgimento dessa necessidade específica.

Euler demonstra ainda um sentimento de pertinência em relação aos outros, representados pela família e amigos, e declara a visibilidade que passou a ter nesses grupos com o desenvolvimento de suas capacidades. No entanto, percebemos ainda temor em não corresponder às expectativas dos outros, de perder suas conquistas ou não ter acesso a novas oportunidades, ou seja, teme o anonimato e a exclusão.

Consideramos que, embora Euler avalie sua trajetória de forma positiva e reconheça a conquista de um lugar valorizado socialmente, apresenta ainda uma inquietação de não

estar no lugar necessário. Há nesse adolescente um nítido desejo de demarcar seu espaço no mundo e de ampliar suas possibilidades, fundamentado na consciência de si e das adversidades de um mundo competitivo.

Dessa forma, em seu processo de constituição como sujeito, os sentidos subjetivos acerca do futuro ganham relevância. O contexto familiar do qual faz parte, caracterizado por condições financeiras precárias e analfabetismo, fornece elementos para a produção de sua subjetividade orientada à busca de superação das dificuldades vivenciadas no passado e das atuais.

Em uma perspectiva futura, deseja obter maior poder aquisitivo e ascender socialmente, o que nos parece coerente com a sua faixa etária e com as exigências presentes em nossa sociedade. Busca emancipar-se e entende que suas capacidades intelectuais facilitarão a consecução de suas metas.

Dentre seus projetos futuros, há o desejo de ajudar sua família. Considera que sua avó, em especial, é merecedora de profunda retribuição por ter lhe amparado em suas dificuldades. Sarti (2007) argumenta que, geralmente, em famílias pobres, os projetos de vida dos jovens são coletivos, sendo que os projetos individuais de melhorar de vida esbarram nos obstáculos do próprio sistema onde se inserem como pobres e tornam-se problemáticos diante das obrigações morais em relação a seus familiares ou a seus iguais.

No caso de Euler, também reconhecemos a existência de um projeto coletivo de mudança de vida. O seu desejo de ascender socialmente não implica em ruptura com os valores familiares, mas há o desejo de acessar os bens de consumo coletivamente com sua família. Em prol de seus ideais, o adolescente investe atualmente em seu projeto profissional. Vivencia a escolha da profissão, o que se configura como um momento de reorganização de sentidos de identidade.

A escolha de uma carreira implica renunciar a outras opções igualmente interessantes. Nesse aspecto, no caso de Euler, há um importante elemento a ser considerado, a sua multipotencialidade. Nesse caso, acreditamos que a dúvida desse adolescente se acentua, configurando um conflito: Consciente de sua multipotencialidade e de suas condições sociais, como fazer uma escolha profissional dentre tantas possibilidades reais? A identidade de Euler, enquanto matemático, prevalece?

Quando o adolescente se aproxima de um conhecimento mais real a respeito da profissão que pretende seguir e depara-se com sua realidade, contradições e qualidades pode entrar em conflito (LEVENFUS, 1997). Euler expressou, nos primeiros instrumentos de pesquisa aplicados, o desejo em seguir a carreira de matemático. Nos meses seguintes em que o acompanhamos na pesquisa, percebemos que esteve avaliando a possibilidade de cursar Medicina e agora afirma sua opção por Direito, áreas bastante valorizadas em nossa cultura. Diferentemente de outros jovens de grupos populares, cujas perspectivas sociais são cada vez mais empobrecidas, Euler, pela manifestação de suas altas habilidades, tem um universo de perspectivas mais amplo e percebe o sucesso profissional de acordo com os padrões convencionais, presentes de forma abrangente, em nossa sociedade. Não entende a Matemática como profissão que lhe possibilitaria atender suas necessidades imediatas de estabilidade financeira e reconhecimento social.

Em relação a isso, é válido ressaltar dois aspectos importantes: o primeiro é que a preferência de Euler por essas áreas confirma os achados de Getzels e Jackson, citados por Pérez (2004), que indicam que alunos altamente inteligentes optam por profissões mais convencionais, ao contrário de alunos mais criativos.

O outro aspecto que consideramos relevante é que sua escolha por essas áreas não contempla as disciplinas de sua área de interesse. No caso de escolha por Direito, de forma particular, não leva em conta a falta de afinidade com disciplinas da área de Humanas, como a Filosofia.

Perguntamos: O que o leva a essa contradição? Não teria conhecimento suficiente acerca da área? Euler abdica de seus interesses e submete-se ao sacrifício de investir em uma área que não lhe daria prazer, a fim de atender apenas às suas necessidades imediatas? É influenciado pelo contexto social, que considera o curso de Direito como uma via fácil para um futuro promissor?

A profissão aspirada é tida como uma profissão elitizada e o fato de desejar entrar no mercado de trabalho por meio dela pode significar a busca de uma identidade social reconhecida. Euler nos informou que, além do processo na escola, busca independentemente informações sobre as profissões. Quando questionamos sobre a participação de sua família nesse processo, ele indicou que sua estrutura familiar não cria impedimentos às suas escolhas. Sente a família como um fator estabilizador e como suporte.

Como vemos, na escolha profissional, além da exigência dos recursos cognitivos, uma rede de afetos é tecida, articulada ao seu contexto atual e histórico. Desejo de ascensão social, compromisso com os outros e com sua história são elementos que se interpenetram na subjetividade de Euler.

Percebemos a situação de conflito vivenciada por esse adolescente, mas, apesar da insegurança sobre seu futuro, Euler não recua. Coloca-se como um ser em movimento, que pode mudar seus interesses, redefinir pontos de vista e reivindicar-se como sujeito, em busca de suas realizações.

Mostra-se ativo, confiante em suas potencialidades e reflexivo, examinando com atenção suas possibilidades, relacionando temas diversos às áreas de interesse, pesquisando, não se limitando ao que a realidade lhe oferece e fazendo escolhas sobre seu futuro. De acordo com os pressupostos de González Rey (2004a), Euler revela-se sujeito de suas escolhas.

Outro sentido produzido por Euler nos parece orientador de sua personalidade: posicionado profissionalmente, independente da área escolhida, há o projeto de contribuir com a humanidade por meio de seu conhecimento. Neste projeto, evidencia moral pró-social elevada, afastando-se de si e dirigindo-se às necessidades do outro. Apresenta grande preocupação com o bem-estar das pessoas.

As expressões de Euler revelam capacidade crítica, ideativa e pró-social e denotam grande preocupação com pessoas e problemas sociais. Expressa valores morais comprometidos com o outro, que ora é representado pela família, pelos amigos e pela humanidade, de forma ampla. Fica nítido um desejo de interferir socialmente, o que evidencia elevado desenvolvimento moral.

É válido ressaltar que o adolescente, no dia-a-dia na escola, realiza atos solidários significativos, que podem representar uma realização interna ou sentimentos de valor. Consideramos que o sentimento solidário de Euler se relaciona com os seus sentimentos de pertencimento e de reconhecimento. Segundo o professor de Matemática entrevistado, o sujeito colabora com os colegas, ajudando-lhes em suas dificuldades. Participa ainda, juntamente com o professor, de um projeto da escola, ensinando Matemática para crianças e jovens de classe social desfavorecida. Esses dados nos levam a perceber que esse comportamento é uma construção pessoal sólida, pela convicção e emoção que o acompanham.

Para Silverman (2002), uma característica fundamental da experiência do superdotado é a sua sensibilidade moral, que é essencial para o bem-estar da sociedade inteira. A autora refere algumas características de crianças superdotadas no domínio da moral pró-social, como a compaixão, sensibilidade ao sofrimento dos outros, empatia, sentimentos profundos, proteção aos necessitados. Essas características estão presentes no adolescente pesquisado e apontam ainda para a integridade de sua personalidade.

Ao analisarmos o caso de Euler, constatamos que seus sentimentos morais e valores têm ampla influência em seu modo de posicionar-se no mundo, constituindo-se

como reguladores de seu comportamento. Prioriza valores voltados à auto-realização e também à justiça social, que, em nossa visão, não são antagonistas, mas complementares.

Nas relações que estabelece com os outros, demonstra alto nível de pró-sociabilidade, e a amizade emerge como um dos valores centrais presentes nessa relação, comprovando a integração de recursos cognitivos e afetivos nesse processo. Nesse sentido produzido pelo adolescente, percebemos o seu movimento nas relações que estabelece com o Outro.

Euler apresenta-se como um ser que desenvolve intensas relações de amizade com diferentes figuras, como os colegas de escola, os colegas do bairro, os professores e a família. Por meio do contato com diferentes grupos, as suas possibilidades de atuação social são desenvolvidas. Acreditamos ainda que o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e afetivas têm facilitado suas relações interpessoais.

Para González Rey (2005a), o desenvolvimento dos jovens enriquece-se de relações ou figuras que o marcam de forma profunda. A admiração por alguém implica em saúde social, o que é importante na educação dos jovens, pois se converte em um indicador de sistemas de comunicação portadores de valores morais e de um bom relacionamento afetivo.

Para Euler, a avó que lhe orientou e acolheu, a professora que o acompanhou em seus primeiros passos na matemática, o professor de matemática que se colocou como ponte entre dois mundos distintos e o guia nessa travessia e o grupo de pares despontam como sujeitos significativos nessa história.

Reconhecemos a importância da família como constituinte de sua subjetividade, quando a inclui como parte de seu projeto pessoal, desejando oferecer a ela melhor qualidade de vida. Em seu contexto familiar, Euler é estimulado a perseverar em seus estudos. Há reconhecimento de suas habilidades, incentivo verbal e acolhimento, principalmente por parte da avó. O adolescente refere-se ao grupo de forma muito afetiva, revelando sentimentos de prazer, bem-estar e segurança.

Na escola, mantém bom relacionamento com professores e colegas, que o incentivam e admiram suas notas e seu esforço. Revela bom relacionamento com os colegas, fundamentado em relações de cooperação, cordialidade e afetividade.

A rede de relações com os companheiros oferece amplas oportunidades para negociação com os outros sobre planos, dúvidas, objetivos pessoais e, conseqüentemente oferece aceitação e suporte, de forma que suas competências pessoais são estimuladas e expandidas, respondendo às suas necessidades atuais.

Euler faz-nos notar que há cumplicidade entre esse grupo, em atitudes que não são valorizadas na escola, como conversar na aula, por exemplo. Essa resposta, além de mostrar um bom nível de interação com os colegas, deixa implícito certo incômodo com o lugar que ocupa como aluno-modelo e as exigências que lhes são feitas, representando ainda uma postura reflexiva e crítica diante das convenções sociais.

Como forma de minimizar as dificuldades vividas em sua infância e atualmente, o adolescente mostra-se determinado e com intensa orientação para o futuro. Apresenta projetos de vida claramente definidos, embora manifeste também evidente conflito em relação à escolha da profissão, que, para ele, representa a resolução desse passado que teima em se fazer presente.

Euler demonstra autodeterminação, constituindo-se fundamental para a regulação de seu comportamento. Acreditamos que na configuração desse sentido, o sentido positivo acerca de sua identidade assume grande importância, pois favorece uma posição atuante, de luta e persistência diante das dificuldades que tem enfrentado.

A autodeterminação é uma característica também percebida em outros sujeitos com altas habilidades/superdotação, como indicaram os estudos de Alencar e Fleith (2001), Pérez (2004), Fortes-Lustosa (2004). Euler define seus objetivos e persiste para atingi-los,

demonstrando capacidade de concentração prolongada em atividades de seu interesse. Acreditamos que essa característica se relaciona intrinsecamente com seu alto nível de exigência consigo mesmo, e da mesma forma, com a maneira que concebe as cobranças do outro.

Apresentamos dados dos estudos desenvolvidos por Terrassier (apud ALENCAR; VIRGOLIM, 2001) que indicam que elevadas expectativas do grupo de colegas impactam o desempenho dos alunos que mais se destacam, podendo, inclusive, gerar dificuldades emocionais impeditivas de seu potencial. Em relação a Euler, as expectativas do grupo em relação ao seu desempenho são notáveis, no entanto, não constatamos impactos negativos em sua emocionalidade. Consideramos ainda que essa é uma das possíveis explicações para o seu comportamento autodeterminado.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, contraímos a firme convicção de que é necessário compreender o adolescente com altas habilidades/superdotação a partir de sua história individual e no contexto de sua experiência social subjetivada, contrariando concepções pautadas nas idéias de universalidade e a-historicidade.

Assim, evitamos a tipificação cristalizada do adolescente e do superdotado, e nos apoiamos em um referencial que ampliou nosso questionamento acerca do lugar ocupado hoje por esses sujeitos dentro de um modelo de sociedade capitalista. A Teoria da Subjetividade, desenvolvida por González Rey, possibilitou a discussão da singularidade do adolescente superdotado, não a partir de um comportamento, de um traço ou de um momento específico, mas a partir de uma dimensão simbólico-emocional, constituída cultural e historicamente.

Em nossa revisão teórica, constatamos que a superdotação e a adolescência são condições que envolvem inúmeros mitos e experiências diversas. As inúmeras dificuldades que enfrentam os adolescentes em suas relações sociais contemporâneas, seja na família, na escola ou em outros espaços, são, muitas vezes, geradas a partir de visões reducionistas, adultocêntricas e individualistas, que limitam as potencialidades de ser e de fazer desses sujeitos.

Sob a ótica da Teoria da Subjetividade, os sentidos subjetivos acerca dessas condições não são produzidos linearmente à condição de ser superdotado ou de ser adolescente, mas apresentam uma qualidade diferenciada mediante os processos de subjetivação dessa experiência pelo sujeito. Assim, compreendemos a adolescência e a superdotação ressaltando a importância da historicidade e da cultura em sua constituição.

O estudo da produção de sentidos subjetivos acerca da condição de superdotado mostrou que o sujeito resgata sua historicidade, com todos os contextos em que transita e em momentos diversos. As configurações subjetivas da família e de seus projetos de vida prevalecem na constituição personológica desse adolescente e se interpenetram na articulação dos tempos passado, presente e futuro. Experiências como o não reconhecimento do filho pelo pai e enquanto sujeito que vive em um contexto socioeconômico adverso, aliadas ao reconhecimento pessoal conquistado a partir dos resultados a que chegou nas competições e nas atividades acadêmicas são articuladas às experiências atuais, constituindo-se determinantes no surgimento de uma grande necessidade de ser reconhecido.

O contexto familiar do qual faz parte, caracterizado por condições financeiras precárias e analfabetismo, favorece a constituição de sua subjetividade orientada à busca de superação das dificuldades vivenciadas no passado e atualmente. Esse adolescente busca emancipar-se financeiramente e entende que suas capacidades intelectuais facilitarão a consecução de suas metas.

Dentre seus projetos de vida, sobressai um projeto coletivo de mudança de vida. Há o desejo de ascender socialmente e proporcionar melhores condições de vida à sua família. Em função desse compromisso assumido, na tentativa de definição de uma

identidade profissional, Euler vivencia um grande conflito na escolha da profissão. Consciente de sua multipotencialidade e de sua realidade socioeconômica, suas dúvidas se relacionam à escolha de uma profissão que tenha afinidade com seus interesses ou que venha atender às suas necessidades e de seu grupo familiar de forma imediata.

O sujeito evidencia moral pró-social elevada, com grande preocupação com o bem-estar das pessoas, de forma geral. Como ideal de vida, menciona ainda ser útil à humanidade, conforme a experiência de inúmeros sujeitos superdotados, que demonstram compaixão, sensibilidade ao sofrimento dos outros, empatia, proteção aos necessitados.

Esperamos que os resultados a que chegamos nesse estudo subsidiem visões menos estereotipadas e compreensões mais precisas acerca do desenvolvimento global do adolescente com altas habilidades/superdotação, além de oferecer elementos, sobretudo para a escola, no tocante a um maior reconhecimento das necessidades e possibilidades desse sujeito.

#### REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR; E.M.L.S.; VIRGOLIM, A.M.R. Dificuldades emocionais e sociais do superdotado. In: ALENCAR, E. S. (Org.) **Criatividade e educação de superdotados**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-46, abr. 2004.

CHAGAS, J. F. **Adolescentes talentosos: características individuais e familiares**. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

CSIKSZENTMIHALYI, M; RATHUNDE, K.; WHALEN, S. **Talented teenagers: The roots of success and failure**. New York: Cambridge University Press, 1993.

FAHLMAN, S. **Actualization of giftedness: Effects of perception in gifted adolescents**. 2000. Acessado em 20 de maio 2007. Disponível em:  
<http://www.metagifted.org/topics/giftedadolescents/researchactualizationoggiftedness.html>

FLEITH, D. S. Altas habilidades e desenvolvimento socioemocional. In: **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientação a Pais e Professores**. FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M.L.S. Alencar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FORTES-LUSTOSA, A. V. M. **Moral em superdotados: uma nova perspectiva**. Tese (Doutorado) Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. Brasília, 2004.

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

GONZÁLEZ REY, F. **Motivación moral em adolescentes y jóvenes**. Havana, Editora da Ciencia e Técnica, 1983.

\_\_\_\_\_. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.

\_\_\_\_\_. La subjetividad: su significación para la ciencia psicológica. In: FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, F. L. (orgs.) **Por uma epistemologia da subjetividade: um debate**

entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

\_\_\_\_\_. **O social na Psicologia e a Psicologia Social: a emergência do sujeito.** Petrópolis: Vozes, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Personalidade, saúde e modo de vida.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia.** GONZÁLEZ REY, F. (org.) São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005c.

\_\_\_\_\_. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

LEVENFUS, R. S. **Psicodinâmica da escolha profissional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARTÍNEZ, A. M. **Criatividade, personalidade e educação.** Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. Criatividade e saúde nos indivíduos e nas organizações. In: VIRGOLIM, A.M.R. (Org.) **Talento Criativo: Expressão em Múltiplos Contextos.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

NEIHART, M. ; ROBINSON, N. **Task force on social-emotional issues for gifted students.** Washington, National Association for Gifted Children, 2001.

PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características dos alunos com altas habilidades do tipo produtivo-criativo.** Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SARTI, C. A. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVERMAN, L. K. Asynchronous development. In: NEIHART, M.; REIS, S.M.; ROBINSON, N.M.; MOON, M.M. (Orgs.) **The social and emotional development of gifted children: what do we know?** Washington: Prufrock, 2002.

VIRGOLIM, A. M. R. Altas Habilidades e Desenvolvimento Intelectual. In: FLEITH, D.S.; E.M.L.S. Alencar (Orgs.) **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades.** Orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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



# RELATO DE EXPERIÊNCIA – IDENTIFICANDO ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA COM POTENCIAL PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.

Adriana Oliveira Guimarães Cardoso (UFRR)<sup>1</sup>  
Maria Alice Becker (UFAM)<sup>2</sup>

## RESUMO

A presente pesquisa investigou adolescentes em situação de rua participantes do Programa Municipal “Criança Urgente” com potencial para Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). O método utilizado foi a Inserção Ecológica abrangendo visão contextualizada mediante a história de vida, características dos sujeitos, concepções sobre as potencialidades nos contextos de interação, fatores de risco e proteção ao desenvolvimento. Os participantes da pesquisa envolveram os técnicos do Programa Criança Urgente, quatro adolescentes indicados, seus responsáveis e professores daqueles que freqüentavam a escola durante a pesquisa. Os instrumentos de coleta de dados foram: Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Habilidades Superiores Renzulli-Hartmann (1971) adaptada por Virgolim (2001); Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil; TAEC - Test de Abreacción para Evaluar La Creatividad (La Torre, 1991) e Entrevistas Semiestruturadas. Os resultados apresentaram quatro adolescentes com potencial para AH/SD. Apresentaram semelhanças nas características de Motivação, Aprendizagem e Planejamento. Características Musicais, Liderança, Comunicação Expressão e Precisão, Drama, Aprendizagem e Criatividade obtiveram resultados significativos diferenciados. Precocidade na locomoção e fala, facilidade na leitura e escrita foram características significativas encontradas em dois adolescentes. Em relação ao Autoconceito, os resultados sugerem desinibição, senso de humor, boa comunicação, dificuldades em se adaptar socialmente e se perceberem inteligentes; apresentam grande desejo por uma identidade social produtiva; sentem tensão ao saberem que a atual fase de vida acarreta maior responsabilidade por suas ações e maior pressão social para que decidam sobre escolhas diárias; tendem a um sentimento ambivalente em relação ao crescimento. Os resultados do TAEC sugerem que todos os adolescentes possuem potencial para habilidades artísticas gráficas e estilo criativo. O cruzamento dos dados permitiu delinear o perfil de potencialidades de cada adolescente: Carlos – áreas lingüísticas (comunicação), dramáticas, musicais, corporal-cinestésicas e interpessoais (relacionamento); Leandro – áreas interpessoais (liderança) e lingüísticas (comunicação); Lucas – áreas artísticas (em relação à desenhos e trabalhos manuais), interpessoais (relacionamento e liderança), musicais e lingüísticas (comunicação); Tiago – artísticas (desenhos), lingüísticas (comunicação, escrita), interpessoal (relacionamento e liderança). Este cenário chama a educação para a diversidade, destacando-se em prol do reconhecimento, aceitação e valorização das potencialidades humanas visando cidadania e superação das adversidades em benefício social.

Palavras-Chaves: Adolescentes, rua, altas habilidades/superdotação.

---

<sup>1</sup> Psicóloga, Mestre em Educação (UFAM). Contatos: [aogcardoso@hotmail.com](mailto:aogcardoso@hotmail.com)

<sup>2</sup> Psicóloga, Doutora em Psicologia (PUC/RS). Contatos: [malicebecker@hotmail.com](mailto:malicebecker@hotmail.com)  
Esta pesquisa foi parcialmente financiada pela CAPES.

## INTRODUÇÃO

Inicialmente, explanaremos os motivos para a realização desta pesquisa, pois não há como separar a história de vida da autora do objeto de investigação (ARAÚJO, 2007).

O interesse para realização desta pesquisa surgiu durante uma experiência de trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua no Programa Municipal “Criança Urgente” da cidade de Manaus – Am. Interagindo com os jovens, observamos que apesar das adversidades vivenciadas, tratavam-se de crianças e adolescentes como quaisquer outros, com vontade de brincar, necessidade de afeto e proteção. Tal constatação minimizou o mito da marginalização tão bem elucidado por Perlman (1977). Despidendo o olhar de debilidades e iniciando uma observação de valorização das capacidades dos jovens, verificamos que alguns jovens se destacavam dos demais em termos de liderança, artes linguagem e raciocínio embora não freqüentassem periodicamente a escola. Indagávamos na época sobre como desenvolviam estas capacidades? Como o mesmo ambiente de vulnerabilidade pode conferir o desenvolvimento de potencialidades? Poderíamos estar diante de crianças e adolescentes dotados de capacidades que favorecesse a inclusão social caso houvessem oportunidades para tal? Esses questionamentos foram vitais para iniciarmos uma busca de leituras científicas sobre crianças e adolescentes em situação de rua, conceitos de inteligência e, posteriormente, AH/SD.

A busca por uma literatura científica que evidenciasse aspectos positivos em oposição aos déficits resultou no encontro de recentes pesquisas desenvolvidas pelo Centro Psicológico de Meninos e Meninas de Rua (CEP- Rua) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Assim, iniciamos o contato com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 1996). Verificamos que poucos estudos científicos apresentam aspectos psicológicos saudáveis nas crianças e adolescentes em situação de rua (KOLLER E HUTZ, 1996).

Sobre aspectos cognitivos, foram desenvolvidos trabalhos de grande relevância no Brasil apresentando resultados favoráveis à aprendizagem da matemática, alfabetização, habilidades sociais e elaboração de estratégias para sobrevivência nas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e em contexto de rua (CARRAHER, ET. AL. 2006, CRAIDY, 1998; CAMPOS, DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2000; ALVES, 1998; NEIVA-SILVA, 2003, 2008; SANTANA, 2003; SANTOS, 2004; SANTOS, 2006; PALUDO, 2005; KOLLER, 2004). Estas constatações seriam o passo inicial para o amadurecimento das idéias que constituiriam o presente trabalho.

O ingresso no Mestrado em Educação possibilitou iniciar os estudos em AH/SD, graças ao interesse da Dra. Maria Alice Becker que estimulou o desenvolvimento de pesquisas para identificação das AH/SD tanto em contexto formal de educação quanto em outros contextos como prisionais e nas ruas. Isto possibilitou o surgimento do objeto de estudo – investigar potencial para AH/SD no contexto da rua. Seria algo inexplorável até o momento, contudo, o questionamento proposto por Gunther (2000:16): “(...) onde estão as pessoas talentosas das classes sociais desprivilegiadas, dos países subdesenvolvidos, dos grupos marginalizados e alienados, dos povos indígenas?” soava constantemente provocando a necessidade da realização deste estudo embora críticas tenham surgido em virtude da escolha da população – “meninos de rua”. Tal ocorrência reafirmou o que Koller e Hutz (1996) evidenciaram: o estereótipo marginal invade até mesmo a academia.

Através de revisão da literatura científica verificamos que o interesse por pesquisas nas áreas das AH/SD vem crescendo no cenário mundial. No Brasil, o tema ainda é muito , mas já despertou o interesse nas áreas educacionais (ALENCAR E FLEITH, 2001; PEREZ 2004; FREITAS, 2006; GUNTHER, 2000; VIRGOLIM, 2000; FLEITH, 2006).

Estudos internacionais desenvolvidos com populações de grupos especiais, assim denominados por não se enquadrarem no padrão da educação formal, sugerem diversos indicadores de identificação do potencial para AH/SD em contextos diferenciados (SIMONTON APUD LANDAU, 2003; LANDAU, 2003; FRAISER APUD LANDAU, 2003; NEIHART, 2002; UICICH, 2006).

Os resultados destes estudos refletem que a exclusão social gera diversas perdas para o futuro da sociedade como maiores gastos com segurança e combate à violência, baixa produtividade em virtude da falta de qualificação profissional e, principalmente, perdas de potencialidades que poderiam ser aproveitadas em prol do benefício social. Os jovens impedidos pelas adversidades de trilharem caminhos adequados ao êxito no futuro podem direcionar suas habilidades para propósitos antisociais (ALENCAR E FLEITH, 2001; GUNTHER, 1988; MCCLUSKEY E MCCLUSKEY, 2003; NEIHART, 2002). Muitos dos principais crimes sem resolução foram provavelmente cometidos por indivíduos talentosos que fizeram com intenções próprias e de formas coerentes, contudo, indesejáveis pelos valores sociais (MCCLUSKEY E MCCLUSKEY, 2003). Em si tratando de adolescentes delinquentes, as AH/SD atuariam tanto como fator de risco quanto de proteção em relação à criminalidade (NEIHART, 2002).

Como fator de proteção, Silva, Alves e Motta (2005) sugerem haver relação entre criatividade e superação de adversidades. Indivíduos criativos teriam maior capacidade de serem resilientes, ou seja, superarem as adversidades da vida. A expressão “resiliente” baseia-se no novo modelo epistemológico proposto pela Psicologia Positiva (SELLIGMAN, 2000) que privilegia aspectos saudáveis em oposição ao olhar patológico. É um termo utilizado em estudos recentes para descrever pessoas que apresentam capacidade de superar as adversidades (ALVES, 2002; KOLLER, 2004; NEIVA-SILVA E KOLLER, 2002; PALUDO E KOLLER, 2005; SANTANA E KOLLER, 2004, SANTANA, 2003).

Um dos maiores desafios em grupos especiais consiste na identificação das potencialidades. Por serem habilidades específicas ao contexto em que se desenvolvem, não são passíveis de mensuração nos testes convencionais de inteligência e numa visão leiga, parecem desprovidas de valor. Porém, modelos contemporâneos de compreensão da inteligência e Altas Habilidades/Superdotação salientam que a identificação das potencialidades não deve restringir-se à mensuração, mas à uma visão multidimensional do sujeito, suas características e contextos, indicando que todos os seres humanos possuem potencialidades que podem ser desenvolvidas e serem aplicadas ao cotidiano.

Através deste respaldo teórico, a presente pesquisa investigou o potencial para AH/SD em quatro adolescentes em situação de rua participantes do Programa “Criança Urgente” da cidade de Manaus-Am.

## MÉTODO

Os procedimentos metodológicos empregados caracterizaram essa pesquisa como qualitativa, descritiva e o objeto de estudo, exploratória. Quanto à abordagem foi adotada a Inserção Ecológica. Estratégia metodológica baseada na Abordagem Bioecológica de Urie Bronfenbrenner (1996) que permite uma investigação aprofundada do desenvolvimento-no-contexto em que ocorre (CECCONELLO & KOLLER, 2003). Tem sido empregada com sucesso em estudos com crianças e adolescentes em situação de rua (ALVES, 2002; KOLLER E HUTZ, 1996; KOLLER, 2004; NEIVA-SILVA E KOLLER, 2002; PALUDO E KOLLER, 2005; SANTANA E KOLLER, 2004, SANTANA, 2003).

Tal metodologia é relevante, pois a identificação das AH/SD deve ser contextualizada e aplicada ao cotidiano da pessoa sob as mesmas circunstâncias, analisando os fatores pessoais, ambientais e culturais relacionados (FREITAS, 2006).

A Pessoa envolveu a presença física da pesquisadora junto aos participantes da pesquisa em seu ambiente. O contexto abrangeu a caracterização dos sujeitos da pesquisa, sua história de vida, interações com os diversos contextos sociais e indicadores de potencial para AH/SD. O Tempo envolveu o acompanhamento dos sujeitos da pesquisa durante 03 meses no ano de 2008. O Processo foi caracterizado por toda a pesquisa através da interação da pesquisadora juntos aos participantes e contextos sociais que o abrangem (família, escola, comunidade). A interação no ambiente ecológico onde vivem as pessoas, com visitas freqüentes, observações, conversas informais e entrevistas possibilita uma maior validade ecológica dos dados obtidos (SANTOS, 2003).

Os participantes da pesquisa consistiram nos técnicos do Programa Criança Urgente, quatro adolescentes indicados aos quais demos os nomes fictícios de Carlos (14 anos), Tiago (16 anos), Leandro (15 anos) e Lucas (14 anos), seus responsáveis Carlos, Leandro e Lucas (mãe), Tiago (mãe e pai), e professores daqueles que freqüentavam a escola durante a coleta de dados (Tiago e Leandro).

É válido salientar que mudanças ocorridas no Programa Criança Urgente quase inviabilizaram a realização desta pesquisa. Foi necessário localizar as residências dos mesmos para a coleta de dados. Não era possível afirmar com exatidão se estavam convivendo com a família. Somente após localizar as residências verificou-se que apenas um adolescente – Carlos permanecia nas ruas, visitando esporadicamente a família. Os demais vinculavam-se às ruas devido a trabalho, lazer e dependência química, mas retornavam freqüentemente às suas casas.

Os instrumentos para coleta de dados aplicados foram:

a) Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Habilidades Superiores Renzulli-Hartmann (1971) adaptada por Virgolim (2001): Preenchida na 1ª fase da pesquisa pelos técnicos do Programa “Criança Urgente” indicaram quatro adolescentes que se destacavam nas atividades do Programa Criança Urgente. Esta escala avalia dez (10) itens comportamentais indicadores de AH/SD, segundo a freqüência de sua ocorrência. Cada característica possui uma série de subcategorias que devem ser assinaladas conforme observado nos indivíduos: raramente ou nunca (peso 1), ocasionalmente (peso 2), consideravelmente (peso 3) e quase sempre (peso 4). A pontuação máxima corresponde: Características de Aprendizagem -32; Motivação – 36; Criatividade -

40; Liderança – 40; Artística – 44; Musicais – 28; Dramáticas – 40; Comunicação precisão – 44; Comunicação expressividade- 16; Planejamento – 60;

b) Registro das observações: Como propõe a Inserção Ecológica, o cotidiano dos sujeitos, suas atividades, eventos ocorridos durante a coleta de dados foram registrados a cada encontro e nos forneceu dados de caracterização pessoal, ambiente familiar, escolar e dinâmica diárias.

c) Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil: Instrumento utilizado para identificar aspectos subjetivos relacionados ao Autoconceito pessoal, familiar, social e escolar nos adolescentes a Escala, construída e validada por Sisto & Martinelli (2004), consiste num questionário com perguntas relacionadas ao âmbito pessoal, familiar, escolar e social dos sujeitos. As respostas podem ser sempre, às vezes ou nunca recebendo pesos específicos para a sua codificação. Apenas um adolescente (Carlos) não respondeu este instrumento, pois não foi localizado após o primeiro contato.

d) TAEC - Test de Abreacción para Evaluar La Creatividad (La Torre, 1991): Este instrumento foi utilizado com dois propósitos. Primeiramente, como atividade lúdica e verificação das habilidades artísticas e expressão criativa. Consiste num teste gráfico de completar figuras que pode ser aplicado tanto individual como coletivamente. Possui formas A e B, sendo recomendável o uso da forma A para crianças/ adolescentes e a forma B para adultos. O material consta de uma folha com 12 figuras, distribuídas em quatro filas e três colunas de forma simétrica para serem completadas pelos examinandos. Solicita-se que ponham em prova sua criatividade, realizando desenhos a partir dos estímulos propostos. As categorias de análise foram Habilidade gráfica, Morfologia da imagem e Estilo criativo com base no manual de instrução. Ressalta-se que este instrumento ainda não está padronizado para o Brasil. Contudo, várias pesquisas foram realizadas com sucesso (BECKER, 2002, BECKER, 2001). Por ser um estudo exploratório, não afeta o valor do teste, mas estimula o campo para pesquisas na sociedade brasileira. A aplicação do TAEC permitiu que os adolescentes relatassem fatos ocorridos durante a história de vida que se recordavam durante a execução do teste.

e) Entrevistas Semiestruturadas: Aplicadas tanto aos adolescentes quanto aos seus responsáveis e professores daqueles que freqüentavam a escola no momento da pesquisa. Pela abordagem da Inserção ecológica, mantivemos contatos progressivos com os sujeitos da pesquisa de forma que as conversas informais progrediram para entrevistas formais pelas quais obtivemos dados de caracterização, história de vida, e indicadores de potencial para AH/SD. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para melhor obtenção dos dados armazenados em sigilo.

## **RESULTADOS**

### **Conhecendo os adolescentes em situação de rua com potencial para AH/SD através de suas Histórias de vida**

Todos convivem desde o nascimento em contextos de dificuldades econômicas e sociais. Precocidade na locomoção e fala (Leandro e Tiago), curiosidade (Carlos, Tiago, Leandro e Lucas), facilidade na leitura e escrita (Carlos e Tiago) foram características encontradas durante a infância e se constituem indicadores de AH/SD (ALENCAR, 2001; PÉREZ, 2004). A maioria, com exceção

de Lucas, freqüentaram a escola durante a infância sendo que Leandro não teve uma boa adaptação social neste contexto.

Caracterização Biosociodemográfica:

Carlos, 14 anos, durante a pesquisa residia nas ruas visitando esporadicamente a família (padrasto, mãe, dois irmãos menores). Mudanças constantes de residência, dependência química, conflitos familiares e trabalho eram fatores para permanecer vinculado às ruas. Durante a pesquisa, a mãe residia com a família de Leandro. Posteriormente, mudaram para proximidades do local. Não freqüentava a escola. Renda mensal proveniente do Bolsa-Família e emprego do padrasto.

Leandro, 14 anos, residia com a família (mãe e duas irmãs menores) em uma casa de madeira de um cômodo dividido por um roupeiro. Não possuía saneamento básico. Renda da família proveniente do Bolsa-Família e ajuda de vizinhos e parentes.

Tiago, 16 anos, residia com seus familiares (mãe, pai, dois irmãos mais velhos, uma cunhada e um sobrinha) em uma casa de alvenaria com três cômodos. Renda familiar proveniente do Bolsa-família e trabalho dos pais.

Lucas, 14 anos, residia com seus familiares (mãe, padrasto, um irmão mais velho) em uma casa de alvenaria semi-construída. Renda mensal proveniente do trabalho dos responsáveis.

Todos residiam na região norte da cidade de Manaus-Am.

### **Resultados da Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Habilidades Superiores (Renzulli e Hatman, adaptada por Virgolim, 2001)**

Todos os quatro adolescentes indicados obtiveram escores dentro e acima da média nas dez categorias de avaliação do instrumento. Esses dados sugerem que semelhantemente a qualquer outro adolescente no contexto escolar para o qual o instrumento foi elaborado, os adolescentes em situação de rua indicados possuem potencialidades que os destacam em seu grupo específico.

Semelhanças significativas foram encontradas nos resultados das características de Motivação (58,3%; 63,8%; 58, 3%; 58%, desv pad 1), Planejamento (53%; 55%; 50%; 53,3%, desv pad 1,2) e Comunicação/ Expressividade (100%; 100%; 75%; 75%, desv pad 2,3) sugerindo que os quatro adolescentes demonstram capacidade para aprendizado, interesse e análise de suas ações corroborando com estudos desenvolvidos com esta população (CARRAHER, 2006; CRAIDY, 1998; KOLLER, 2004). As demais características [Musicais - Liderança – Comunicação Precisão – Drama – Aprendizagem – Criatividade] obtiveram resultados significativos diferenciados.

Essas características constituem habilidades desenvolvidas no cotidiano de vida para diversas finalidades em virtude da necessidade diária de elaboração de estratégias de adaptação social para sobrevivência (CAMPOS, DELPRETTE, DELPRETTE, 2000). Corroboram com estudos que evidenciaram os diferentes papéis desempenhados por crianças e adolescentes em situação de rua relacionados à sobrevivência – alimentação, abrigo, segurança, tomada de decisões, planejamento entre outros (SANTOS, 2006) ou brincadeiras e passatempos (ALVES, 2002; NEIVA-SILVA, 2002).

## **Interesses e atividades dos adolescentes em situação de rua com potencial para AH/SD**

Relacionam-se a: observar as pessoas; fazer diversas perguntas, com destaque para Carlos; Conversar com os amigos nas proximidades de casa; Ouvir música sertaneja, românticas, bregas, forró, hip hop e gospel; Freqüentar casas de shows com os amigos para se divertirem; Passar muito tempo pensando sobre suas vidas, família e futuro; Planejar como conseguir dinheiro quando necessário; Preocupar-se com a família e sentir necessidade de cuidar de seus familiares, principalmente irmãos e mãe; Assistir filmes policiais, de ação, ficção, romance e novelas; Gostar de ajudar as pessoas; Assistir aos noticiários e tendo grande interesse pelas notícias policiais, principalmente locais para se informarem da cidade e colegas. Fazer poesias, versinhos e desenhos. Freqüentar Lan houses e jogar vídeogame (apenas 1 adolescente [Leandro] disse não gostar de Lan Houses embora jogue vídeogame com os amigos); Realizar atividades remuneradas como vendas (Leandro, Lucas, Tiago), auxiliar de pedreiro (Leandro, Lucas) ou ajudar aos vizinhos; Brincar com os amigos da rua; Freqüentar a Escola (Leandro e Tiago); Tiago cursava informática aos sábados durante a pesquisa.

Todos os adolescentes pesquisados possuem projetos para o futuro relacionados à constituição de uma família e profissão corroborando com os estudos de Neiva-Silva (2003).

### **A visão da família sobre as potencialidades dos adolescentes**

A maioria dos responsáveis consideravam os adolescentes *inteligentes e espertos*. Estudos com população de baixa renda evidenciaram que “esperteza” é freqüentemente utilizado como sinônimo de inteligência (BORUCHOVITCH, 2001). Também destacaram as habilidades interpessoais, principalmente em Carlos e Tiago. Atrevimento, adjetivo utilizado pela mãe de Leandro, foi considerado como sinônimo de curiosidade, criatividade e coragem no sentido de ter pensamentos divergentes e querer emitir opiniões que muitas vezes transpõe o que se deseja ouvir (LANDAU, 2003). Lucas foi destacado por sua esperteza, trabalhos com marcenaria e imitações.

### **A visão dos adolescentes sobre suas potencialidades**

Os adolescentes, em sua maioria não se consideravam talentosos e tiveram dificuldades para falar sobre suas potencialidades corroborando com estudos de Uicich (2006) sobre a influência das desvantagens econômicas na percepção de si mesmo e sociedade.

Este dado foi reafirmado através do baixo percentil referente ao AutoConceito Pessoal (25%). Com relação ao AutoConceito Social, Lucas obteve o menor resultado - pontuação zero - indicando que não se considera muito inteligente, mas se percebe como bobo, esquisito, com tendência a se isolar quando fracassa e sem condições de ajudar seus amigos. Semelhantemente, Leandro também obteve baixa pontuação (4 pontos – 25%) refletindo a dificuldade em se adaptar socialmente. Tiago (8 – 75%) considera-se bem intelectualmente, tem vontade de ajudar os outros e buscar ajuda quando necessário. Em sua maioria, os adolescentes demonstraram serem *desinibidos, com senso de humor e boa comunicação*, indicando potencial para AH/SD (NEIHART, 2002; FRASIER apud LANDAU, 2003). Ao referir-se a si mesmos, todos remeteram à palavra *esforço* que foi relacionado à inteligência no sentido de *motivação e perseverança* (BORUCHOVITCH, 2001).

## **A visão da escola sobre as potencialidades dos adolescentes**

Tiago e Leandro freqüentavam a escola durante a coleta de dados. Percebemos que divergiam em atitudes e características neste contexto.

Leandro apresentava agressividade, Tiago era considerado um bom aluno. Somente após nossa intervenção tanto a direção quanto o professor de Leandro foram capazes de nomear habilidades positivas apresentadas na escola, a saber: *lingüística, interpessoal, práticas e criativas*. Essas características corroboram com os estudos desenvolvidos com grupos de baixo desempenho escolar (GALLAGHER, 1985).

Tiago, por outro lado, foi considerado um *aluno neutro, esforçado, popular*, mas que não se destaca em sala de aula apesar de suas boas notas acadêmicas em todas as disciplinas principalmente nas áreas *artísticas, interpessoais e lingüísticas*. Além disto, foi possível verificar que também apresentava facilidade no aprendizado da língua inglesa e informática. Foi o único adolescente a apresentar tais características nesta pesquisa. A habilidade bilíngüe constitui-se indicador para AH/SD (LANDAU, 2003). Já a habilidade em informática é apontada nos estudos de Hutz e Koller (1997) com crianças e adolescentes em situação de rua.

A falta de valorização no microsistema escolar influencia na decisão de permanecer ou desistir dos estudos, bem como na elaboração de projetos para futuro, característica que marca a transição da adolescência para vida adulta (escola-trabalho). Entretanto, estes adolescentes desde muito pequenos foram expostos ao mundo do trabalho gerando conseqüências ao desenvolvimento e às perspectivas de futuro, restringindo o acesso a uma educação de qualidade, conseqüentemente à poucas possibilidades de mercado de trabalho e de uma identidade produtiva para benefício social frente às dificuldades que a realidade impõe. No entanto, a pontuação de 75% no resultados do Autoconceito escolar sugere que os adolescentes percebem este contexto como um ambiente seguro e de proteção.

## **Criatividade – Resultados do TAEC (Test de Abreacción para Evaluar La Creatividad)**

O TAEC foi aplicado aos adolescentes logo nos primeiros encontros como uma atividade lúdica de quebra-gelo para coleta de informações sobre as habilidades artísticas gráficas e características de criatividade, importante indicador de AH/SD.

O teste permitiu que os adolescentes interagissem na pesquisa, pois ficavam curiosos ao verem a folha com as figuras de estímulo a serem completadas, logo perguntavam do que se tratava e assim apresentamos o instrumento que foi inicialmente bem recebido por eles. As instruções eram dadas e os deixávamos a vontade para realizar a atividade. Todos os adolescentes sentiram dificuldades argumentando que não conseguiam pensar em nenhum desenho, necessitando de estímulos para prosseguir, com isto, eles conversavam sobre os desenhos que gostariam de fazer e os motivos para tal.

Consideramos que os adolescentes pudessem estar temerosos de que o testes os avaliaria como certo ou errado, isto causava tensão e resistência frente à expressão criativa temendo reprovações (LA TORRE, 1991). As instruções que demos e os estímulos posteriormente de encorajamento proporcionaram melhor segurança a eles. Todos fizeram desenhos relacionados ao cotidiano e história de vida. Alguns comentavam durante a atividade sobre sua história. Lucas foi o que



mais relutou durante o teste e requereu maior estímulo para realização da atividade resultando num trabalho bem elaborado que surpreendeu a ele próprio e sua mãe.

Como alguns fatores podem ter influenciado o desempenho no teste como a falta de mesa e cadeira, inferências da família que estavam próximas aos adolescentes no momento da atividade, e, a primeira vez que o teste era aplicado nesta população, selecionamos a partir do manual de instruções, três categorias para análise de dados (1. Habilidade Gráfica; 2. Morfologia da Imagem e 3. Estilo criativo) nos concentrando em observar os aspectos globais do teste e não nos detivemos nas áreas específicas (subcategorias), o que não invalida a análise, pois as três categorias destacadas são centrais no teste.

1. A habilidade gráfica avalia a capacidade de expressar a criatividade através dos traçados dos desenhos considerando o tempo empregado na realização do teste. Os sujeitos com menor habilidade são os que terminam o teste em pouco tempo, talvez pela simplicidade de seus traçados, reduzam o tempo de elaboração (LA TORRE, 1991). Tiago foi o que realizou em menos tempo, cerca de 15 minutos; Carlos em cerca de 40 minutos devido comentar sobre seus desenhos e fazer perguntas durante a atividade; Leandro cerca de 50 minutos, apagando, refazendo os desenhos e perguntando sobre eles; Lucas foi o que gastou mais tempo, cerca de quase 1 hora e 20 minutos, pensando, apagando e refazendo os desenhos, desistindo da atividade, retornando até concluí-la. Os traçados de Tiago, Carlos e Leandro são simples, embora Leandro apresente maior elaboração que os outros dois, buscando relacionar os desenhos. Já Lucas, possui traçados mais elaborados que comparado a todos os demais.

2. A Morfologia da Imagem julga a esteticidade dos desenhos. Carlos e Tiago obtiveram baixos níveis apresentando desenhos com pobreza de expressão estética, enquanto Leandro e Lucas obtiveram nível médio devido apresentar desenhos mais originais e elaborados com maiores riquezas de detalhes e expressão em comparação aos demais.

3. O Estilo Criativo indica se o sujeito apresenta propensões para realização da tarefa representando globalmente o significado do que quer transmitir. De forma geral, todos os adolescentes apresentam esta capacidade. Leandro e Lucas buscaram processos mais lentos e elaborados proporcionando representar suas imagens de forma mais precisa destacando-se dos demais. Traçaram seus desenhos com maior expansão que os demais sugerindo que são propensos a saltar do convencional, afastar-se dos limites propostos. Também foram os únicos que não desenharam figuras humanas, sugerindo que os demais (Tiago e Carlos) estejam mais abertos à comunicação e relacionamentos sociais afetivos (LA TORRE, 1991).

Os resultados obtidos com o teste TAEC sugerem que de forma geral, todos os adolescentes possuem potenciais artísticos e criativos, manifestaram tensão frente à possibilidade do erro e da dificuldade de perseverar, desistindo, caso não fossem estimulados ou se sentissem encorajados e seguros para prosseguir. Estes dados corroboram com as características apresentadas pelos adolescentes obtidas através da história de vida e dos resultados em relação ao Autoconceito. Sugerem que o estímulo e encorajamento é essencial nesta população para que possam manifestar seus potenciais corroborando com os estudos de Landau (2003).

Lucas demonstrou maiores habilidades artísticas gráficas que os demais. Carlos e Tiago demonstraram maior tendência à habilidades interpessoais afetivas Leandro e Lucas, maior propensão para correr riscos e sair do convencional.

Percebemos a necessidade de interações sociais seguras e protetoras (BRONFENBRENNER, 1996) sem as quais, as potencialidades poderão nunca se manifestar ou serem direcionadas para fins anti-sociais (GUNTHER, 1998) devido à sensibilidade ao ambiente e tensão que podem facilitar a aliança com grupos marginalizados (NEIHART, 2002).

### **Principais fatores de risco e proteção ao desenvolvimento bem como de suas potencialidades**

Referem-se à situação socioeconômica, condições de moradia, mudanças de moradia, relacionamento social, familiar, drogas, traços de personalidade e ambiente escolar. Estes fatores interagem tanto para inibir como expandir o desenvolvimento das potencialidades de cada adolescente (UICICH, 2006).

Todos os adolescentes apresentam uma relação ambígua com seus familiares, mas o fato de estarem próximos é apresentado como de extrema importância para conferir segurança e proteção (UICICH, 2006).

Os conflitos familiares tendem a por em prova os vínculos de apego, principalmente em relação à Carlos, Leandro e Lucas. Por este motivo, o Autoconceito no ambiente familiar foi variável. Estes vínculos inicialmente quando da saída de casa já fragilizados atuam como influentes no desenvolvimento dos adolescentes bem como de suas potencialidades haja vista as concepções sobre cada adolescente manifesta pelos responsáveis. Foi perceptível que a relação entre os adolescentes e seus familiares é permeada de punição e hostilidade. Para Bandeira et AL. (1994) são estilo parentais que demonstram perigo e rejeição propiciando saída de casa e conflitos familiares.

Um dos principais fatores que favoreceram proteção a estes adolescentes relaciona-se a interação com os técnicos do Programa “Criança Urgente” que conferiam atenção e encorajamento para seguirem adiante, desenvolvendo estratégias de pensamento que propiciaram julgamento de suas ações direcionando-os ao retorno à convivência familiar e, em alguns casos, à escola. Este fator corrobora com estudos desenvolvidos por Landau (2003) e Uicich (2006) e Neihart (2002).

No entanto, constatamos que a falta de um acompanhamento efetivo em virtude das mudanças ocorridas no Programa dificultava a adaptação social dos adolescentes tanto na família quanto à escola.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através dos resultados deste estudo refletimos que riscos sociais não impossibilitam a manifestação de potencialidades. A questão é justamente o oposto. Relembrando Miller (apud Landau, 2003), indagamos como um contexto tão adverso é capaz de desenvolver potencialidades, de que forma se manifestam e como utilizá-las para promover a inclusão social ?

Restringir a simples talentos as capacidades que estes adolescentes possuem seria deprimente, pois as estratégias elaboradas não objetivam ganhar um simples jogo com os amigos, mas vida e dignidade. Não são super poderes como alude o termo superdotação, nem tampouco pretendemos conceder uma imagem de heroísmo, mas queremos apresentar habilidades que podem ser desenvolvidas para benefício social e neste jogo todos ganham – sociedade, família, adolescente. Contudo, precisam ser reconhecidas, aceitas e valorizadas. Para isto, é necessário que o estereótipo da marginalização e debilidades seja retirado para considerarmos aspectos saudáveis nestes grupos.

Sabemos que o ambiente social é vital para bloquear, inibir ou expandir as capacidades individuais (ALENCAR, 2001). Em grupos de minorias, o encorajamento ambiental constitui fator primordial para o desenvolvimento das potencialidades (LANDAU, 2003). Por este motivo, esperamos que este trabalho possa expandir e adentrar às salas de aulas, como prevenção, despertando as potencialidades dos alunos sejam quem forem, seja que histórias possuam, para que a escola alcance uma identidade de proteção à crianças e adolescentes que já nascem e continuam a nascer confinados a um futuro de desilusão e marginalidade. Isso já basta, não necessitam que a escola o reafirme e autoritariamente, ampute suas possibilidades, pois assim caminha-se na contramão dos direitos já conquistamos.

Parafrazeando Zaragoza (2004), a criatividade torna-se chave para a esperança.

## REFERENCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. de & FLEITH, D. de S. Superdotados: Determinantes, Educação e ajustamento. Temas básicos de Educação e Ensino. 2ª Ed. São Paulo: EPU, 2001.
- ALVES, P. B. O brinqueado e atividades cotidianas de crianças e adolescentes em situação de rua. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.
- ALVES, U. S. Inteligências, percepções, identificações e teorias. São Paulo: Vetor, 2002.
- ARAÚJO, Maria de Fátima. Estratégias de diagnóstico e avaliação psicológica. Psicologia: Teoria e Prática – 2007, 9(2):126-141.
- BECKER, Maria Alice d'A. Criatividade, abstração, raciocínio lógico, ansiedade e sua interação na personalidade de estudantes de Arquitetura, Computação, e Psicologia. Tese de doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 2001.
- BECKER, Maria Alice d'A. A originalidade na criatividade. Amazônida. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Ufam, ano 7, n.1/2, 2002.
- BORUCHOVITC, E. Conhecendo as Crenças sobre Inteligência, Esforço e Sorte. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2001, 14(3), pp. 461-467.
- BRONFENBRENNER, U. (1996). A Ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1979).
- CAMPOS, T. N; DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A. (Sobre) Vivendo nas ruas: Habilidades Sociais e valores de crianças e adolescentes. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2000, 13(3), pp.517-527
- CARRAHER, T., SCHLIEMANN, A., CARRAHER, D. Na vida dez, na escola zero. 14 ed. São Paulo, Cortez, 2006.
- CECCONELLO, A. M. & KOLLER, S. H. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. Psicologia: Reflexão e Crítica, 16(3), 515-524. (2003).
- CRAIDY, C. M. Meninos de rua e analfabetismo. Porto Alegre: ArtMed, 1998
- FLEITH, E. Criatividade e Altas Habilidades/Superdotação. Revista do Centro de Educação. Ed. 2006, no. 28, 2006.
- FREITAS, S. Educação e as Altas Habilidades/Superdotação - A ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

GALLAGHER, J. Teaching the gifted child. Allyn and Bacon, Inc, Massachusetts, 1985.

GUNTHER, Z. C. (org.) [et al]. Identificação do talento pela observação direta: relatório de pesquisa no CEDET de Lavras, MG: FAPEMIG, 1998.

\_\_\_\_\_. Desenvolver capacidades e talentos: Um conceito de inclusão. São Paulo: Vozes, 2000.

HUTZ, C. S. & KOLLER, S. H. (1997). Questões sobre o desenvolvimento de crianças em situação de rua. Estudos de Psicologia, 2, 175-197.

KOLLER, S. H. & HUTZ, C. S. Meninos e meninas em situação de rua: Dinâmica, diversidade e definição. Coletâneas da ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia, 1 (12), 11-34, 1996.

KOLLER, S. H. Ecologia do Desenvolvimento Humano. Pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LANDAU, E. Quiénes serán los superdotados del futuro? Em ALONSO, Juan A.; RENZULLI, Joseph S.; BENITO, Yolanda. Manual Internacional de Superdotados. Colección Fundamentos Psicopedagógicos.

LA TORRE, Saturnino de. Test de Abreacción para Avaluar La Creatividad. Editorial Escuela Española, 1991.

MCCLUSKEY, Ken W.; MCCLUSKEY, A. Mentorado para el desarrollo del talento com poblaciones de riesgo. Em ALONSO, Juan A.; RENZULLI, Joseph S.; BENITO, Yolanda. Manual Internacional de Superdotados. Colección Fundamentos Psicopedagógicos.

NEIHART, M. Delinquency and gifted children. Em Maureen Neihart (coord). The social and emotional development of gifted children, What do we know? Prufrockpress, Inc. Texas, 2002.

NEIVA-SILVA, L. & KOLLER, S. H. (2002). O uso da fotografia na pesquisa em psicologia. Estudos de Psicologia, 7, 2002, 237-250. Disponível no site <http://www.scielo.br>.

NEIVA-SILVA, L. Expectativas futuras de adolescentes em situação de rua: Um estudo auto fotográfico. Dissertação de Mestrado não publicada. Curso de Pós-graduação em Psicologia do desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/ RS, 2003.

\_\_\_\_\_. Uso de drogas entre crianças e adolescentes em situação de rua: um estudo longitudinal. Tese de doutorado não publicada. Curso de pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

PALUDO, S. & KOLLER, S. H. Inserção ecológica no espaço da rua. Em KOLLER, S. H. (org.) Ecologia do Desenvolvimento Humano. Pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

\_\_\_\_\_. Resiliência na Rua: Um Estudo de Caso. Psicologia: Teoria e Pesquisa Mai-Ago 2005, Vol. 21 n. 2, pp. 187-195.

PÉREZ, S. G. P. B. Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. Dissertação de Mestrado não publicada. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

PERLMAN, J. E. O mito da Marginalidade : favelas e Política no Rio de Janeiro. 2ª ed. Trad. Waldivia Marchiori Portinho. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1977.

SANTANA, J. P. Instituições de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua: objetivos atribuídos por seus dirigentes e pelos jovens atendidos. Dissertação de Mestrado não publicada. Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Porto Alegre, 2003.

SANTOS, L. L. Habitar a rua: compreendendo os processos de risco e resiliência. Dissertação de mestrado não publicada. Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Porto Alegre, 2006.

SANTOS, E. C. Um estudo sobre a brincadeira entre crianças em situação de rua. Dissertação de Mestrado em Psicologia não publicada. Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Porto Alegre, 2004.

SANTANA, J. P. Instituições de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua: objetivos atribuídos por seus dirigentes e pelos jovens atendidos. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.ailha.com.br/ceprua>. Acesso: 10/10/07

SANTANA, J. P., KOLLER, S. Introdução à Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano nos Estudos com Crianças e Adolescentes em Situação de Rua. Em Koller, S. Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil. Casa do Psicólogo: São Paulo, 2004.

Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

SILVA, N.; MOTTA, C. D. V. B. - A criatividade como fator de resiliência na ação docente do professor de ensino superior. *Revista da UFG*, Vol. 7, No. 2, dezembro, 2005, on line ([www.proec.ufg.br](http://www.proec.ufg.br))

SISTO, F. F. & MARTINELLI, S. C. (2004). Escala de Autoconceito Infante Juvenil (EAC-IJ). São Paulo: Editora Vetor.

UICICH, R. M.S. Superdotación y resiliencia. El cuerpo/ sujeto resistente. Em FREITAS, S. Educação e as Altas Habilidades/Superdotação a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

VIRGOLIM, A. M. R. A criança superdotada em nosso meio: aceitando suas diferenças e estimulando seu potencial. *Revista da Escola de Pais do Brasil*, Secção de Brasília, Maio, 08-10 (2001). Disponível em [http://www.talentocriativo.com.br/004\\_crianca\\_sd\\_em\\_nosso\\_meio.pdf](http://www.talentocriativo.com.br/004_crianca_sd_em_nosso_meio.pdf). Acesso em 10/11/2006.

ZARAGOZA, Federico Mayor La creatividad: clave para la esperanza. In: Murillo, A.C. Los jóvenes en un mundo in transformación, nuevos horizontes en la sociabilidad humana. Madrid: Artegraf, 2004.

## **Educação Especial: Altas Habilidades/superdotação na escola**

Soraia Napoleão Freitas

O trabalho conjunto dos profissionais da educação, envolvendo o professor de educação especial, coloca em ação uma prática que pode concretizar-se como estimulante para os alunos com altas habilidades/superdotação. O alunado referido a área da educação e atendido pelo denominado, no Brasil, Atendimento Educacional Especializado (AEE), segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é o aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em torno das políticas públicas na educação e a necessidade de se efetivar a qualidade dos processos educacionais para a população com altas habilidades/superdotação, são traçadas estratégias pedagógicas que incitam o sistema educacional para um processo de reflexão sobre a educação destes alunos. Ou seja, diante da transformação da sociedade brasileira coloca-se a necessidade de pensar a educação como um processo nas quais as diferentes situações possam oportunizar uma melhora da qualidade de vida para todos, assim como um sistema educativo preparado para dar conta, mesmo que em parte, da demanda educacional de qualidade.

A perspectiva de educação para todos constitui um grande desafio, pois a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional, sem possibilidade de acesso à escolarização. Esses fatores impedem ou dificultam, especialmente, o acesso ou a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns de escolas regulares.

O professor no cotidiano escolar precisa reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, bem como acomodar diferentes potencialidades, estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando com isso uma educação de qualidade. Porém, só a formação do professor não é o suficiente para o estímulo da criatividade e das inteligências individuais dos alunos, pois, além da ação docente em sala de aula, existem outros fatores que devem ser levados em consideração, como o currículo apropriado e flexibilizado que conduzirá à práticas pedagógicas realmente heterogêneas.

O professor da escola inclusiva deve avançar em direção à diversidade. É necessário deixar de ser mero executor de currículos e programas predeterminados, para se transformar em responsável pela escolha de

atividades, conteúdos ou experiências mais adequados ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos seus alunos, tendo em conta o nível e as necessidades deles. Para tanto, é necessário conhecer as características individuais dos alunos com altas habilidades/superdotados e as diferentes formas de manifestação de suas singularidades por meio de observações que lhe permita identificar as preferências e facilidades de cada um, assim como suas limitações.

Assim, é no entrelaçamento da educação geral, da educação especial e da proposta de educação inclusiva, nas suas dimensões relacionadas às políticas públicas, à formação de professores e às práticas pedagógicas, que se inicia a discussão em torno dos desafios, das possibilidades e das ações para que o processo de inclusão educacional da pessoa com altas habilidades/superdotação seja implementado.

Com base na complexidade do ato educativo, considera-se que são necessários modelos de formação, cujos conteúdos estejam orientados para as exigências do conhecimento disciplinar e interdisciplinar da educação especial, tanto em sua dimensão teórica como prática, promovendo e facilitando o uso de metodologias e estratégias didáticas, que gerem modos de pensamento e ação, próprios a profissionais críticos-reflexivos, capazes de trabalhar coletivamente.

Tudo isso configura um conjunto de relações e circunstâncias complexas e diversificadas, que demandam políticas públicas condizentes e coerentes. Não se pode esquecer que essa complexidade educacional é sempre singular e contextual, isto é, ocorre sempre em situações específicas, já que os alunos são todos diferentes uns dos outros.

Pensando na amplitude da educação, como campo de atuação e área do conhecimento de pesquisas científicas, buscar-se-á centrar esta discussão em uma das modalidades educacionais que é a área da educação especial. Desse modo, a proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) traz que a educação especial é uma modalidade de ensino transversal ao ensino regular, que perpassa desde a educação infantil ao ensino médio bem como o ensino superior.

Sendo assim, a educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008).

A área da educação especial desenvolve suas ações em consonância com o trabalho realizado na escola regular, articulando de forma a complementar e/ou suplementar o atendimento aos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Caracterizando a educação especial, pode-se verificar nas suas especificidades uma preocupação em atender um público alvo, que necessita de uma prática pedagógica diferenciada atenta às suas necessidades educacionais específicas. Muitas vezes a educação formal, pela grande demanda de alunos que necessitam de um atendimento especializado, não consegue chegar a esta parcela da população escolar, o que leva a desenvolver outras iniciativas extra-escolares que vem ao encontro desta carência, para em parceria com a escola propor alternativas para auxiliar estes alunos no seu desenvolvimento acadêmico.

Portanto, a educação especial trata-se de uma modalidade de atendimento que se propõe trabalhar com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais juntamente ao trabalho do professor no ensino regular, desde a educação infantil, sem necessariamente ser uma estimulação essencial, até o ensino superior.

Desse modo, a educação especial possui um público alvo de alunos, que segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), se delimita na educação dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Segundo a mesma política (BRASIL, 2008, p. 9):

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na



comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) quando se trata do atendimento diferenciado aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, não se pode distanciar das propostas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que são previstas para o acompanhamento e atendimento educacional destes alunos. Considerando as políticas educacionais brasileiras que garantem a igualdade de direitos e de oportunidades a todos os alunos, o AEE é oferecido como uma das possibilidades de se garantir esta igualdade de direitos entre os cidadãos, e como uma forma de alcançar uma educação de melhor qualidade para estes sujeitos.

Além disso, este atendimento educacional especializado é oferecido como apoio aos alunos que encontram-se matriculados na rede regular de ensino, o que vem no sentido de complementar ou suplementar a sua educação, promovendo a inclusão escolar. De acordo com a Constituição Federal, esta garante o direito de todos à educação, com igualdade de acesso e permanência na escola, com a garantia de ensino fundamental obrigatório.

Não se pode deixar de citar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, em seus artigos 58, 59 e 60, tratam do atendimento diferenciado aos alunos da educação especial, esclarecendo sua disponibilidade a estes, com intuito não de substituir o ensino oferecido nas escolas regulares, mas com o propósito de remover barreiras que estejam impedindo sua participação mais efetiva. Assim, o Atendimento Educacional Especializado se coloca como uma forma de disponibilização de recursos educacionais de apoio a estes alunos, proporcionando-lhe alternativas diferenciadas de atendimento, levando em consideração suas necessidades peculiares.

Em setembro de 2008, foi organizado o Decreto nº 6.571, o qual dispõe a respeito do Atendimento Educacional Especializado, e no qual são

regulamentados alguns itens norteadores para este atendimento. O artigo 2º deste decreto menciona a respeito dos objetivos do AEE, estabelecendo estes como:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Além disso, neste decreto o Ministério da Educação/ MEC assegura que prestará apoio técnico e financeiro a algumas ações voltadas à oferta do Atendimento Educacional Especializado, conforme consta no artigo 3º, citando como algumas delas a implantação de salas de recursos multifuncionais; a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; a adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Neste sentido que a inclusão significa o repensar da sociedade quanto às pessoas com necessidades especiais. Quanto aos alunos com altas habilidades/superdotação, muito pode ser realizado com o intuito de que os mesmos sejam estimulados no contexto escolar de maneira mais concreta.

A inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças são aceitas e respeitadas, no entanto, para que isso aconteça de fato, são necessárias mudanças sociais, bem como um esforço mútuo de todos os profissionais da educação na busca pelo aprimoramento da prática educativa. Incluir e garantir uma educação de qualidade para todos é, atualmente, o fator mais importante na redefinição dos currículos escolares, desafiando a coragem das escolas em assumir um sistema educacional “especial” para todos os alunos.

É neste contexto que as atuais políticas públicas de educação se inserem. O sistema educacional escolar precisa transformar-se para oferecer educação de qualidade para todos, seja nas salas de aula do ensino regular, seja sob a forma de apoio ao aluno, a seus familiares e aos professores.

Para os professores que estão recebendo alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas, faz-se necessária a formação continuada, e, preventivamente, cumpre examinar a formação inicial de todos os professores, de modo a assumirem a perspectiva da educação para todos ao longo de toda a trajetória profissional, aliando qualidade com equidade.

Diante disso, uma pedagogia centrada na criança precisa romper com os laços de preconceitos e rótulos que até então permearam o cenário educacional, buscando criar condições para que os alunos desenvolvam-se plenamente. Desse modo, a escola precisa ser analisada em sua totalidade, enquanto instituição social, estruturalmente, quanto aos seus objetivos e posturas pedagógicas e ainda, quanto às metodologias e estratégias que utilizam para promover a aprendizagem dos educandos.

É necessário deixar de ser mero executor de currículos e programas predeterminados, para se transformar em responsável pela escolha de atividades, conteúdos ou experiências mais adequados ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos alunos, considerando suas potencialidades e necessidades.

Esta preocupação com o atendimento dos alunos com altas habilidades/superdotação se exalta quando se pensa que estes alunos, por não serem reconhecidos e estimulados, podem estagnar seu desenvolvimento potencial, podendo vir a adaptarem-se ao contexto rotineiro da sala de aula, muitas vezes ficando frustrados e tornando-se alunos desinteressados. Por isso a necessidade de se estar refletindo nas condições deste alunado, e as diferentes possibilidades de se disponibilizar um atendimento educacional especializado, o que realça a ideia de uma inclusão com maior qualidade para estes alunos.

Com isso, criando estratégias de atendimento diferenciado a estes alunos com altas habilidades/superdotação se poderá estar atingindo alguns dos objetivos propostos nas políticas, assim como alcançando alguns méritos na tentativa de uma educação mais igualitária para todos. Rodrigues (2006, p. 305 – 306) referencia que “se não proporcionarmos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem, acabaremos criando desigualdades para muitos alunos”.

Desse modo, disponibilizar aos alunos com altas habilidades/superdotação propostas de atendimento educacional especializado e diferentes estratégias e recursos pedagógicos são maneiras de se estar suplementando sua aprendizagem e buscando uma educação igualitária e de qualidade para estes alunos, almejando a inclusão dentro do contexto escolar. Para isso, é necessária a preparação da comunidade, formação dos professores sobre a temática, recursos físicos e financeiros para que as propostas possam ser colocadas em ação conforme planejadas.

### **Referências:**

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1998.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.571**, Brasília: MEC/SEESP, 2008.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

## **Para além da competência acadêmica: um relato de experiência em sala de recursos para alunos com altas habilidades/ superdotação**

**Liliane Bernardes Carneiro\***

### **Resumo:**

Muito se almeja o desenvolvimento pleno dos alunos com altas habilidades para que eles sejam no futuro, líderes culturais, econômicos, intelectuais e sociais. No entanto, para além da capacidade acadêmica, esses alunos precisam interagir com o mundo que os cercam e aplicar seus conhecimentos para o bem da humanidade. Precisam ser pessoas bem resolvidas emocionalmente, conscientes de seus potenciais, criativos, habilidosos, com autoconsciência social e ética. É evidente que nem sempre se consegue atingir esse nível de excelência, todos esses atributos não são fáceis de serem alcançados por completo, mas para que nos aproximemos desse contexto, faz-se necessário, entre muitas outras coisas, refletir sobre as práticas pedagógicas que suscitem a aplicação de atividades desafiadoras e intrinsecamente motivadoras. O professor que atende essa demanda educacional precisa assumir um perfil especial, tendo em vista a dinâmica, também especial, da aprendizagem desse aluno potencialmente mais desenvolvido. O objetivo desse trabalho é fomentar a reflexão sobre essa prática pedagógica e ressaltar a importância de atividades que visem a atender as áreas delineadas por Masetto (2003). São elas: a do conhecimento, a do afetivoemocional, a de habilidades e a de atitudes e valores. Objetiva, ainda, relatar algumas experiências de atividades realizadas na Sala de Recursos UPIS, enquadrando-as nas áreas propostas. Embora o referencial teórico adotado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal seja referendado pelo estudo de Renzulli e observando que as contribuições de Masetto foram direcionadas à prática docente do ensino superior, pode-se afirmar que os estudos dessas áreas muito podem contribuir para o exercício pedagógico do professor no atendimento aos alunos com altas habilidades/ superdotados.

Palavras chave: Superdotação. Aprendizagem. Criatividade

## **1- INTRODUÇÃO**

As Salas de Recursos UPIS surgiram em 2008, a partir do acordo de cooperação técnica entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF e da Faculdade UPIS - União Pioneira de Integração Social.

A proposta das Salas de Recursos UPIS tem como prioridade favorecer ações que atendam as necessidades dos alunos com altas habilidades/superdotados, norteadas pela Orientação Pedagógica da Gerência de Ensino Especial – SEDF, que adota como referencial teórico os modelos de Joseph Renzulli, entre eles: o Modelo dos Três Anéis e o Modelo de Triádico de Enriquecimento.

Desde o início da implantação das Salas de Recursos UPIS, há um contínuo esforço em buscar atividades conforme as orientações desse referencial teórico, que sejam do interesse dos alunos, que venham satisfazer suas curiosidades, que estimulem a produção de trabalhos criativos nas diversas áreas e promovam o desenvolvimento pleno do potencial. O diferencial no atendimento da UPIS está no suporte acadêmico - professores/palestrantes - que o ensino superior oferece, e ainda, na estrutura física que abrange para esse fim duas salas equipadas com data show, sala de cinema, auditórios, laboratórios de informática e robótica, biblioteca etc.

Quanto ao suporte acadêmico, a UPIS já ofertou aos alunos, oficinas de robótica, fotografia, organização de eventos, ovos de páscoa, etiqueta social, origami, cubo mágico, informática e sobre a história de Brasília, entre outras. Além das oficinas, oferece ainda, aplicação de teste vocacional, sessão de cinema e palestras com temas variados; contemplando assim as atividades exploratórias e de treinamento (Modelo de Triádico de Enriquecimento).

No que tange ao desenvolvimento das atividades próprias da Sala de Recursos, estas serão relatadas mais à frente, pois, antes, faz-se necessário abordar algumas ideias referentes ao processo de aprendizagem do aluno com altas habilidades/superdotados e sobre a prática docente.

## **2 - OBJETIVO**

O objetivo desse trabalho é fomentar a reflexão sobre a importância de atividades que visem a atender as áreas do conhecimento, a do afetivoemocional, a de habilidades e a de atitudes e valores, conforme as ideias de Masetto (2003), bem como relatar experiências de atividades na Sala de Recursos UPIS, em que se aplicam essas áreas.

## **3 - NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM...**

É comum o pensamento de que a aprendizagem do aluno superdotado se dá apenas priorizando seu capital intelectual, seu potencial acadêmico ou pelo seu talento artístico. Nas salas de recursos, muito se trabalha para que esse aluno busque, organize e processe informações, que reconstrua ou produza novos conhecimentos, enfim, que se destaque pela sua capacidade de cognição.

Embora entendendo que todo esse processo de aprendizagem esteja relacionado a uma prática pedagógica que envolve várias áreas, muitos ainda se concentram no trabalho que enfatiza apenas o acúmulo de informações e conhecimentos, sem muito se preocupar com a aplicação desse conhecimento em seus espaços sociais. Virgolim (1999, p.24 e25) ressalta que a escola “não deve restringir-se a metodologias que enfatizem a

memorização e a aquisição de conhecimentos, negligenciando o aspecto formador, experimentador e criador do saber”.

Portanto, para além das capacidades acadêmicas, faz-se necessário um planejamento que inclua o crescimento e o desenvolvimento do aluno em sua totalidade, para que ele seja capaz de interagir com a sociedade de forma afetiva, colocando o seu potencial na resolução de problemas do cotidiano, se comunicando efetivamente, buscando a criatividade na produção, enfim, dialogando com a realidade social. Virgolim (1999, p.25) afirma que “não se trata de negar a lógica, a razão, o analítico”, mas de exercitar a imaginação e a fantasia, que também são estruturas do pensamento.

Há de se considerar, que o planejamento, especialmente para as salas de recursos de altas habilidades/superdotação, deve ter um caráter especial, focado em atividades que abarcam um envolvimento com o problema, que gere possibilidades de aprendizagem contínua e cada vez mais autônoma. Portanto, a atuação do professor também ganha uma nova dimensão, que se volta mais para orientar do que para ensinar.

Masetto (2003, p.36,37), parte do senso comum, de que *ensinar* está associado a “instruir, comunicar conhecimentos, fazer saber, mostrar, guiar, orientar, dirigir”, assim como *aprender* está associado a “buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, descobrir significado dos seres, nos fatos, nos fenômenos e nos acontecimentos, modificar atitudes e comportamentos”. O autor afirma que os processos de ensino e de aprendizagem são distintos e que é a ênfase que se dá num ou noutro é que fará a diferença.

É inegável que só se conhece agindo sobre a situação que se quer conhecer. O conhecimento é ativamente construído e reconstruído por meio de experiências – com o outro, consigo mesmo e com o ambiente. A situação (problema) em que se quer conhecer pode ser uma pessoa, um som, um cheiro, uma imagem, um movimento, uma palavra, um cálculo matemático, uma situação social etc. Neste contexto, a aprendizagem não pode ter uma finalidade em si. Ela deve propiciar ao aluno uma maior interação com as “situações problemas” do mundo.

Nesse sentido, Masetto (2003, p.37), em abordagem sobre a prática docente no ensino superior, destaca que o processo de aprendizagem abarca minimamente quatro grandes áreas: a do conhecimento, a do afetivoemocional, a de habilidades e a de atitudes e valores. O autor ainda destaca a mediação pedagógica que presume a atuação do professor como facilitador da aprendizagem. Embora todo o aporte teórico do autor seja dirigido aos docentes do ensino superior, suas ideias muito se aproximam com as necessidades dos demais docentes, e, em especial, aos que atendem aos alunos com altas habilidades/superdotação.

Na concepção de superdotação do Modelo dos Três Anéis de Renzulli, o aluno é identificado pela interação de três fatores: habilidade acima da média, compromisso com a tarefa (motivação) e a criatividade elevada. Basicamente, a habilidade acima da média se expressa por elevados níveis de abstração, adaptações para novas situações e rápida recuperação da informação; o comprometimento com a tarefa se refere ao trabalho persistente para obter resultados e a criatividade se refere à flexibilidade e à originalidade do pensamento. Vale ressaltar que não se faz imprescindível os três componentes se manifestarem ao mesmo tempo ou na mesma intensidade.

O Modelo de Triádico de Enriquecimento se baseia em atividades de três tipos: as atividades do tipo I, que permite o aluno a explorar uma variedade de tópicos ou áreas do conhecimento; as atividades do tipo II, que desenvolvem habilidades de “como fazer”; e, as atividades do tipo III, que visam, essencialmente, a produção de um produto novo e a investigação de problemas reais. A atividade do tipo III é personalizada e requer um alto nível de envolvimento do aluno.

Desta forma, ao considerar os três anéis e o modelo de enriquecimento, aproximamos do pensamento de Masetto (2003). Mesmo o aluno possuindo os três anéis é preciso trabalhá-los firmemente a fim de garantir o desenvolvimento contínuo. E quanto ao enriquecimento, ele perpassa por todas as áreas. Assim corroborando com o autor e adaptando as suas idéias para o atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação, é possível considerar que:

- A área do conhecimento abrange o desenvolvimento de um saber que integra os conhecimentos de uma área específica às demais áreas; buscando, organizando e elaborando informações; inferindo, generalizando e reconstruindo o conhecimento; buscando a autonomia de pensamento; desenvolvendo o raciocínio lógico, a imaginação e a criatividade.
- A área do afetivoemocional está relacionada ao autoconhecimento, da percepção de suas potencialidades e de suas fragilidades. Nesse contexto, são trabalhados a autoestima, o reconhecimento e educação das emoções, as relações interpessoais, a atenção, a cooperação, a competitividade etc.
- A área de habilidades compreende a adequação dos conhecimentos adquiridos no cotidiano. Além de relacionar conhecimentos e informações, organizar, generalizar, argumentar etc., o aluno necessita aprender a se expressar; a liderar; a usar as ferramentas necessárias à sua comunicação e acompanhar os avanços tecnológicos.
- A área de atitudes e valores está relacionada aos valores éticos, históricos, culturais e sociais. Compreende aos valores pessoais que leva o aluno a preocupar-se com os diversos aspectos que cercam um problema: das ciências ambientais, da antropologia, da sociologia etc.

Mas afinal, como trabalhar essas áreas em sala de recursos? Quais são as estratégias e atividades que correspondem a uma melhor prática pedagógica?

#### **4 - COLOCANDO EM PRÁTICA...**

O plano de ação da Sala de Recursos UPIS prioriza atividades em um núcleo comum, que abarca a construção da autoestima e autoconceito, o raciocínio lógico, o desenvolvimento da linguagem, o estímulo à criatividade e a orientação à pesquisa científica. Contempla, ainda, atividades de interesses individuais e orientação na elaboração de projetos; atividades exploratórias como palestras, visitas guiadas, filmes e vídeos educativos; atividades de treinamento como as oficinas; e audiência para a apresentação de produto/projeto.

Observando as atividades do plano de ação e na tentativa de adequá-las às idéias de Masetto (2003) em relação às áreas para o processo de aprendizagem, segue um relato de experiências em sala e algumas sugestões de atividades aplicadas. Vale ressaltar que algumas atividades tramitam simultaneamente em mais de uma área, porém serão citadas em apenas uma.

##### **4.1 - Área do conhecimento**

Sabendo que nessa área, de acordo com Masetto (2003), o aluno aprende a levantar hipóteses, interpretar resultados, elaborar problemas, recolher dados, planejar a ação e aplicá-las em diferentes circunstâncias; será priorizada a criatividade - um dos anéis de Renzulli - que é um fator de grande importância nas demais ações.

Na conceituação de Mitjans (1997, p.54,55), a criatividade envolve dois elementos fundamentais: o fato de que se produz algo novo e o fato de que o que se produz deve ter algum valor. A produção de algo novo corresponde a uma ideia ou um conjunto delas, na



“possibilidade que tem o sujeito não só de solucionar criativamente uma dificuldade já dada, mas também de encontrar um problema onde talvez outros não o vejam, o que constitui uma importante expressão de seu potencial criativo.” Quanto à validação de um produto, requer critérios, muitas vezes problemáticos, pois envolvem o senso comum de seus avaliadores. No mais, a criatividade abrange toda e qualquer atividade desde que apresente resultados novos, produtivos e não meramente reprodutivos.

O pensamento criativo é notório nas resoluções dos problemas apresentados nas diversas atividades, mesmo naquelas não expressas como típicas de criatividade. Por exemplo, um aluno da Sala de Recursos UPIS, ao fazer um *Sudoku* - exercício enquadrado na série de atividades de raciocínio lógico - apresentou uma solução nada convencional quanto às estratégias para resolver o problema. Ao explicar o exercício, foi sugerido ao aluno que colocasse em cada quadro os números em tamanho reduzidos como possibilidades de respostas, facilitando então, a comparação entre os quadros. Porém, substituindo os números, o aluno marcou pequenos traços em espaços imaginários que correspondiam às marcações do teclado do celular, conforme o exemplo da Figura 1:

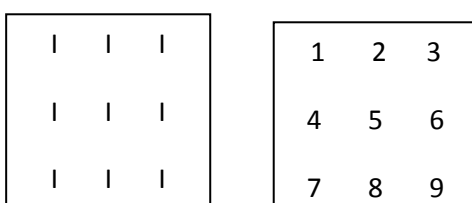


Figura 1: Exemplo de marcação no Sudoku

Outra atividade que muito chamou a atenção por obter resultados de pensamentos criativos foi a dos *Retângulos Vazios*. O exercício teve a finalidade de usar os retângulos vazios – no total de vinte, cinco fileiras com quatro retângulos cada - e transformar cada um numa figura diferente, sem nenhuma preocupação com a habilidade artística, mas de forma que o aluno buscasse possibilidades de objetos sob diferentes perspectivas. Por exemplo: pode-se transformar um dos retângulos numa casa, outro numa carta de baralho ou numa bandeira. Aparentemente consta de um exercício fácil, no entanto, após o preenchimento dos cinco primeiros retângulos, exige-se uma fluência de idéias para completar os demais. Observou-se em alguns alunos intensa criatividade no preenchimento dos quadros, que usaram dois retângulos para formar uma única figura, extrapolaram o limite da linha (Figura 3), ou, inovaram ao construir uma única figura preenchendo os retângulos, fazendo deles o limite para um quadro (Figura 2).

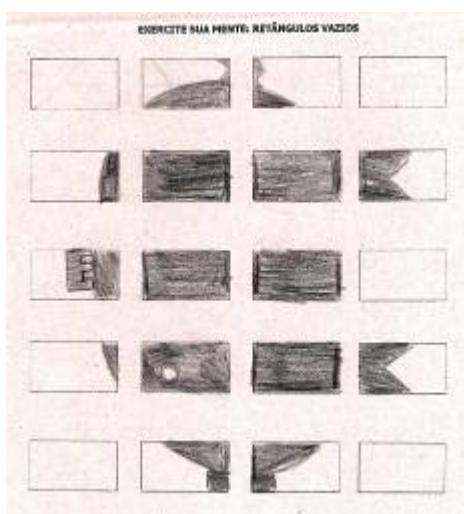


Figura 2: Retângulo Vazio – Camila

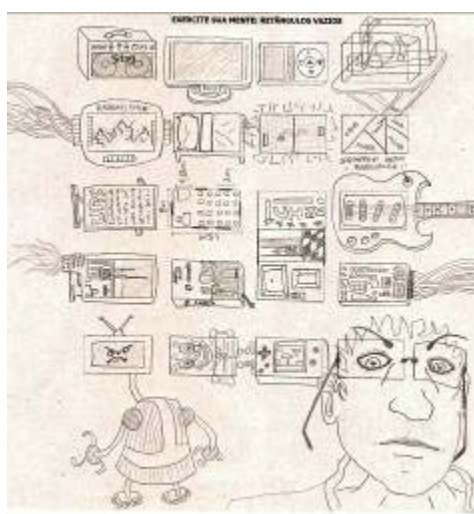


Figura 3: Retângulo Vazio – Lucas

A atividade *Eu vou à Lua e vou levar...*, além do raciocínio lógico, trabalha outras áreas possibilitando à imaginação, o humor, a interação com os demais participantes, a educação das emoções etc. A dinâmica da atividade consiste em desvendar a sequência lógica determinada pelo mediador, que dirá aos participantes que todos poderão levar à Lua objetos, coisas, animais ou pessoas. Porém, a sequência permite levar objetos que comecem pela primeira letra do nome de cada participante. Por exemplo, quem tem o nome iniciado com a letra L poderá levar uma laranja, um livro, um leão. No início da atividade, o mediador começa dizendo: eu vou à Lua e vou levar... uma lata. Os participantes deverão repetir a frase sugerindo uma nova opção que deverá ser aceita ou não, conforme o seu nome. A atividade é encerrada quando todos descobrem a sequência lógica.

A partir dessa atividade, os alunos foram motivados a criar uma variedade de sequências dando origem a outras brincadeiras, entre elas:

- Eu vou a Lua e vou levar... “objetos” que iniciem com a primeira letra do nome do colega que está à sua esquerda.
- Eu vim de Paris e trouxe... “objetos” que sigam a ordem das letras que formam a palavra P A R I S (um **p**ato, uma **á**rvore, um **r**ato, um **í**mã, um **s**ino).
- Eu fui a Portugal e levei... “objetos” que sigam a ordem inversa das letras que formam a palavra Portugal, ou seja, L A G U T R O P.
- Eu vou passear e vou levar... “objetos” que sigam a ordem de quantidade de sílabas das palavras: a primeira monossílaba, a segunda dissílaba, a terceira trissílaba e a quarta polissílaba, retornando à primeira.

## 4.2 Área do afetivoemocional

Quanto ao desenvolvimento da área do afetivoemocional, Masetto (2003) destaca a importância do autoconhecimento e da compreensão dos limites e possibilidades de cada aluno. Destaca, ainda, o desenvolvimento da atenção, do respeito, da cooperação, da solidariedade, da segurança pessoal, entre outros aspectos com aplicação social.

Para Virgolim (1999, p.21) “o autoconceito refere-se à imagem que fazemos de nós mesmos, às crenças e atitudes internas que temos a nosso respeito, sendo altamente influenciada pela percepção que temos dos outros sobre nós.”

Para Alencar (1990, p.11) o professor tem um poder e influência sobre o aluno, podendo contribuir para o crescimento e expansão de suas habilidades, podendo exercer influência significativa na construção de um autoconceito positivo. Pelo contrário, tem ainda o poder de dificultar esse crescimento e prejudicar o aluno no “processo de descoberta de si mesmo, de suas habilidades e potenciais.”

Mesmo trabalhando com adolescentes, o uso da Literatura Infantil tem favorecido nas dinâmicas para se trabalhar o afetivoemocional. Por meio de uma linguagem simbólica é possível refletir sobre os valores básicos da conduta humana e do difícil convívio social. Ao identificar-se com situações e personagens do mundo maravilhoso, o aluno pode ser levado, inconscientemente, a resolver seus conflitos pessoais e superar seus medos. O livro *Uxa, ora fada ora bruxa* de Sylvia Orthof, por exemplo, foi trabalhado com o intuito de evidenciar o desejo que as pessoas têm de corresponder a uma imagem social de “bem”, de enfrentar o receio de ser rejeitado pelo grupo, ou de ser diferente. A personagem do livro, Uxa, embora sendo bruxa e personificar um estereótipo grotesco, de força perversa do poder, que tem a finalidade de impactar e causar horror; resolve dar uma de boazinha. Muda o visual colocando uma peruca loura e chapéu de fada e, nessa tentativa, cria muitas confusões, o que a motiva a ser bruxa novamente e praticar o que

chama de "maldade beleza pura", ajudando as pessoas. Conclui dizendo: "(...) sei não, eu acho Uxa muito parecida com muita gente!"

Tirando proveito do nosso folclore, sugere-se para o trabalho na área do afetivoemocional a atividade de recitação de uma *Lengalenga*, que é uma cantilena transmitida pela tradição oral e consiste na repetição de frases. Geralmente são textos com frases curtas, que normalmente rimam e suas repetições permitem decorá-lo com certa facilidade. Essa atividade possibilita desenvolver a linguagem, o ritmo, a concentração, a memorização e a imaginação, mas, principalmente, observou-se que ela socializa as emoções. Foi recitando de forma bem humorada, que o grupo revelou emoções decorrentes da ansiedade em se expressar corretamente, da preocupação em superar barreiras, do sentimento de alegria etc. Para iniciar a *lengalenga* O Castelo de Chuchurumel, usou-se um bastão (chave) que foi passando um a um. Recitou-se a primeira estrofe para que ela pudesse ser repetida por todo o grupo. E assim, a cada rodada, acrescentou-se uma estrofe até chegar ao final da *lengalenga*.

#### O Castelo de Chuchurumel

Aqui está a chave  
Que abre a porta  
Do castelo  
De Chuchurumel.

Aqui está o cordel  
Que prende a chave  
Que abre a porta  
Do castelo  
De Chuchurumel

Aqui está o sebo  
Que unta o cordel  
Que prende a chave  
Que abre a porta  
Do castelo  
De Chuchurumel.

Aqui está o rato  
Que roeu o sebo  
Que unta o cordel  
Que prende a chave  
Que abre a porta  
Do castelo  
De Chuchurumel.

Aqui está o gato  
Que comeu o rato  
Que roeu o sebo  
Que unta o cordel  
Que prende a chave  
Que abre a porta  
Do castelo  
De Chuchurumel.

Aqui está o cão  
Que mordeu o gato  
Que comeu o rato  
Que roeu o sebo

Que unta o cordel  
Que prende a chave  
Que abre a porta  
Do castelo  
De Chuchurumel.

Aqui está o pau  
Que bateu no cão  
Que mordeu o gato  
Que comeu o rato  
Que roeu o sebo  
Que unta o cordel  
Que prende a chave  
Que abre a porta  
Do castelo  
De Chuchurumel.

Aqui está o lume  
Que queimou o pau  
Que bateu no cão  
Que mordeu o gato  
Que comeu o rato  
Que roeu o sebo  
Que unta o cordel  
Que prende a chave  
Que abre a porta  
Do castelo  
De Chuchurumel.

Aqui está a água  
Que apagou o lume  
Que queimou o pau  
Que bateu no cão  
Que mordeu o gato  
Que comeu o rato  
Que roeu o sebo  
Que unta o cordel  
Que prende a chave

Que abre a porta  
Do castelo  
De Chuchurumel.

Aqui está o boi  
Que bebeu a água  
Que apagou o lume  
Que queimou o pau  
Que bateu no cão  
Que mordeu o gato  
Que comeu o rato  
Que roeu o sebo  
Que unta o cordel  
Que prende a chave  
Que abre a porta  
Do castelo  
De Chuchurumel.

Aqui está o carneiro  
Que matou o boi  
Que bebeu a água  
Que apagou o lume  
Que queimou o pau  
Que bateu no cão  
Que mordeu o gato  
Que comeu o rato  
Que roeu o sebo  
Que unta o cordel  
Que prende a chave  
Que abre a porta  
Do castelo  
De Chuchurumel.

Aqui está a morte  
Que levou o carneiro  
E que entrega a chave  
Que abre a porta  
Do castelo  
De Chuchurumel.

## 4.2 Área de habilidades

Essa área abrange, segundo Masetto (2003), tudo o que podemos fazer com o conhecimento que adquirimos. Então, compreende as atividades de manipulação do conhecimento (organizar, generalizar, deduzir, induzir etc.), a habilidade de expressão (relações interpessoais) e comunicação (fazer relatórios, pesquisar, usar as tecnologias etc.). Essa área aproxima-se das atividades tipo II de Renzulli.

Portanto, além das habilidades prioritárias que precisam ser desenvolvidas individualmente para cada tipo de atividade do tipo III, trabalha-se as habilidades gerais como os registros por meio de relatórios, o uso das ferramentas do computador e da *Internet*, as técnicas de pesquisa na biblioteca etc.

Um roteiro muito usado nas Salas de Recursos UPIS é o Roteiro para Análise de Filmes, que ajuda o aluno a organizar as informações acerca do filme, desde a sua produção até mensagem da narrativa. Essa também é uma maneira de motivar a autonomia de pensamento e de suscitar formadores opiniões. O relatório contém os seguintes itens:

### 1. Ficha técnica do filme:

Título do filme

Atores principais

Direção

Produção

Nacionalidade e ano de produção

Duração

Relações circunstanciais (onde/espaco ou região)

### 2. Gênero do filme:

Histórico       comédia       ficção       romance       animação  
 documentário       drama       suspense       ação       outros

### 3. A linguagem predominante é:

formal  informal

### 4. Grau de entendimento

fácil  razoável  difícil

### 5. Temas abordados:

Culturais  Científicos  Políticos  Religiosos  Psicológicos  Outros: \_\_\_\_

### 6. Enredo (síntese):

### 7. Ideia ou mensagem central do filme:

### 8. Cena de maior impacto. Justifique:

### 9. Avaliação final

Ótimo       Muito bom       Bom       Regular

### 10. Comentários finais e/ou sugestões:

#### 4.4 Área de atitudes e valores

Para Masetto (2003, p.39), enquanto essa área não for desenvolvida, modificações significativas na aprendizagem não acontecerão. Nesse ponto trabalha-se a cidadania; os valores políticos, éticos, culturais e sociais.

Sem perder o caráter lúdico e literário, o livro *A cor da fome* de Jonas Ribeiro (2004), como o próprio título sugere, aborda um tema social muito polêmico: a fome. De forma poética, o autor constrói um personagem cheio de esperança, mesmo passando por severas necessidades físicas e emocionais. Trata-se de um migrante que deixa a sua família na terra natal, e busca o sustento na cidade grande. As ilustrações de André Neves reforçam o estilo poético do autor e retrata com simbolismos as prováveis emoções do autor e do leitor. Ao compor um cenário em que a esposa do personagem principal se comunica por telefone com o marido e fala da sua fome, o ilustrador usou de cobras feitas de dobraduras, em formatos diferentes, imaginariamente retratando a fome (Figura 4).

Ao trabalhar esse livro os alunos foram capazes de refletir, entre outros aspectos, sobre o contexto sociocultural e econômico brasileiro, trazendo para si um comprometimento com essa realidade, e no qual foi respondida a seguinte pergunta: E para você, qual é a cor da fome?



Figura 4: A cor da Fome

Por meio de atividades bem lúdicas e resgatando a arte do desenho, desenvolveu-se a atividade *O monstro*. Teve a finalidade de provocar nos alunos a reflexão sobre os diversos pontos de vista, sobre o respeito à forma de pensar e de expressar dos outros. Os alunos desenharam um monstro seguindo as instruções:

Era um monstro de cabeça grande; orelhas pequenas e pontiagudas; olhos em forma de estrela, vermelhos e brilhantes; tinha uma boca retangular, com um só dente cariado; nariz redondo, com narinas dilatadas que soltavam fumaça; pescoço fino e comprido; tronco largo e peludo; membros curtos e grossos; mãos com três dedos; pés de pato; e, uma calda enorme.

Concluída a tarefa, os desenhos foram expostos e apreciados por meio de comentários e críticas, verificando se os monstros possuíam as características da descrição. Fizeram-se comparações entre tamanhos, cores usadas, estilos dos traços etc. Foram observadas as manifestações criativas, se havia algum diferencial, algo como a fumaça que saía das narinas de um dos desenhos (figura 7). Então, algumas perguntas ajudaram na reflexão final: se a leitura das características do monstro foi a mesma para todos, por que cada um desenhou um monstro diferente? Se os conceitos que temos das

características, como quadrado, estrela, grande, redondo etc. são as mesmas para todos, por que o retratamos o monstro de forma diferente?



Figura 5: Monstro A



Figura 6: Monstro B

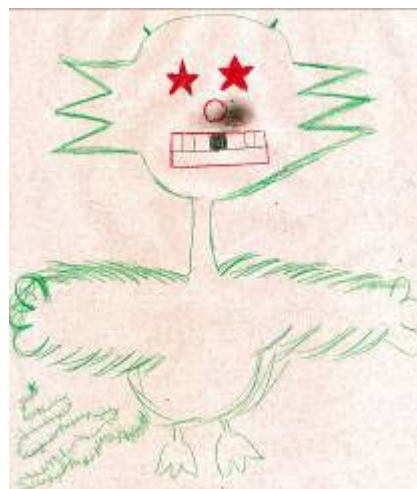


Figura 7: Monstro C

## 5 - Considerações finais

Não é possível em um breve artigo aprofundar teorias tão complexas como as do processo de ensino e da aprendizagem. Corre-se o risco de ser superficial, pois muitas idéias precisavam ser mais esmiuçadas. Muito menos é possível relatar todas as experiências. Mas é nessa tentativa que muitos de nós buscamos o aperfeiçoamento e a organização do pensamento.

É claro, que nem tudo ocorre perfeitamente. As Salas de Recursos UPIS ainda está na sua fase inicial, muito ainda tem a ser feito para que alcancemos o ideal de atendimento especializado. Mas, no momento, a urgência era de manifestar algumas ideias sobre como pensamos o fazer pedagógico.

Acreditamos que identificar a potencialidade dos alunos encaminhados para a sala de recursos e assegurar as condições para o seu desenvolvimento são compromissos a serem privilegiados pelo professor. Para tal, não se deve medir esforços em busca de pesquisa na área, de aperfeiçoamento, de novas formas de conduzir a aprendizagem.

A relevância deste artigo está em que estas perspectivas teóricas consideram que o fator aprendizagem – o aspecto pedagógico – precisa ser examinado sob muitos ângulos, estabelecendo relações variadas, capazes de instrumentalizar melhor os profissionais da superdotação, nas mais prementes necessidades: ensinar a pensar e gerar autonomia intelectual nas novas gerações. Mas, sobretudo, que nossos alunos enxerguem nesse processo, a felicidade.

## 6 - Referências Bibliográficas

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

SIMÃO, Livia Mathias, e Albertina MITJÁNS MARTINEZ. *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Thomson, 2004.

ORTHOF, Silvia. *Uxa - ora fada, ora bruxa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

RIBEIRO, Jonas. *A cor da fome*. Ilustrações André Neves. São Paulo: Editora do Brasil, 2004. (Coleção retratos da cidade).

VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues, Denise de Souza FLEITH, e Mônica Souza NEVES-PEREIRA. *Toc, toc... plim, plim!: Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.

## PROPOSTA DE TRABALHO DA SALA DE ENRIQUECIMENTO DO NAAH/S DE CAMPO GRANDE – MS

JARA, Graziela Cristina (NAAH/S Secretaria do Estado de Mato Grosso do Sul)<sup>1</sup>  
OLIVEIRA, Cynthia Garcia (NAAH/S Secretaria do Estado de Mato Grosso do Sul)<sup>2</sup>

### Resumo

O presente artigo é resultado da proposta de trabalho desenvolvida pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades (NAAH/S) de Campo Grande – MS para atender os alunos com altas habilidades/superdotação encaminhados para as oficinas de enriquecimento. O NAAH/S de Campo Grande promove a identificação e o atendimento educacional especializado dos alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação, oferecendo-lhes condições favoráveis para aperfeiçoar as suas habilidades e interesses. A identificação é realizada nas escolas, a partir dos encaminhamentos realizados pela coordenação, direção, professores e em alguns casos pela indicação de pais. Após a identificação o NAAH/S – MS busca oferecer e desenvolver atividades enriquecedoras conforme os interesses e habilidades dos alunos com altas habilidades/superdotação, bem como acompanhar o desenvolvimento global desse aluno, para tanto sempre que necessário oferecemos aconselhamento aos alunos e à família, no intuito de prevenir possíveis problemas emocionais, encaminhar para terapia quando necessário e buscar alternativas em conjunto com a família e com o aluno no intuito de oferecer ao mesmo um desenvolvimento saudável de suas potencialidades. O enriquecimento é realizado também no ensino regular, através de orientações aos professores. A proposta de enriquecimento desenvolvida no NAAH/S – MS é pautada na proposta de enriquecimento de Renzulli (1996). Com intuito de aperfeiçoar as atividades busca-se constituir parcerias com Instituições de Ensino Superior para fins de apoio no desenvolvimento de atividades enriquecedoras que possibilitem desenvolver as três etapas de enriquecimento propostas por Renzulli (1996). Dessa maneira é que a equipe do NAAH/S de Campo Grande – MS tem desenvolvido um trabalho que tem por objetivo primordial a qualidade no processo de identificação e atendimento desse alunado, e uma das ações que fortalece o grupo nesse sentido são os estudos semanais.

Palavras Chaves: Atendimento. Potencialidades. Enriquecimento.

---

<sup>1</sup> Professora Especialista em Educação Especial, Coordenadora do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação de Mato Grosso do Sul. E-mail: grazjara@hotmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, técnica do NAAH/S de Campo Grande/MS. E-mail: cynkms@hotmail.com.



## Introdução

A presente proposta de trabalho para a **Sala de Enriquecimento** do NAAH/S de Campo Grande – MS tem por objetivo desenvolver as altas habilidades identificadas nos alunos atendidos pelo NAAH/S e oportunizar o desenvolvimento de suas potencialidades. Segundo o MEC (2007, p. 69):

Conforme esta previsto na legislação, os alunos com altas habilidades/superdotação devem receber atendimento que valorize e respeite suas necessidades educacionais diferenciadas quanto a talento, aptidões e interesses. O pressuposto contido nessa prescrição é o de que, por mais excepcionais que sejam tais aptidões e talentos, caso não haja estímulo e atendimento adequados, os indivíduos dificilmente atingirão um nível de excelência. É, portanto, no indivíduo que a organização e fundamentação de programas educacionais devem se basear.

Partindo dessa premissa, após o encaminhamento realizado pelas técnicas do NAAH/S os alunos identificados realizaram atividades na sala de enriquecimento com o objetivo de fazer um levantamento de seus interesses, habilidades e aptidões. Durante os primeiros encontros procuramos adquirir a confiança dos alunos, incentivando-os a manifestarem seus interesses e curiosidades para, a partir daí, desenvolvermos atividades individuais pautadas nos interesses de cada um.

A **Sala de Enriquecimento** deve ocorrer em horário contrário da classe comum, tendo por objetivo o aprofundamento e enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, o envolvimento em trabalhos independentes e investigações nas áreas de interesses, habilidades e aptidões dos alunos.

Conforme orientação do MEC (1999, p. 43) a **Sala de Enriquecimento** deve ser um espaço que propicie estímulos e desafios motivando o aluno a buscar novos conhecimentos por meio de pesquisa, leitura, discussões e, sobretudo observações.

O atendimento é oferecido individualmente ou em pequenos grupos, com o cronograma adequado de acordo com as características e necessidades de cada aluno. As atividades desenvolvidas partem do interesse dos alunos, e requerem planejamento conjunto entre o professor da sala de enriquecimento e o próprio aluno, incluindo avaliação contínua, sempre tendo por objetivo o desenvolvimento de suas potencialidades.

Para o alcance dos objetivos propostos a dinâmica utilizada na **Sala de Enriquecimento** do NAAH/S de Campo Grande – MS é baseada nas orientações do MEC (2007) segundo Renzulli (1996,2001), cumprindo assim o que as diretrizes do MEC (2007) estabelecem como direcionamento para a identificação e atendimento aos alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação.

## Dinâmica da Sala de Enriquecimento

Os atendimentos na **Sala de Enriquecimento** contemplam: Portifólio do Talento Total, Modelo Triádico de Enriquecimento – atividades do Tipo I, II e III. Tendo por objetivos:

- Desenvolver as capacidades, habilidades e potencialidades dos alunos;
- Favorecer o enriquecimento e aprofundamento curricular, assim como ampliação dos interesses;
- Fortalecer o autoconceito positivo;
- Ampliar e diversificar as experiências dos alunos;
- Possibilitar aos alunos maior desenvolvimento da sua capacidade criativa, dos hábitos de trabalho e de estudo;
- Oportunizar o desenvolvimento dos valores éticos e do convívio social;
- Propor atividades que atendam ao ritmo individual de crescimento e aprendizagem.

Cabe ressaltar que os alunos atendidos na **Sala de Enriquecimento** vêm do ensino comum e estão habituados a fazer o que a escola ordena. De maneira geral não tiveram ainda oportunidade de elaborar um programa de estudos e precisam ser desafiados para empreenderem o planejamento de suas atividades.

Com base nisso os trabalhos foram planejados com o intuito de atender as necessidades e particularidades dos alunos observando seus interesses, habilidades e aptidões, resultando em um plano individual para cada aluno, construído em parceria com o professor da sala de enriquecimento. Essa dinâmica segue as seguintes etapas:

- **1ª Etapa – Portifólio do Talento Total:** o portifólio é um registro dos interesses, estilos de aprendizagem e expressão e tem por objetivo definir as características e potencialidades de cada aluno promovendo assim a ampliação de suas capacidades e servindo de apoio para o desenvolvimento de sua autonomia na busca por novos conhecimentos.

De acordo com o MEC (2007, p. 60) o portifólio tem como metas:

- 1) Coletar e registrar informações sobre habilidades, pontos fortes, características e escolares ou extra-escolares realizadas pelo aluno;
- 2) Organizar dados do aluno referentes ao estilo de aprendizagem, preferências por áreas do conhecimento, habilidades sociais e pessoais, interesses, necessidades específicas e desafios pessoais a serem superados;
- 3) Fornecer subsídios para a elaboração de planejamentos educacionais e o estabelecimento de condições ambientais favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno;
- 4) Destacar estilos de expressão e de pensamento dos alunos.

Dessa forma o portifólio serve como instrumento norteador do processo de planejamento das atividades a serem desenvolvidas com os alunos tanto nas oficinas de enriquecimento como no ensino regular.

- **2ª Etapa – Modelo Triádico de Enriquecimento:** consiste em uma proposta pedagógica que tem por objetivo promover a aquisição de conhecimentos desenvolvendo autonomia do aluno superando a aprendizagem dependente e passiva. Segundo Renzulli (1996, p. 11):

O Modelo de Enriquecimento de Triad baseia-se nas formas como as pessoas aprendem melhor num ambiente natural do que no ambiente estruturado artificialmente que caracteriza a maior parte das salas de aula. Tal como cientistas “olham para a natureza” quando tentam resolver certos tipos de problemas, também o processo de aprendizagem é examinado tal como se desenrola no mundo não escolar. Trata-se de um processo agradável e simples! Estimulação externa, curiosidade interna, necessidade, ou combinação desses três pontos de partida, fazem com que as pessoas desenvolvam o interesse por um tema, problema ou área de estudo.

Para a efetivação dessa proposta serão desenvolvidas as atividades de enriquecimento tipo I, II e III proposta por Renzulli (1996, 2001) que objetivam oportunizar acessos diversificados ao mundo do conhecimento, levantamento de questionamentos, hipóteses e problemas e desenvolvimento de projetos a partir dos interesses específicos de cada aluno.

▪ **Enriquecimento de Tipo I** – consiste em atividades exploratórias gerais em diferentes áreas do conhecimento cujo objetivo é apresentar aos alunos variados e excitantes temas, através de palestras, cursos, mini-cursos, excursões, demonstrações, filmes, televisão, internet, e outros. Esse tipo de atividade despertará no aluno o interesse para a execução de novas atividades que promovam o envolvimento efetivo do aluno com uma determinada área do conhecimento.

▪ **Enriquecimento de Tipo II** – consiste em instrumentalizar os alunos no que tange aos aspectos de métodos, técnicas de investigação e de referência para a execução de projetos de pesquisa. Por exemplo, um aluno que deseje pesquisar sobre o problema do lixo no seu bairro deverá receber formação sobre a coleta e a análise de dados, redação de relatório de investigação, protocolo de entrevista, entre outros, para a elaboração do projeto de pesquisa.

▪ **Enriquecimento de Tipo III** – consiste na formação de investigadores de problemas reais com a utilização de metodologias de pesquisas apropriadas. Por exemplo, os alunos envolvidos em uma investigação tecnológica deverão utilizar a metodologia dos tecnólogos; os alunos envolvidos em uma produção teatral deverão utilizar a metodologia dos escritores e produtores teatrais. Os alunos devem assumir os papéis e os conhecimentos dos profissionais da área de foco da pesquisa, contemplando a avaliação da dificuldade de um problema, cálculo de tempos e previsão de resultados. O produto final desse processo deve obter audiência com o objetivo de desenvolver nos alunos eficazes formas de divulgação das suas conclusões, bem como estimulá-los a melhorar a qualidade de seus projetos, o envolvimento com elaboração de novas pesquisas e o aprimoramento nas formas de exposição das mesmas.

De acordo com Renzulli (1996, p 14) esse tipo de enriquecimento necessita de:

[...] uma avaliação autêntica. Os projetos de Tipo III são produzidos através da metodologia duma área; os produtos devem necessariamente ser avaliados de acordo com os critérios dos técnicos da área, quer o produto tenha ou não o desejado impacto na audiência respectiva.

Faz-se necessário para tanto a realização de parcerias com instituições, profissionais, entidades e outros, com o intuito de viabilizar apoio técnico e especializado nas diversas áreas de interesse apresentadas pelos alunos.

## Algumas Considerações

Cabe ressaltar que devido à heterogeneidade de interesses, estilos de aprendizagem e expressão apresentadas pelos alunos a execução das etapas acima descritas não se constitui tarefa fácil. Devemos estar atentos as possibilidades, o ritmo de cada um, possíveis dificuldades, além dos aspectos da maturidade e independência. Conforme o MEC (2007, p. 69):

Uma idéia importante de se ter em mente ao fazer esse planejamento é a de que os modelos existentes são sugestões de estratégias e que o mais relevante é se ater, inicialmente, ao que é possível fazer em cada situação específica, ampliando posteriormente o atendimento conforme for existindo maior abertura ou oferta de recursos por parte das instituições. Isso por que, muitas vezes consideramos os modelos como ideais inatingíveis, que desencorajam nossas ações. O melhor nesses casos, então, é começar de onde é possível, uma vez que as propostas iniciais podem criar espaços e condições para implantação de outras. Temos que saber, também, que mesmo quando partimos de uma mesma orientação geral os programas assumem a configuração necessária a cada instituição, uma vez que qualquer processo educacional vai depender intensamente das condições e características do lugar onde ele é realizado.

Considerando todos os aspectos e peculiaridades inerentes ao atendimento da **Sala de Enriquecimento** do NAAH/S de Campo Grande, a presente proposta visa oferecer um atendimento de qualidade, voltado as reais necessidades de nossos alunos, não obstante as possíveis adequações decorrentes da nossa realidade.

O trabalho efetivo de enriquecimento vem sendo desenvolvido nesse Núcleo desde o ano de 2007, após três anos de trabalho, foi possível observar que a proposta de enriquecimento Modelo Triádico de Enriquecimento proposta por Renzulli (1996) é relevante para ser desenvolvida com os alunos com altas habilidades de Campo Grande – MS e possibilita o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, porém o maior entrave para a efetivação das etapas propostas nesse modelo de enriquecimento é a falta de investimentos e parcerias para garantir e oportunizar todas as atividades necessárias ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Até o momento foram poucas as experiências que efetivamente foram realizadas os três tipos de enriquecimento, pois o enriquecimento do tipo III requer um trabalho de pesquisa que sem a parceria com as Instituições de Ensino Superior torna-se difícil sua realização. Nesse sentido, após muita busca o NAAH/S – Campo Grande/MS conseguiu firmar uma parceria em Maio de 2010 com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e está previsto para iniciar as atividades contando com essa parceria no segundo semestre deste ano. A partir dessa parceria será possível desenvolver com mais consistência e respaldo as três etapas de enriquecimento atendendo com mais qualidade aos interesses e potencialidades dos alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, MEC / SEESP. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento** vol. 2. Fascículos V-VI-VII/ SANTOS, Leila Magalhães (coord.); GAIOSO, Natalícia Pacheco de Lacerda; PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira Brasília, 1999.

CHAGAS, Jane Faria; MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira. **Modelo de Enriquecimento Escolar** IN: BRASIL, MEC / SEESP. A Construção de Práticas Educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação vol. 2. Atividades de Estimulação de Alunos. Brasília, 2007.

SABATELLA, Maria Lúcia; CUPERTINO, Christina M.B.. **Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação.** IN: BRASIL, MEC / SEESP. A Construção de Práticas Educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação vol. 1. Orientação a Professores. Brasília, 2007.

RENZULLI, Joseph S.. **Escolas para o Desenvolvimento de Talentos: Um Plano Prático para o Aproveitamento Escolar Integral.** Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Superdotação, Porto, Portugal, outubro de 1996.

# **Altas Habilidades/Superdotação e Índigos: Uma relação de suas características e o ambiente escolar.**

Anelise dos Santos da Costa<sup>1</sup> (Universidade Federal de Santa Maria)  
Bárbara Martins de Lima Delpretto <sup>2</sup>

## **RESUMO**

O trabalho aqui apresentado teve como tema Altas Habilidades/Superdotação e crianças Índigo, com o objetivo de tencionar uma discussão a respeito do comportamento diferenciado, apresentado pelos alunos que geram tantos conflitos, buscado reconhecer quem são estes sujeitos, suas diferenças e como a escola responde as características desses indivíduos. Para tanto, a pesquisa buscou subsídios numa Monografia de Graduação com a referida temática que tinha como metodologia a pesquisa bibliográfica, no intuito de buscar aporte teórico para a discussão estabelecida. Neste sentido este trabalho também contou com uma busca bibliográfica num período de seis meses (2008). Assim, este artigo tem por objetivo estabelecer discussões sobre as características de aprendizagem de uma pessoa com Altas Habilidades/Superdotação e a pessoa Índigo, tendo em vista que podem ser mal interpretadas devido a manifestação de alguns indicadores que são apresentados neste trabalho. Também foi objetivo desta pesquisa reconhecer se há ou não, uma relação entre as características comportamentais destes sujeitos. Sendo assim, ao longo da escrita o que se pode perceber é que, quando um aluno busca questionar as regras estabelecidas, muitas vezes, é mal interpretado, pois o anseio pelo entendimento do que acontece ao seu entorno é interpretado como algo indesejado. Nos deparamos com tais constatações, arriscando-no a sugerir que o diálogo seja uma alternativa de proporcionar estímulo ao potencial destes sujeitos.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Crianças Índigo. Educação

---

<sup>1</sup> E-mail: [anysantoss19@gmail.com](mailto:anysantoss19@gmail.com) Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria, aluna do Curso de Especialização em Gestão Educacional pela mesma instituição.

<sup>2</sup> E-mail: [delpretto@gmail.com](mailto:delpretto@gmail.com) Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre em Educação pela mesma instituição.

## Introdução

Este trabalho originou-se de uma monografia de graduação, que teve como temática as Altas Habilidades/Superdotação, e crianças Índigo. Tal pesquisa buscou discorrer a cerca de dois conceitos designados a identificar sujeitos que apresentam características comportamentais diferenciadas, apresentando uma conceitualização emergente, ou seja, Índigos e Altas Habilidades/Superdotação, levando em consideração a percepção cultural que se tem em relação a estes conceitos.

Ao relacionar estes dois conceitos no âmbito cultural, objetivou-se abordar as características de aprendizagem de ambos grupos, e se estas serviriam para responder a algumas inquietações a cerca do comportamento apresentado pelos alunos da atualidade. O intuito foi tencionar a necessidade de um diálogo que direcione os educandos, abrindo espaço a uma conversa que tenha a intenção de estimular do potencial desses sujeitos.

Pautar esses dois conceitos foi importante, pois o que se podia perceber era que de maneira geral eles eram utilizados na literatura de maneira errônea e acabavam por gerar a manutenção de alguns mitos relacionados tanto às altas habilidades/superdotação, quanto aos índigos e, assim, exerciam influenciam na forma de abordagem dos mesmos. Ao buscar um tema diferenciado, foi possível estabelecer como principais objetivos reconhecer como sujeitos que apresentam um comportamento diferenciado, e ainda entender de que forma essas percepções influenciam no sentido dos conceitos abordados.

Para que fosse possível reconhecer as percepções em relação aos sujeitos desta pesquisa, foi necessário apresentar as características de tais sujeitos, sendo esse, também, um dos principais objetivos da pesquisa realizada.

Para a elaboração deste trabalho, a metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica, a partir do que o trabalho final de conclusão de curso traz em sua pesquisa, assim como os documentos e literaturas existentes a cerca destas temáticas. Dessa forma, por se tratar de uma temática inovadora é importante destacar as literaturas existentes sendo que, estas trazem algumas pesquisas iniciais a respeito de um dos conceitos trabalhados.

Então para a elaboração desta pesquisa e aporte teórico para a discussão das características índigo foram utilizadas as obras dos seguintes pesquisadores:

- Lee Carroll e Jan Tober: “Crianças Índigo” Livro que faz uma ilustração inicial destes sujeitos, iniciando as discussões a cerca desta temática pouco divulgada.
- Egidio Vecchio: “Educando Crianças Índigo: uma nova pedagogia para as crianças da Nova Era!” Nesta obra o autor suscita alguns questionamentos a respeito de que são essas crianças que tratam os adultos de igual para igual, propõe também uma educação voltada para uma nova geração.
- Tereza Guerra: “Crianças Índigo: Uma geração de ponte com outras dimensões... No planeta índigo da Nova Era”. Esta obra pretende divulgar as informações adquiridas pela experiência da autora como educadora, com o propósito de preparar a comunidade em geral, para esse novo “fenômeno”. Segundo ela, esta obra não tem a pretensão de servir como um manual e sim discorrer a respeito da

natureza das crianças ditas índigo, para que assim seja possível uma nova abordagem educacional com o intuito de estimular o potencial dos sujeitos

Em relação às percepções culturais as quais embasam o olhar da sociedade, esta pesquisa traz algumas considerações de Laraia (1993), em que ele nos apresenta a influencia do fator cultural sobre o plano biológico, bem como o condicionamento da visão de mundo do homem.

Diante de nossa visão condicionada pela cultura que estamos inseridos, buscamos reagir frente a comportamentos que diferem aos que estão estabelecidos pela sociedade ao longo dos tempos. Essa reação, muitas vezes, “contrária” ao que é diferente acaba por influenciar o olhar das pessoas, bem como a percepção que estas têm acerca de determinados conceitos.

Dessa forma, através do exposto acima, nesta pesquisa buscou-se conhecer as percepções existentes entre dois conceitos relativamente novos para a sociedade, sendo eles Altas habilidades/Superdotação e Índigo. O primeiro conceito diz respeito a indivíduos que apresentam um desempenho acima da média em comparação aos seus pares de mesma idade e nível de desenvolvimento. Já o segundo refere-se a crianças que buscam problematizar questões como autoridade de um adulto, bem como buscam através de sua característica questionadora do Sistema, uma nova abordagem para a educação.

A análise das características dos sujeitos desta pesquisa possibilitou observarmos que, muitas vezes, a descrição de indivíduos que apresentam comportamento diferenciado está permeada de concepções que vão do biológico ao fator ambiental.

Então, ao lidarmos com comportamentos diferenciados, ou seja, alunos que se contentavam somente em receber as informações passivamente sem questionamentos referentes aquilo que lhes causava inquietações, e deparamo-nos com crianças que apresentam uma disposição em defender aquilo que sentem, bem como, a contestação da autoridade de um adulto levando a reflexão devido a facilidade no aprendizado, e ainda que apresentam grande desempenho acima da média, busca-se uma classificação desses indivíduos a fim de estabelecer um padrão normativo a eles e as características de aprendizagem almejadas no espaço escolar.

Contudo, quando lidamos com essa classificação no âmbito educacional, podemos por vezes, dificultar o processo de aprendizagem desses indivíduos, pois há implicitamente a percepção popular de que a criança pode não ter condições, em relação a sua maturidade, para tomar decisões ou definir regras perante seu comportamento, disponibilizando-se apenas a relação de que somente um adulto tem a “autoridade” necessária, e a criança tem por objetivo somente compreender a veracidade das respostas apresentadas.

Estas imagens que foram acima descritas demonstram algumas das relações culturais que influenciam na conceitualização do comportamento de educandos ditos índigo, e com altas habilidades/superdotação. Assim, o quadro abaixo busca relacionar as características que mais se destacam entre esses dois conceitos:

<b>Características Altas Habilidades/ Superdotação</b>	<b>Características Índigo</b>
Vivacidade mental, comportamento questionador;  Pensamento crítico elevado;	Comportamento questionador Procuram explicações essencialmente claras e objetivas;  São coerentes e autênticos. Existe



<p>Longos períodos de atenção em áreas de interesse; persistência; negligência deveres ou pessoas durante os períodos de interesse; Facilidade de aprendizagem acompanhada de uma grande energia e interesse pelo conhecimento.</p>	<p>coerência entre: coração, mente, palavras e ações; Não se contentam somente em ouvir, mas também em transmitir suas percepções; Desde cedo apresentam uma posição firme e defendem aquilo que acreditam.</p>
---	---

Quadro – análise das principais características comportamentais. Fonte: Costa, A. S.

Ao observar o quadro acima, percebemos características comportamentais em comum entre o sujeito com Altas habilidades/Superdotação e índigo, demonstrando que a relação estabelecida entre esses dois conceitos, se dá no âmbito do comportamento, em que tais indivíduos, em determinados pontos, demonstram semelhanças. Tais pontos em comum dizem respeito ao pensamento questionador em que ambos sentem a necessidade de conhecer quais as intenções que se tem por de trás de cada regra social a que são expostos.

Muitas vezes, esse comportamento questionador é visto, como algo incômodo, pois a pessoa que se depara com tais atitudes interpretadas de maneira equivocada, sendo devido ao anseio por explicações que muitos desses sujeitos apresentam. Assim, acabam por rotulá-los de “grosseiros”, “chatos”, devido ao fato de esses questionamentos surgirem no momento em que o educador, pais ou demais grupos sociais, ainda, não estão preparados a aprofundar tais inquietações.

Deste modo, encontramos uma relação cultural de contrariedade às características que tais indivíduos apresentam. Essa percepção, frequentemente se dá por não estarmos habituados a nos deparar com crianças que defendam seus pontos de vista com boa capacidade argumentativa, devendo-se ao fato de em nosso processo educacional estarmos nos numa “educação bancária” (FREIRE, 2005), onde educa-se para arquivar o que se deposita e ainda, em nossas escolas se enfatiza muito a consciência ingênua em que o indivíduo apresenta-se frágil na discussão de problemas e acredita numa sociedade estática

Neste contexto, encontramos sujeitos com potenciais diferenciados, direcionados ao pensamento crítico, com um propósito de vida global em que acredita haver sintonia entre pensamento, coração e práticas, o que os leva a crer que tais elementos são essenciais para aprendizagem. Sendo assim, diante desta percepção, as características que tais indivíduos apresentam em ambos os grupos, sugerem a necessidade de transformação do processo educativo, considerando o desenvolvimento dos sujeitos de maneira global, no qual se valorizem suas respectivas aprendizagens e personalidade.

Neste contexto, perante o comportamento de educados como, por exemplo crianças com Altas Habilidades/Superdotação, que buscam novos conhecimentos por iniciativa própria, a educação demonstra-se frágil perante a demanda de conhecimentos e flexibilidade que esses indivíduos apresentam. Isso se deve ao fato do processo de escolarização ter se mantido numa perspectiva estática, que concebe o educando como um ser passivo, que “recebe” informações, buscando educá-lo e ensiná-lo regras sociais valorizadas de acordo com as culturas.

Contudo, o que vemos nesse período, são sujeitos que buscam questionar a estrutura que a educação estabeleceu há tempos, bem como a não conformidade

perante respostas prontas e condicionadas, buscando uma profundidade na análise de problemas que aparentemente estariam solucionados, assumindo uma posição indagadora, que preza pelo diálogo.

Portanto, esses sujeitos apresentam-se com a missão de transformação dessas bases sistêmicas estabelecidas sob a ótica da normatização de indivíduos, aliando conhecimentos às práticas.

Analisar como as terminologias são utilizadas nos possibilita rever esses conceitos a fim de proporcionar uma transformação na percepção que se tem a cerca de sujeitos que apresentam comportamentos diferentes dos estipulados, promovendo o conhecimento em relação a esses indivíduos, bem como das diferenças e multiplicidade. Assim sendo, promover o conhecimento das diferenças na educação, bem como na comunidade em geral, consiste em dinamizar uma cultura, inferindo sobre práticas efetivas para a inclusão escolar, pois diante da exigência desses novos e diferentes comportamentos e características, Índigo e Altas Habilidades/Superdotação respectivamente, sente-se a necessidade de rever conceitos metodológicos a fim de promover um desenvolvimento pleno desses indivíduos, com vista a uma sociedade que valorize as diferenças.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, M. AMÉLIA, CAPELLINI, VERA . M. F. **Alunos talentosos: Possíveis superdotados não notados.** Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/404/301>. Acesso em: 13 Nov 08.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Altas Habilidades/ Superdotação: Encorajando potenciais.** Brasília:MEC/SEESP, 2007.

CARROLL, LEE. TOBER, JAN. **Crianças Índigo.** São Paulo: Editora Butterfly, 2005.

COSTA, A. S. **Índigos e Superdotados: a influência das percepções nas terminologias.** Trabalho final de Graduação. Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

FREIRE, PAULO. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005 28ª Edição.

FONSECA, VITOR. **Libertar as Inteligências: Exclusão escolar como processo de exclusão social.** São Paulo: Editora Salesiana, 2002.

GUENTHER, ZENITA CUNHA. **Dotação e talento: reconhecimento e identificação.** Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/02/a2.htm> Acesso em 17 Nov 08.

GUERRA, TEREZA. **Crianças Índigo: Uma geração de ponte com outras dimensões... No Planeta Índigo da Nova Era.** São Paulo: Editora Madras, 2007.

LARAIA, B. ROQUE. **Cultura: Um conceito Antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993 8ª Edição.

SEVERINO, ANTÔNIO JOAQUIM. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2007 23ª Edição.

VECCHIO, EGIDIO. **Educando Crianças Índigo: Uma nova pedagogia para as crianças da Nova Era**. São Paulo: Editora Butterfly, 2006.

# RELATO DE EXPERIÊNCIA – IDENTIFICANDO ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA COM POTENCIAL PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.

Adriana Oliveira Guimarães Cardoso (UFRR)<sup>1</sup>  
Maria Alice Becker (UFAM)<sup>2</sup>

## RESUMO

A presente pesquisa investigou adolescentes em situação de rua participantes do Programa Municipal “Criança Urgente” com potencial para Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). O método utilizado foi a Inserção Ecológica abrangendo visão contextualizada mediante a história de vida, características dos sujeitos, concepções sobre as potencialidades nos contextos de interação, fatores de risco e proteção ao desenvolvimento. Os participantes da pesquisa envolveram os técnicos do Programa Criança Urgente, quatro adolescentes indicados, seus responsáveis e professores daqueles que freqüentavam a escola durante a pesquisa. Os instrumentos de coleta de dados foram: Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Habilidades Superiores Renzulli-Hartmann (1971) adaptada por Virgolim (2001); Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil; TAEC - Test de Abreacción para Evaluar La Creatividad (La Torre, 1991) e Entrevistas Semiestruturadas. Os resultados apresentaram quatro adolescentes com potencial para AH/SD. Apresentaram semelhanças nas características de Motivação, Aprendizagem e Planejamento. Características Musicais, Liderança, Comunicação Expressão e Precisão, Drama, Aprendizagem e Criatividade obtiveram resultados significativos diferenciados. Precocidade na locomoção e fala, facilidade na leitura e escrita foram características significativas encontradas em dois adolescentes. Em relação ao AutoConceito, os resultados sugerem desinibição, senso de humor, boa comunicação, dificuldades em se adaptar socialmente e se perceberem inteligentes; apresentam grande desejo por uma identidade social produtiva; sentem tensão ao saberem que a atual fase de vida acarreta maior responsabilidade por suas ações e maior pressão social para que decidam sobre escolhas diárias; tendem a um sentimento ambivalente em relação ao crescimento. Os resultados do TAEC sugerem que todos os adolescentes possuem potencial para habilidades artísticas gráficas e estilo criativo. O cruzamento dos dados permitiu delinear o perfil de potencialidades de cada adolescente: Carlos – áreas lingüísticas (comunicação), dramáticas, musicais, corporal-cinestésicas e interpessoais (relacionamento); Leandro – áreas interpessoais (liderança) e lingüísticas (comunicação); Lucas – áreas artísticas (em relação à desenhos e trabalhos manuais), interpessoais (relacionamento e liderança), musicais e lingüísticas (comunicação); Tiago – artísticas (desenhos), lingüísticas (comunicação, escrita), interpessoal (relacionamento e liderança). Este cenário chama a educação para a diversidade, destacando-se em prol do reconhecimento, aceitação e valorização das potencialidades humanas visando cidadania e superação das adversidades em benefício social.

Palavras-Chaves: Adolescentes, rua, altas habilidades/superdotação.

---

<sup>1</sup> Psicóloga, Mestre em Educação (UFAM). Contatos: [aogcardoso@hotmail.com](mailto:aogcardoso@hotmail.com)

<sup>2</sup> Psicóloga, Doutora em Psicologia (PUC/RS). Contatos: [malicebecker@hotmail.com](mailto:malicebecker@hotmail.com)  
Esta pesquisa foi parcialmente financiada pela CAPES.

## INTRODUÇÃO

Inicialmente, explanaremos os motivos para a realização desta pesquisa, pois não há como separar a história de vida da autora do objeto de investigação (ARAÚJO, 2007).

O interesse para realização desta pesquisa surgiu durante uma experiência de trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua no Programa Municipal “Criança Urgente” da cidade de Manaus – Am. Interagindo com os jovens, observamos que apesar das adversidades vivenciadas, tratavam-se de crianças e adolescentes como quaisquer outros, com vontade de brincar, necessidade de afeto e proteção. Tal constatação minimizou o mito da marginalização tão bem elucidado por Perlman (1977). Despidendo o olhar de debilidades e iniciando uma observação de valorização das capacidades dos jovens, verificamos que alguns jovens se destacavam dos demais em termos de liderança, artes linguagem e raciocínio embora não freqüentassem periodicamente a escola. Indagávamos na época sobre como desenvolviam estas capacidades? Como o mesmo ambiente de vulnerabilidade pode conferir o desenvolvimento de potencialidades? Poderíamos estar diante de crianças e adolescentes dotados de capacidades que favorecesse a inclusão social caso houvessem oportunidades para tal? Esses questionamentos foram vitais para iniciarmos uma busca de leituras científicas sobre crianças e adolescentes em situação de rua, conceitos de inteligência e, posteriormente, AH/SD.

A busca por uma literatura científica que evidenciasse aspectos positivos em oposição aos déficits resultou no encontro de recentes pesquisas desenvolvidas pelo Centro Psicológico de Meninos e Meninas de Rua (CEP- Rua) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Assim, iniciamos o contato com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 1996). Verificamos que poucos estudos científicos apresentam aspectos psicológicos saudáveis nas crianças e adolescentes em situação de rua (KOLLER E HUTZ, 1996).

Sobre aspectos cognitivos, foram desenvolvidos trabalhos de grande relevância no Brasil apresentando resultados favoráveis à aprendizagem da matemática, alfabetização, habilidades sociais e elaboração de estratégias para sobrevivência nas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e em contexto de rua (CARRAHER, ET. AL. 2006, CRAIDY, 1998; CAMPOS, DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2000; ALVES, 1998; NEIVA-SILVA, 2003, 2008; SANTANA, 2003; SANTOS, 2004; SANTOS, 2006; PALUDO, 2005; KOLLER, 2004). Estas constatações seriam o passo inicial para o amadurecimento das idéias que constituiriam o presente trabalho.

O ingresso no Mestrado em Educação possibilitou iniciar os estudos em AH/SD, graças ao interesse da Dra. Maria Alice Becker que estimulou o desenvolvimento de pesquisas para identificação das AH/SD tanto em contexto formal de educação quanto em outros contextos como prisionais e nas ruas. Isto possibilitou o surgimento do objeto de estudo – investigar potencial para AH/SD no contexto da rua. Seria algo inexplorável até o momento, contudo, o questionamento proposto por Gunther (2000:16): “(...) onde estão as pessoas talentosas das classes sociais desprivilegiadas, dos países subdesenvolvidos, dos grupos marginalizados e alienados, dos povos indígenas?” soava constantemente provocando a necessidade da realização deste estudo embora críticas tenham surgido em virtude da escolha da população – “meninos de rua”. Tal ocorrência reafirmou o que Koller e Hutz (1996) evidenciaram: o estereótipo marginal invade até mesmo a academia.

Através de revisão da literatura científica verificamos que o interesse por pesquisas nas áreas das AH/SD vem crescendo no cenário mundial. No Brasil, o tema ainda é muito recente, mas já despertou o interesse nas áreas educacionais (ALENCAR E FLEITH, 2001; PEREZ 2004; FREITAS, 2006; GUNTHER, 2000; VIRGOLIM, 2000; FLEITH, 2006).

Estudos internacionais desenvolvidos com populações de grupos especiais, assim denominados por não se enquadrarem no padrão da educação formal, sugerem diversos indicadores de identificação do potencial para AH/SD em contextos diferenciados (SIMONTON APUD LANDAU, 2003; LANDAU, 2003; FRAISER APUD LANDAU, 2003; NEIHART, 2002; UICICH, 2006).

Os resultados destes estudos refletem que a exclusão social gera diversas perdas para o futuro da sociedade como maiores gastos com segurança e combate à violência, baixa produtividade em virtude da falta de qualificação profissional e, principalmente, perdas de potencialidades que poderiam ser aproveitadas em prol do benefício social. Os jovens impedidos pelas adversidades de trilharem caminhos adequados ao êxito no futuro podem direcionar suas habilidades para propósitos anti-sociais (ALENCAR E FLEITH, 2001; GUNTHER, 1988; MCCLUSKEY E MCCLUSKEY, 2003; NEIHART, 2002). Muitos dos principais crimes sem resolução foram provavelmente cometidos por indivíduos talentosos que fizeram com intenções próprias e de formas coerentes, contudo, indesejáveis pelos valores sociais (MCCLUSKEY E MCCLUSKEY, 2003). Em si tratando de adolescentes delinquentes, as AH/SD atuariam tanto como fator de risco quanto de proteção em relação à criminalidade (NEIHART, 2002).

Como fator de proteção, Silva, Alves e Motta (2005) sugerem haver relação entre criatividade e superação de adversidades. Indivíduos criativos teriam maior capacidade de serem resilientes, ou seja, superarem as adversidades da vida. A expressão “resiliente” baseia-se no novo modelo epistemológico proposto pela Psicologia Positiva (SELLIGMAN, 2000) que privilegia aspectos saudáveis em oposição ao olhar patológico. É um termo utilizado em estudos recentes para descrever pessoas que apresentam capacidade de superar as adversidades (ALVES, 2002; KOLLER, 2004; NEIVA-SILVA E KOLLER, 2002; PALUDO E KOLLER, 2005; SANTANA E KOLLER, 2004, SANTANA, 2003).

Um dos maiores desafios em grupos especiais consiste na identificação das potencialidades. Por serem habilidades específicas ao contexto em que se desenvolvem, não são passíveis de mensuração nos testes convencionais de inteligência e numa visão leiga, parecem desprovidas de valor. Porém, modelos contemporâneos de compreensão da inteligência e Altas Habilidades/Superdotação salientam que a identificação das potencialidades não deve restringir-se à mensuração, mas à uma visão multidimensional do sujeito, suas características e contextos, indicando que todos os seres humanos possuem potencialidades que podem ser desenvolvidas e serem aplicadas ao cotidiano.

Através deste respaldo teórico, a presente pesquisa investigou o potencial para AH/SD em quatro adolescentes em situação de rua participantes do Programa “Criança Urgente” da cidade de Manaus-Am.

## MÉTODOS

Os procedimentos metodológicos empregados caracterizaram essa pesquisa como qualitativa, descritiva e o objeto de estudo, exploratória. Quanto à abordagem foi adotada a Inserção Ecológica. Estratégia metodológica baseada na Abordagem Bioecológica de Urie Bronfenbrenner (1996) que permite uma investigação aprofundada do desenvolvimento-no-contexto em que ocorre (CECCONELLO & KOLLER, 2003). Tem sido empregada com sucesso em estudos com crianças e adolescentes em situação de rua (ALVES, 2002; KOLLER E HUTZ, 1996; KOLLER, 2004; NEIVA-SILVA E KOLLER, 2002; PALUDO E KOLLER, 2005; SANTANA E KOLLER, 2004, SANTANA, 2003).

Tal metodologia é relevante, pois a identificação das AH/SD deve ser contextualizada e aplicada ao cotidiano da pessoa sob as mesmas circunstâncias, analisando os fatores pessoais, ambientais e culturais relacionados (FREITAS, 2006).

A Pessoa envolveu a presença física da pesquisadora junto aos participantes da pesquisa em seu ambiente. O contexto abrangeu a caracterização dos sujeitos da pesquisa, sua história de vida, interações com os diversos contextos sociais e indicadores de potencial para AH/SD. O Tempo envolveu o acompanhamento dos sujeitos da pesquisa durante 03 meses no ano de 2008. O Processo foi caracterizado por toda a pesquisa através da interação da pesquisadora juntos aos participantes e contextos sociais que o abrangem (família, escola, comunidade). A interação no ambiente ecológico onde vivem as pessoas, com visitas freqüentes, observações, conversas informais e entrevistas possibilita uma maior validade ecológica dos dados obtidos (SANTOS, 2003).

Os participantes da pesquisa consistiram nos técnicos do Programa Criança Urgente, quatro adolescentes indicados aos quais demos os nomes fictícios de Carlos (14 anos), Tiago (16 anos), Leandro (15 anos) e Lucas (14 anos), seus responsáveis Carlos, Leandro e Lucas (mãe), Tiago (mãe e pai), e professores daqueles que freqüentavam a escola durante a coleta de dados (Tiago e Leandro).

É válido salientar que mudanças ocorridas no Programa Criança Urgente quase inviabilizaram a realização desta pesquisa. Foi necessário localizar as residências dos mesmos para a coleta de dados. Não era possível afirmar com exatidão se estavam convivendo com a família. Somente após localizar as residências verificou-se que apenas um adolescente – Carlos permanecia nas ruas, visitando esporadicamente a família. Os demais vinculavam-se às ruas devido a trabalho, lazer e dependência química, mas retornavam freqüentemente às suas casas.

Os instrumentos para coleta de dados aplicados foram:

a) Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Habilidades Superiores Renzulli-Hartmann (1971) adaptada por Virgolim (2001): Preenchida na 1ª fase da pesquisa pelos técnicos do Programa “Criança Urgente” indicaram quatro adolescentes que se destacavam nas atividades do Programa Criança Urgente. Esta escala avalia dez (10) itens comportamentais indicadores de AH/SD, segundo a freqüência de sua ocorrência. Cada característica possui uma série de subcategorias que devem ser assinaladas conforme observado nos indivíduos: raramente ou nunca (peso 1), ocasionalmente (peso 2), consideravelmente (peso 3) e quase sempre (peso 4). A pontuação máxima corresponde: Características de Aprendizagem -32; Motivação – 36; Criatividade -

40; Liderança – 40; Artística – 44; Musicais – 28; Dramáticas – 40; Comunicação precisão – 44; Comunicação expressividade- 16; Planejamento – 60;

b) Registro das observações: Como propõe a Inserção Ecológica, o cotidiano dos sujeitos, suas atividades, eventos ocorridos durante a coleta de dados foram registrados a cada encontro e nos forneceu dados de caracterização pessoal, ambiente familiar, escolar e dinâmica diárias.

c) Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil: Instrumento utilizado para identificar aspectos subjetivos relacionados ao Autoconceito pessoal, familiar, social e escolar nos adolescentes a Escala, construída e validada por Sisto & Martinelli (2004), consiste num questionário com perguntas relacionadas ao âmbito pessoal, familiar, escolar e social dos sujeitos. As respostas podem ser sempre, às vezes ou nunca recebendo pesos específicos para a sua codificação. Apenas um adolescente (Carlos) não respondeu este instrumento, pois não foi localizado após o primeiro contato.

d) TAEC - Test de Abreacción para Evaluar La Creatividad (La Torre, 1991): Este instrumento foi utilizado com dois propósitos. Primeiramente, como atividade lúdica e verificação das habilidades artísticas e expressão criativa. Consiste num teste gráfico de completar figuras que pode ser aplicado tanto individual como coletivamente. Possui formas A e B, sendo recomendável o uso da forma A para crianças/ adolescentes e a forma B para adultos. O material consta de uma folha com 12 figuras, distribuídas em quatro filas e três colunas de forma simétrica para serem completadas pelos examinandos. Solicita-se que ponham em prova sua criatividade, realizando desenhos a partir dos estímulos propostos. As categorias de análise foram Habilidade gráfica, Morfologia da imagem e Estilo criativo com base no manual de instrução. Ressalta-se que este instrumento ainda não está padronizado para o Brasil. Contudo, várias pesquisas foram realizadas com sucesso (BECKER, 2002, BECKER, 2001). Por ser um estudo exploratório, não afeta o valor do teste, mas estimula o campo para pesquisas na sociedade brasileira. A aplicação do TAEC permitiu que os adolescentes relatassem fatos ocorridos durante a história de vida que se recordavam durante a execução do teste.

e) Entrevistas Semiestruturadas: Aplicadas tanto aos adolescentes quanto aos seus responsáveis e professores daqueles que freqüentavam a escola no momento da pesquisa. Pela abordagem da Inserção ecológica, mantivemos contatos progressivos com os sujeitos da pesquisa de forma que as conversas informais progrediram para entrevistas formais pelas quais obtivemos dados de caracterização, história de vida, e indicadores de potencial para AH/SD. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para melhor obtenção dos dados armazenados em sigilo.

## **RESULTADOS**

### **Conhecendo os adolescentes em situação de rua com potencial para AH/SD através de suas Histórias de vida**

Todos convivem desde o nascimento em contextos de dificuldades econômicas e sociais. Precocidade na locomoção e fala (Leandro e Tiago), curiosidade (Carlos, Tiago, Leandro e Lucas), facilidade na leitura e escrita (Carlos e Tiago) foram características encontradas durante a infância e se constituem indicadores de AH/SD (ALENCAR, 2001; PÉREZ, 2004). A maioria, com exceção



de Lucas, freqüentaram a escola durante a infância sendo que Leandro não teve uma boa adaptação social neste contexto.

#### **Caracterização Biosociodemográfica:**

Carlos, 14 anos, durante a pesquisa residia nas ruas visitando esporadicamente a família (padrasto, mãe, dois irmãos menores). Mudanças constantes de residência, dependência química, conflitos familiares e trabalho eram fatores para permanecer vinculado às ruas. Durante a pesquisa, a mãe residia com a família de Leandro. Posteriormente, mudaram para proximidades do local. Não freqüentava a escola. Renda mensal proveniente do Bolsa-Família e emprego do padrasto.

Leandro, 14 anos, residia com a família (mãe e duas irmãs menores) em uma casa de madeira de um cômodo dividido por um roupeiro. Não possuía saneamento básico. Renda da família proveniente do Bolsa-Família e ajuda de vizinhos e parentes.

Tiago, 16 anos, residia com seus familiares (mãe, pai, dois irmãos mais velhos, uma cunhada e um sobrinha) em uma casa de alvenaria com três cômodos. Renda familiar proveniente do Bolsa-família e trabalho dos pais.

Lucas, 14 anos, residia com seus familiares (mãe, padrasto, um irmão mais velho) em uma casa de alvenaria semi-construída. Renda mensal proveniente do trabalho dos responsáveis.

Todos residiam na região norte da cidade de Manaus-Am.

#### **Resultados da Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Habilidades Superiores (Renzulli e Hatman, adaptada por Virgolim, 2001)**

Todos os quatro adolescentes indicados obtiveram escores dentro e acima da média nas dez categorias de avaliação do instrumento. Esses dados sugerem que semelhantemente a qualquer outro adolescente no contexto escolar para o qual o instrumento foi elaborado, os adolescentes em situação de rua indicados possuem potencialidades que os destacam em seu grupo específico.

Semelhanças significativas foram encontradas nos resultados das características de Motivação (58,3%; 63,8%; 58, 3%; 58%, desv pad 1), Planejamento (53%; 55%; 50%; 53,3%, desv pad 1,2) e Comunicação/ Expressividade (100%; 100%; 75%; 75%, desv pad 2,3) sugerindo que os quatro adolescentes demonstram capacidade para aprendizado, interesse e análise de suas ações corroborando com estudos desenvolvidos com esta população (CARRAHER, 2006; CRAIDY, 1998; KOLLER, 2004). As demais características [Musicais - Liderança – Comunicação Precisão – Drama – Aprendizagem – Criatividade] obtiveram resultados significativos diferenciados.

Essas características constituem habilidades desenvolvidas no cotidiano de vida para diversas finalidades em virtude da necessidade diária de elaboração de estratégias de adaptação social para sobrevivência (CAMPOS, DELPRETTE, DELPRETTE, 2000). Corroboram com estudos que evidenciaram os diferentes papéis desempenhados por crianças e adolescentes em situação de rua relacionados à sobrevivência – alimentação, abrigo, segurança, tomada de decisões, planejamento entre outros (SANTOS, 2006) ou brincadeiras e passatempos (ALVES, 2002; NEIVA-SILVA, 2002).

## **Interesses e atividades dos adolescentes em situação de rua com potencial para AH/SD**

Relacionam-se a: observar as pessoas; fazer diversas perguntas, com destaque para Carlos; Conversar com os amigos nas proximidades de casa; Ouvir música sertaneja, românticas, bregas, forró, hip hop e gospel; Freqüentar casas de shows com os amigos para se divertirem; Passar muito tempo pensando sobre suas vidas, família e futuro; Planejar como conseguir dinheiro quando necessário; Preocupar-se com a família e sentir necessidade de cuidar de seus familiares, principalmente irmãos e mãe; Assistir filmes policiais, de ação, ficção, romance e novelas; Gostar de ajudar as pessoas; Assistir aos noticiários e tendo grande interesse pelas notícias policiais, principalmente locais para se informarem da cidade e colegas. Fazer poesias, versinhos e desenhos. Freqüentar Lan houses e jogar vídeogame (apenas 1 adolescente [Leandro] disse não gostar de Lan Houses embora jogue vídeogame com os amigos); Realizar atividades remuneradas como vendas (Leandro, Lucas, Tiago), auxiliar de pedreiro (Leandro, Lucas) ou ajudar aos vizinhos; Brincar com os amigos da rua; Freqüentar a Escola (Leandro e Tiago); Tiago cursava informática aos sábados durante a pesquisa.

Todos os adolescentes pesquisados possuem projetos para o futuro relacionados à constituição de uma família e profissão corroborando com os estudos de Neiva-Silva (2003).

### **A visão da família sobre as potencialidades dos adolescentes**

A maioria dos responsáveis consideravam os adolescentes *inteligentes e espertos*. Estudos com população de baixa renda evidenciaram que “esperteza” é freqüentemente utilizado como sinônimo de inteligência (BORUCHOVITCH, 2001). Também destacaram as habilidades interpessoais, principalmente em Carlos e Tiago. Atrevimento, adjetivo utilizado pela mãe de Leandro, foi considerado como sinônimo de curiosidade, criatividade e coragem no sentido de ter pensamentos divergentes e querer emitir opiniões que muitas vezes transpõe o que se deseja ouvir (LANDAU, 2003). Lucas foi destacado por sua esperteza, trabalhos com marcenaria e imitações.

### **A visão dos adolescentes sobre suas potencialidades**

Os adolescentes, em sua maioria não se consideravam talentosos e tiveram dificuldades para falar sobre suas potencialidades corroborando com estudos de Uicich (2006) sobre a influência das desvantagens econômicas na percepção de si mesmo e sociedade.

Este dado foi reafirmado através do baixo percentil referente ao AutoConceito Pessoal (25%). Com relação ao AutoConceito Social, Lucas obteve o menor resultado - pontuação zero - indicando que não se considera muito inteligente, mas se percebe como bobo, esquisito, com tendência a se isolar quando fracassa e sem condições de ajudar seus amigos. Semelhantemente, Leandro também obteve baixa pontuação (4 pontos – 25%) refletindo a dificuldade em se adaptar socialmente. Tiago (8 – 75%) considera-se bem intelectualmente, tem vontade de ajudar os outros e buscar ajuda quando necessário. Em sua maioria, os adolescentes demonstraram serem *desinibidos, com senso de humor e boa comunicação*, indicando potencial para AH/SD (NEIHART, 2002; FRASIER apud LANDAU, 2003). Ao referir-se a si mesmos, todos remeteram à palavra *esforço* que foi relacionado à inteligência no sentido de *motivação e perseverança* (BORUCHOVITCH, 2001).

## **A visão da escola sobre as potencialidades dos adolescentes**

Tiago e Leandro freqüentavam a escola durante a coleta de dados. Percebemos que divergiam em atitudes e características neste contexto.

Leandro apresentava agressividade, Tiago era considerado um bom aluno. Somente após nossa intervenção tanto a direção quanto o professor de Leandro foram capazes de nomear habilidades positivas apresentadas na escola, a saber: *lingüística, interpessoal, práticas e criativas*. Essas características corroboram com os estudos desenvolvidos com grupos de baixo desempenho escolar (GALLAGHER, 1985).

Tiago, por outro lado, foi considerado um *aluno neutro, esforçado, popular*, mas que não se destaca em sala de aula apesar de suas boas notas acadêmicas em todas as disciplinas principalmente nas áreas *artísticas, interpessoais e lingüísticas*. Além disto, foi possível verificar que também apresentava facilidade no aprendizado da língua inglesa e informática. Foi o único adolescente a apresentar tais características nesta pesquisa. A habilidade bilíngüe constitui-se indicador para AH/SD (LANDAU, 2003). Já a habilidade em informática é apontada nos estudos de Hutz e Koller (1997) com crianças e adolescentes em situação de rua.

A falta de valorização no microsistema escolar influencia na decisão de permanecer ou desistir dos estudos, bem como na elaboração de projetos para futuro, característica que marca a transição da adolescência para vida adulta (escola-trabalho). Entretanto, estes adolescentes desde muito pequenos foram expostos ao mundo do trabalho gerando conseqüências ao desenvolvimento e às perspectivas de futuro, restringindo o acesso a uma educação de qualidade, conseqüentemente à poucas possibilidades de mercado de trabalho e de uma identidade produtiva para benefício social frente às dificuldades que a realidade impõe. No entanto, a pontuação de 75% no resultados do Autoconceito escolar sugere que os adolescentes percebem este contexto como um ambiente seguro e de proteção.

## **Criatividade – Resultados do TAEC (Test de Abreacción para Evaluar La Creatividad)**

O TAEC foi aplicado aos adolescentes logo nos primeiros encontros como uma atividade lúdica de quebra-gelo para coleta de informações sobre as habilidades artísticas gráficas e características de criatividade, importante indicador de AH/SD.

O teste permitiu que os adolescentes interagissem na pesquisa, pois ficavam curiosos ao verem a folha com as figuras de estímulo a serem completadas, logo perguntavam do que se tratava e assim apresentamos o instrumento que foi inicialmente bem recebido por eles. As instruções eram dadas e os deixávamos a vontade para realizar a atividade. Todos os adolescentes sentiram dificuldades argumentando que não conseguiam pensar em nenhum desenho, necessitando de estímulos para prosseguir, com isto, eles conversavam sobre os desenhos que gostariam de fazer e os motivos para tal.

Consideramos que os adolescentes pudessem estar temerosos de que o testes os avaliaria como certo ou errado, isto causava tensão e resistência frente à expressão criativa temendo reprovações (LA TORRE, 1991). As instruções que demos e os estímulos posteriormente de encorajamento proporcionaram melhor segurança a eles. Todos fizeram desenhos relacionados ao cotidiano e história de vida. Alguns comentavam durante a atividade sobre sua história. Lucas foi o que

mais relutou durante o teste e requereu maior estímulo para realização da atividade resultando num trabalho bem elaborado que surpreendeu a ele próprio e sua mãe.

Como alguns fatores podem ter influenciado o desempenho no teste como a falta de mesa e cadeira, inferências da família que estavam próximas aos adolescentes no momento da atividade, e, a primeira vez que o teste era aplicado nesta população, selecionamos a partir do manual de instruções, três categorias para análise de dados (1. Habilidade Gráfica; 2. Morfologia da Imagem e 3. Estilo criativo) nos concentrando em observar os aspectos globais do teste e não nos detivemos nas áreas específicas (subcategorias), o que não invalida a análise, pois as três categorias destacadas são centrais no teste.

1. A habilidade gráfica avalia a capacidade de expressar a criatividade através dos traçados dos desenhos considerando o tempo empregado na realização do teste. Os sujeitos com menor habilidade são os que terminam o teste em pouco tempo, talvez pela simplicidade de seus traçados, reduzam o tempo de elaboração (LA TORRE, 1991). Tiago foi o que realizou em menos tempo, cerca de 15 minutos; Carlos em cerca de 40 minutos devido comentar sobre seus desenhos e fazer perguntas durante a atividade; Leandro cerca de 50 minutos, apagando, refazendo os desenhos e perguntando sobre eles; Lucas foi o que gastou mais tempo, cerca de quase 1 hora e 20 minutos, pensando, apagando e refazendo os desenhos, desistindo da atividade, retornando até concluí-la. Os traçados de Tiago, Carlos e Leandro são simples, embora Leandro apresente maior elaboração que os outros dois, buscando relacionar os desenhos. Já Lucas, possui traçados mais elaborados que comparado a todos os demais.

2. A Morfologia da Imagem julga a esteticidade dos desenhos. Carlos e Tiago obtiveram baixos níveis apresentando desenhos com pobreza de expressão estética, enquanto Leandro e Lucas obtiveram nível médio devido apresentar desenhos mais originais e elaborados com maiores riquezas de detalhes e expressão em comparação aos demais.

3. O Estilo Criativo indica se o sujeito apresenta propensões para realização da tarefa representando globalmente o significado do que quer transmitir. De forma geral, todos os adolescentes apresentam esta capacidade. Leandro e Lucas buscaram processos mais lentos e elaborados proporcionando representar suas imagens de forma mais precisa destacando-se dos demais. Traçaram seus desenhos com maior expansão que os demais sugerindo que são propensos a saltar do convencional, afastar-se dos limites propostos. Também foram os únicos que não desenharam figuras humanas, sugerindo que os demais (Tiago e Carlos) estejam mais abertos à comunicação e relacionamentos sociais afetivos (LA TORRE, 1991).

Os resultados obtidos com o teste TAEC sugerem que de forma geral, todos os adolescentes possuem potenciais artísticos e criativos, manifestaram tensão frente à possibilidade do erro e da dificuldade de perseverar, desistindo, caso não fossem estimulados ou se sentissem encorajados e seguros para prosseguir. Estes dados corroboram com as características apresentadas pelos adolescentes obtidas através da história de vida e dos resultados em relação ao Autoconceito. Sugerem que o estímulo e encorajamento é essencial nesta população para que possam manifestar seus potenciais corroborando com os estudos de Landau (2003).

Lucas demonstrou maiores habilidades artísticas gráficas que os demais. Carlos e Tiago demonstraram maior tendência à habilidades interpessoais afetivas Leandro e Lucas, maior propensão para correr riscos e sair do convencional.

Percebemos a necessidade de interações sociais seguras e protetoras (BRONFENBRENNER, 1996) sem as quais, as potencialidades poderão nunca se manifestar ou serem direcionadas para fins anti-sociais (GUNTHER, 1998) devido à sensibilidade ao ambiente e tensão que podem facilitar a aliança com grupos marginalizados (NEIHART, 2002).

### **Principais fatores de risco e proteção ao desenvolvimento bem como de suas potencialidades**

Referem-se à situação socioeconômica, condições de moradia, mudanças de moradia, relacionamento social, familiar, drogas, traços de personalidade e ambiente escolar. Estes fatores interagem tanto para inibir como expandir o desenvolvimento das potencialidades de cada adolescente (UICICH, 2006).

Todos os adolescentes apresentam uma relação ambígua com seus familiares, mas o fato de estarem próximos é apresentado como de extrema importância para conferir segurança e proteção (UICICH, 2006).

Os conflitos familiares tendem a por em prova os vínculos de apego, principalmente em relação à Carlos, Leandro e Lucas. Por este motivo, o Autoconceito no ambiente familiar foi variável. Estes vínculos inicialmente quando da saída de casa já fragilizados atuam como influentes no desenvolvimento dos adolescentes bem como de suas potencialidades haja vista as concepções sobre cada adolescente manifesta pelos responsáveis. Foi perceptível que a relação entre os adolescentes e seus familiares é permeada de punição e hostilidade. Para Bandeira et AL. (1994) são estilo parentais que demonstram perigo e rejeição propiciando saída de casa e conflitos familiares.

Um dos principais fatores que favoreceram proteção a estes adolescentes relaciona-se a interação com os técnicos do Programa “Criança Urgente” que conferiam atenção e encorajamento para seguirem adiante, desenvolvendo estratégias de pensamento que propiciaram julgamento de suas ações direcionando-os ao retorno à convivência familiar e, em alguns casos, à escola. Este fator corrobora com estudos desenvolvidos por Landau (2003) e Uicich (2006) e Neihart (2002).

No entanto, constatamos que a falta de um acompanhamento efetivo em virtude das mudanças ocorridas no Programa dificultava a adaptação social dos adolescentes tanto na família quanto à escola.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através dos resultados deste estudo refletimos que riscos sociais não impossibilitam a manifestação de potencialidades. A questão é justamente o oposto. Relembrando Miller (apud Landau, 2003), indagamos como um contexto tão adverso é capaz de desenvolver potencialidades, de que forma se manifestam e como utilizá-las para promover a inclusão social ?

Restringir a simples talentos as capacidades que estes adolescentes possuem seria deprimente, pois as estratégias elaboradas não objetivam ganhar um simples jogo com os amigos, mas vida e dignidade. Não são super poderes como alude o termo superdotação, nem tampouco pretendemos conceder uma imagem de heroísmo, mas queremos apresentar habilidades que podem ser desenvolvidas para benefício social e neste jogo todos ganham – sociedade, família, adolescente. Contudo, precisam ser reconhecidas, aceitas e valorizadas. Para isto, é necessário que o estereótipo da marginalização e debilidades seja retirado para considerarmos aspectos saudáveis nestes grupos.

Sabemos que o ambiente social é vital para bloquear, inibir ou expandir as capacidades individuais (ALENCAR, 2001). Em grupos de minorias, o encorajamento ambiental constitui fator primordial para o desenvolvimento das potencialidades (LANDAU, 2003). Por este motivo, esperamos que este trabalho possa expandir e adentrar às salas de aulas, como prevenção, despertando as potencialidades dos alunos sejam quem forem, seja que histórias possuam, para que a escola alcance uma identidade de proteção à crianças e adolescentes que já nascem e continuam a nascer confinados a um futuro de desilusão e marginalidade. Isso já basta, não necessitam que a escola o reafirme e autoritariamente, ampute suas possibilidades, pois assim caminha-se na contramão dos direitos já conquistamos.

Parafrazeando Zaragoza (2004), a criatividade torna-se chave para a esperança.

## REFERENCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. de & FLEITH, D. de S. Superdotados: Determinantes, Educação e ajustamento. Temas básicos de Educação e Ensino. 2ª Ed. São Paulo: EPU, 2001.
- ALVES, P. B. O brinquedo e atividades cotidianas de crianças e adolescentes em situação de rua. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.
- ALVES, U. S. Inteligências, percepções, identificações e teorias. São Paulo: Vetor, 2002.
- ARAÚJO, Maria de Fátima. Estratégias de diagnóstico e avaliação psicológica. Psicologia: Teoria e Prática – 2007, 9(2):126-141.
- BECKER, Maria Alice d'A. Criatividade, abstração, raciocínio lógico, ansiedade e sua interação na personalidade de estudantes de Arquitetura, Computação, e Psicologia. Tese de doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 2001.
- BECKER, Maria Alice d'A. A originalidade na criatividade. Amazônida. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Ufam, ano 7, n.1/2, 2002.
- BORUCHOVITC, E. Conhecendo as Crenças sobre Inteligência, Esforço e Sorte. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2001, 14(3), pp. 461-467.
- BRONFENBRENNER, U. (1996). A Ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1979).
- CAMPOS, T. N; DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A. (Sobre) Vivendo nas ruas: Habilidades Sociais e valores de crianças e adolescentes. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2000, 13(3), pp.517-527
- CARRAHER, T., SCHLIEMANN, A., CARRAHER, D. Na vida dez, na escola zero. 14 ed. São Paulo, Cortez, 2006.
- CECCONELLO, A. M. & KOLLER, S. H. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. Psicologia: Reflexão e Crítica, 16(3), 515-524. (2003).
- CRAIDY, C. M. Meninos de rua e analfabetismo. Porto Alegre: ArtMed, 1998
- FLEITH, E. Criatividade e Altas Habilidades/Superdotação. Revista do Centro de Educação. Ed. 2006, no. 28, 2006.
- FREITAS, S. Educação e as Altas Habilidades/Superdotação - A ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

- GALLAGHER, J. Teaching the gifted child. Allyn and Bacon, Inc, Massachussetts, 1985.
- GUNTHER, Z. C. (org.) [et al]. Identificação do talento pela observação direta: relatório de pesquisa no CEDET de Lavras, MG: FAPEMIG, 1998.
- \_\_\_\_\_. Desenvolver capacidades e talentos: Um conceito de inclusão. São Paulo: Vozes, 2000.
- HUTZ, C. S. & KOLLER, S. H. (1997). Questões sobre o desenvolvimento de crianças em situação de rua. Estudos de Psicologia, 2, 175-197.
- KOLLER, S. H. & HUTZ, C. S. Meninos e meninas em situação de rua: Dinâmica, diversidade e definição. Coletâneas da ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia, 1 (12), 11-34, 1996.
- KOLLER, S. H. Ecologia do Desenvolvimento Humano. Pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- LANDAU, E. Quiénes serán los superdotados del futuro? Em ALONSO, Juan A.; RENZULLI, Joseph S.; BENITO, Yolanda. Manual Internacional de Superdotados. Colección Fundamentos Psicopedagógicos. 2003.
- LA TORRE, Saturnino de. Test de Abreacción para Avaluar La Creatividad. Editorial Escuela Española, 1991.
- MCCLUSKEY, Ken W.; MCCLUSKEY, A. Mentorado para el desarrollo del talento com poblaciones de riesgo. Em ALONSO, Juan A.; RENZULLI, Joseph S.; BENITO, Yolanda. Manual Internacional de Superdotados. Colección Fundamentos Psicopedagógicos.
- NEIHART, M. Delinquency and gifted children. Em Maureen Neihart (coord). The social and emotional development of gifted children, What do we know? Prufrockpress, Inc. Texas, 2002.
- NEIVA-SILVA, L. & KOLLER, S. H. (2002). O uso da fotografia na pesquisa em psicologia. Estudos de Psicologia, 7, 2002, 237-250. Disponível no site <http://www.scielo.br>.
- NEIVA-SILVA, L. Expectativas futuras de adolescentes em situação de rua: Um estudo auto fotográfico. Dissertação de Mestrado não publicada. Curso de Pós-graduação em Psicologia do desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/ RS, 2003.
- \_\_\_\_\_. Uso de drogas entre crianças e adolescentes em situação de rua: um estudo longitudinal. Tese de doutorado não publicada. Curso de pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.
- PALUDO, S. & KOLLER, S. H. Inserção ecológica no espaço da rua. Em KOLLER, S. H. (org.) Ecologia do Desenvolvimento Humano. Pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- \_\_\_\_\_. Resiliência na Rua: Um Estudo de Caso. Psicologia: Teoria e Pesquisa Mai-Ago 2005, Vol. 21 n. 2, pp. 187-195.
- PÉREZ, S. G. P. B. Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. Dissertação de Mestrado não publicada. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.
- PERLMAN, J. E. O mito da Marginalidade : favelas e Política no Rio de Janeiro. 2ª ed. Trad. Waldivia Marchiori Portinho. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1977.
- SANTANA, J. P. Instituições de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua: objetivos atribuídos por seus dirigentes e pelos jovens atendidos. Dissertação de Mestrado não publicada. Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Porto Alegre, 2003.

SANTOS, L. L. Habitar a rua: compreendendo os processos de risco e resiliência. Dissertação de mestrado não publicada. Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Porto Alegre, 2006.

SANTOS, E. C. Um estudo sobre a brincadeira entre crianças em situação de rua. Dissertação de Mestrado em Psicologia não publicada. Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Porto Alegre, 2004.

SANTANA, J. P. Instituições de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua: objetivos atribuídos por seus dirigentes e pelos jovens atendidos. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.ailha.com.br/ceprua>. Acesso: 10/10/07

SANTANA, J. P., KOLLER, S. Introdução à Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano nos Estudos com Crianças e Adolescentes em Situação de Rua. Em Koller, S. Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil. Casa do Psicólogo: São Paulo, 2004.

Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

SILVA, N.; MOTTA, C. D. V. B. - A criatividade como fator de resiliência na ação docente do professor de ensino superior. *Revista da UFG*, Vol. 7, No. 2, dezembro, 2005, on line ([www.proec.ufg.br](http://www.proec.ufg.br))

SISTO, F. F. & MARTINELLI, S. C. (2004). Escala de Autoconceito Infante Juvenil (EAC-IJ). São Paulo: Editora Vetor.

UICICH, R. M.S. Superdotación y resiliencia. El cuerpo/ sujeto resistente. Em FREITAS, S. Educação e as Altas Habilidades/Superdotação a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

VIRGOLIM, A. M. R. A criança superdotada em nosso meio: aceitando suas diferenças e estimulando seu potencial. *Revista da Escola de Pais do Brasil*, Secção de Brasília, Maio, 08-10 (2001). Disponível em [http://www.talentocriativo.com.br/004\\_crianca\\_sd\\_em\\_nosso\\_meio.pdf](http://www.talentocriativo.com.br/004_crianca_sd_em_nosso_meio.pdf). Acesso em 10/11/2006.

ZARAGOZA, Federico Mayor La creatividad: clave para la esperanza. In: Murillo, A.C. Los jóvenes en un mundo in transformación, nuevos horizontes en la sociabilidad humana. Madrid: Artegraf, 2004.



# IDENTIFICAÇÃO DE LEITORES TALENTOSOS: COMPARAÇÃO DE DIFERENTES PROPOSTAS

Lara Carolina Almeida (Universidade Federal de Juiz de Fora)<sup>1</sup>  
Altemir José Gonçalves Barbosa (Universidade Federal de Juiz de Fora)<sup>2</sup>

## Resumo

O processo de leitura é fundamental não apenas para a vida escolar, mas também para o exercício da cidadania. Apesar de existir uma produção científica ampla sobre o tema, especialmente no cenário internacional, as pesquisas nesse domínio tendem a se centrar nas dificuldades. Dessa forma, destaca-se a reduzida, praticamente inexistente, produção científica sobre leitores talentosos no Brasil. O processo de identificação de tais estudantes torna possível a implementação de programas de desenvolvimento que favoreçam um desempenho ótimo em leitura, bem como o planejamento de intervenções que visem desenvolver tais características também em outros alunos. Este estudo teve como objetivo descrever e associar diferentes formas de identificação de leitores talentosos, comparando estes processos através dos instrumentos de nomeação por professores, teste de desempenho e teste de compreensão de leitura. Participaram dessa pesquisa 25 alunos do segundo ano do ensino fundamental e respectiva professora, que leciona a disciplina de língua portuguesa, de uma escola pública estadual da cidade de Juiz de Fora. A coleta de dados aconteceu entre os meses de maio e junho de 2010. Todos os alunos da turma foram submetidos aos instrumentos: Questionário de Caracterização Demográfica, Subteste de Leitura do Teste do Desempenho Escolar e Teste de Cloze. Os professores preencheram a Escala de Características de Leitura das Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students – SRBCSS. Os resultados obtidos revelaram que, ao contrário do esperado, o uso de uma abordagem psicométrica tradicional foi mais inclusivo que a adoção de um percentil local igual a 92. Constatou-se que o Teste de Cloze, que mede compreensão de leitura, parece ser mais adequado para identificar leitores talentosos tanto por identificar um escore de talentos para a leitura mais próximo do esperado quanto por avaliar um construto mais relevante que a leitura de palavras isoladas. Corroborou-se, de certo modo, a hipótese de que o leitor talentoso possui maior velocidade de leitura. Isso ocorreu tanto na leitura de palavras isoladas quanto na compreensão textual. As limitações e as implicações da investigação são analisadas, sendo, ao final, recomendadas novas pesquisas.

Palavras-chaves: Superdotação. Leitura. Identificação.

<sup>1</sup> Lara Carolina Almeida\*\*, e-mail: [larinha100@ig.com.br](mailto:larinha100@ig.com.br)

<sup>2</sup> Altemir José Gonçalves Barbosa\*, e-mail: [altgonc@uol.com.br](mailto:altgonc@uol.com.br)

\*Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora.

\*\* Discente de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora.

## Introdução

A aquisição da linguagem, em seus diferentes níveis, é uma tarefa de desenvolvimento humano fundamental. Abrange, dentre outros ganhos, a fala, a leitura e a escrita. Gazzaniga & Heatherton (2005) ressaltam sua complexidade e importância enquanto forma mais elaborada de comunicação, e, ainda, acrescentam o quanto ela difere os seres humanos dos animais.

A forma como se aprende a linguagem inclui tanto fatores inatos quanto aprendidos. A fala inicial, por exemplo, parece estar muito mais relacionada a fatores inatos, mas, a medida em que vai evoluindo, assume características cada vez mais elaboradas, sendo influenciada decisivamente pela aprendizagem. Papalia e Olds afirmam que “a maioria dos psicólogos do desenvolvimento acredita que a aquisição da linguagem, assim como outros aspectos do desenvolvimento, depende de uma interação de natureza e meio” (PAPALIA & OLDS, 2000, p. 144). Dessa forma, para as autoras, a capacidade inata de adquirir a língua é ativada pela maturação, desenvolvimento cognitivo e experiência.

No caso da leitura e da escrita, a aprendizagem ocupa lugar privilegiado, pois apesar de a maioria das crianças serem possuidoras de todas as funções motoras necessárias para tal, a leitura e escrita formais só serão conquistadas se devidamente estimuladas. Mais especificamente, a leitura, que é o tema mais amplo da presente proposta, é fundamental para o exercício da cidadania.

Apesar de existir uma produção científica ampla sobre o tema, especialmente no cenário internacional, as pesquisas nesse domínio tendem a se centrar nas dificuldades. Assim, pesquisas sobre estudantes com talento para leitura são menos numerosas e, no Brasil, quase inexistentes.

O Ministério da Educação define portadores de altas habilidades/superdotação como:

“educandos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para as artes e capacidade psicomotora” (BRASIL, 2002, p. 12).

Assim, o talento para leitura aparece somente como uma superdotação acadêmica específica. Ressalta-se que nada foi encontrado nos materiais fornecidos pelo órgão que descrevesse especificamente quais são as características desses estudantes, como identificá-los e/ou como promover o desenvolvimento de suas capacidades.

A literatura internacional assevera que, embora existam trabalhos nas duas últimas décadas dedicados a identificar as particularidades deste grupo, não existe uma lista comum de características baseadas na observação (REIS, GUBBINS, BRIGGS, SCHREIBER, RICHARDS, JACOBS, ECKERT & RENZULLI, 2004). No entanto, algumas delas aparecem repetidamente nas produções científicas sobre o tema, permitindo, assim, a descrição de pontos em comum entre esses indivíduos.

Alunos com talento para leitura são caracterizados por:

1. Ler mais cedo que seus pares;
2. Gastar mais tempo lendo;
3. Ler sobre uma maior variedade de temas quando adultos;
4. Ter uma leitura comparável a dois níveis acima de seu grau de escolaridade e de sua idade cronológica;
5. Demonstrar conhecimento avançado da língua;
6. Ter um vocabulário extenso;
7. Perceber as relações entre e dentre as letras;

8. Compreender idéias complexas;
9. Ter habilidades avançadas em relação a seus pares;
10. Possivelmente não tirar proveito das instruções convencionais de leitura;
11. Beneficiar-se de ensino baseado em diagnóstico para garantir que suas habilidades melhorem continuamente. (SCHOOLWIDE ENRICHMENT MODEL-READING, 2010)

Wood (2008) destaca que os leitores talentosos, por definição, são avançados em habilidades intelectuais e linguísticas. Eles possuem capacidade de ler e compreender textos de dois ou mais anos além de sua série e idade cronológica, devendo ser usada uma medida baseada em um teste padronizado de leitura. Têm alto potencial para o desempenho em leitura, o que possibilita uma leitura fácil e rápida, além da incrível compreensão. São apaixonados pela leitura, que se torna mais que um processo de tradução de símbolos em significados, estendendo-se para uma imensa necessidade de explorar, investigar, fantasiar e fazer conexões com os conceitos e idéias. Usam linguagem e vocabulário avançados com facilidade. A autora acrescenta que, apesar de um QI excepcionalmente alto não ser necessário para um aluno ser considerado um leitor talentoso, as investigações confirmam que leitores dotados e talentosos tendem a ter uma inteligência acima da média geral.

Halsted (1990) afirma que crianças com talento para leitura aprendem a ler antes de seus pares não dotados, sendo que alguns são leitores espontâneos desde a fase pré-escolar e quase todos aprendem a ler independentemente, logo após o início da instrução em sala de aula. Eles lêem melhor e exigem menos exercícios para dominar cada técnica do processo de leitura. São capazes de ler por mais tempo, gastando mais horas com atividades de leitura que seus colegas de turma e normalmente apreciam uma maior variedade da literatura.

Segundo Wood (2008), os professores não são preparados para terem em suas salas de aula alunos com diferentes níveis de leitura. Eles acabam por deixar de lado os alunos com altas habilidades e se dedicam a ensinar aqueles com desempenho mediano ou com maiores dificuldades, acreditando que a instrução de leitura para alunos mais capazes são desnecessárias. A autora ressalta, ainda, que sem a devida observação às suas necessidades de atenção diferenciada, a qual deve levar em consideração suas habilidades, os alunos tornam-se cada vez mais desinteressados e dispersos, podendo estagnar seu potencial ou, até mesmo, recusarem-se a ler.

Halsted (1990) acrescenta que alunos com talento para leitura muitas vezes se sentem inferiorizados e incompreendidos por seus colegas de escola e até mesmo pelos adultos. Por esse motivo, ela ressalta a importância de programas de intervenção para atender as necessidades de estudantes talentosos. Tais programas devem basear-se em instruções e orientações de leitura que podem partir tanto de professores e profissionais ligados à educação quanto de pais e responsáveis. Devem utilizar os próprios livros escolares como parte do processo de desenvolvimento, que não deve focar somente o ato de ler, mas, também, as capacidades intelectuais e emocionais.

Reitera-se que, no contexto brasileiro, pouca atenção tem sido dada aos estudantes com dotação e talento para a leitura (D&T-L). No entanto no cenário internacional já existem, desde a primeira metade do século passado, estudos que abordam o tema. Fehrenbach (1991) realizou uma pesquisa composta por uma amostra de sessenta estudantes, divididos em dois grupos, sendo trinta estudantes com habilidade de leitura mediana e trinta estudantes talentosos, a divisão seguiu-se de forma igual, ou seja, respeitando as mesmas proporções, para as variáveis gênero e nível de escolaridade. Nesse estudo foram avaliadas quatorze estratégias de processamento de leitura e os resultados obtidos indicaram que os leitores talentosos são superiores aos médios em

seis delas, justamente as que são consideradas pela autora como mais eficazes. Já os leitores médios apresentaram maior resultado naquelas que são consideradas ineficazes.

Smith (1992) também comparou leitores talentosos e leitores médios em uma amostra de vinte e um estudantes, sendo 12 do primeiro grupo e nove do segundo. Foi utilizada uma medida da quantidade e tipo de leitura mais frequente para cada um dos grupos e os resultados indicaram que estudantes talentosos, por exemplo, relataram leituras mais funcionais, incluindo materiais de sala de aula e de fontes diversas. Os estudantes medianos, por outro lado, relataram ler mais livros didáticos. Apesar de não ficar claro no estudo o porquê de tais diferenças, elas apareceram de forma significativa. Outro ponto importante e que confirma as indicações teóricas sobre o tema foi a constatação de que estudantes talentosos também tendiam a ler por mais tempo que os médios. Entretanto, o autor ressalta a importância de estudos mais aprofundados e com amostras mais significativas, a fim de reafirmar tais resultados.

No que diz respeito às capacidades metalinguísticas de leitores talentosos, as pesquisas são ainda menos frequentes. Manolitsis (2002) fez um estudo longitudinal de quatro anos, sendo que, no primeiro ano, os alunos estavam no jardim de infância, nos anos posteriores haviam progredido para o primeiro, segundo e terceiro ano de ensino. Sua amostra inicial era composta por 159 crianças e foi diminuindo gradativamente nos anos subsequentes até a amostra final de 129 participantes. Os alunos do jardim de infância foram avaliados segundo seu desempenho em consciência fonológica e sintática e, nos anos posteriores, apenas quanto à compreensão de leitura. O objetivo do autor era saber se era possível prever a alta capacidade de leitura nos três primeiros anos de ensino a partir das habilidades metalinguísticas de crianças do jardim de infância. Suas conclusões mostram que um nível mínimo de competências metalinguísticas, especificamente as habilidades metafonológicas, são condições necessárias para que o aluno se torne um leitor de alta capacidade nos anos subsequentes.

Comumente, são empregadas duas estratégias, que não são necessariamente excludentes, para identificar estudantes com D&T-L: medidas padronizadas de desempenho; e nomeação por professores. Nesse último caso, destaca-se, na presente proposta, a perspectiva de Renzulli. Para o autor (RENZULLI, 2004), dotação e talento são decorrentes da confluência de três características: criatividade; envolvimento com a tarefa; e capacidade acima da média. Trata-se da concepção dos Três Anéis. Há que se destacar, contudo, que os três grupamentos não precisam estar presentes simultaneamente para um indivíduo ser considerado dotado.

Como forma de identificar pessoas com dotação e talento, Renzulli, Reis & Smith (1981) propuseram o Modelo de Identificação das Portas Giratórias (*Revolving Door Identification Model* - RDIM). Ele é composto por seis etapas distintas: nomeação por testes; nomeação por professor; caminhos alternativos (nomeação por pais, nomeação por pares, aut nomeação e testes de criatividade); nomeações especiais; notificação e orientação dos pais; nomeação pela informação da ação. No entanto, no presente trabalho foram avaliadas apenas as duas primeiras etapas, as quais incluem automaticamente os alunos no grupo de talentosos, por isso, somente esses passos serão esclarecidos. O primeiro passo abrange a nomeação por testes ou subtestes padronizados como processo de identificação, sendo inclusos no grupo de talentosos todos que obtiverem percentil igual ou superior a 92 nesses instrumentos. O segundo passo é a nomeação por professores, garantindo que aqueles que não apresentam características facilmente identificadas pelos testes de inteligência e/ou desempenho também façam parte do grupo de talentos. Para essa avaliação, Renzulli elaborou uma escala padronizada a ser preenchida por educadores, a SRBCSS (*Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*). Ela avalia 14 domínios geralmente apresentados pelos alunos dotados e talentosos e que possui uma medida específica para a habilidade de leitura – a qual foi utilizada no presente estudo. Segundo o autor,

devem ser inseridos no grupo de talentosos todos os alunos que alcançam percentil igual ou superior a 85 nesse instrumento.

É preciso destacar que a nomeação por professores constitui uma alternativa à modalidade tradicional de identificação de dotação baseada em medidas psicométricas e de desempenho padronizadas; estratégia bastante criticada na literatura nacional e internacional (PEREIRA, 2010). Ao fazer um levantamento da literatura sobre o tema, o autor destaca que a nomeação por professores mostra-se um importante instrumento, que associado ao resultado dos testes padronizados de inteligência e de desempenho, fornece uma identificação mais fidedigna, uma vez que se torna possível avaliar outros fatores relevantes que não os apreendidos pela psicométrica tradicional. Contudo há que se ter o cuidado de orientar adequadamente o professor que irá fazer a nomeação, para que ele não incorra no erro de ser um “sobrenomeador”, ou “subnomeador”.

## **Objetivo**

A presente proposta visa descrever e associar diferentes formas de identificação de leitores talentosos, comparando estes processos através dos instrumentos de nomeação por professores, teste de desempenho e teste de compreensão de leitura.

## **Metodologia**

### Participantes

Participaram dessa pesquisa 25 alunos do segundo ano do ensino fundamental e uma professora que leciona a disciplina de língua portuguesa em uma escola pública estadual da cidade de Juiz de Fora. A escola foi escolhida a partir do desempenho na Prova Brasil (INEP, 2007), mais especificamente em língua portuguesa. Ressalta-se que este estabelecimento de ensino tem características muito particulares, uma vez que, para ser matriculado, o aluno deve ser dependente direto de profissionais que trabalham na Polícia Militar ou no Corpo de Bombeiros do estado de Minas Gerais.

A escolha da turma foi feita em conjunto com a coordenadora das séries iniciais da escola, seguindo o critério de melhor desempenho acadêmico e maior número de crianças alfabetizadas. Já no que se refere à definição da série, a mesma foi eleita por ser composta por alunos mais novos e, portanto, iniciantes no processo de leitura.

### Materiais

Nessa etapa, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Questionário de Caracterização Demográfica: Instrumento elaborado pelos próprios autores da presente comunicação científica, com o intuito de caracterizar a amostra. Nele estão contidas informações pessoais dos participantes (idade, sexo etc.), da família (renda, nível sócio econômico etc.) e história escolar do estudante (reprovações etc.).
- Subteste de Leitura do Teste do Desempenho Escolar – TDE (STEIN, 1994): Esse instrumento avalia as capacidades fundamentais para o desempenho escolar, mais especificamente da escrita, aritmética e leitura de alunos do segundo ao sétimo ano do Ensino Fundamental. O TDE possui três subtestes: escrita, aritmética e leitura. No entanto, nesta pesquisa, só foi utilizado o subteste de leitura de palavras isoladas. Trata-se de um instrumento padronizado, que apresenta propriedades psicométricas satisfatórias, incluindo evidências de validade e critério e índice de consistência interna adequada.

Foram utilizados todos os itens do subteste de leitura, sendo possível atingir um total de 70 pontos.

- Teste de Cloze (SANTOS, 2005): Essa tarefa consiste em um texto contendo um total de 103 palavras, das quais 15 foram omitidas, sendo estas os quintos vocábulos. As histórias do Cloze apresentam evidências de validade de critério em relação às séries, bem como indicadores de consistência interna. A cada acerto foi atribuído um ponto, perfazendo o total de, no máximo, 15 pontos.
- Escala de Características de Leitura das *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students* – SRBCSS (RENZULLI, SMITH, WHITE, CALLAHAN, HARTMAN & WESTBERG, 2004): Trata-se de um instrumento projetado, em consonância com a literatura de pesquisa sobre as características de pessoas superdotadas e criativas, para avaliar a percepção dos professores quanto às características de cada aluno nas áreas de aprendizagem, motivação, criatividade, liderança, comunicação (expressividade), comunicação (precisão), planejamento, arte, música, drama, ciências, tecnologia, matemática e leitura. Ressalta-se que, das 14 escalas fornecidas pelas SRBCSS, foi utilizada somente a de característica de leitura, que é composta por seis itens a serem respondidos em uma escala Likert de seis pontos.

## Procedimento

Após cumpridos os procedimentos éticos necessários, a coleta de dados foi efetuada na própria escola onde os participantes estão matriculados. O questionário de caracterização demográfica foi realizado em forma de entrevista individual. Para a aplicação do TDE, os alunos foram avaliados individualmente de acordo com as normas descritas no manual do próprio teste. O teste de Cloze foi aplicado coletivamente, em grupos de aproximadamente oito alunos e também seguiu as instruções propostas pela autora. No que diz respeito à nomeação por professores, foi solicitado à professora, que leciona a disciplina de língua portuguesa na turma escolhida, que respondesse aos itens de características de leitura. Foi preenchida uma folha de resposta de tal instrumento para cada aluno da turma.

## Aspectos Éticos

A presente investigação foi implantada somente após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Os pais/responsáveis de todos os alunos que participaram da pesquisa foram avisados sobre o estudo. Isso ocorreu através de um informe que esclarecia os objetivos, a proposta, os riscos, entre outras coisas. Nessa oportunidade foi agendada uma reunião com os pais/responsáveis, com o intuito de esclarecer quaisquer dúvidas, bem como oportunizar sua discordância, quer fosse pessoalmente ou através de um comunicado por escrito, quanto à participação do aluno na investigação. Dessa forma eles puderam manifestar, de forma livre e esclarecida, sua discordância ou concordância.

Tendo em vista que se trata de um trabalho desenvolvido dentro do ambiente escolar, o projeto foi primeiramente apresentado à direção da escola, que assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a participação de todos os alunos-alvo cujos pais não compareceram à reunião. No momento da coleta de dados, os alunos também puderam se manifestar, porém de forma oral.

## Resultados

Ao analisar o desempenho dos participantes com base na perspectiva psicométrica tradicional de identificação de leitores talentosos, isto é, possuir um nível de leitura dois níveis acima do grau de escolaridade e da idade cronológica no TDE, constatou-se que 20% (n = 5) dos alunos seriam identificados como possuidores desse tipo de dotação e talento. Há que se enfatizar que esse percentual é proposto por alguns autores para todos os tipos de superdotação, ocorrendo, dessa forma, uma sobreidentificação.

A análise dos mesmos escores no TDE, porém tendo como fundamento a proposta de nomeação por testes do Modelo de Identificação das Portas Giratórias (REZULLI, REIS & SMITH; 1981), ou seja, seriam considerados possuidores de talento para leitura os estudantes com percentil igual ou superior a 92, revelou que o percentual de leitores talentosos seria de 12% (n = 3). Ainda assim, estaria ocorrendo, também, uma sobrenomeação.

Verifica-se que os resultados descritos nos dois parágrafos anteriores discrepam da literatura científica, que propõe que a adoção de um percentil local de 92 é mais inclusiva que a perspectiva psicométrica tradicional e, portanto, mais adequada quando se deseja contemplar alunos que comumente são excluídos do processo de identificação de dotação e talento tradicional (p.ex. minorias étnico-raciais). Para explicar essa discrepância entre os resultados obtidos e a 'teoria', propõe-se a hipótese de que o subteste de leitura do TDE não possui normas suficientemente calibradas. Todavia, pesquisas adicionais são necessárias.

Com base na nomeação por testes no Modelo das Portas Giratórias, mas tendo como base o Teste de Cloze, o percentual de leitores talentosos seria reduzido para 8% (n = 2). É importante destacar que esse instrumento não permite a adoção da perspectiva psicométrica tradicional, pois ele não possui normas que permitam interpretação dos escores de acordo com as faixas etárias e/ou seriação. É preciso reiterar que se trata de uma medida de compreensão enquanto o TDE mede a leitura de palavras isoladas e que esses dois discentes também foram nomeados nessa medida.

Ainda de acordo com o Modelo das Portas Giratórias, porém utilizando a nomeação por professores, verifica-se que o percentual de leitores talentosos seria igual a 8% (n = 2). Apesar de esse resultado coincidir com o valor obtido na nomeação pelo Teste de Cloze, constatou-se que um dos estudantes nomeados pela professora não apareceu em nenhuma das outras formas de identificação descritas anteriormente no presente texto.

Para testar a hipótese de que o leitor talentoso é mais rápido que os pares ao ler, foram comparados os tempos de leitura dos participantes nas diferentes propostas de identificação consideradas (Tabela 1). Os estudantes considerados talentosos a partir da análise psicométrica tradicional do TDE apresentaram maior velocidade nesse teste ( $U_o = 4,500$ ;  $p < 0,01$ ), mas não no Cloze ( $U_o = 32,000$ ;  $p > 0,05$ ). É evidente que, ao considerar os alunos identificados com base no Modelo das Portas Giratórias, os resultados foram análogos aos explicitados na frase anterior, isto é, os talentosos são mais rápidos no TDE ( $U_o = 7,000$ ;  $p < 0,01$ ), porém não no Cloze ( $U_o = 17,000$ ;  $p > 0,05$ ). No caso da identificação de talento para a leitura com base na compreensão, tanto para o próprio Cloze ( $U_o = 4,000$ ;  $p = 0,06$ ) quanto para o TDE ( $U_o = 4,000$ ;  $p = 0,06$ ) a significância obtida ao comparar o desempenho dos talentosos e dos pares foi limítrofe.

Tabela 1. *Desempenho de leitores talentosos e dos pares no TDE e no Teste de Cloze de acordo com a proposta de identificação adotada.*

Proposta de Identificação	Talento	TDE		Cloze	
		$\bar{X}$	DP	$\bar{X}$	DP
TDE – Abordagem Psicométrica	Não	387,58	152,934	852,30	415,725
Tradicional	Sim	173,60	25,813	620,60	251,958

TDE – Modelo das Portas Giratórias	Não	366,81	159,429	839,95	401,289
	Sim	176,33	25,580	556,67	281,811
Cloze – Modelo das Portas Giratórias	Não	359,36	159,459	841,78	392,161
	Sim	163,00	15,556	394,00	8,485

### **Considerações Finais**

Os indivíduos com desempenho notável em leitura, aqui denominados leitores talentosos, podem ser identificados por meio de diferentes propostas. A presente investigação comparou a perspectiva tradicional, baseada em testes e no uso de normas nacionais, sendo que, para ser considerado talentoso, o estudante deve ler dois níveis acima do grau de escolaridade e da idade cronológica, e o Modelo das Portas Giratórias, que também utiliza a nomeação por testes, mas adota normas locais, aliada, dentre outras formas de identificação, à nomeação por professores. Foram consideradas, ademais, a leitura de palavras isoladas e a compreensão de texto enquanto indicadoras de talento.

Os resultados obtidos denotam que:

- O subteste de leitura do TDE demanda uma calibração, uma vez que, ao comparar a perspectiva tradicional, que tende ser mais restritiva, com o Modelo das Portas Giratórias, que é, geralmente, mais inclusivo, foi identificado um grupo maior no primeiro caso. Há, ainda, evidências de que usá-lo acarreta uma sobrenomeação em ambas as propostas.
- O Teste de Cloze parece ser uma medida mais adequada para identificar leitores talentosos que o TDE. Essa afirmação se baseia tanto nas evidências de que o primeiro é capaz de dimensionar um grupo de talentos mais próximo do esperado quanto no que diz respeito ao fato de que o construto que ele avalia – compreensão de leitura – ser uma característica mais relevante para se considerar que um estudante possui talento para a leitura.
- A velocidade para ler palavras isoladas e para realizar atividades de compreensão de texto pode ser considerada como um indicador de talento para leitura.

De modo geral, a presente investigação corroborou a literatura sobre leitores talentosos. Contudo, pesquisas adicionais são necessárias, especialmente com amostras mais amplas e obtidas em diferentes contextos. Há que se destacar que a carência de testes padronizados de leitura no contexto brasileiro representa uma das principais barreiras a serem transpostas pelos pesquisadores.

Não obstante às limitações descritas no parágrafo anterior, esta pesquisa tem relevância científica, pois contribui para diminuir a insuficiência de estudos sobre os leitores talentosos brasileiros, e social, ao ter como tema uma capacidade humana tão relevante quanto a leitura. Ler é, atualmente, uma habilidade fundamental para o exercício da cidadania. Um desempenho notável em leitura, além de constituir um talento por si só, pode ser considerada, também, uma chave para a expressão de outros talentos, especialmente o acadêmico.

### **Referências Bibliográficas**

BRASIL. Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – *Alunos com necessidades educacionais especiais – Altas Habilidades/Superdotação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.



FEHRENBACH, C. R. Gifted/Average Readers: Do They Use The Same Reading Strategies? *Gifted Child Quarterly*, 1991, 35 (3), p. 125-127.

GAZZANIGA, M. S. & HEATHERTON, T. F. *Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HALSTED, J. W. Guiding the Gifted Reader. *ERIC Digest*. Disponível em <http://www.eric.ed.gov>. Acesso em 21 de outubro de 2009.

INEP. *Prova Brasil - Avaliação do Rendimento Escolar*. Disponível em <http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/ProvaBrasilResultados/home.seam>. Acesso em 20 de fevereiro de 2010.

MANOLITSIS, G. Predicting high reading ability from kindergarten: the role of metalinguistic skills. In: MÖNKS, F. J., & WAGNER, H. (orgs.). *Development of human potential: investment into our future*. Rhodes: K.H. Bock, 2002, p. 34-37.

PAPALIA, D. E., & OLDS, S. W. *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEREIRA, C. E. S. *Identificação de estudantes talentosos: uma comparação entre as perspectivas de Renzulli e Güenther*. Juiz de Fora, MG, 2010. Dissertação de Mestrado, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora.

REIS, S. M., GUBBINS, E. J., BRIGGS, C. B., SCHREIBER, F. J., RICHARDS, S., JACOBS, J. K., ECKERT, R. D. & RENZULLI, J. S. Reading Instruction for Talented Readers: Case Studies Documenting Few Opportunities for Continuous Progress. *Gifted Child Quarterly*, 2004, 48 (4), p. 315-338.

RENZULLI, J. S., REIS, S. M. & SMITH, L. *The revolving door identification model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning, 1981.

RENZULLI, J. S., SMITH, L. H., WHITE, A. J., CALLAHAN, C. M., HARTMAN, R. K., & WESTBERG, K. L. *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*. Manual. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 2004.

RENZULLI, J. S. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, 2004, 52 (1), p. 75-131.

SANTOS, A. A. A. *O teste de Cloze como instrumento de avaliação da compreensão em leitura*. Relatório Técnico. Itatiba: Universidade São Francisco, 2005.

Schoolwide Enrichment Model-Reading. *Schoolwide Enrichment Model-Reading*. Disponível em <http://www.gifted.uconn.edu/SEMR/about/talented-readers.html>. Acesso em 12 de fevereiro de 2010.

SMITH, M. C. *Differences in the Everyday Reading Practices of Gifted and Non-Gifted Adolescents: Report from a Pilot Study*. Disponível em <http://www.cedu.niu.edu/~smith/research.htm>. Acesso em 21 de fevereiro de 2010.

STEIN, L. M. *Teste de Desempenho Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

WOOD, P. F. Reading Instruction With Gifted and Talented Readers: A Series of Unfortunate Events or a Sequence of Auspicious Results? *Gifted Child Today*, 2008, 31 (3), p. 16-25.

# PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS NA ÁREA DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 1996 A 2006

TEIXEIRA, Veridiana Vicenti<sup>1</sup>

OLIVEIRA, Cynthia Garcia<sup>2</sup>

O presente artigo é resultado de um estudo da caracterização das produções acadêmicas em forma de teses e dissertações na área de psicologia e educação no período de 1996 a 2006, cadastradas no Banco de Teses da CAPES, que trataram do assunto superdotação/altas habilidades. Tendo como objetivo pesquisar como estas produções tem visto a subjetividade dos sujeitos com altas habilidades;superdotação. O recorte desta pesquisa foi escolhido porque no ano de 1996 estabeleceu-se a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB**, lei esta que traz uma nova concepção na forma de entender a educação especial e integração dessas pessoas. A metodologia adotada foi a análise dos resumos das produções, observando aspectos relacionados ao lócus, assunto, e à opção teórica e metodológica. A referida análise se baseou na perspectiva histórico-cultural a partir da leitura de subjetividade de Fernando González Rey (2003). Para a análise desta pesquisa, optamos pela abordagem histórico-cultural a partir da leitura de subjetividade de Fernando González Rey (2003), a qual possibilita apreender a totalidade dos fatos pesquisados, considerando os sujeitos constituídos nas suas relações sociais, dentro de um contexto histórico determinado. Com este estudo foi possível verificar que os trabalhos trataram de temas como interações sociais, processos de atendimento, processos de ensino e aprendizagem, avaliação e diagnóstico, características psicológicas e subjetividade, porém apenas dois trabalhos trataram deste último, apontando para novas pesquisas que enfoquem a subjetividades destes sujeitos. Conclui-se a partir desse estudo que as pesquisas que tem como objeto de estudo a subjetividade traz um outro olhar sobre estas pessoas, permitindo que estes sujeitos não só sejam vistos por sua capacidade intelectual, mas pelas configurações subjetivas construídas no seu espaço individual e social. Ainda existe um desafio para trabalhar no campo da educação e atendimento ao superdotado, incluindo uma melhor compreensão das necessidades intelectuais, sociais e emocionais desses alunos.

**Palavras- chave:** Altas Habilidades/ Superdotação. Psicologia. Subjetividade.

---

<sup>1</sup> Psicóloga, formada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: veridiana.psicologia@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, técnica do NAAH/S de Campo Grande/MS – e-mail: cynkms@hotmail.com.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é baseado num levantamento das produções acadêmicas que pesquisaram sobre altas habilidades/superdotação, caracterizando as teses e dissertações que trataram do tema no período entre 1996 e 2006. O objetivo foi verificar a contribuição das pesquisas nas áreas de Psicologia e Educação sobre os aspectos subjetivos das pessoas com altas habilidades/superdotação. O recorte desta pesquisa foi escolhido porque no ano de 1996 estabeleceu-se a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB**, lei esta que traz uma nova concepção na forma de entender a educação especial e integração dessas pessoas. A LDB também tem o objetivo de promover a descentralização e a autonomia das escolas e universidades, além de permitir a criação de um processo regular de avaliação do ensino brasileiro.

Questões relativas ao tema de altas habilidades/superdotação vêm mobilizando pesquisas em diversos países, fruto de fatores, tais como: reconhecimento das vantagens para o país que investe na educação de estudantes que se destacam por seu potencial superior e valorização da necessidade de um atendimento diferenciado àqueles que se sobressaem por suas habilidades e talentos. Outro fator que também tem contribuído de forma significativa é a mobilização e comunicação entre educadores e especialistas ligados à área. Este movimento gerou, inclusive, associações como o Conselho Mundial para o Superdotado e Talentoso e o Conselho Europeu para Alta Habilidade (World Gifted, 2003).

No Brasil, ainda existem poucas pesquisas sobre a temática das altas habilidades, suscitando, assim, maiores discussões no campo da educação, em particular, da educação especial. No entanto, os estudos sobre o assunto têm se concentrado basicamente em três temas: definição, identificação e programas que visam atender às necessidades educacionais desse grupo. O objetivo comum tem sido o de propiciar o desenvolvimento do potencial destes alunos.

Na literatura existente poucos são os estudos que se referem às dificuldades e problemas emocionais das pessoas com altas habilidades/superdotação. Estas pessoas não se sentem compreendidas pela sociedade e não encontram na escola um ambiente favorável para o desenvolvimento e aproveitamento de suas potencialidades (Alencar, E. M. L., & Virgolim, A. M. R., 1999).

Segundo Pérez (2003),

Muitas são as dificuldades que enfrentam as pessoas com altas habilidades (PAHs), a começar pela precariedade ou inexistência de atendimento, especialmente no Brasil, onde a temática tem começado a ser discutida com maior profundidade apenas nas últimas três décadas, particularmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (Lei 5692/71) e, com maior ênfase, após a aprovação do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001).

Observa-se que, no Brasil, pouco tem sido feito no sentido de identificar indivíduos talentosos e favorecer o seu desenvolvimento. Isto se deve, em grande parte, a uma série de mitos e crenças a respeito das pessoas com altas habilidades/superdotação, alguns decorrentes de características próprias destas pessoas, outros, de preconceitos culturais e até da própria desinformação sobre o tema. Um destes mitos é o questionamento da

necessidade de atendimento a estes indivíduos que, por possuírem um nível de inteligência mais elevado, não precisam de um acompanhamento especializado. Apesar do crescente interesse pela temática de altas habilidades/superdotação, observa-se nos trabalhos de educação especial que a busca é sempre maior nos estudos sobre alunos com deficiência mental.

A carência de investigações sobre indivíduos com talentos especiais ou altas habilidades é uma característica do acervo de estudos sobre os portadores de necessidades educacionais especiais em geral. Assim, são altamente recomendados estudos que possam aprofundar as questões relativas à educação desta população, que, a despeito de seu alto potencial, enfrenta igualmente as barreiras impostas por uma sociedade que se mostra incompetente em lidar com a diversidade (FERREIRA et al., 2002, p.146).

O reconhecimento crescente de que as necessidades do superdotado passam pelas áreas cognitiva, afetiva e social, deve ser levado em conta nas propostas de atendimento. Segundo Alencar (2005) "... a falta de sintonia entre as suas necessidades emocionais, sociais, cognitivas e educacionais e as condições e oportunidades oferecidas pela sociedade pode desencadear, no superdotado e talentoso, conflitos intra e interpessoais".

É certo que o sujeito com altas habilidades/superdotação necessita de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras que estimulem o seu desenvolvimento e que favoreçam a realização plena de seu potencial, mas que também, este sujeito seja assistido em suas necessidades emocionais e no seu desenvolvimento subjetivo.

Renzulli (1986) defende a idéia de que deve haver uma mudança no enfoque das definições de superdotação de "ser ou não ser superdotado" para "desenvolver comportamentos superdotados". Assim, a visão de superdotação como um fenômeno inato e cristalizado seria substituída por uma visão mais dinâmica e flexível, levando-se em consideração a importância da interação entre indivíduo e ambiente no desenvolvimento de comportamentos superdotados e não apenas o conceito de QI.

Para a análise desta pesquisa, optamos pela abordagem histórico-cultural a partir da leitura de subjetividade de Fernando González Rey, a qual possibilita apreender a totalidade dos fatos pesquisados, considerando os sujeitos constituídos nas suas relações sociais, dentro de um contexto histórico determinado.

A subjetividade "é um complexo e plurideterminado sistema, afetada pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem dentro do contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social" (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 09). A compreensão do sujeito, historicamente constituído em sua subjetividade, nos proporciona a conhecê-lo num processo complexo, produzido de forma simultânea no nível social e individual. Neste trabalho visamos enfatizar o caráter complexo e plurideterminado dos processos associados às altas habilidades/superdotação.

Com o intuito de colaborar com a pesquisa, aprimoramento profissional e técnico na área, além de promover o conhecimento produzido acerca do tema, veio a propósito a realização desta pesquisa, em que optamos trabalhar contribuição da psicologia no conhecimento dos aspectos subjetivos que cercam as altas habilidades/superdotação.

### **Objetivo geral:**

- Caracterizar as produções acadêmicas que pesquisaram sobre altas habilidades/superdotação.

### **Objetivos específicos:**

- Realizar um levantamento no Banco de dados da CAPES dos trabalhos elaborados sob a forma de teses e dissertações sobre o tema altas habilidades/superdotação;

- Pesquisar sobre as contribuições das pesquisas nas áreas de Psicologia e Educação sobre o tema subjetividade do sujeito com altas habilidades/superdotação;

- Verificar a contribuição da psicologia no conhecimento dos aspectos subjetivos que cercam as altas habilidades/superdotação.

### **Fundamentação teórica:**

O trabalho se baseia na perspectiva histórico-cultural a partir da leitura de subjetividade de Fernando González Rey (2003), que considera a subjetividade como “um complexo e plurideterminado sistema, afetada pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem dentro do contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social” (2003, p. 09).

### **Optamos por fazer a leitura da caracterização das produções na perspectiva histórico-cultural da subjetividade:**

- Pelas possibilidades no processo de construção do conhecimento que esta teoria acrescenta, nos permitindo constituir aspectos diferentes sobre o tema abordado.

- Porque os estudos sobre pessoas com altas habilidades/superdotação, em sua maioria, abordam a inteligência e as necessidades de aprendizagem deste grupo. Poucas pesquisas relatam sobre a subjetividade destes sujeitos, seus significantes e significados.

- A teoria da subjetividade nos dá aporte para estudar o tema, em sua construção histórica e social. Trata-se de um assunto complexo, que merece atenção e pesquisas que contribuam para o entendimento subjetivo destes sujeitos.

## METODOLOGIA

Neste trabalho foi realizada uma análise documental das produções acadêmicas brasileiras em forma de teses e dissertações, no período de 1996 a 2006, sobre pessoas com altas habilidades/superdotação, visando caracterizar os aspectos subjetivos desta população para a compreensão dos aspectos psicológicos destes sujeitos.

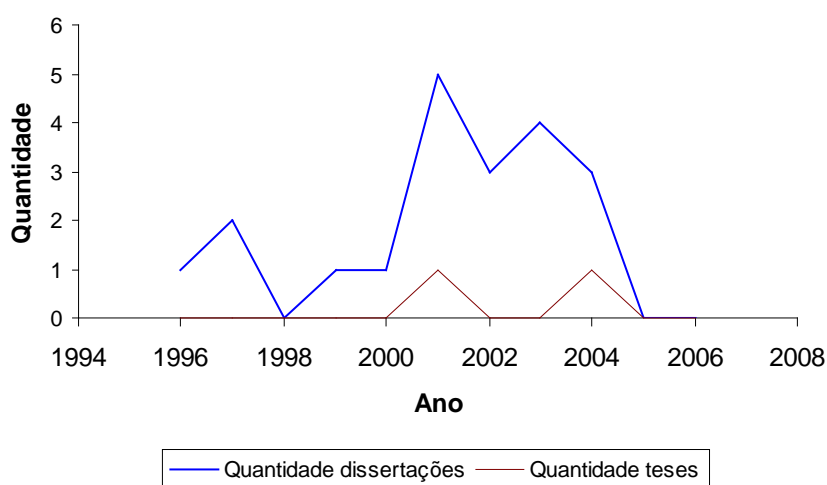
### Lócus da pesquisa

Portal da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do Ministério da Educação Brasileira que reúne, em seu banco de dados virtual, os trabalhos científicos disponibilizados pelos programas de pós-graduação do país.

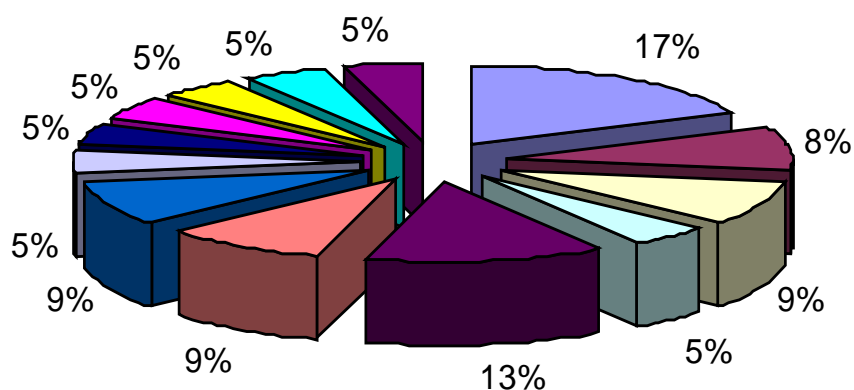
### O levantamento das informações

No período de setembro a dezembro de 2006, encontramos 27 referências associadas à palavra-chave altas habilidades/superdotação e, no entanto, foram 22 trabalhos dessa natureza registrados entre 1996 e 2006, recorte desta pesquisa. Este período foi escolhido porque no ano de 1996 estabeleceu-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, lei esta que traz uma nova concepção na forma de entender a educação especial e integração dessas pessoas, além de permitir a criação de um processo regular de avaliação do ensino brasileiro.

**GRÁFICO I – Distribuição das teses e dissertações no período entre 1996 a 2006**

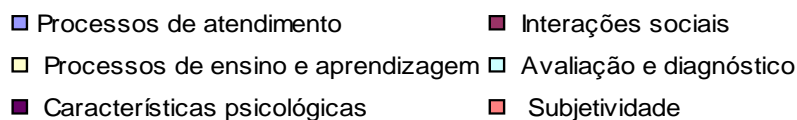
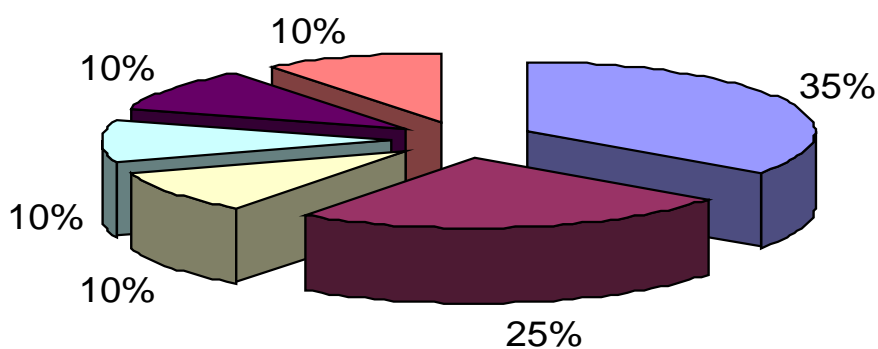


**GRÁFICO II - Distribuição dos trabalhos nas universidades**



### A caracterização das produções acadêmicas sobre altas habilidades/superdotação

- As produções foram identificadas pelos seguintes itens: Ano, título, lócus, assunto, metodologia e referencial teórico.
- Os assuntos tratados foram separados em seis categorias:





→ Processos de atendimento: Identificamos como *processos de atendimento* os trabalhos que estudaram as práticas educacionais e os programas de atendimento para alunos com altas habilidades/superdotação.

→ Interações sociais: O tema *interações sociais* englobou as produções que analisaram e discutiram as relações estabelecidas entre as pessoas com altas habilidades/superdotação, com seus familiares, professores, escola e outros espaços sociais.

→ Processos de ensino e aprendizagem: Os resumos dos trabalhos agrupados com o tema ensino e aprendizagem abordaram a metodologia de educação e as variáveis que favorecem o desenvolvimento da capacidade acadêmica.

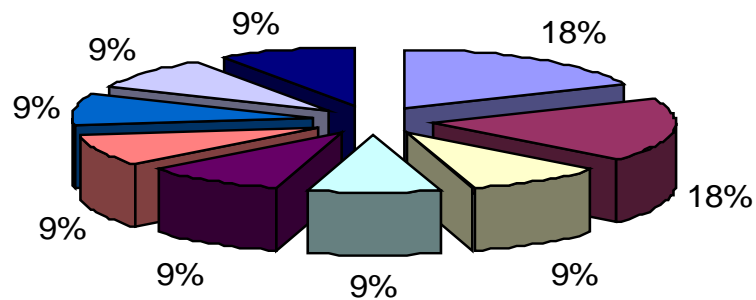
→ Avaliação e diagnóstico: Identificamos como avaliação e diagnóstico os trabalhos que estudaram os recursos metodológicos utilizados pelos profissionais que avaliam pessoas que apresentam indicadores de altas habilidades/superdotação.

→ Características psicológicas: como características psicológicas, identificamos os trabalhos que analisaram os aspectos e características referentes às pessoas com altas habilidades/superdotação.

→ Subjetividade: nesta categoria, incluímos os trabalhos que pesquisaram a dimensão subjetiva das pessoas com altas habilidades/superdotação. Com esta temática encontramos apenas dois trabalhos: a dissertação de Reis (2001) que discute com base na abordagem psicanalítica a superdotação, propondo uma articulação entre o desejo de saber em Freud e em Lacan, tendo como pressuposto que as questões referentes à inteligência estabelecendo-se sob o primado da sexualidade, e temos também a tese de Lustosa (2004), que pesquisou a configuração subjetiva em adolescentes identificados como superdotados e analisou como se constituiu a moral e a moral pró-social nestes sujeitos. O resultado da pesquisa indicou que os participantes apresentaram diferentes configurações subjetivas; que a moral não pode ser avaliada apenas em função do nível cognitivo de cada pessoa, uma vez que tende a ser vivenciada por ela de diferentes modos.

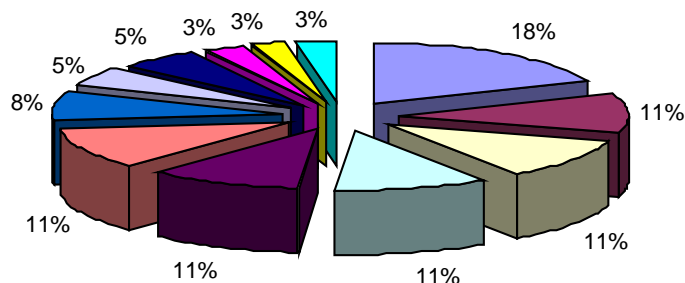
## Referencial teórico e metodológico das produções

GRÁFICO IV – Referencial Teórico



- Modelo Triádico de Superdotação de Renzulli & Monks (1992)
- Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano
- Método de Vêrges
- Teoria de análise das práticas pedagógicas (Bernstein) e Teoria da excelência escolar (Perrenoud)
- Linhas conceituais diversas
- Freud e Lacan
- Teoria Piagetiana
- Teoria da Inteligência Prática de Sternberg (1981)
- Concepção construtivo- interpretativa proposta por González Rey (1999)

**GRÁFICO V - Metodologia**



- |                           |                       |                          |
|---------------------------|-----------------------|--------------------------|
| ■ Entrevistas             | ■ Questionários       | ■ Análise documental     |
| ■ Análise de conteúdo     | ■ Estudo de caso      | ■ Testes psicométricos   |
| ■ Observação participante | ■ História de vida    | ■ Levantamento de dados  |
| ■ Inventários de atitude  | ■ Análise de discurso | ■ Pesquisa bibliográfica |

### **Algumas Considerações**

Acreditamos que a pesquisa da subjetividade traz um outro olhar sobre estas pessoas, permitindo que estes sujeitos não só sejam vistos por sua capacidade intelectual, mas pelas configurações subjetivas construídas no seu espaço individual e social. Ainda existe um desafio para trabalhar no campo da educação e atendimento ao superdotado, incluindo uma melhor compreensão das necessidades intelectuais, sociais e emocionais desses alunos.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. de. **Psicologia e Educação do Superdotado**. São Paulo: EPU, 1986.

ALENCAR, E. M. L. S. de, & Virgolim, A. M. R.. **Dificuldades emocionais e sociais do superdotado**. In: F.P. Nunes Sobrinho & A. C. B. Cunha (Org.), *Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta: Práticas e reflexões* (89-114), 1999.

ALENCAR, E. M. L. S. de; Fleith D. S.. **A atenção ao aluno que se destaca por seu potencial superior**. Cadernos de Educação Especial:: edição: 2005 - N° 27

\_\_\_\_\_. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: E.P.U, 2001.

ARAÚJO, C. B. Z. M.; DALMORO, E. L.; FIGUEIRA, K. C. N. **Trabalhos monográficos**: normas técnicas e padrões. Campo Grande: UNIDERP, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**: Secretaria de Educação Especial. *Tendências e Desafios da Educação Especial*. Brasília:SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Especial** (1999). *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento vol. 1*. Brasília: SEESP.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Especial** (1999). *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento vol. 2*. Brasília: SEESP.

DELOU, Maria Cristina Carvalho. **Sucesso e Fracasso Escolar de alunos considerados superdotados: Um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de**

**ensino**. 1999. Tese (Doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G.; NUNES, L. R. O. de. **Atitudes e percepções acerca dos indivíduos com necessidades educacionais especiais**. Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, v. 10, nº 2, p. 121-124, 2002.

\_\_\_\_\_ ; et al. **O que revelam as teses e dissertações sobre autopercepção do portador de necessidades especiais**. Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, v.10, nº2, p. 135-154, 2002.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/legislacao/legislacao.htm>>. Acesso em: 24 maio. 2007.

PORTAL DO MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 maio. 2007.

PROGRAMA DE ATENDIMENTO AO ALUNO SUPERDOTADO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/superdotados/histor.html>>. Acesso em: 28 maio. 2007

RENZULLI, J. S. .**The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity**. Em R. J. Sternberg & J. E. Davis (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University, 1986.

VIRGOLIM, Ângela M. R.. O indivíduo Superdotado: História, Concepção e Identificação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, jun.-abr., v.13, n.1, p.173-183, 1997.

## **POLÍTICA PÚBLICA PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Denise Maria de Matos Pereira Lima (Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR)<sup>1</sup>

Dra. Laura Ceretta Moreira (Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR)<sup>2</sup>

Cleuza Kuhn (Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR)<sup>3</sup>

Dr. Ângelo Ricardo de Souza (Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR)<sup>4</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo traça uma sucinta trajetória histórica das ações políticas para educação especial no Brasil, tendo em vista, situar o leitor acerca da participação das altas habilidades/superdotação, neste contexto. A pesquisa centra-se em investigar o nome das disciplinas de cursos de formação de professores em nível médio, pós-médio, dos cursos de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e de cursos de pós-graduação em Educação Especial ofertados por oito instituições particulares com sede no Paraná, tendo como propósito identificar disciplinas que contemplem estudos sobre altas habilidades/superdotação. Mesmo com o crescente interesse de professores e pesquisadores pela área no Brasil, os estudos mostraram que ainda há pouco espaço para discussão do tema nos cursos de formação de professores. Verificou-se que, em alguns cursos de pós-graduação, há erros conceituais no tema da disciplina destinado para o estudo sobre altas habilidades/superdotação. Considerando os resultados desta pesquisa, observa-se que o baixo índice de alunos com altas habilidades/superdotação identificados e em atendimento no País, pode estar relacionado falta de estudos acerca do tema, nos cursos de formação de professores.

**Palavras – chave:** altas habilidades/superdotação; políticas públicas; formação de professores.

---

<sup>1</sup> Denise Maria de Matos Pereira Lima - Professora da Rede Pública Estadual do Paraná, Especialista em Educação Especial, Especialista em Altas Habilidades/Superdotação e Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação (mestrado) da UFPR. E-mail: [frdmatos@uol.com.br](mailto:frdmatos@uol.com.br)

<sup>2</sup> Laura Ceretta Moreira - Professora Doutora da Universidade Federal do Paraná, Coordenadora da CEPIGRAD - Coordenação de Políticas Inovadoras na Graduação, da Universidade Federal do Paraná. E-mail: [lauracm@ufpr.br](mailto:lauracm@ufpr.br)

<sup>3</sup> Cleuza Kuhn - Especialista em Educação Especial e Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação (mestrado) da UFPR. E-mail: [cleocluhn@yahoo.com](mailto:cleocluhn@yahoo.com)

<sup>4</sup> Ângelo Ricardo de Souza – Professor Doutor da Universidade Federal do Paraná, Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação, PPGE, da UFPR. E-mail: [angelo@ufpr.br](mailto:angelo@ufpr.br)

## **POLÍTICA PÚBLICA PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

### **1. Políticas educacionais da educação especial e inclusão**

As mudanças ocorridas na política educacional durante os anos 80 e 90 foram decorrentes, em parte, da reorganização do papel que o Estado<sup>5</sup> exercia até então, da participação mais efetiva da sociedade civil e da globalização da educação<sup>6</sup>.

“As políticas educacionais, até muito recentemente, eram políticas que expressavam uma ampla autonomia de decisão do Estado, ainda que essa autonomia fosse, necessariamente, a resultante das relações (complexas e contraditórias) com as classes sociais dominantes, e fosse igualmente sujeita às demandas das classes dominadas e de outros actores colectivos e movimentos sociais.” (AFONSO, p. 16, 2001)

Esses fatores são determinantes para compreender o início da discussão sobre a inclusão escolar, que começou a fazer parte das políticas educacionais em diversos países, após a promulgação de documentos internacionais que tiveram este tema como essência. Entre eles, destacam-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948) e a Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959).

Para o documento proposto em Salamanca, a inclusão surgiu, justamente, para mudar a filosofia social, existente há muito tempo, de que o indivíduo portador de deficiência seja um incômodo para a sociedade, sendo classificado mais pelas suas impossibilidades do que por suas capacidades de realizar algo. No intuito de redirecionar tal conceito discriminatório, nas duas últimas décadas, a exclusão tem sido combatida pela política social enquanto a integração e a participação têm sido promovidas. Nesse sentido, a educação inclusiva procura promover a dignidade humana e o exercício dos direitos humanos, beneficiando uma política de oportunidades mais igualitária para todos. (KUHN, p. 14, 2005)

Embora, no início dos anos 50, campanhas em prol das pessoas com deficiência tenham sido promovidas pelo governo federal brasileiro, a educação especial somente passou

---

<sup>5</sup> Assim, como elemento mais antigo do binômio Estado-nação, o Estado tem já uma longa duração histórica. Tendo isso em conta, e não esquecendo que só poderá ser bem caracterizado por referência às mutações particulares que foram ocorrendo na sua configuração, natureza e funções, o Estado será aqui genericamente entendido como a organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controle social. (AFONSO, p. 17)

a ser discutida de forma mais acirrada, em especial no âmbito acadêmico, em meados da década de 80. É quando a sociedade começa a perceber o impacto gerado na economia pelos custos para se manter tais sujeitos em lugares tidos como apropriados. Entretanto, não é esse o discurso presente nas políticas inclusivas e, sim, a autonomia da pessoa com necessidades especiais e a inserção desta no mercado de trabalho.

A defesa da educação dos anormais foi feita em função da economia dos cofres públicos e os bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho. Também isso redundaria em benefício dos normais, já que o desenvolvimento de métodos e processos com os menos favorecidos agilizaria a educação daqueles cuja natureza não se tratava de corrigir, mas de encaminhar. (Jannuzzi, 2004, p. 53)

A Constituição Federal do Brasil (1988) se adequa aos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, quarenta anos após a sua publicação, em 1948. A garantia de uma sociedade livre, com igualdade de direitos para todos, passa a fomentar a realização de ações incisivas para atender a demanda da chamada “Educação Especial”. Os vínculos internacionais exercem pressão sobre os países em desenvolvimento, para que as normas estabelecidas como linhas de ação sejam cumpridas e a reorganização da política educacional brasileira passe a sofrer mudanças. A aprovação, em Jontiem, na Tailândia, do documento intitulado “Educação para Todos” (UNESCO, 1990), e na Espanha, da “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994), são determinantes para a reformulação da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional no Brasil. “No conjunto de determinações internacionais que recaem sobre as reformas do ensino ao longo dos idos de 90, há de se observar, igualmente, a importância que assumem as recomendações advindas de diversos fóruns mundiais e regionais.” (SOUZA & FARIA, p. 928, 2004)

Em 1996, é sancionada a Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O capítulo V, desta lei, que ainda está em vigor, determina a educação especial como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Em decorrência da abrangência deste documento, fez-se necessária a organização de instruções mais específicas para delinear as normas para este atendimento educacional especializado.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O

---

<sup>6</sup> Ver DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? Ed. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p.1 423-460, maio/ago, 2004.



atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996)

Recentemente aprovado, o Decreto Federal 6571/08 ratifica a Nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) e determina, além do atendimento educacional especializado, a adjudicação de matrícula dupla para os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, ou seja, para os alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Nova Política estabelece que os alunos da educação especial deverão ter acesso a aprendizagem nas escolas regulares às quais cabe a promoção e a supressão de barreiras arquitetônicas que impeçam o acesso de alunos com deficiências, bem como a utilização de recursos e estratégias pedagógicas, garantindo assim, a real inclusão no ensino regular.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. 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, 2007, p. 10)

A discussão sobre a inclusão educacional, de um modo geral, vem causando desconforto e angústia a muitos educadores. O estabelecimento de prazos para que se cumpram as novas determinações associado à escassez de recursos materiais e cursos de capacitação que subsidiem o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva são os principais motivos de queixa entre os docentes. Decorrente disso, a formação de professores tem sido um dos principais temas de pesquisas acadêmicas voltadas para a área da inclusão.

## **2. Formação de professores para Altas Habilidades/Superdotação**

Muitos professores alegam que, durante sua formação acadêmica, não lhes foram ofertados estudos sobre inclusão. Para os professores que escolheram trabalhar com a educação especial, as opções de formação específica nesta área estiveram, historicamente, voltadas para as deficiências sensoriais, motoras e mentais. Os transtornos, de um modo geral, eram estudados em disciplinas específicas nos cursos que possuam como foco a deficiência intelectual.

Nos Cursos de Estudos Adicionais<sup>7</sup> ofertados pela rede pública de ensino no Estado do Paraná, na década de 90, a área das altas habilidades/superdotação constava como um dos conteúdos inseridos no Curso de Estudos Adicionais na Área Mental.

Por se tratar de uma área de pouca projeção no Brasil, as altas habilidades/superdotação foi, por muito tempo, desprezada e considerada sem importância para a educação. Quando contemplada, de um modo geral, o conteúdo acabava sendo apresentado de forma superficial e aligeirado, o que não promovia o acesso dos professores em formação aos conhecimentos necessários para realização da identificação do aluno superdotado.

As pessoas com altas habilidades têm sua identidade distorcida, ou seja, perante a sociedade elas ainda não conseguiram firmar-se enquanto pessoa com Altas Habilidades, fazendo com que sua identidade fique apenas no imaginário das pessoas, o que leva a dificultar sua real “visualização”. Tudo isso, porque, para uma parcela da sociedade, elas não passam de mitos, o que dificulta a identificação e, conseqüentemente, seu encaminhamento para um atendimento especializado que, por vezes, é questionado e visto como desnecessário. Desta forma, a implementação de Políticas Públicas seria um dos caminhos para auxiliar as pessoas com Altas Habilidades no que diz respeito aos seus direitos enquanto cidadãos, e conseqüentemente, contribuiria para fortalecer suas identidades. (RECH & FREITAS, 2006, p. 61)

No início do ano 2000, eram ofertados cursos adicionais, em nível pós-médio, para formação de docentes para Educação Especial e Educação Infantil. Na educação especial, a formação disponibilizada na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná eram os Cursos de Estudos Adicionais nas áreas Mental, Visual e Auditiva. Os educadores formados nestes cursos, em sua maioria, eram absorvidos pela demanda das escolas, classes e demais serviços de atendimento especializado. Poucos profissionais com esta formação permaneciam ativos no ensino regular. Até então, não há registro de cursos de formação na área de altas habilidades/superdotação.

O modo de pensar a educação especial somente voltada para as deficiências é uma prática que tem tradição no Brasil, mas deve ser questionada. Uma vez que deficiência denota falta e superdotação excesso de potencial intelectual, ambas características são vistas como pontos negativo e positivo, respectivamente, gerando preconceitos e mitos a seu respeito. Skliar (2006, p. 23) faz uma afirmação interessante, que permite uma reflexão mais profunda sobre isto:

---

<sup>7</sup> Cursos específicos para formação de professores na modalidade profissionalizante pós-médio, complementar ao curso de Magistério.

Não receio afirmar que a educação especial, assim como a educação em geral, não se preocupa com as diferenças senão com aquilo que poderíamos denominar como certa obsessão pelos “diferentes”, pelos “estranhos”, ou talvez em outro sentido, pelos “anormais”. (...) as diferenças não podem ser apresentadas nem descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria etc. São, simplesmente – porém não simplificada – diferenças. (SKLIAR, p.23, 2006)

Com a maior ênfase na legislação educacional, o interesse de educadores pela área das altas habilidades/superdotação tem aumentado o que é perceptível pelo número de especializações oferecidas nesta área. A atual política educacional abrange com mais clareza que este alunado compõe o público da educação especial do País e deve receber atendimento educacional especializado, conforme instrução do Ministério da Educação:

Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar. (BRASIL, 2001)

Estatisticamente, o índice de superdotados é significativo e justifica a necessidade de formar professores para identificá-los e atendê-los de acordo com as necessidades educacionais que evidenciam.

Pela lei das probabilidades pode-se esperar que 3 a 5% dos alunos que constituem a população escolar apresentam capacidade notavelmente acima da média de seu grupo de comparação, nas diversas áreas de características humanas, incluindo aquelas valorizadas pela sociedade, princípio que baseia o conceito de *dotação e talento*. GUENTHER (2006, p. 35)

### **3. Metodologia e resultados**

A pesquisa centra-se em investigar o nome das disciplinas de cursos de formação de professores em nível médio, pós-médio, dos cursos de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR)<sup>8</sup> e de cursos de pós-graduação em Educação Especial ofertados por oito instituições particulares com sede no Paraná, tendo como propósito identificar disciplinas que contemplem estudos sobre altas habilidades/superdotação.

Para análise, foi selecionada uma escola pública de Curitiba por oferecer curso de formação de professores em Nível Médio, o curso de Pedagogia da UFPR e 8 cursos de

---

<sup>8</sup> O motivo da escolha do curso de Pedagogia somente da UFPR se deu por ser o local de pesquisa da dissertação de mestrado de uma das autoras.

especialização em AH/SD oferecidos pela rede privada, que disponibilizam em seus sites o programa oferecido.

Na matriz curricular, utilizada no ano de 2000, no Curso de Formação de Professores para Educação Infantil em nível médio, de uma escola pública de Curitiba (PR), encontramos uma disciplina intitulada “Desenvolvimento Humano: Deficiências, Transtornos e Implicações no Processo Educativo”, com carga horária de 40 horas, inserida no segundo ano do curso. O título da disciplina denota que o foco dos estudos desenvolvidos na época estava nas deficiências e transtornos, não abrangendo, as altas habilidades/superdotação.

O curso de graduação de Pedagogia da UFPR teve seu projeto pedagógico reformulado em 2009 e abrange políticas públicas recentes, como os Pareceres CNE 1/2002 e CNE 2/2002, bem como a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que determina a inclusão de disciplina específica da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS na grade curricular obrigatória para os cursos de licenciatura. Entretanto, não consta nenhuma disciplina, nem obrigatória, nem optativa, que possua em seu título o assunto Altas Habilidades/Superdotação.

Como as ementas das disciplinas que contemplam sobre inclusão e educação especial ainda não foram analisadas, é possível que o tema seja abordado em disciplinas como Fundamentos da Educação Especial, ou Organização e Gestão da Educação Especial, ofertadas como obrigatória e optativa, respectivamente, considerando a grade curricular do projeto pedagógico reformulado em 2009.

De qualquer forma, mesmo com uma reformulação recente, o curso continua não apresentando informações mais aprofundadas para o atendimento do alunado que necessita de atendimento diferenciado para enriquecimento do seu aprendizado, ou seja, as deficiências ainda concentram a principal atenção no que se refere à inclusão de necessidades educacionais especiais.

Naturalmente, não se defende aqui que uma área seja mais importante do que a outra, pelo contrário, tanto as deficiências quanto as altas habilidades/superdotação merecem e devem - como as políticas educacionais exigem- fazer parte do conteúdo de formação de professores.

Em 2009, o Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, disponibilizou 40 (quarenta) vagas para a disciplina optativa: “Tópicos Especiais em Educação: Superdotação e Altas Habilidades”, aos alunos do curso de Graduação em Pedagogia. A oferta de uma disciplina com este tema foi inédita na Instituição e os organizadores se surpreenderam com o grande interesse do público, já que nas primeiras horas de inscrição, todas as vagas foram preenchidas, restando ainda uma longa lista de alunos em espera.

Verificamos, também, que há instituições privadas oferecendo Cursos de Especialização em Educação Especial (*lato sensu*) em diversas modalidades: presencial, semi-presencial e à distância. As instituições pesquisadas possuem sede no Paraná, mas dentre elas, algumas mantêm os cursos em diversos Municípios do Estado e, outras mantêm cursos em diversas localidades do Brasil.

Quanto às instituições que oferecem cursos de pós-graduação em educação especial, buscamos identificar a programação do curso, detendo-nos nas disciplinas elencadas para verificar a existência de disciplina e/ou a nomeação de conteúdos específicos sobre altas habilidades/superdotação.

Por questões éticas, foi mantido em sigilo o nome das instituições e divulgamos somente o município sede da empresa. As instituições analisadas foram selecionadas por manterem disponíveis para o público em geral, tanto impresso quanto na mídia, a programação do curso em pesquisa.

Os dados pesquisados sobre os cursos de pós-graduação *lato sensu*, estão demonstrados na tabela 1.

Tabela 1.

MUNICÍPIO SEDE DA EMPRESA <sup>9</sup>	NOME DO CURSO E CARGA HORÁRIA TOTAL	DISCIPLINA E/OU CONTEÚDO DIVULGADO SOBRE AH/SD <sup>10</sup>
1. Araucária (PR)	Educação Especial e Inclusiva – 360h	Características de desenvolvimento e intervenção pedagógica e psicopedagógica para o portador de altas habilidades e superdotação – 20h
2. Cascavel (PR)	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Educação Especial e Sociedade Inclusiva – 360h	Fundamentos Teórico-Methodológicos na Área das Altas Habilidades/Superdotação
3. Curitiba (PR)	Educação Inclusiva e prática social – 420h	Não está prevista.
4. Curitiba (PR)	Especialização em Educação Especial – 390h	Metodologia para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais – Altas Habilidades.
5. Curitiba (PR)	Pós-Graduação em Educação Especial – 502h	Metodologia de Ensino e Adaptações Curriculares na Área de Altas Habilidades/Superdotação.
6. Curitiba (PR)	Educação Especial sob a Perspectiva da Inclusão – 390h	Educação em Altas Habilidades/Superdotação (apresentado como um tema para estudo)
7. Lapa (PR)	Pós-Graduação em Educação Especial- 510h	Metodologia para Reabilitação do PNEE (DM, DA, DV, DF, AH <sup>11</sup> , CT, MD)
8. Londrina (PR)	Especialização em Educação Especial – 420h	Caracterização, desenvolvimento e aprendizagem junto às altas habilidades.

<sup>9</sup> Mantivemos em sigilo de pesquisa o nome da empresa.

<sup>10</sup> Leia-se Altas Habilidades/Superdotação

<sup>11</sup> Entendemos que esta sigla significa Altas Habilidades

Nos 8 (oito) cursos pesquisados, encontramos: 4 (quatro) em Curitiba, 1 (um) em Londrina, 1 (um) na cidade da Lapa, 1 (um) em Cascavel e 1 (um) em Araucária. Deste total, 5 (cinco) prevêem em seu programa disciplinas que contemplam, no título, a área de altas habilidades/superdotação, ou seja, uma disciplina específica para o tema. Por outro lado, encontramos discrepâncias preocupantes em 3 (três) cursos, 40% (quarenta por cento).

Em 1 (um) dos cursos de Curitiba não encontramos nenhuma disciplina que prevê o conteúdo, ou que seja específica para a área de altas habilidades, sendo esta excluída da formação de especialistas em educação especial oferecida por aquela instituição. No curso de Araucária, o termo altas habilidades/superdotação não é apresentado erroneamente no título da disciplina, quando em lugar de serem sinônimos, são usados como conceitos diferentes “altas habilidades e superdotação”, o que nos leva a questionar o conteúdo e a teoria que tal curso oferece aos alunos da especialização.

No curso da cidade da Lapa, as altas habilidades dividem uma mesma disciplina com outras áreas, sendo colocada como metodologia para reabilitação, o que nos faz refletir sobre o objetivo do curso, pois reabilitar pode significar “normalizar” o aluno com necessidades educacionais especiais, o que contrapõe às propostas da política educacional inclusiva atual:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. (BRASIL, 2007)

Um dado relevante é que há uma variação significativa da carga horária total dos cursos. Estas variam de 360 a 510 horas, mas não temos dados suficientes para afirmar se a carga horária está interferindo favoravelmente na garantia da boa qualidade do curso e, por conseguinte, na melhor formação do professor.

Traçado este panorama acerca dos cursos de formação de professores, nas diversas modalidades e níveis de ensino, verificamos até o momento que, apesar da legislação indicar claramente a necessidade de identificação e atendimento especializado para alunos com altas habilidades/superdotação, a oferta destes estudos nos cursos pesquisados ainda mostra-se insuficiente para esta prática.

Sendo, assim torna-se razão de preocupação para os que lutam por uma educação de qualidade que, tanto professores em início de carreira, recém formados, quanto os que já estão há tempos atuando e participam de cursos de formação continuada permaneçam com uma lacuna na sua preparação profissional para o atendimento às altas habilidades/superdotação. Sem o conhecimento específico na área, os mitos sobre os comportamentos de superdotação permanecerão sendo reforçados, a negligência no atendimento especializado será mantida e, conseqüentemente, não se terá a garantia da inclusão educacional do aluno superdotado.

#### **4. Conclusão**

A maior importância da formação do professor para identificação e atendimento do aluno com altas habilidades/superdotação está na conquista histórica que a educação brasileira obterá em investir e dar oportunidade para expressão do potencial daqueles alunos que podem contribuir significativamente com o desenvolvimento de pesquisas em diversas áreas e com a criação de ações efetivas para solução de problemas sociais.

Como já afirmava a grande educadora Helena Antipoff (1946), citada por Guenther (2006): “Para que os mais dotados se tornem em esteios da sociedade, ou desempenhem o papel que deles se espera, faz-se necessário dispensar-lhes cuidados especiais. o problema dos mais dotados é de tal importância que só esforços conjugados da sociedade e dos governos poderão resolvê-los eficientemente.” (GUENTHER, 2006, p. 9)

A identificação de alunos com altas habilidades/superdotação poderá promover não só o avanço científico, mas também cultural, artístico e esportivo, pois há uma multiplicidade na manifestação destes comportamentos. Cabe ao professor, o compromisso de organizar estímulos significativos nas mais diversas áreas do conhecimento, da cultura, das artes, dos esportes, permitindo que o aluno manifeste seus interesses e habilidades, demonstrando seu potencial para cada uma delas.

Caso contrário, mesmo sendo contemplados na política pública, os alunos com altas habilidades/superdotação freqüentadores das salas de aula regulares continuarão sofrendo com diagnósticos equivocados, ou mesmo sendo ignorados por professores despreparados, resultando num recorrente desperdício de talento humano.

Para tanto, é imprescindível que o professor tenha preparação para identificar e elaborar os encaminhamentos pedagógicos adequados para atender as necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação. Sendo assim, ele precisa ter acesso a uma formação específica.

Por outro lado, mesmo com o crescente interesse de professores e pesquisadores pela área no Brasil, os estudos mostraram que ainda há pouco espaço para discussão do tema nos cursos de formação de professores. Além disso, verificou-se que, em alguns cursos de pós-graduação, há erros conceituais no tema da disciplina destinado para o estudo sobre altas habilidades/superdotação. Considerando os resultados desta pesquisa, observa-se que o baixo índice de alunos com altas habilidades/superdotação identificados e em atendimento no País, se dá pela falta de estudos acerca do tema, nos cursos de formação de professores.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional.** Educação & Sociedade, n. 75, agosto/2001, p. 15-32.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para educação especial na educação básica.** MEC; SEESP, 2001.

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

\_\_\_\_\_. **Capacidade e Talento – Um programa para a Escola.** São Paulo: EPU, 2006.

JANNUZZI, G. M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KUHN, Cleuza. **A necessidade de uma disciplina específica para a educação especial nos cursos de licenciatura da UTP.** Revista e-letras, edição 11, Primeiros Ensaios. Disponível em: <http://www.utp.br/elettras/ea/elettras11/ensaios.asp>. Acesso em 28/07/2010.

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 (Doutorado em Educação) – Fac. de Educação, PUCRS. Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus Porto Alegre, 2008.

SOUZA, D. & FARIA, L. **Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., v.12, n.45, p. 925-944, out./dez. 2004



RECH, A. J. D. & FREITAS, S. N. **Uma revisão bibliográfica sobre os mitos que envolvem as pessoas com altas habilidades.** In FREITAS, S. N. (org.) Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2006.

SKLIAR, C. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”** in RODRIGUES, David (Org). Inclusão e educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.** Unesco, 1948.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Unesco: Jomtien, 1990.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança.** Aprovada em 20 de Novembro de 1959 pela Assembléia Geral da ONU.

# DOTAÇÃO E TALENTO: NOMEAÇÃO POR PROFESSORES E PARES<sup>1</sup>

Eliana Santos (PUC Campinas)<sup>2</sup>

Amanda Wechsler (PUC Campinas)

Solange Muglia Wechsler (PUC Campinas)

## RESUMO

Uma das características que marca a realidade brasileira acerca do atendimento aos alunos dotados e talentosos (D&T), seja para identificação ou mesmo para desenvolvimento é no mínimo, de negligência. O desmazelo é tamanho que o Censo Escolar aponta que somente 2.006 alunos foram identificados como superdotados no ano de 2004 e, 2.769 em 2005 alunos. Este número não corresponde nem a 0,005% dos quarenta e três milhões de estudantes matriculados no ensino fundamental e médio do país. De outro modo, é sabido não temos ainda um instrumento psicológico padronizado e validado, a disposição dos psicólogos escolares e, especificamente direcionado para a identificação desta população no Brasil. Ainda assim, sabe-se que neste processo de identificação o papel do professor na nomeação bem como a utilização de outras estratégias é fundamental. Ancorados numa perspectiva de trabalho em que o olhar volta-se para a formação de professores, o presente estudo tem por finalidade, *a priori*, identificar na percepção de seus professores e alunos, os possíveis alunos dotados e talentosos. Assim sendo, amparados na utilização de um instrumento (do tipo lista), de própria autoria, que propôs avaliar três aspectos relacionados à D&T (criatividade, inteligência e psicomotricidade), notou-se que os professores identificaram como alunos D&T preponderantemente na área da inteligência (74%), do mesmo modo que os alunos do sexo masculino (74%), ao passo que as alunas atribuem a psicomotricidade (80%). Estes dados revelam o quanto ainda é necessário desvelar o mito que D&T só é possível diante de um desempenho cognitivo elevado, negligenciando aqueles que apresentam características em outras áreas do saber.

Palavras-chaves: Altas Habilidades; Avaliação Psicológica; Superdotação.

---

<sup>1</sup> LAMP Laboratório de Avaliação e Medidas em Psicologia  
Programa de pós-graduação em Psicologia da PUC Campinas

<sup>2</sup> [elianass@gmail.com](mailto:elianass@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Considerado o contexto da Educação Especial, entendido como um seguimento de ensino que perpassa todos os níveis, assim como etapas e modalidades, onde estão alocados os alunos, ditos incluídos. Ainda, segundo o governo federal, neste montante de alunos de “inclusão”, numa parcela de portadores de necessidades educacionais especiais, encontram-se os alunos com sobredotação assim como os que apresentam deficiência física e/ou mental, que num relatório da Secretaria de Educação Especial distribui nas categorias: baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, surdez, surda cegueira, deficiência múltipla, deficiência física, altas habilidades e superdotação, condutas típicas, autismo, deficiência mental, síndrome de down (SEE, 2006).

Quando do momento em que foi redigida nossas Leis de Diretrizes e Base de Educação – LDB (1996) foi estimado como crianças superdotadas e talentosas igualmente aquelas que apresentam desempenho notável em capacidade de liderança, aptidão acadêmica específica, pensamento criador e produtivo, talento especial para as artes e capacidade psicomotora.

Assim, como a criança com deficiência, nos seus vários modos de expressão, verifica-se que crianças superdotadas têm direito a educação especial assim como as que apresentam deficiências. Por outro lado, apesar de alguns esforços de esferas públicas, na realidade o Censo Escolar aponta que somente 2006 alunos foram identificados como superdotados no ano de 2004 e, 2769 em 2005 alunos. Este número não corresponde nem a 0,005% dos quarenta e três milhões de estudantes matriculados no ensino fundamental e médio do país (BRASIL, 2006; FAPESP, 2006).

Já em um relatório da Secretaria de Educação Especial – SEE (2006) considerando os alunos matriculados (já identificados) foram 1.928, destes 93% em escolas públicas e 7% em instituições privadas, o que nos leva a ponderar ainda mais sobre a responsabilidade que recai “sobre os ombros” do sistema público de ensino quanto ao apoio educacional e social numa tentativa de garantir um desenvolvimento saudável destas crianças.

Da ampla gama de alunos sob o “guarda-chuva” da SEE, um total de 5.078 no ano de 2003 e 5.392 alunos em 2004 ingressou no ensino superior. Destes, os alunos superdotados somavam vinte em 2003 e 352 em 2004 e, ainda 331 nas instituições privadas (SEE, 2006).

Infelizmente algumas pessoas negligenciam esta população, por julgar absurdo direcionar verba e mão-de-obra adequadas para atender este público em específico quando existem tantos outros alunos sofrendo de distúrbios e deficiências diversas que também podem dificultar ou mesmo causar prejuízo no processo de ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, por vezes este pensamento errôneo ecoa na sociedade, que apresentam alguns mitos ou idéias estereotipadas a respeito, como que o indivíduo superdotado tem condições próprias suficientes para dar conta de si, além de deixar uma carga exacerbada por conta da genética, ou mesmo são tidos como hiperativos e/ou bipolares e, medicados (MENDONÇA, 2006).

Num país em que não há tradição de investir em talentos acadêmicos, bem como não existe condições na rede pública de ensino e, ainda, mesmo as escolas particulares por vezes ficam perdidas em como atender e ajudar a desenvolver a capacidade específica de cada aluno. Estes estudantes, reféns de um ensino de baixa qualidade, sem apoio e orientação coerentes com suas necessidades, podem seguir por caminhos não virtuosos e acabarem como “gênios” do crime (MENDONÇA, 2006).

Ancorado numa perspectiva de trabalho em que o olhar volta-se para a formação de professores, o presente estudo tem por finalidade, *a priori*, identificar na percepção de seus professores e alunos, os possíveis alunos dotados e talentosos.

## MÉTODO

*Participantes:* a amostra foi composta por professores de ensino fundamental, particular, de Campinas e 120 alunos.

*Material:* foi elaborada uma lista de verificação (*checklist*) com trinta e dois itens, ilustrativa, como indicadores de talento nas diversas áreas (inteligência, criatividade, motora, artística), com base na literatura.

*Procedimentos:* solicitou-se aos professores que anotassem a frente de cada item o nome de alunos para os quais estava lecionando naquele período. Caso não se lembrasse de nenhum aluno com aquelas características, que deixasse o item em branco. Ainda, compunha esta lista campos de preenchimento de identificação do professor, escola, disciplina lecionada e série, bem como mais três itens em aberto caso o mesmo julgasse haver outros talentos que não foram contemplados nesta lista.

*Colaboradores:* foi solicitado a quatro juízes, da área de psicologia escolar e com afinidades sobre o assunto, que analisassem a lista de características que indicam talentos nas áreas definidas a priori (inteligência, criatividade, motora e artística).

## RESULTADOS

Para efeito de análise dos dados, juntaram-se a área motora e artística, denominando-as de psicomotricidade. Assim, consideraram-se a partir dos dados obtidos e analisados somente três áreas: criatividade, inteligência e psicomotricidade.

Assim sendo, a indicação dos professores para alunos de sexo masculino teve maioria da área de inteligência (74%), em segundo lugar características relacionadas a criatividade (66%) e por último as características para psicomotricidade (46%).

De modo similar, as indicações dos professores para as alunas equiparam no item inteligência (70%), mas divergiram quanto à criatividade (45%) e psicomotricidade (50%).

Quanto a indicação dos alunos de modo geral, foram para alunos de sexo masculinos (inteligência 74%, criatividade 66%, psicomotricidade 60%) e, para alunos de sexo femininos (inteligência 66%, criatividade 64%, psicomotricidade 80%)

## DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notou-se que os professores identificaram como alunos D&T preponderantemente na área da inteligência (74%), do mesmo modo que os alunos do sexo masculino (74%), ao passo que as alunas atribuem a psicomotricidade (80%).

Na percepção dos professores, independente de considerarem o sexo dos alunos, ainda esta arraigada a questão da identificação de indicadores de D&T a questão da inteligência, quando sabemos que não é necessariamente uma verdade. No entanto é interessante considerar a percepção diferenciada de professores para com os alunos dependendo do sexo e, repensar em novos estudos até onde o sexo dos alunos interfere no trabalho de identificação destas características junto a professores.

De outro modo, estes dados ainda revelam o quanto ainda é necessário desvelar o mito que D&T só é possível diante de um desempenho cognitivo elevado, negligenciando aqueles que apresentam características em outras áreas do saber.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Brasília: autor, 1996.

FAPESP. Procuram-se superdotados. (Ed.120). Revista Pesquisa FAPESP online, 2006.

MENDONÇA, M. O que fazer com tanto talento? (ed.417). SP: Época: 2006.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. (2006). Números da Educação Especial no Brasil. Brasília: SEE / Coordenação Geral de Planejamento.

# UMA ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS DE UM ALUNO COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Andréia Jaqueline Devalle Rech, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM <sup>1</sup>

Tatiane Negrini, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM <sup>2</sup>

As pessoas com altas habilidades/superdotação apresentam interesses e características muito peculiares, por isso torna-se fundamental a família e a escola reconhecer estas peculiaridades para posteriormente encaminhar estes alunos à programas de enriquecimento escolar. Nesse sentido, este artigo tem como propósito apresentar os resultados de uma pesquisa desenvolvida durante o Curso de Especialização em Educação Especial: Altas habilidades/Superdotação, intitulado “Uma Análise das Experiências Pedagógicas e Sociais de um Aluno Identificado com Características de Altas Habilidades/superdotação”, de autoria de Tatiane Negrini e orientado pela profa. Mestre Andréia Jaqueline Devalle Rech, promovido pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. O tema da pesquisa enfocou a análise das vivências pedagógicas, sociais e familiares que marcaram a trajetória de vida de um aluno identificado com características de altas habilidades/superdotação. Para elaboração deste artigo optou-se pela análise de um dos objetivos específicos que teve como finalidade investigar as principais características apresentadas pelo aluno com características de altas habilidades/superdotação e suas experiências mais relevantes no decorrer da sua trajetória escolar. A pesquisa foi realizada no ano de 2009, e contou com a participação de um aluno identificado com características de altas habilidades/superdotação que participa de um Programa de Enriquecimento Escolar, PIT – Programa de Incentivo ao Talento, na cidade de Santa Maria – RS, orientado pela profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas, bem como de um membro da família, a mãe. A metodologia utilizada seguiu uma abordagem qualitativa, descritiva do tipo estudo de caso. Para coletar os dados utilizou-se uma entrevista semi-estruturada com o aluno e sua mãe. A partir da realização desta pesquisa, pode-se evidenciar o quanto é importante o acompanhamento dos alunos com altas habilidades/superdotação, tanto na identificação de suas características, como em sua estimulação.

Palavras-chaves: Identificação. Altas habilidades/superdotação. Família

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa GPESP – Educação Especial: Interação e Inclusão Social - UFSM. E-mail: andirech@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa GPESP – Educação Especial: Interação e Inclusão Social - UFSM. E-mail: tatinegrini@yahoo.com.br

## Introdução:

O ensino de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) ainda é uma questão que tem levantado discussões nas escolas da rede de ensino, tendo em vista as inúmeras características que estes alunos podem apresentar, isoladas ou associadas, fato que dificulta sua identificação. Algumas destas, características são mais facilmente percebidas com as vivências diárias do professor com o aluno, porém, outras são pertinentes à atenção do professor, uma vez que podem estar “escondidas” por detrás de dificuldades em outra área do conhecimento, assim como alguns mitos.

É preciso perceber que as pessoas demonstram diferentes habilidades, diferentes maneiras de resolver seus problemas neste mundo. Portanto, a identificação de alunos com características de AH/SD deve ser um processo contínuo e que mereça atenção constante do professor e da família. Faz-se importante esclarecer que estes indicadores e/ou características de AH/SD podem estar sendo demonstrados em diferentes momentos e situações pela criança, mas muitas vezes, podem passar despercebidos pelo olhar tanto do professor, quanto da família. Como destaca Winner (1998, p. 14), “nós raramente percebemos crianças superdotadas em áreas difusas como liderança, entendimento interpessoal ou autopercepção. Porém, isso não significa que elas não existam”. Esse fato pode dificultar a identificação, que muitas vezes acontece tardiamente ou após a fase de escolarização, assim como, o enriquecimento destas habilidades do sujeito, que pode se sentir frustrado, desestimulado e acabar direcionando seu potencial para outros fins.

É relevante salientar que o reconhecimento das características de AH/SD destes alunos nas escolas, assim como, nas famílias, deve acontecer com o intuito de estimular este sujeito e desenvolver suas habilidades, aperfeiçoá-las, a fim de que possa conhecer-se e, também, contribuir com a sociedade.

Diante do exposto, a família e o professor desempenham importantes papéis na vida pessoal e profissional da pessoa com AH/SD. Dessa forma, este artigo tem como finalidade contribuir com a produção científica da área, tendo em vista o reduzido número de publicações a respeito do tema de AH/SD.

Desse modo, pensando nos conhecimentos que estão sendo produzidos sobre a temática optou-se por apresentar um recorte dos objetivos pesquisados. Assim, neste artigo serão abordadas as principais características que foram observadas no desenvolvimento do aluno com características de AH/SD e que permitiram sua indicação para um programa de enriquecimento escolar, o PIT.

## Metodologia:

Para a realização deste estudo, utilizamos a pesquisa descritiva, com análise qualitativa, com características de estudo de caso. Pois, de acordo com Minayo (2000, p. 22), “(...) a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Assim, a pesquisa proposta neste trabalho insere-se nesse contexto que pretende obter informações sobre as atitudes e pensamentos de sujeitos, o que não é possível ser simplesmente avaliado por um número. Dentre as pesquisas que são descritivas o estudo de caso foi selecionado, já que “estes estudos têm por objetivo aprofundarem a descrição de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110).

Para a execução desta pesquisa foi necessário selecionar quais indivíduos sociais possuem maior vinculação com o problema investigado. Assim, fez parte desta investigação um aluno identificado com características de AH/SD, que participa do PIT há vários anos e um membro da sua família - no caso, a mãe. Na época em que a pesquisa

foi realizada, 2009, o aluno tinha quinze anos de idade e cursava o primeiro ano do ensino médio de uma escola de Santa Maria - RS. Com os depoimentos deste aluno e de seu familiar, foi possível analisar as vivências pedagógicas, sociais e familiares que marcaram sua trajetória de vida e que permitiram a identificação de suas características de altas habilidades/superdotação e a sua participação num projeto de enriquecimento.

Neste estudo, serão mantidos em privacidade os nomes dos participantes entrevistados, assim como maiores informações referentes a estes, com intuito de preservar suas identidades. Para referir-se aos entrevistados serão utilizadas as letras iniciais de seus nomes, sendo o aluno - K.M. – e a mãe – E.M..

A entrevista semi-estruturada foi utilizada como instrumento para a coleta de dados e foi aplicada com o aluno selecionado e sua mãe. Com isso, buscou-se alcançar algumas respostas e/ou indagações ao problema desta pesquisa e aos objetivos almejados, relatando as vivências deste aluno.

Para a realização das entrevistas semi-estruturadas, as perguntas foram elaboradas cuidadosamente e apresentadas com clareza, conforme um plano previamente definido, que seguiu uma seqüência, para dar unidade e eficácia às informações. Para o registro das entrevistas, foi utilizado um aparelho gravador, sendo que posteriormente os dados foram transcritos.

## Resultados:

Para a elaboração deste artigo optou-se pelo recorte e análise de um objetivo específico: Investigar as principais características apresentadas pelo aluno e suas experiências mais relevantes no decorrer da sua trajetória escolar.

Em diversos momentos das entrevistas, tanto K.M., como sua mãe ressaltam que o comportamento do aluno é diferente dos irmãos e demais amigos, desde a sua infância e isso se tornou cada vez mais evidente quando ele começou a ter mais independência e autonomia. Algumas características o marcaram desde a sua infância, o que levou a família a logo procurar a escola, como relata a mãe:

“A primeira, a primeira coisa que nos chamou a atenção, experiência no caso, foi quando ainda, bem bebê começou caminhar e ele era muito curioso. [...] Depois, a alfabetização dele começou por conta própria, até a gente lembra dele pegando joguinhos, geralmente, joguinhos com letras, e ele já ia montando, [...]. Então a gente sempre foi assim, até os irmãos mais velhos diziam “se ele tá pedindo então vamos dizer, mãe”. Então a gente dizia, é tal letra e junta com tal letra, e faz isso. E bastava para ele dizer uma vez, então isso aí fez com que a gente ir em busca de uma escola para ele, que ele pudesse entrar, porque já tava pedindo. Ele deveria ter uns 4 anos. A gente não queria deixar passar”. (E.M.)

Neste sentido, o acompanhamento do aluno pela família e o contato com diferentes materiais, foram, aos poucos, permitindo que a família notasse que havia alguma coisa “diferente”, mas que nem eles sabiam explicar. A mãe esclarece que os interesses sempre partiam do K.M., e que muitas vezes, ela ficava em dúvida se devia ou não explicar, e isso se repetia inúmeras vezes. Winner (1998, p. 147) confirma que “as crianças superdotadas tipicamente crescem em ambientes ‘enriquecidos’ - interessantes, variados, estimulantes”.

Já nos primeiros anos escolares, os professores notaram que K.M. estava avançado em relação ao grupo.

“Depois quando entrou na pré-escola, ele já entrou bem, conhecendo todas as letras, lendo bem dizer. Na primeira série ele já sabia tudo, tanto que os professores queriam avançar ele, e ele não quis, ele disse que não queria



abandonar os coleginhas dele, ele queria esperar os coleginhas dele. Uma pessoa assim, desse nível, na primeira série". (E.M.)

"O que me marcou, assim, que eu nunca esqueço, foi quando quiseram me passar de série, e me perguntaram se eu queria avançar. Eu sempre fui meio assim, né, na escola nunca gostei de quem é das séries avançadas. Não sei, não vou com a cara deles, sabe, não gosto do comportamento, não sei, daí eu olhava para os outros, "não, não quero ir ali com eles". (K.M.)

Foi a partir das características que K.M. vinha apresentando que os professores sugeriram que ele fosse acelerado de turma. Mas por decisão do aluno, que também foi questionado, e da família, foi decidido que não seria realizada a aceleração. É importante destacar que a aceleração é prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96 possibilitando ao aluno "[...] concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados" (CURY, 2001). A aceleração ainda é um tema que gera diferentes opiniões, sendo que ela deve ser pensada sempre por dois aspectos: a maturação intelectual e social/afetiva dos alunos, pensando num equilíbrio entre estes aspectos. Sabatella e Cupertino (2007, p. 73) colocam que "pais e profissionais, muitas vezes, têm dúvidas sobre se o aluno será bem recebido numa série mais avançada e se poderá acompanhar, emocionalmente, os alunos mais velhos".

Acredita-se que no caso do aluno K.M., este ainda não estava sentindo-se seguro para avançar de série, pois o contato com os colegas de idade mais elevada trazia o receio dele ser isolado já que na turma em que estava já possuía contatos afetivos.

Ressalta-se, ainda, quanto às suas experiências durante a alfabetização. O aluno K.M. sempre apresentou facilidade de aprendizagem e não sente necessidade de estudar em horários extras, apesar disso se tornar uma preocupação para sua mãe. Sua característica de atenção no que lhe interessa e fácil abstração de algumas áreas é evidente nas colocações de K.M. e sua mãe, persistindo até hoje na sua aprendizagem. É importante ressaltar que a capacidade de abstração é uma característica presente nas pessoas com AH/SD (RENZULLI, 1998; WINNER, 1998).

"[...] eu lembro assim, davam os exercícios, uma tarefa para o cara fazer, assim, e eu fazia e conversava com alguém, já ajudava, e já me pediam cola. E já ficava aquela coisa assim...[estranha na sala] mas sempre assim...até agora mesmo, meus colegas se matam estudando, eu pego assim... e aprendi". (K.M.)

"Com certeza ele tem diferença, né, o próprio modo dele se portar na sala de aula, [risos], como ele sempre diz, "não precisa eu estar estudando, não precisa estar estudando, eu sei a matéria", né. As vezes como a gente diz "ah, o ... [K.M.] não tá estudando", mas "não precisa mãe, eu sei a matéria, eu presto atenção na aula e deu", né". (E.M.)

"Desde o início, sempre foi, sempre se sobressaiu no inglês, sempre, nunca teve aula de inglês. Inclusive quando ele entrou nesta escola perguntaram se ele tinha feito inglês fora, mas nunca fez. O inglês básico dele é aquele lá do ensino fundamental". (E.M.)

Guenther (2000) enfatiza que, o tempo que os alunos com AH/SD perdem esperando os colegas terminarem as atividades precisa ser aproveitado com atividades que sejam úteis para o seu desenvolvimento.

Todavia não é fácil ocupar apropriadamente o tempo de espera, quando ele é intermitente durante um dia escolar, pois não chega a permitir engajamento em algo interessante que efetivamente beneficie a criança mais capaz. Teria que ser uma tarefa chamativa que atraia a atenção da criança, sem ser apenas 'mais do que a escola já faz', nem atividades pueris com função puramente de entretenimento (GUENTHER, 2000, p. 260).

Assim, a autora propõe monitorias, cantinho de “que-fazer”, projetos individuais, entre outras coisas que podem ser realizadas nas salas de aula para o atendimento destes alunos (Guenther, 2000).

Winner (1998) ressalta que os alunos com AH/SD podem ser utilizados pelos seus professores como monitores. O próprio K.M relatou que terminava as tarefas e já estava pronto para ajudar seus colegas. Para a autora:

Também é sugerido que os superdotados podem ajudar os menos capazes a aprender, ensinando-os e estabelecendo um exemplo. Isso é considerado ter tanto de valor acadêmico (ensinar alguém mais ajuda a consolidar o que se aprendeu) como social (as crianças superdotadas aprendem a interagir com crianças de todos os tipos [...]) (WINNER, 1998, p. 190)

Além destas possibilidades, salienta-se que o mais importante é que o aluno com AH/SD faça parte de um ambiente estimulador e desafiante, que o instigue a buscar novos conhecimentos. Partindo destas ideias, o papel do professor em sala de aula influencia no desenvolvimento das habilidades dos alunos, sendo que o atendimento educacional diferenciado contribui com seu crescimento. Rech e Freitas (2005, p. 67) complementam “a esse respeito, uma das tarefas do professor seria estimular o pensamento, a reflexão, permitir que o aluno demonstre suas opiniões, que desenvolva um senso crítico”

Outro aspecto que K.M. salienta em sua fala é que não tem facilidade em tudo e que também, precisa se esforçar em algumas áreas do conteúdo escolar.

“Eu não acho as coisas fácil agora, eu acho difícil, acho chato também, mas depende do que o cara quer, né. Por exemplo assim em matemática, algum assunto que eu não gosto, eu não vou ir bem, porque eu não gosto. Mas se tem algum que eu gosto, por exemplo em filosofia, eu adoro filosofia, porque não tem que decorar fórmula, não tem que decorar nada. É só tu e o pensamento. Até eu falo com o professor pelo MSN, a gente fala bobagem, eu ajudo ele se ele quer dar alguma prova, eu ajudo, e daí eu já sugo algumas informações. Eu aprendo muito”. (K.M.)

“Mas matemática eu não gosto porque se o cara te dá um problema, tu fez, acertou, acertou.... errou, errou. Não gosto disso. Pra mim, assim, não tem erro, sabe. Por isso que eu gosto de filosofia, não tem como errar alguma coisa, só vai ter pensado de um jeito que não deu tão certo”. (K.M.)

Os relatos de K.M confirmam o que os teóricos da área de AH/SD mencionam em suas publicações, ou seja, o fato de que nem sempre um aluno com características de AH/SD se destacará em todas as áreas do conhecimento, mas que este pode se salienta em algumas áreas de maior interesse, e nas demais pode até apresentar dificuldades.

O fato de um aluno apresentar características de AH/SD em algumas áreas do conhecimento e dificuldades de aprendizagem em outras ainda é um dos aspectos que interfere na sua identificação. Isso é consequência dos mitos que ainda permeiam o cotidiano escolar dos alunos com AH/SD .

Gardner (1995), descreve em sua teoria das Inteligências Múltiplas, que os potenciais dos indivíduos podem estar direcionados a uma ou a várias áreas, e cada sujeito traz consigo combinações diferentes de habilidades. Com as colocações do aluno K.M., este parece se destacar principalmente na área intrapessoal, interpessoal, espacial. Enfatizamos isso a partir das respostas do aluno sobre seus interesses e preferências, muito interessado, no momento, por flauta e informática, mas também, demonstrando um grande interesse por ajudar a sociedade a superar suas dificuldades, muitas vezes, tentando compreender o pensamento das pessoas.

Uma característica de K.M. que fica evidente na fala anterior é quanto ao pensamento divergente, uma vez que, demonstra dificuldade de lidar com a organização

do ensino, que sempre tem a resposta correta para as questões, não permitindo criação ou mudanças, bloqueando o uso da criatividade. Como bem coloca Alencar:

Observa-se nas escolas, por exemplo, que a criança aprende, desde muito cedo, que para cada problema há uma única resposta correta. É muito escasso o espaço destinado ao pensamento divergente ou ao manuseio de questões para as quais muitas respostas ou soluções podem ser apresentadas. Nota-se ainda um reduzido espaço para a fantasia, imaginação e jogo de idéias (2001, p. 33).

Além disso, percebe-se que, no caso do aluno K.M. suas habilidades superiores estão relacionadas com a criticidade, curiosidade, pensamento criativo, preocupação social, introspecção, reflexão, persistência, flexibilidade de pensamento e também senso de humor.

“Eu acho que pelo próprio momento dele, pela essa própria coisa que ele tem de ser diferente, ele tá sempre buscando algo diferente, ele nunca fica só numa coisa, ele nunca se prende só naquilo aí. No momento atual o que ele mais gosta de fazer é tocar guitarra, e mexer no computador. É 24 horas por dia, se ele tiver livre, é isso aí. E ele se sai bem, nos dois. [...] Tanto que ele aprendeu [tocar guitarra] por ele o que ele sabe até hoje, ele aprendeu por ele, sozinho, buscando, nunca tinha pego nada, nunca tinha pego um instrumento e ele pegou, foi atrás e com o computador que hoje tem, né, auxiliou bastante ele” (E.M.)

“E sempre nessa hora de aprender, eu sempre fico na mente, eu tenho que aprender, não porque eu gosto, mas porque eu tenho que aprender. [...] Eu pretendo fazer um curso de psicologia, depois de filosofia, e depois música, se der. Daí eu vou fazendo e,.... Adoro estas coisas de saber mais sobre a mente humana, sobre o comportamento humano, estas coisas assim..... mas vai que eu vou ser político um dia, né (risos)”. (K.M.)

“[...] o comportamento é sempre procurando saber mais, saber porque, saber o que, saber onde, tudo ele queria sabe, né”. (E.M.)

Assim, ficam claras algumas das principais características que o aluno K.M. demonstrou e demonstra durante sua trajetória de vida. O fato de ser muito questionador aparece em inúmeras falas dele e de sua mãe, e esta é uma questão muito instigante, pois é função dos pais e professores ensinarem os alunos a questionar, criticar, levantar hipóteses, tentar resolver de formas diferentes, etc. Como ressalta Landau,

Em nosso mundo de mudanças rápidas, não se pode efetivamente ensinar meros fatos, pois eles não serão relevantes para o mundo de amanhã quando nossas crianças os necessitarem. Por conseguinte, é importante ensinar às crianças como fazer perguntas criativas, perguntas que sejam dirigidas para o futuro, e que abrem o caminho para uma procura independente de soluções para os problemas existentes (1986, p. 13).

Dessa forma, entre as várias características que se pode citar do aluno, pode-se notar, também, que tem dificuldade de relacionamento com alguns amigos, como bem coloca sua mãe.

“Ele tem mais dificuldade, não sei se é uma dificuldade, mais no relacionamento, eu acho que pelo jeito dele mesmo ser assim, então já busca pessoas, amizades assim mais ou menos como ele. Não que ele busque sabe, mas com interesses parecidos, porque ele diz “dizem tanta abobrinha”, né. Então ele tem o jeito dele, a característica dele é essa”. (E.M.)

“[...] as pessoas falam muita bobagem, por isso eu ando sozinho. Eu tô sempre sozinho, mas bah se quero conversar com alguém, olho de um lado,... do outro...., ah, não, vou pegar um livro e vou ler”. (K.M.)

Esta característica refere-se, principalmente à dificuldade de encontrar pessoas com interesses semelhantes aos seus, e esta é freqüente entre os alunos com AH/SD, sendo que, estes também se aproximam de programas de enriquecimento em função de encontrar companheiros que tenham interesses e características semelhantes. Costa (2002), pontua que:

É fundamental ao indivíduo permanecer no seu contexto, aprender a conviver com suas diferenças, realizar trocas com os demais e ampliar sua comunicação. Este posicionamento não impede, no entanto, que se desenvolvam projetos de grupos onde as pessoas portadoras de altas habilidades possam falar de seus sentimentos, receber orientação e dividir com outras pessoas de mesmas características, os espaços de criação.

Desse modo, se percebe a importância destes alunos terem contato com seus iguais, a fim de que não se sintam sozinhos no mundo, e que podem encontrar pessoas que dividem interesses semelhantes aos seus, os quais podem não estar na mesma turma da escola. Como bem colocam Oufino e Guimarães (2007, p. 49), “o isolamento do indivíduo superdotado, muitas vezes observado no contexto escolar, é proveniente da discrepância entre interesses, atitudes, inteligência e criatividade que os qualificam”. Por isso, a possibilidade de encontro com seus pares enriquece seu desenvolvimento intelectual, assim como, pessoal e seu auto-conceito.

As características do aluno, que foram salientadas neste trabalho, se forem estimuladas, podem levar a um desenvolvimento potencial avançado e a produções criativas inusitadas, permitindo que o indivíduo consiga objetivar e alcançar seus desejos de realização pessoal e social. Além disso, o reconhecimento destes interesses e características pelo professor possibilita que este busque maiores estratégias de estimulação para as mesmas.

Ao finalizarmos este artigo esperamos alertar os profissionais da educação para que busquem conhecer seus alunos, suas características, suas diferentes habilidades e interesses, a fim de que se possa estar reconhecendo no ambiente escolar mais alunos com AH/SD, os quais podem estar escondidos por detrás de mitos ou práticas podadoras.

## Referências

ALENCAR, Eunice Soriano de. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

COSTA, M. R. N. da. Os portadores de altas habilidades e a educação: uma relação de desafios. In: I Seminário de Inclusão de Pessoas com Altas Habilidades/Superdotados, II Seminário de Inclusão da Pessoa com Necessidades Especiais no Mercado de Trabalho, VI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, Setembro, 2002, Vitória/ES. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2002, CD-ROM.

CURY, C. R. J., (org). **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB - Lei 9.394 de 1996**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LANDAU, Erika. **Criatividade e Superdotação**. Tradução de Lourdes Rego Novaes. Rio de Janeiro: EÇA Editora, 1986.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica, e arte: o desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_. (org). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 9-29.

OUROFINO, Vanessa T. A. T. de.; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do aluno com Altas habilidades/Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (org.) **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. 41-52

RECH, A. J. D.; FREITAS. S. N. O papel do professor junto ao aluno com altas habilidades. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v 25, p. 59-71, 2005.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness. In: Baum, S. M.; Reis, S. M.; Maxfield, L. R. (Eds.). **Nurturing the gifts and talents of primary grade students**. Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press, 1998. Disponível em: <<http://www.sp.uconn.edu/~nrcgt/sem/semart13.html>> Acesso em 04 dez. 2006.

SABATELLA, M. L; CUPERTINO, C. M. B. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (org.) **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.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WINNER, E. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

# **BRASÍLIA: POSTAIS E POESIAS**

Prof.<sup>a</sup>: Maria Zuleide Vieira de Sousa

Matrícula: 35.627-1

Sala de Recursos de Artes Visuais

Instituição: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF

E-mail: mazul9@gmail.com

**Prof.<sup>a</sup>: Maria Aparecida Alves de Santana Marques de Oliveira**

**Matrícula: 47.943-8**

**Sala de Recursos de Literatura**

**Instituição: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF**

**E-mail: maasmo@gmail.com**

## RESUMO

Este trabalho nasceu no exato momento em que os estudantes, devido à diversidade de informações políticas e culturais com que eram bombardeados pela mídia, começaram a questionar a situação que a cidade vivia. Nesse sentido, apresentamos diversas visões sobre o assunto, ressaltando a importância de se conhecer os princípios e fundamentos que levaram a mudança de sede da capital brasileira e sua construção no centro do país. Organizamos propostas didático-pedagógicas para desenvolver atividades práticas que atendessem a essas demandas e promovessem aprendizagens significativas aos estudantes nas Salas de Recursos. Assim, desde 2007, as atividades delinear-se em um estudo de pesquisa cujo objetivo era descobrir a riqueza artística e cultural presentes na arquitetura, monumentos, e na paisagem bucólica, além da importância política de Brasília. A partir de então, iniciamos passeios pela cidade. Visitamos os principais monumentos como o Instituto Histórico e Geográfico, para trazer aos estudantes a luz do conhecimento da história política e social de Brasília. Além disso, conversamos com pioneiros e candangos que acompanharam os primeiros anos dessa história. Motivados e com a visão ampliada, jovens talentosos transmitiram para o papel seus sentimentos por Brasília por meio de versos e formas, desde os mais simples traços até os mais belos e críticos. Portanto, o esforço e a dedicação dos participantes resultaram num trabalho interdisciplinar denominado “Brasília: postais e poesias”, retratado pela visão de pequenos e grandes cidadãos que aqui nasceram ou que vieram mais tarde para compor essa teia histórica na formação integral e social que é ser brasiliense.

Palavras-Chave: Brasília. Política. História.

## Introdução

A proposta de trazer aos estudantes a luz do conhecimento, centrada nos fundamentos e princípios da História e na atenção a variedade das notícias, faz necessária a intervenção de práticas pedagógicas voltadas para o estudante. Essas práticas devem ampliar seus conhecimentos aliando-se às aprendizagens significativas que ajudem a criar soluções para os questionamentos e mostrar que Brasília não se limitava somente ao que diziam os jornais, mas que envolvia estudo e reflexão no processo decisório do poder instituído. Daí nasceu a ideia de desenvolvermos um projeto interdisciplinar objetivando sentir-se parte de um todo, juntar esforços na construção de uma proposta singular, mas que fizesse crescer um contexto histórico consciente na diversidade.

Começamos a traçar um plano de trabalho que viabilizasse o fazer artístico e poético. Tudo isso interligando diversas áreas do conhecimento, articulando a teoria com a prática, na formulação das atividades, e que estivessem em sintonia com o pensamento e o conceito de arte-educação, num movimento que consolida uma nova postura pedagógica e a concepção com uma área específica e temas transversais. Esta abordagem está dentro de um conceito ainda maior de educação. Refere-se aos Quatro Pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver com os outros e aprender a ser.

Durante momentos do processo de construção do plano de trabalho, interpretamos textos, pudemos compartilhar dúvidas e angústias com outros profissionais. Estes nos auxiliaram com informações reais, graças as suas experiências no contexto histórico. Esse contexto nos possibilitou pequenos recortes de um acontecimento que ficou anos no papel, mas tornou realidade para todos os brasileiros. E essa realidade foi retratada por nossos estudantes por meio dos debates, discussões, versos e formas revelados no projeto Brasília: postais e poesias. Nesse sentido “...a *interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas*” (Fazenda 1995, p. 86).

### Definindo estratégias para o desenvolvendo do projeto Brasília: postais e poesias

Desenvolver um projeto tendo uma história real como recurso teórico e procurar se firmar nesse conforto não é mais simples só pelo fato de já ter por onde começar. É preciso ter, em mente, que metodologia será desenvolvida, quais os interesses dos estudantes, os objetivos a serem traçados e executados para realizar a proposta com sucesso.

Então definimos os seguintes objetivos e metodologia depois de uma investigação pedagógica que nos pudesse fortalecer em nossa caminhada.

#### **Objetivo Geral**

Promover ações individuais e coletivas visando à participação de todos ao crescimento e amadurecimento humano; compreendendo suas relações com Brasília e o Distrito Federal, observando os fatores necessários à reflexão para desencadear o senso de responsabilidade própria perante o seu papel como estudante e cidadão.

#### **Objetivos Específicos**

- . Proporcionar aos estudantes atividades que estimulem a compreensão dos aspectos históricos da construção de Brasília.
- . Proporcionar aos estudantes estudos e discussões com diversos saberes, estimulando o senso crítico, a auto-estima e o respeito pela diversidade cultural que compõe nossa cidade.



- . Desenvolver uma percepção imaginativa e uma atitude interrogativa por meio de atividades pedagógicas, contribuindo para a formação do caráter humanístico interdisciplinar.
- . Estimular o exercício da reflexão estética e poética para expressar Brasília em formato de postal, por meio do desenho e da poesia.
- . Viabilizar espaços culturais para mostra dos trabalhos dos estudantes.

## **Metodologia**

Gerir uma metodologia para o desenvolvimento do projeto “Brasília: postais e poesias”, da Sala de Recursos Artes Visuais em parceria com a Sala de Recursos de Português, implica um conhecimento abrangente da organização de trabalhos. E além disso, pressupõe uma análise do contexto e interesse de cada aluno, a segmentação das atividades, a definição de objetivos concretos; o estabelecimento de estratégias, orçamento, execução e controle, pois se trata de projeto coletivo.

Essa metodologia apresenta os seguintes aspectos:

- **Irreversível** - porque está fundamentada em metodologias de desenvolvimento previsto na Orientação Pedagógica de Altas Habilidades, Currículo Educacional, Parâmetros Curriculares Nacionais e literaturas correspondentes.
- **Importante** - porque coloca nas mãos dos estudantes, família, professores e sociedade a responsabilidade de condução de um projeto capaz de promover o desenvolvimento educacional de todos os envolvidos e simultaneamente melhorar a qualidade de ensino.
- **Necessário** - porque busca uma estrutura de apoio do desenvolvimento integral do estudante.
- **Que comporta riscos** – porque constitui um autêntico desafio à capacidade de gestão das professoras/mediadoras e do poder instituído.

Atualmente entendemos que falar de formação qualitativa é falar também de investimentos nas Salas de Recursos e nos Projetos Educacionais.

Essa estratégia pedagógica vem ao encontro da interação entre a Arte e inclusão de novos temas. É preciso fazer um esforço de troca e de partilha entre a escola e outras instituições criando uma cultura de participação, competência e confiança. Somente assim, os estudantes podem ser protagonistas ativos, não só na concepção das atividades, mas também, na regulação e auto-avaliação do seu desenvolvimento.

No sentido de atender aos objetivos propostos, essa metodologia foi desenvolvida em três etapas diferentes:

- ✓ A primeira é a implementação de ações básicas e adequadas para o desenvolvimento das atividades.
- ✓ A segunda corresponde ao estabelecimento de parcerias necessárias de forma a atender a demanda da Sala de Recursos - Artes Visuais e Sala de Recursos de Literatura.
- ✓ E a terceira aponta para a divulgação dos trabalhos objetivando a formação integral do estudante. Um Atendimento desse porte não pode se limitar somente à necessidade básica, mas também, criar condições significativas garantindo práticas de autonomia e sustentabilidade no exercício e manutenção de seus projetos.

A metodologia está definida da seguinte forma:

#### - Ações

- **Ideia** – observação informal do comportamento e sentimentos dos estudantes ao falar sobre Brasília;
- **Envolvimento** – nível de abrangência - análise do contexto e interesse de cada aluno para a segmentação das atividades;
- **Ações necessárias** – formulação de um planejamento coletivo para atender à demanda do momento;
- **Recursos envolvidos** – materiais e humanos;
- **Prazo para elaboração e implantação de cada projeto** – ano letivo;
- **Definição do cronograma das atividades** – ordem das atividades;
- **Data e local de apresentação dos trabalhos** – exposições.

#### - Atividades teóricas e práticas desenvolvidas pelas professoras/mediadoras durante a execução do projeto “Brasília: postais e poesias”

- Coordenação pedagógica para apresentar a proposta e organizar as idéias;
- reunião com os alunos para conversar sobre as questões levantadas sobre Brasília e sugestão de uma proposta de trabalho coletivo;
- reunião com os pais para apresentar a proposta de trabalho e seu objetivo;
- formulação do planejamento: organização das atividades e dos materiais;
- elaboração dos recursos didáticos e pedagógicos para implantação e execução do projeto;
- sistematização dos recursos de forma interdisciplinar;
- leitura e seleção de textos em livros, revistas e jornais;
- exibição de filmes, documentários, slides etc;
- orientação, supervisão e avaliação das atividades;
- apresentação de alternativas dentro da proposta, de modo que possam servir de instrumento para melhor desenvolvimento do projeto;
- contatando instituições particulares e privadas para viabilização de materiais e disponibilidade profissional para realizar palestras, oficinas, debates etc;
- estabelecendo parcerias com instituições e setores educacionais para fortalecer a execução do projeto;
- pesquisando preços de materiais necessários em papelarias e livrarias, como também, em gráficas para arte final, fotolito e edição dos postais;
- reunião sistematizada para avaliar o andamento do projeto e propor soluções se necessário;
- buscar, junto ao setor público e privado, espaços culturais para realizar as exposições;
- registrando todas as atividades desenvolvidas.

## **- Atividades teóricas e práticas desenvolvidas pelos estudantes durante a execução do projeto “Brasília: postais e poesias”**

- Leitura de textos e debate das questões consideradas polêmicas;
- assistir a filmes e documentários sobre Brasília;
- participação de palestras e aulas no Instituto Histórico Geográfico de Brasília;
- passeio pela cidade visitando os principais monumentos e apreciando a paisagem local;
- retratação dos monumentos ou da paisagem local;
- escrever poesias sobre Brasília;
- assistir a aulas teóricas e expositivas sobre Brasília, fatores relacionados, sua origem, evolução e conseqüências;
- assistir a aula sobre hábitos saudáveis de relacionamentos;
- zelo pelo desenvolvimento do projeto e atividades afins.

### Como o projeto foi desenvolvido

Com base nos dados coletados e estratégias definidas, iniciamos o projeto em 2007 com o título “Brasília, retratada por seus filhos”. Isso trouxe aos estudantes a oportunidade de desenvolver atividades onde podiam traçar uma linha do tempo e visualizar a posição em que se encontrava a capital atualmente.

Esse processo incluiu de forma breve, uma investigação para saber quem tinha nascido em Brasília ou no Distrito Federal ou quem teria vindo de outro estado ou mesmo de outro país. Percebemos que muitos deles nasceram em Brasília, e também alguns pais. Segundo relatos, a família veio para a cidade em busca de melhoria de vida ou transferida em caráter profissional.

Tendo em mãos informações importantes, reunimos todo o material para pesquisa: livros, revistas, cartazes, livretos, encartes, fotografias, vídeos, filmes, entre outros. Também, definimos as visitas aos principais monumentos e “tour” pela Asa Sul e Asa Norte, Eixão e Eixo Monumental. Descobrimos que a maioria dos estudantes só conhecia Brasília por meio da mídia ou de forma parcial ao tráfegar pela cidade. Poucos já tinham ido ao Congresso Nacional, a Catedral, a Torre de Televisão – que são os mais visitados –, e somente quando parentes vinha visitá-los, a família aproveitava o momento para conhecer a arquitetura local, basicamente a parte externa.

Percebemos que fazia necessário um conhecimento mais aprofundado do tema, além de visitas orientadas de forma a promover uma mudança substancial no comportamento e sentimentos dos estudantes. Tais mudanças fazem parte do crescimento e amadurecimento dos participantes, uma vez que estão em processo de desenvolvimento intelectual e pessoal.

Começamos a manusear as revistas, fotos, a assistir a vídeos e filmes que chamavam mais atenção. Depois de debater o que vivenciávamos, partíamos para as leituras mais fáceis, ou seja, pequenas notícias de jornais e revistas. Nesse ínterim, de forma gradual, sempre discutíamos a história, as formas dos monumentos, falta de pessoas nas fotografias, as vias largas e principalmente as “tesourinhas” que chamavam muito a atenção dos estudantes pelo seu formato. Na sequência, já familiarizados com o tema, sistematizamos as leituras, o que nos deu momentos de encontros para discussões maiores, aulas e palestras no Instituto Histórico e Geográfico. Esse instituto contém um acervo especial sobre a história do povo de Brasília e do Distrito Federal.

Os estudantes queriam logo desenhar os monumentos e escrever as poesias. No entanto, procurávamos nos envolver primeiramente na literatura para termos embasamento teórico e de forma singela e sem atrevimento, darmos os primeiros passos.

Durante a realização das atividades propostas, ficou evidenciada a alegria dos estudantes ao expressar seus sentimentos pela nossa capital por meio de observações das cores, formas, detalhes, seus conceitos, sua diversidade cultural. Contudo não lhes faltaram informações, para desenvolverem o pensamento criativo. Os monumentos mais retratados foram o Congresso Nacional, a Catedral e a estátua de JK, o “pai” de Brasília, na visão dos estudantes. Mas não faltou a paisagem bucólica de Brasília, o céu e outros olhares nos trabalhos apresentados tanto nos desenhos, como nas poesias. O encontro de ideias e sua unidade potencializavam o trabalho.

A união das Salas de Recursos de Literatura e de Artes Visuais aconteceu nos encontros pedagógicos. Tínhamos alunos em comum e, desde 2006, procurávamos fazer um trabalho interdisciplinar. Nas coordenações, trocávamos idéias, materiais e juntávamos nossos esforços dando suporte uma para a outra no que fosse possível. E, dentro dessa dinâmica, sugerimos e planejamos diversas atividades. Uma delas é o projeto aqui apresentado.

No início do trabalho, realizamos muitas visitas pela cidade. Participamos de oficinas, ouvimos palestras, assistimos a filmes, documentários, notícias, discutimos questões consideradas polêmicas e fizemos parceria com as famílias dos estudantes para que também pudessem participar ativamente desse processo. Contatamos instituições públicas e privadas e fechamos acordos pedagógicos a fim de viabilizar o segmento desse projeto. Nesse vai e vêm prazeroso, os alunos da Sala de Recursos de Artes Visuais confeccionavam os desenhos e os da Sala de Literatura construía as poesias e os entusiasmos de uns contagiavam os outros que iam participando das atividades. Com isso, o projeto crescia em formatos e técnicas.

O nosso produto já caracterizava um trabalho interdisciplinar na sua construção. Todavia na apresentação ainda faltava algo que pudesse ser componente um do outro. Tanto é que na primeira exposição os postais foram mostrados em tamanho 10x14 e as poesias em quadros tamanho A4, separados um do outro. Nessa mostra, os trabalhos foram bastante apreciados pelas pessoas que prestigiaram o evento. Ainda assim, percebemos a necessidade de reformular o projeto. Tendo em vista fortalecer esta parceria, foi fantástico quando a professora da Sala de Recursos de Literatura sugeriu um novo título - “Brasília: postais e poesias” que criou o tão sonhado trabalho interdisciplinar. Como parte desse conjunto de intuições e desejos educacionais, o trabalho se estabeleceu em verdadeiro postal. Reconheceu no universo poético-estético de formas e cores que a multiplicidade das ideias desaparece tornando único o caráter interdisciplinar unidos em sonhos.

Nesse contexto, verifica-se que a ação interdisciplinar e educativa implica estratégias para um atendimento especializado, estimulando os atores sociais envolvidos nos espaços educacionais. Isso também diminui a inércia dos gestores no desempenho de suas funções.

No desenvolvimento desse trabalho atuaram estudantes das Salas de Recursos de Artes Visuais e de Literatura com idade a partir de 5 a 17 anos. Consideramos a idade e o conhecimento que os estudantes apresentavam, e incluímos conteúdos diversos sobre o tema, especialmente voltados para valores e competências.

## **Considerações Finais**

Mais que um projeto, o trabalho foi marcado pela reunião de vários segmentos sociais. Representou a democratização do conhecimento e ainda fez guardar, nos arquivos da consciência individual e coletiva dos participantes, a construção de uma cidade que se tornou Patrimônio Cultural da Humanidade.

Mudanças são necessárias, mesmo que consideradas radicais. Porém, esse é o nosso mundo: interdisciplinar, espaço aberto onde encontros acontecem a todo instante. Só precisamos estar atentos ao intercâmbio cultural que esses encontros promovem e, de forma especial, traçar estratégias para que possamos dar encaminhamentos positivos aos nossos anseios. Também fazer como os pioneiros fizeram criar uma “noiva” para o Brasil. Brasília é o seu nome. E daqui saem todas as decisões importantes para o desenvolvimento do país.

Neste sentido o plano de trabalho se fez necessário. Buscou nas entrelinhas do poder instituído, a graça do ipê amarelo solitário, mas sem deixar de brilhar, a alegria do vermelho do flamboyant que sombria as super-quadras.

Sim, Brasília se mostra, e nos dá a possibilidade de romper com o comodismo, buscando coragem para olhá-lo de frente. Conhecer seu passado, viver o presente e organizar transformações significativas para as próximas gerações. Transformar não significa formular novas respostas. Implica antes em indagações que possam conduzir a um aprofundamento sempre maior da realidade. Realidade esta, que neste caso específico, refere-se aos encontros pedagógicos utilizados como instrumentos da ação e do fazer educativo.

Nesses encontros, em que vislumbramos a necessidade de nos harmonizar, também somos chamados a uma mudança de consciência, de atitude, de repensar como estamos vivendo e fazendo nosso trabalho. Resgatamos e demonstramos em nossa experiência individual e coletiva, a possibilidade de nos encantar com o outro. Por fim, significou encantar o nosso próprio olhar. Olhar este com que veremos Brasília, como retrata Gabriel Guilherme em seu poema.

“Brasília”,

“Brasília educa  
Brasília ensina  
Poderia ser o começo  
Da nossa justiça”.

E esse ideal se revelará nas pessoas de fibra, coragem, de respeito e de trabalho por uma educação de qualidade para o exercício da cidadania no contexto da vida humana.

## - Referências Bibliográficas

- Altas Habilidades / Superdotação e Talento – Conselho Brasileiro para Superdotação – Conbrasd.  
[www.conbrasd.com.br](http://www.conbrasd.com.br)
- Cartazes sobre Brasília - cedidos pela Administração de Brasília.
- CASTELO, Roberto. Brasília monumentos, marcos e esculturas. Ed. Cavaleiro dos Pirineus – 1999.
- Curso: Distrito Federal, seu povo e sua história – Instituto Histórico e geográfico do Distrito federal.
- ECCO Educativo. Volume 23 – Exposição: Coletiva 2º prêmio Foto Arte Brasília; Natureza, Meio Ambiente e Sustentabilidade – Material Didático para professores.
- Encartes fotográficos sobre Brasília.
- FAZENDA, Ivani C. Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa, 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- Gente de Brasília. Edições Correio Braziliense.
- Jornal Ciência e Cultura - 2008.
- Jornal Correio Braziliense - 2006.
- Parâmetros Curriculares Nacionais - 1ª à 8ª Série - MEC.
- PELUSO, Marília e Candido, Washington – Distrito Federal, paisagem, população e poder, Ed. Harbra.
- Revista – Especial veja – Brasília 50 anos – O nascimento de uma nação. 2010.
- Revista 1ª Mostra Brasília – Artefacto
- Revista 40 anos – Brasília.
- Revista Brasília – Fotos importantes até 21 de 1960.
- Revista Brasília, esta cidade existe – [www.brasiliaconvention.com.br](http://www.brasiliaconvention.com.br)
- Revista Correio Braziliense – Brasília em Três Tempos – Edição Especial.
- Revista do Correio Braziliense- 2007,2008, 2009.
- Revista do Distrito Federal.
- Revista Edição Especial – Olhar Brasília – O Correio mostra tudo sobre a cidade que tem a imponência de uma capital federal e reúne beleza arquitetônica com qualidade de vida.
- Revista: Muito Antes de JK... – Monumentos e personagens – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.2010.
- Veja especial – Brasília – Edição 2006/2007.

## **As Ferramentas para Pensar no desenvolvimento das altas habilidades/ superdotação**

Débora Diva Alarcon Pires

Mariana Andrade Ferreira de Freitas

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

### **Resumo**

O Programa Aprender a Pensar (PAP), é um dos programas de atendimento comunitário do Instituto Dom Fernando (IDF), ligado a Pró- Reitoria de Extensão e Apoio Estudantil (PROEX) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC- GO). Desde 1989, atua com crianças e adolescentes com objetivo de estimular o desenvolvimento da inteligência, da criatividade e do relacionamento interpessoal, utilizando- se da metodologia Ferramentas para Pensar de Edward De Bono (1982). O programa pauta também pelo respeito às diferenças individuais, buscando o compromisso e a responsabilidade como atributos essenciais a formação da cidadania ativa. Com base nesta proposta, a pesquisa teve por objetivo verificar a importância dessa metodologia, no processo do desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças participantes do PAP. Essas crianças tinham de 7 a 9 anos, moradores da cidade de Goiânia, de ambos os sexos, com indicativos de altas habilidades/ superdotação, portadoras de uma inteligência médio superior a superior. O conceito de altas habilidades/ superdotação adotado nesta pesquisa é de Renzulli (1984), que compreende: a interação entre habilidade acima da média, criatividade, e envolvimento com a tarefa. A coleta de dados se deu no período de fevereiro a dezembro de 2009 e os métodos utilizados foram: teste das Matrizes Progressivas- RAVEN (Escala Geral); entrevistas com os responsáveis e com as crianças; observações dos comportamentos e registro da fala dos participantes. As Ferramentas para Pensar contribuíram para a formação de cidadãos participativos na sociedade, tornando- os pensadores confiantes, questionadores, com capacidade crítica, e aptos á tomada de decisões assertivas e criativas.

Palavras- chave: altas habilidades. desenvolvimento.

## Introdução

O estudo do desenvolvimento do ser humano constitui uma área do conhecimento da Psicologia cujas proposições concentram-se no esforço de compreender o homem em todos os seus aspectos, englobando fases desde o nascimento até o seu mais completo grau de maturidade e estabilidade. Tal esforço tem culminado na elaboração de várias teorias, a partir de diferentes metodologias e pontos de vistas.

O desenvolvimento humano é comumente definido como transformações físicas e psicológicas que ocorrem com o passar dos anos. Segundo Papalia & Olds (2000), as mudanças no desenvolvimento são adaptativas, sistemáticas e organizadas, e refletem situações internas e externas ao indivíduo que tem que se adaptar a um mundo em que as mudanças são constantes.

Na tentativa de descrever o desenvolvimento individual, Doise e Palmonari (1986, citado por Pires, 2002, p.24) avaliam o desenvolvimento da interação entre crianças de baixa idade, suas relações, as condições de vida familiares, as modalidades de interação nas creches, a aquisição da linguagem, a comunicação, e a construção coletiva das operações cognitivas. Desse modo, a relação aprendizagem e desenvolvimento proporcionam a reconstrução da experiência e seus significados, uma vez que, desde o nascimento, a criança estabelece uma relação com o mundo que a cerca, e através deste ambiente e dos estímulos provocados pelo mesmo, ela conseguirá aprender conceitos e significados que contribuirão para o seu desenvolvimento. (Mattei, 2006)

Embora sob diferentes paradigmas, Vygotsky e Piaget demonstraram interesse no que se refere ao desenvolvimento e aprendizado das crianças. Vygotsky concebe uma visão social do ser humano, enquanto Piaget apresenta uma concepção biológica, defendendo a idéia de que o desenvolvimento antecede a aprendizagem, portanto o indivíduo deve estar estruturado para realizar tal tarefa. (Pires, 2002)

De acordo com Piaget, a criança constrói gradativamente suas estruturas cognitivas, que se manifestam em etapas denominadas por ele como estágios de desenvolvimento cognitivo. (Palangana, 2001)

No estágio sensório motor, de 0 a 2 anos, a inteligência é prática e se relaciona com a resolução de problemas de ação. No pré-operatório, de 2 a 7 anos, a inteligência é simbólica; a linguagem falada aparece e conseqüentemente, os desafios enfrentados se tornam lógicos. A socialização com outras pessoas se inicia, mas há tendência ao egocentrismo ou a centração, fazendo com que esses raciocínios ainda careçam de lógica. (Coll, Marchesi, Palácios, 2004)

No estágio das operações concretas, que se desenvolve na faixa etária de 7 a 11 anos (idade dos participantes envolvidos nesse estudo), os processos mentais das crianças tornam-se lógicos, desenvolvendo o que Piaget classifica como operações lógicas, que é a capacidade da criança de internalizar ações cognitivas para que posteriormente tire conclusões coerentes. (Wadsworth, 1997)

Durante este estágio, as crianças desenvolvem processos de pensamentos lógicos, aplicando-os a problemas reais. Elas não se limitam à percepção, sendo capazes de acompanhar as transformações, bem como a reversibilidade das operações mentais. No operacional concreto, a criança compreende a opinião das outras pessoas e é capaz de reconstruir seus pensamentos considerando os argumentos dos outros. Seu pensamento

não é mais egocêntrico, interage socialmente fazendo o uso da linguagem através do diálogo. (Wadsworth, 1997)

No estágio das operações concretas, a capacidade do raciocínio lógico, a reversibilidade do pensamento, a socialização, não influenciam apenas o desenvolvimento cognitivo e social, mas também o afetivo. As operações reversíveis conduzem a lógica do afeto e as crianças adquirem capacidade de coordenar seus pensamentos afetivos conservando ou revertendo-os. As decisões afetivas são tomadas considerando as experiências passadas e presentes, pois há a consciência desses sentimentos instituídos como valores. A criança adquire autonomia de pensamento, se tornando capaz de julgar o que lhe é imposto, considerando os outros pontos de vista, e se relacionando socialmente, em uma perspectiva baseada no respeito mútuo, com adultos e outras crianças. (Wadsworth, 1997)

A partir da adolescência, no estágio das operações formais, o pensamento lógico alcança sua máxima, sendo desenvolvido de forma coerente e sistemática. O adolescente adquire capacidade crítica, sendo capaz de raciocinar sobre hipóteses formando esquemas conceituais abstratos e, através deles executar operações mentais dentro de princípios da lógica formal. (Coll, Marchesi, Palácios, 2004)

Piaget e Vygotsky entenderam o conhecimento como adaptação e construção individual e concordaram que a aprendizagem e o desenvolvimento são auto-regulados. No entanto, discordaram quanto ao processo de construção. Enquanto Piaget estava interessado em como o conhecimento é construído, Vygotsky se voltava para a questão de como os fatores sociais e culturais influenciam o desenvolvimento intelectual. (Palangana, 2001)

Vygotsky afirma que o desenvolvimento individual ocorre de acordo com a evolução histórico-cultural e que os processos psicológicos se dão devido à relação do indivíduo com a sociedade. (Coll, Marchesi, Palácios, 2004)

No processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o papel exercido pelo meio social é compreendido como internalização e zona de desenvolvimento proximal. Entende-se por internalização a idéia de que toda função psicológica superior passa necessariamente por uma etapa externa, por tratar inicialmente, de uma função social; e zona de desenvolvimento proximal é a distância entre os níveis de desenvolvimento real e potencial do sujeito. Portanto, o desenvolvimento infantil aconteceria a partir de suas experiências com iguais ou adultos, e o bom aprendizado seria aquele que antecede ao desenvolvimento. (Pires, 2002)

Em Vygotsky, o desenvolvimento não é pré-determinado e dividido por etapas, é sociogeneticamente mediado pelos processos de aprendizagem, pela cultura e sociedade. (Coll, 2004). Sua teoria proporcionou uma perspectiva social ao desenvolvimento cognitivo, atribuindo à sociedade, ao indivíduo mais experiente, uma função importante. (Pires, 2002)

Wallon, juntamente com Piaget e Vygotsky, contribuiu com a teoria do desenvolvimento cognitivo centrada na psicogênese da pessoa completa. Segundo ele, o papel da emoção no desenvolvimento humano é de extremo valor, pois todo o contato que a criança estabelece com as pessoas que cuidam dela desde o nascimento, é feito de emoções e não apenas cognições. Suas idéias se fundamentam em quatro elementos básicos que estão todo o tempo em comunicação: afetividade, emoções, movimento e formação do eu. (Galvão, 1993)



A afetividade possui papel fundamental no desenvolvimento da pessoa, uma vez que é por meio dela que o ser humano demonstra seus desejos e vontades. As transformações fisiológicas de uma criança revelam importantes traços de caráter e personalidade, e as emoções, a raiva, o medo, a tristeza, a alegria e os sentimentos mais profundos têm uma função de grande relevância no relacionamento da criança com o meio. (Galvão, 1993)

Dessa forma, o desenvolvimento psicológico antes visto como unilateral, passa ser remetido aos aspectos cognitivos e afetivos, bem como, dinâmicos, da construção do sujeito e de sua realidade. (Pires, 2002).

No que tange às origens da superdotação, nos anos 60 e 70 nos Estados Unidos e na Europa Central, surgiu o paradigma de que superdotação seria de origem genética, descoberta por meio de testes de QI (quociente de inteligência), e, deste modo classes especiais seriam designadas a esses indivíduos. (Pires, 2002).

Segundo Galton (1883), o gênio flui entre as famílias, sendo geneticamente transmitido. Enquanto outros autores identificam outro ponto importante frente à genética, assegurando que o QI pode não ser herdado, mas algum outro fator, como o temperamento, pode ser um meio de interação com o ambiente, afetando o QI. (Winner, 1998).

Atualmente, um novo paradigma abarca as concepções genéticas e sociais, uma vez que, compreende-se como superdotação a herança genética e a interação com o ambiente. (Pires, 2002). Para Winner (1998), o desenvolvimento dessas crianças é resultado de uma ação conjunta de genes e ambiente, no qual os genes são suscetíveis as influências do ambiente, podendo operar separada e aditivamente.

O termo altas habilidades/ superdotação é freqüentemente relacionado ao talento, e a criatividade. (Pires, 2002) Antigamente, um indivíduo superdotado era aquele que tinha alta inteligência, hoje essa classificação se dá não só por esse aspecto, envolvendo inúmeras habilidades. (Mattei, 2006)

“Superdotação é um conceito ou constructo psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa.” (Alencar, 1986, p.21).

Em Alencar (1986), Passow colocou que superdotado seria o indivíduo que demonstrasse habilidade expressivamente acima do superior quando comparado à população em geral, nas áreas intelectual, social, musical, artísticas e outras. Enquanto Maslow, afirma que a superdotação está relacionada com a capacidade de o indivíduo alcançar e desenvolver seu potencial inato, aprendendo a usar suas habilidades em toda extensão.

Segundo Gardner (1994), as inteligências múltiplas são competências individuais de acordo com indivíduos e sociedade nas quais eles se inserem. As capacidades intelectuais são como talentos, sendo consideradas manifestações de superdotação.

Renzulli (1984, citado por Pires, 2002, p. 33), acredita que superdotação não é algo que o indivíduo tem ou não, mas algo que pode se desenvolver em determinadas circunstâncias. Para o indivíduo obter uma realização superior é necessário que haja uma interação entre a habilidade acima da média, a criatividade e o envolvimento com a tarefa.

Para o Ministério da Educação, inicialmente, a classificação adotada era a classificação internacional. Essa classificação, aceita no Brasil, define os superdotados como aqueles que apresentam extraordinário desempenho e/ou elevada potencialidade em quaisquer dos seguintes aspectos: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, criatividade ou pensamento produtivo, capacidade de liderança, talentos especiais, capacidade psicomotora. (Santos e cols, 1988)

As crianças com altas habilidades/ superdotadas, de acordo com Renzulli (2004, citado por Virgolim, 2007), podem ser classificadas também por duas categorias: a superdotação escolar e a superdotação criativo- produtiva. A superdotação escolar, facilmente identificada pelos testes de QI, incide sobre os processos de aprendizagem dedutivo, treinamento estruturado nos processos de pensamento e aquisição, estoque e recuperação da informação. Geralmente apresentam as seguintes características, (Renzulli & Reis 1997, citados por Virgolim, 2007): agilidade em absorver conteúdo, boa memória, excelente raciocínio, facilidade em se concentrar, vasto vocabulário, boas notas na escola, e conseqüentemente, boa relação com os educadores, admiradores de suas capacidades intelectuais. Porém, pela necessidade de querer saber sempre mais, as crianças desse grupo sofrem por medo de não conseguir superar seus limites. Precisam de estímulo, são perfeccionistas, e apresentam grande intensidade emocional.

Na superdotação criativo- produtivo, as crianças são vistas como produtoras de conhecimento. Não apresentam necessariamente um QI superior, mas são criativas e originais, construindo e inventando novas estruturas, e novas formas de fazer as coisas. Demonstram diversidade de interesses, sendo sensíveis a detalhes usando de humor e fantasias. Normalmente, investem uma quantidade significativa de energia emocional naquilo que fazem, precisando de apoio para canalizar suas energias de forma mais eficiente. São sensíveis, demonstram capacidade de reflexão, autoconsciência, e senso agudo de justiça. (Renzulli & Reis, 1997 citados por Virgolim, 2007)

Diversos autores ressaltam que se tratando de crianças com tamanhos potenciais, altos níveis de desenvolvimento cognitivo não necessariamente indicam altos níveis de desenvolvimento afetivo. (Virgolim, 2007).

Segundo Landau (1990), há discrepância entre o desenvolvimento intelectual e emocional dos superdotados, já que, mesmo sendo intelectualmente mais desenvolvidos, continuam tendo a mesma idade cronológica ao que se refere ao emocional. Conseqüentemente, suas relações sociais podem ser influenciadas, repercutindo em atitudes de conformidade ou de perfeccionismo, refletindo na sub- realização dos seus potenciais.

Terrassier (1979, citado por Alencar, 2007) sugere o termo “síndrome da dissincronia”, que caracteriza também, a diferença entre facetas do desenvolvimento do superdotado. Essa dissincronia seria, uma, de ordem interna, ocorrendo no interior da criança e a outra entre a criança e o meio. A primeira, de ordem interna se refere aos diferentes ritmos de desenvolvimento observados nas áreas: intelectual, lingüística, psicomotora e afetivo emocional. E a segunda, diz respeito a disparidade comum de uma criança ter uma habilidade excepcional em determinado aspecto e não ser tão boa em outro, gerando descontentamento e cobrança das pessoas que o rodeiam, causando dificuldades para essa criança, sobretudo de natureza emocional.

Em Alencar (2007), Gross (2002), afirma que crianças extremamente inteligentes enfrentam um maior número de situações que poderão ter um impacto negativo no seu

desenvolvimento sócio- emocional. Landau (1990) fala da coragem das crianças com altas habilidades/ superdotadas em se expor, uma vez que é necessária uma atmosfera de confiança e liberdade para que suas capacidades incomuns se manifestem. O superdotado almeja apoios especiais para desenvolver e realizar sua potencialidade.

Betts e Neihart (1988, citado por Fleith, 2007, p. 37) enfatizam que “a criança superdotada influencia e é influenciada por suas famílias, sua educação, seus relacionamentos e pelo seu próprio desenvolvimento pessoal”. Portanto, escola, comunidade e família devem proporcionar condições favoráveis para que esta criança cresça e se desenvolva de maneira integral.

Muitos pesquisadores brasileiros ressaltam a necessidade da ampliação de atividades específicas para crianças com altas habilidades/ superdotadas a fim de conhecer melhor este grupo e atender suas necessidades cognitivas e afetivas especiais, favorecendo o reconhecimento, o estímulo e o aproveitamento dos potenciais. (Virgolim, 2007)

Há vinte e um anos, o Programa Aprender a Pensar – PAP, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás- PUC, foi criado com o objetivo de proporcionar a comunidade goianiense e redondezas, um atendimento especial para crianças com altas habilidades/ superdotação.

No início era campo de estágio para os alunos de graduação do curso de Pedagogia, passando posteriormente a ser um campo de estágio interdisciplinar na graduação em Psicologia. Atualmente faz parte dos programas de extensão do Instituto Don Fernando- IDF, e atende uma clientela de 7 a 14 anos, provenientes de escolas municipais, estaduais, particulares e filhos de funcionários e professores da PUC, portadores de indicativos de superdotação e inteligência médio superior.

O PAP utiliza- se da metodologia criada por Edward De Bono (1982), Ferramentas para Pensar, traduzidas pela professora Cristina Delou, da UFF (Rio de Janeiro) e no decorrer dos anos letivos, foram adaptadas pelos estagiários e supervisores participantes do programa.

De Bono (1982), ao criar as ferramentas para pensar, teve como objetivo melhorar a ação do pensar. Pessoas muito inteligentes podem não aproveitar todo seu potencial, enquanto outras, menos dotadas, podem obter um melhor resultado devido seu esforço. A chamada “cilada da inteligência”, que provêm do Cognitive Research Trust (CORT), afirma que pessoas muito inteligentes, devido a rapidez para tirar conclusões, e devido ao alto poder de convencimento, podem utilizar- se superficialmente se suas capacidades.

Baseado no Programa CORT, a metodologia alternativa, ferramentas para pensar, foi desenvolvida como técnica a dar confiança ao pensador, pois de maneira prática, ele será capaz de visualizar todas as alternativas e suas respectivas conseqüências de uma forma mais clara para uma tomada de decisão mais assertiva.

As ferramentas para pensar são apresentadas em siglas e palavras o que facilita a memorização de quem se submete a técnica.

São dez ferramentas, sendo a primeira PNI, (Positivo, Negativo e Interessante), que objetiva a orientação da atenção. ‘P’ seriam os pontos positivos, favoráveis a uma situação; “N” os pontos negativos, desfavoráveis, “I”, os pontos interessantes, diferentes, que estimula o pensador a expandir a idéia, analisando a situação, desconsiderando o

juízo de valor.

Outra ferramenta orientadora da atenção é a CTF, que significa Considerar Todos os Fatores. Dada determinada idéia, considera-se todos os fatores, ampliando e incluindo aspectos gerias, sem caráter avaliativo.

Regras, que desenvolve a consciência quanto a importância da mesma, é criadora de etapas no processo do pensamento e de pontos de vista críticos. As regras são elaboradas a partir da realização de um CTF, e às necessidades mais importantes, são atribuídas regras e razões da mesma.

Conseqüência e Seqüela, a C/S, é uma ferramenta especulativa, que tem como característica considerar as conseqüências de uma decisão anterior a ação. Trabalha questões com marcos temporais, sendo assim, considera-se conseqüência situações que podem ocorrer a curto prazo, imediata a ação, e seqüela, situações a longo prazo. As conseqüências e seqüelas podem ser positivas e/ou negativas e as seqüelas não estão respectivamente ligadas às conseqüências.

Prioridade Básica, a PB, é seletiva, uma vez que estabelece prioridades. Considera o que é mais importante, priorizando escolhas. Para eleger a prioridade básica, faz-se um CTF a fim de levantar todos os fatores para a escolha final.

A PMO, (Propósitos, Metas e Objetivo), estabelece etapas do pensamento; é uma ferramenta operativa. Primeiro se estabelece o propósito, depois especifica-se o objetivo a ser alcançado pelo propósito, e por fim, metas são traçadas para a realização do mesmo.

A APO, (Alternativas, Possibilidades e Opção), auxilia para uma escolha final, é objetivadora e investigadora, (trabalha com hipóteses). A partir de uma situação, todas as alternativas, sendo elas possíveis ou impossíveis, são abordadas. Posteriormente, são avaliadas e classificadas como viáveis, e então, dentro das possibilidades faz-se a escolha da opção.

Planejamento é uma ferramenta que se utiliza de várias outras, como: C/S, PMO, CTF, PB. Ela auxilia à mudanças ou permanência em uma decisão; ajuda a avaliar as situações por partes e assegurar o que está acontecendo.

A OPV significa Outros Pontos de Vista; essa ferramenta orienta a atenção para todas as pessoas envolvidas numa mesma situação, no qual o pensador se coloca no lugar do outro para dar sua opinião a partir daquele ponto de vista.

E, Decisões, a ferramenta conclusiva, que considera e recebe a contribuição das outras ferramentas. Tomar decisões é uma questão prática e envolve: contexto, necessidade, escala de tempo e tipo. As decisões podem gerar novas alternativas, portanto, se faz necessário o uso de outras ferramentas adequadas à situação.

A aplicabilidade das ferramentas tem como objetivo contribuir com o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, favorecendo a interação social, o desenvolvimento intelectual e a criatividade.

Em vista desta proposta, o presente estudo tem o objetivo de verificar a importância da metodologia alternativa Ferramentas para Pensar para o desenvolvimento

das crianças com altas habilidades/ superdotadas, participantes do Programa Aprender a Pensar.

### Metodologia

Desta pesquisa de campo, realizada no Programa Aprender a Pensar –PAP, (situado na área IV da PUC- GO), participaram dez crianças, na faixa etária entre 7 a 9 anos, de ambos os sexos, sendo seis do sexo feminino, e quatro do sexo masculino; os participantes, tinham indicativos de inteligência médio superior e superior (percentil 75 e 95, respectivamente), advindos de instituições de ensino públicas e particulares; cursavam entre 2º e 4º ano do ensino fundamental e eram oriundas de famílias de situação econômica regular. Os sujeitos vivenciaram a metodologia Ferramentas para Pensar, desenvolvidas por Edward De Bono (1982).

No processo seletivo do programa, as crianças foram submetidas ao Teste Matrizes Progressivas – RAVEN (Escala Geral), sendo aprovadas as que conseguiram obter um escore médio superior e superior na avaliação. Após a classificação, estagiários do curso de psicologia, realizaram anamneses com os pais ou responsáveis, para melhor conhecimento da criança participante. Ao final do ano, com o término das ferramentas para pensar, foi realizada a retestagem, a fim de comparar o desenvolvimento dos participantes. O registro da fala e as observações das crianças nos encontros semanais durante a vivência das ferramentas, também foram instrumentos para coleta de dados.

As atividades com as famílias foram desenvolvidas em reuniões com a coordenação e estagiários, sendo os resultados alcançados pelos participantes, apresentados aos responsáveis de forma individual.

A metodologia Ferramentas para Pensar, foi apresentada a cada turma no decorrer de um ano letivo, por duplas de estagiárias (os) de graduação em Psicologia, onde uma assumia o papel de animadora, coordenando o grupo, aplicando as ferramentas, e a outra, ocupava o papel de observadora, responsável pelo registro dos comportamentos verbais e não- verbais das crianças. Os encontros aconteceram semanalmente, com duração de uma hora e trinta minutos, sendo as dez ferramentas apresentadas ao longo do ano.

O procedimento da coleta de dados teve início no segundo semestre de 2009, utilizando-se do método de observação, entrevistas e aplicação de questionários com as crianças e responsáveis.

O questionário realizado pelas crianças participantes era composto por 5 (cinco) perguntas referentes à participação no programa, utilizando-se das ferramentas para pensar para a apresentação das respostas, sendo elas:

- 1- O que foi para você participar do Programa Aprender a Pensar? (CTF)
- 2- Quais são as conseqüências e seqüelas da sua participação aqui? (C/S)
- 3- Como você vai utilizar as ferramentas que você aprendeu? (Decisão)
- 4- Pontos positivos, negativos e interessantes da formação de novas amizades aqui no programa

5- PMO de ser estudante após a participação do programa.

O questionário avaliativo feito pelos pais sobre o PAP era composto por perguntas estruturais e semi-estruturais, seguido de uma entrevista referente às observações feitas pelos mesmos. As perguntas foram:

- 1- Qual a sua avaliação sobre o curso durante este ano letivo? (Ótimo/ Bom/ Regular/ Deficiente)
- 2- Você observou que seu filho (a) aprendeu as Ferramentas para Pensar?
- 3- Você acredita que as Ferramentas para Pensar ensinadas no PAP favorecem as decisões tomadas por seu filho no dia- a dia? (Sim/ Não)
- 4- Na sua opinião, o que foi mais positivo para seu (sua) filho (a) que freqüentou o PAP?

Os resultados obtidos foram comparados em uma análise qualitativa entre a avaliação inicial e a reavaliação final após a vivência das ferramentas para pensar.

### Resultados e Discussão

Conforme literatura já apresentada, (Papalia e Olds, 2000; Deise e Palmonari, 1986, citado por Pires, 2000) o desenvolvimento humano é definido como transformações físicas e psicológicas, resultados da interação entre familiares, comunidade e escola; sendo o aprendizado responsável pelo desenvolvimento a partir da reconstrução da experiência e seus significados.

Palangana (2001), afirmou que segundo Piaget, a criança constrói suas estruturas cognitivas por etapas, que podem ser definidas como estágios de desenvolvimento cognitivo.

No grupo de crianças envolvidas nesse estudo, constatou-se que durante a participação no PAP, com a Metodologia Ferramentas para Pensar, elas se mostraram capazes de internalizar ações cognitivas, adquirindo autonomia de pensamento, e a reversibilidade do mesmo, considerando outras opiniões e interagindo socialmente.

Nos dados obtidos por meio do questionário aplicado nas crianças, a participação no programa foi descrita como uma oportunidade de conhecer novas pessoas e novas formas de aprendizagem; conforme a resposta coletada do participante P6: “Foi muito bom ter participado, pois fiz muitos amigos e aprendi muito”.

As crianças afirmaram que as ferramentas para pensar as auxiliavam na tomada de decisões, e que as utilizariam no futuro para realização de propósitos e objetivos, como também poderiam ajudar outras pessoas ensinando as ferramentas a elas.

Os participantes P3 e P7 descreveram que as conseqüências e seqüelas da participação no programa, foram “ter aprendido as siglas” e “usar elas no dia a dia, na sala, no futuro e nas decisões”, respectivamente.

Segundo a participante P1, o auxílio das ferramentas foi de extrema importância para que ela conseguisse delinear e futuramente realizar o seu propósito: “ganhar uma

bolsa de estudos, para ser uma boa aluna e mostrar minhas qualidades, aprender mais e ajudar os outros,”

Relataram fazer o uso da metodologia no cotidiano, para resolver problemas familiares e escolares. Conseguiram perceber o próprio erro, procuravam reverter situações e aprenderam a planejar melhor a fim de evitar conseqüências negativas das suas ações. O participante P5, disse ter aprendido a voltar atrás quando percebe que está errado e a apagar quando não escreve certo, o que não fazia anteriormente.

Durantes as observações feitas ao longo do semestre, notou-se que freqüentemente as crianças utilizavam-se das ferramentas para resolução de conflitos em sala. Muitos participantes, falaram que um dos pontos negativos do programa foram as brigas e as conversas em sala e defenderam como um ponto interessante, a utilização da metodologia para a solução dos mesmos.

Tendo como objetivo melhorar a ação do pensar, (De Bono, 1982), pode-se afirmar que a Metodologia Ferramentas para Pensar proporcionou a essas crianças a chance de torná-las capazes de visualizar todas as alternativas possíveis e impossíveis de uma ação, se tornando confiantes para uma tomada de decisão mais assertiva.

Segundo os dados recolhidos da aplicação do questionário com os pais/responsáveis das crianças participantes, observou-se que eles, em sua maioria, perceberam mudanças em relação aos filhos e gratificaram o programa por isso, avaliando o curso de bom a ótimo. O pai das participantes P2 e P8, falou ter observado as filhas colocarem em prática as ferramentas em muitas ocasiões e que elas também “estão bem melhores no aspecto psicológico, elas realmente evoluíram.”

Os pais/responsáveis disseram que os filhos aplicavam as ferramentas no cotidiano, no ambiente familiar e escolar, implicando em uma melhora na comunicação e nas relações interpessoais dessas crianças. Para a mãe do participante P10, o filho: “aprendeu a controlar melhor a sua ansiedade e ser mais tolerante com os colegas e ser mais carinhoso em casa”.

Segundo os pais, as ferramentas para pensar contribuíram para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, tornando-os pensadores confiantes, questionadores e com maior senso crítico; mais comunicativos, aptos a tomar decisões assertivas e de forma mais criativa.

A mãe do participante P5, afirmou que o ponto positivo do filho ter freqüentado o PAP foi que ele: “melhorou na auto-estima porque lhe deu mais segurança para se expressar.” As crianças tornaram-se mais independentes, seguras para se expressarem, refletindo na melhora da auto-estima, no controle da ansiedade e conseqüentemente mais tolerante com os outros.

O trabalho realizado em conjunto entre família e PAP pôde proporcionar a essas crianças com indicativos de altas habilidades/ superdotação a oportunidade de vivenciar a metodologia, possibilitando e estimulando o desenvolvimento dos seus potenciais frente a diferentes situações e desafios.

De acordo com Renzulli (1984, citado por Pires, 2000), a realização criativa/ produtiva que resulta dos comportamentos de superdotação, se dá a partir da interação entre habilidade acima da média, a criatividade e o envolvimento com a tarefa. O que

pode ser compreendido como um dos objetivos principais do Programa Aprender a Pensar, que propõe trabalhar com crianças com habilidades gerais e específicas em prol do desenvolvimento da criatividade, por meio de expressivo nível de interesse e motivação.

Analisando a tabela I a seguir, relativa à aplicação do Teste das Matrizes Progressivas- RAVEN (Escala Geral) é possível observar a pontuação referente a 1ª aplicação, para admissão no programa e o reteste, 2ª aplicação, realizado após a vivência das ferramentas para pensar.

1. Tabela do Teste das Matrizes Progressivas- RAVEN (Escala Geral)

Participantes	1º Aplicação		2º Aplicação	
	Pontos	Percentil	Pontos	Percentil
P1	27	75 - Inteligência Médio Superior	38	90 - Inteligência Superior a Media
P2	21	50 - Inteligência Media	31	75 - Inteligência Médio Superior
P3	30	95 - Inteligência Superior	50	95 - Inteligência Superior
P4	28	90 - Inteligência Superior a Media	35	90 - Inteligência Superior a Media
P5	31	90 - Inteligência Superior a Media	49	95 - Inteligência Superior
P6	40	95 - Inteligência Superior	46	95 - Inteligência Superior
P7	44	95 - Inteligência Superior	53	95 - Inteligência Superior
P8	19	75 - Inteligência Médio Superior	17	50 - Inteligência Media
P9	37	75 - Inteligência Médio Superior	46	90 - Inteligência Superior a Media
P10	36	90 - Inteligência Superior a Media	44	95 - Inteligência Superior

No reteste, 90% dos participantes obtiveram maiores escores de pontuação, reflexo da melhora da capacidade cognitiva dos mesmos, objetivo alcançado devido a Metodologia Ferramentas para Pensar.

Gradativamente, as estruturas cognitivas foram se desenvolvendo, proporcionando a essas crianças melhor aproveitamento de suas capacidades intelectuais, o que refletiu na superação das dificuldades e em uma melhora acadêmica, segundo relato dos participantes e responsáveis.

O participante P2, que foi admitido com percentil 50 (inteligência média) obteve uma maior pontuação alcançando um percentil 75 (inteligência médio superior), superando suas dificuldades e restrições ao longo do ano, frente à vivência das ferramentas.



A proposta de melhor desenvolvimento, incluindo a aprendizagem, socialização, interação e autonomia foram possíveis através de um ambiente capaz de acolher essas crianças, estimulando-as e oferecendo um espaço no qual podem se expressar e manifestar seus sentimentos e idéias.

Em contrapartida, o ambiente sendo também uma importante ferramenta para a aplicabilidade da metodologia, é responsável pela sua funcionabilidade. Portanto, a menor pontuação obtida pelo participante P8, pode ser entendida devido à inquietação dos outros participantes que já haviam terminado o teste e da falta de motivação do mesmo em fazê-lo. O que pode ter interferido negativamente no que se refere à atenção e concentração para realização do teste.

De acordo com Vygotsky (Mattei, 2006), o ambiente e as interações do indivíduo são fatores indispensáveis no desenvolvimento das altas habilidades. Muitos autores ressaltam a importância em proporcionar a elas uma educação que lhes permitem desenvolver seus potenciais e habilidades.

Nos tempos de hoje, o conhecimento é transmitido de forma muito rápida, compreendendo a necessidade de constante inovação e formação de novos conceitos, além do domínio e a conquista de novas habilidades, bem como o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de talentos e a urgência de se agir e pensar com maior criatividade. (Virgolim, 2007).

A proposta do PAP/ IDF/ PUCGO, de oferecer as crianças com altas habilidades/ superdotação uma metodologia capaz de contribuir para o desenvolvimento pôde ser acompanhada pela estagiária em psicologia neste estudo, concluindo que ao final da vivência das Ferramentas para Pensar, as crianças utilizavam as ferramentas de uma forma espontânea, respeitando uns aos outros, as divergências que ocorriam, sem deixar de expor seus pensamentos sem preconceitos. Ao longo do ano elas aprenderam a trabalhar em grupo e perceberam novas formas de entender a sociedade e o que esta acontecendo com ela, e a importância de serem bons pensadores para que se possa evitar consequências e seqüelas negativas.

A importância do PAP, que se propõe a trabalhar com crianças com altas habilidades/ superdotadas e inteligência médio superior, auxilia e contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social e para uma formação que prima pelos princípios de cidadania de seus participantes e estagiários.

## Referências

ALENCAR, E. M. L. S. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: EPU, 1986.

ALENCAR, E. M. L. S. **Características sócio- emocionais do superdotado: questões atuais**. Psicologia em Estudo. Retirado em 01/12/2009 do website: <http://www.scielo.br>, 2007.

COLL, C., MARCHESI, A., PALÁCIOS, J., e colaboradores. **Desenvolvimento Psicológico e educação**. 2ª ed. Editora Artmed, 2004.

DE BONO, E. **Aprender a Pensar**. Barcelona: Plaza & James editores S. A., 1982.

FLEITH, D. S. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/ superdotação**, volume 2: Atividades de estimulação de alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

GALVÃO, I. **Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon**. In: Cadernos Idéias, construtivismo em revista. São Paulo: F.D.E, 1993.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. (Miessa, S., trad.) São Paulo: CERED, 1990.

MATTEI, G. **Um novo olhar sobre o desenvolvimento e aprendizado das crianças portadoras de altas habilidades**. Retirado em 28/11/2009 do website: <http://www.scielo.br> , 2006.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 2001.

PAPALIA, D., & OLDS, S. **Desenvolvimento Humano**. (Bueno, D., trad.) Porto Alegre: Artmed (trabalho original publicado em 1998), 2000.

PIRES, D. D. A. **A representação social da inteligência em familiares de adolescentes considerados superdotados**. Dissertação de mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2002.

SANTOS, O. B. **Superdotados: Quem são? Onde estão?**. São Paulo: Pioniera, 1998.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/ Superdotação: Encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

WADSWORTH, J. B. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5ª Ed., (p. 103 – 124). São Paulo: Pioneira, 1997.

WINNER, E. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. (Costa, S., trad.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## PRODUÇÃO EM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: INVESTIMENTO PARA LONGO PRAZO

Fabiane Silva Chueire Cianca<sup>1</sup>/UEL  
Juliana Chueire Lyra<sup>2</sup>/UEL  
Maria Cristina Marquezzine<sup>3</sup>/UEL

### RESUMO

A escolha do tema de estudo partiu da necessidade de aprofundar o conhecimento sobre altas habilidades/superdotação. Com o propósito de identificar e analisar a produção científica referente à temática altas habilidades/superdotação, publicada em periódicos nacionais e cuja inserção ocorreu a partir de 1997, na biblioteca eletrônica *Scielo*. Este texto apresenta o resultado desta análise, realizada em 22 revistas científicas brasileiras, publicadas na área de Educação e Psicologia. Os periódicos analisados são classificados pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A metodologia de pesquisa baseou-se nos pressupostos da pesquisa quantitativa e análise documental. O universo das publicações foi decidido após consulta ao *site* da CAPES para avaliar as revistas previamente selecionadas. Em seguida, na base de dados *Scielo*, fez-se o levantamento de periódicos, lista por assunto e averiguação do ano, volume, número dos periódicos, quantidade de artigos e artigos com foco de interesse. Os 22 periódicos escolhidos em *Qualis* A1, A2 e B1, foram publicados entre os anos 1.997 e 2.010. Ao todo, foram consultados 192 volumes, 504 números e 6.084 artigos. O resultado mostra 28 artigos com foco em altas habilidades/superdotação ou com temas relacionados ao assunto, tais como criatividade, inteligências múltiplas ou inteligência. Como conclusão destaca-se que do universo pesquisado, 6.084 artigos, apenas 0,14% abordaram estudos específicos sobre altas habilidades/superdotação (N=9). Conclui-se que a publicação das pesquisas e produções ainda são incipientes, ou seja, são poucas as publicações e estudos que evidenciam a urgência de investimento científico nesta temática, ainda recente na realidade brasileira e da academia.

Palavras-chaves: Educação Especial. Altas habilidades. Superdotação.

---

<sup>1</sup> Pedagoga, Especialista em Educação Especial, aluna do Programa de Mestrado em Educação/UEL, professora da rede pública municipal de Londrina e Técnico-pedagógico do NRE – Londrina/Setor de Educação Especial. E-mail: fabianechueire@gmail.com

<sup>2</sup> Psicóloga, especialista em Educação Especial, aluna do Programa de Mestrado em Educação/UEL. E-mail: juchlyra@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Pedagoga e Psicóloga. Mestrado em Psicologia Escolar, Doutorado em Educação, docente do Departamento de Educação e do Programa de Mestrado em Educação da UEL. E-mail: crismarquezine@sercomtel.com.br

# PRODUÇÃO EM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: INVESTIMENTO PARA LONGO PRAZO

## Introdução

A escolha do tema de estudo partiu da necessidade de aprofundar o conhecimento sobre altas habilidades/superdotação (AH/SD). Considerando a pesquisa científica constante nos artigos publicados em periódicos indexados (OMOTE; PRADO; CARRARA, 2003), este trabalho pretendeu verificar se havia ou não publicações que abordaram o tema. A seleção de publicações baseia-se na possibilidade de que o contato dos profissionais com seu conteúdo pode favorecer a ampliação do conhecimento sobre a temática, atualização de dados e referenciais, qualidade e relevância do conteúdo, além de informações sobre diferentes enfoques teóricos.

A área de altas habilidades/superdotação teve sua garantia instituída a partir da legislação educacional desde a LDB nº 4024/61 (BRASIL, 1961), ampliando o espaço nas leis subsequentes nº 5692/71 (BRASIL, 1971) e nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

As políticas públicas vêm apresentando investimento na área, mas de forma limitada e insuficiente. Essa demanda tem sido contemplada nos espaços escolares através do contato com a literatura, no intuito de facilitar a identificação e atendimento da população das escolas.

Os espaços têm sido conquistados, porém o aparecimento dos trabalhos de pesquisa científicos, ao contrário do talento dos alunos, tem-se dado de forma lenta, ou seja, há o risco de serviços de apoio sofrerem a influência de informações do senso comum, o que prejudicaria o atendimento adequado do aluno.

Freitas e Perez (2009) demonstraram os acontecimentos marcantes das últimas décadas na área, apontando para o aumento da produção do conhecimento, que começou a se consolidar a partir dos anos noventas, do século passado. Delinearam, também, a evolução da política educacional brasileira e destacaram o crescimento dos eventos técnico-científicos, a reduzida publicação de livros, a escassa oferta de linhas de pesquisa, produção e cursos científicos nas universidades brasileiras.

Dessa forma, pode-se visualizar que a área de altas habilidades/superdotação é recente, com possibilidades de grandes investimentos, em virtude da necessidade de ela readequar-se rapidamente para atender o aluno.

Esta pesquisa tem como foco fazer o levantamento do conteúdo dos periódicos referente ao tema e mostrar a sua relevância.

Embora os registros dos primeiros trabalhos investigados por pesquisadores tenham seu início na década de 20 (FREITAS; PEREZ, 2009), o histórico das altas habilidades/superdotação revela que o recente interesse pela área teve início na década de 70.

Para contextualizar a pesquisa e a produção científica é importante conhecer um pouco da história das altas habilidades/superdotação no Brasil que mostra os avanços da política educacional e o movimento da sociedade civil. Observa-se, através da evolução na Legislação, que o movimento de inclusão social vem-se delineando vagarosamente. A tendência é que cada vez mais se observe a importância deste movimento, por ele se ocupar de um contingente de indivíduos superdotados.

Atualmente, no cenário internacional, autores como Gardner (1994), Renzulli (2004), Sternberg e Grigorenko (2003), e outros, têm sido a principal sustentação teórica dos estudos acerca das visões múltiplas da inteligência.

Foi a partir de uma das principais ações do Governo federal, promovido pelo Ministério de Educação (MEC) para garantir o atendimento aos alunos da rede pública de ensino, que, no ano de 2005, ocorreu a proposta de implantação e linha de financiamento

dos NAAH/S - Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2006), em todos os 27 estados brasileiros, com o objetivo de orientar a organização da política de educação inclusiva relacionada a esta área.

Mas uma das dificuldades notadas no trabalho com AH/SD diz respeito à identificação dos alunos.

Mettrau e Reis (2007, p. 493) afirmam:

[...] compreender o conceito de altas habilidades/superdotação no campo da Educação implica, necessariamente, identificar dois pontos de vista que permeiam este universo. De um lado, uma definição conceitual associada a uma visão conservadora que inclui apenas áreas acadêmicas em detrimento de outras áreas, como música, artes, liderança, expressão criativa e relacionamento interpessoal [...]

Nesse sentido, cabe aos profissionais da educação compreender que também é tarefa da Educação Especial comprometer-se verdadeiramente com esta faixa da população e não somente com as dificuldades e/ou limitações, ofertando serviços, capacitando profissionais, sensibilizando-os e incentivando-os a manter um olhar voltado também para as potencialidades, a tornarem-se capazes de criar alternativas viáveis e a discutir ações, que sejam totalmente desprovidas de falsas concepções (WINNER, 1998).

Objetivo: O presente trabalho de pesquisa teve por objetivo identificar e analisar a produção científica referente à AH/SD, publicada em periódicos nacionais a partir de 1997, na biblioteca eletrônica *Scielo*.

## **Método**

Fonte de dados: Para o desenvolvimento deste trabalho foram utilizadas como fonte de dados revistas científicas balizadas pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior, avaliadas em Qualis A1, A2 e B1. O tipo de pesquisa realizada foi análise documental.

Instrumento: Foi utilizado um (1) instrumento/ficha para a coleta dos dados, que foram tabulados posteriormente. O instrumento, discriminado pelo título da revista, estado de origem e avaliação Qualis, foi subdividido em sete (7) colunas, considerando-se o ano, volume, número do periódico, total de artigos, número de artigos com foco, região e palavras-chave; as linhas indicavam os anos de publicação, sendo todos eles disponíveis na rede virtual, entre 1997 e 2010.

A primeira tabela, denominada “Caracterização geral dos periódicos” – abaixo registrada, apresentava o resultado obtido de cada revista, discriminada por nome do periódico, cidade, avaliação Qualis, quantidade de volume, quantidade de números, total de artigos e total de artigos com foco.

Procedimento: O procedimento consistiu em fazer o levantamento do universo contido nos periódicos cuja política editorial permitisse a publicação relacionada à educação especial. Inicialmente foi consultado o site da CAPES (<http://qualis.capes.gov.br/webqualis>) para verificar como são avaliadas as revistas selecionadas na área de educação e psicologia. Em seguida, com base nos dados *Scielo* ([www.scielo.br](http://www.scielo.br)) e partindo-se da indexação dos periódicos nesta base de dados, fez-se o levantamento: lista por assunto verificando-se: ano, volume, número dos periódicos, quantidade de artigos e artigos pertinentes ao assunto. De acordo com os critérios estabelecidos foram selecionados para consulta 22 periódicos, sendo sete (7) Qualis A1, onze (11) Qualis A2 e quatro (4) Qualis B1.

Os periódicos *Qualis A1* analisados foram: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, de Porto Alegre-RS entre os anos 1997 a 2010; *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas, São Paulo-SP, cujas publicações datavam de 1999 a 2009; *Educação e Pesquisa* da Universidade de São Paulo, entre 1999 e 2010; *Educação & Sociedade*, Campinas-SP nas publicações de 1997 a 2010; *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro-RJ nas publicações de 2002 a 2010; *Ciência e Educação* de Bauru-SP, considerando-se as publicações de 2003 a 2010 e *Pró-posições*, de Campinas-SP, cujas publicações encontraram-se nos anos de 2008 a 2010.

Com *Qualis A2* foram analisados: *Psicologia em Estudo*, de Maringá-PR, entre os anos de 2001 e 2010; *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília-DF cujas publicações datavam de 2000 a 2010; *Estudos de Psicologia*, de Natal-RN, considerando-se as publicações de 1997 a 2009; *Psicologia e Sociedade*, Florianópolis-SC, entre os anos de 2002 a 2009; *Estudos de Psicologia*, Campinas-SP nas publicações de 2002 a 2010; *Cadernos Cedes*, Campinas-SP, cujas publicações datavam de 1997 a 2010; *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, considerando-se as publicações de 2004 a 2010; *Educar em Revista*, Curitiba-PR, com publicações de 2006 a 2010; *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília-SP, nas publicações de 2005 a 2010; *Educação em Revista*, de Belo Horizonte - MG, cujas publicações datavam de 2007 a 2010 e *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, Rio de Janeiro - RJ, com publicações de 2000 a 2009.

Os periódicos *Qualis B1* consultados foram: *Paidéia*, de Ribeirão Preto - SP, considerando-se as publicações de 1998 a 2010; *Psicologia Clínica*, do Rio de Janeiro - RJ, cujas publicações datavam de 2005 a 2009; *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói - RJ, com publicações de 2008 a 2010 e *Psico USF*, Itatiba - SP, nas publicações de 2009 a 2010.

## Resultados e discussão

Ao todo, foram consultados 192 volumes, 504 números e 6.084 artigos, sendo encontrados 28 artigos com foco em AH/SD ou relacionados à criatividade, inteligências múltiplas ou inteligência. O ano de publicação variou entre 1997 e 2010, conforme contido em cada revista.

Procurou-se inicialmente por palavras-chave que contemplassem amplamente: altas habilidades, superdotação, inteligências múltiplas e criatividade. Essa busca proporcionou o contato com 28 artigos, sendo: (*Qualis A1*) dois (2) na Revista *Psicologia: reflexão e crítica* (de 672 artigos) – ambos sobre criatividade; (*A2*) seis (6) na revista *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (de 455 artigos) - um sobre inteligências múltiplas, um sobre inteligência e quatro sobre criatividade; outros cinco (5) com temas referentes à superdotação foram encontrados na Revista Brasileira de Educação Especial (de 135 artigos publicados), sendo duas no ano de 2005 e as outras três no ano de 2009; na Revista *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação* (de 164 artigos) encontraram-se dois (2), sendo um sobre criatividade e outro sobre altas habilidades/superdotação; na Revista *Estudos de Psicologia* (de 409), encontraram-se dois (2) artigos, um sobre pensamento criativo e outro sobre alunos superdotados; na Revista *Psicologia e Sociedade* (de 642 artigos) foi levantado um (1) artigo sobre criatividade; na Revista *Psicologia em Estudo* (de 540), cinco (5) artigos, quatro abordando criatividade e um, superdotação; (*qualis B1*) na revista *Psico USF* (de 46 artigos) um abordou o tema talentoso; na Revista *Psicologia Clínica* (de 109 artigos) apenas um tratou sobre criatividade e na *Paidéia* (de 337) foram encontrados três (3) artigos sendo dois (2) com enfoque em inteligência e um (1) em criatividade.

Nas outras 12 revistas não se encontraram artigos pertinentes ao tema.

Tabela 1 – Caracterização geral dos periódicos

Nº	Revista	Cidade	Qualis	Quantidade de volumes	Quantidade de números	Total de artigos	Artigos com foco
1	Psicologia: Reflexão e Crítica	Porto Alegre	A1	14	39	672	2
2	Cadernos de Pesquisa	São Paulo	A1	12	31	320	0
3	Educação e Pesquisa	São Paulo	A1	12	30	294	0
4	Educação & Sociedade	Campinas	A1	14	39	642	0
5	Revista Brasileira de Educação	Rio de Janeiro	A1	9	23	259	0
6	Ciência e Educação	Bauru	A1	8	20	231	0
7	Pró-posições	Campinas	A1	3	7	73	0
8	Psicologia em Estudo	Maringá	A2	10	27	540	5
9	Psicologia: Teoria e Pesquisa	Brasília	A2	11	35	455	6
10	Estudos de Psicologia	Natal	A2	13	34	409	0
11	Psicologia e Sociedade	Florianópolis	A2	8	26	324	1
12	Estudos de Psicologia	Campinas	A2	9	30	317	2
13	Cadernos Cedex	Campinas	A2	14	39	246	0
14	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Rio de Janeiro	A2	7	22	164	2
15	Educar em Revista	Curitiba	A2	5	10	145	0
16	Revista Brasileira de Educação Especial	Marília	A2	6	15	135	5
17	Educação em Revista	Belo Horizonte	A2	4	8	102	0
18	Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica	Rio de Janeiro	A2	10	19	170	0
19	Paidéia	Ribeirão Preto	B1	13	31	337	3
20	Psicologia Clínica	Rio de Janeiro	B1	5	9	109	1
21	Fractal: Revista de Psicologia	Niterói	B1	3	6	94	0
22	Psico USF	Itatiba	B1	2	4	46	1
<b>Total</b>				<b>192</b>	<b>504</b>	<b>6084</b>	<b>28</b>

Do universo pesquisado - 6084 artigos - verificou-se que 28 (0,46% - N=28) trataram sobre as temáticas inicialmente consideradas relacionadas, mas em contato com o texto completo, aferiu-se que não contemplavam a especificidade esperada, restringindo-se o número para nove (9) estudos específicos sobre altas habilidades/superdotação, ou seja, 0,14% (N=9) do total consultado.

A tabela a seguir delimitou os artigos específicos selecionados para análise do tema, considerando-se problema, palavras-chave, objetivos do artigo, método e principais resultados.

Tabela 2 – Periódicos com publicação em altas habilidades/superdotação

Nº	Revista	Qualis	Artigos com foco	Artigos Considerados
1	Psicologia: Reflexão e Crítica	A1	2	0
2	Psicologia em Estudo	A2	5	1
3	Psicologia: Teoria e Pesquisa	A2	6	0
4	Psicologia e Sociedade	A2	1	0
5	Estudos de Psicologia	A2	2	1
6	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	A2	2	1
7	Revista Brasileira de Educação Especial	A2	5	5
8	Paidéia	B1	3	0
9	Psicologia Clínica	B1	1	0
10	Psico USF	B1	1	1
<b>TOTAL</b>			<b>28</b>	<b>9</b>

Dos nove artigos selecionados, relacionaram-se: autor, região do autor e da revista, periódico de origem, objetivos e principais contribuições, na tentativa de identificar pontos

em comum entre os autores dos artigos, a região brasileira de procedência dos autores, os teóricos abordados, a área de concentração de estudo em altas habilidades/superdotação, bem como a quantidade de produção sobre a temática produzida no Brasil, asseguradas pela qualidade das revistas pesquisadas.

O primeiro artigo a ser apresentado é o da região sul do país e encontrava-se em revista da região sudeste (Marília-SP), a *Revista Brasileira de Educação Especial*. Com título: O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. As autoras, Mori e Brandão (2009), buscaram “conhecer o atendimento educacional realizado em Salas de Recursos para alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Estado do Paraná” (p. 485). Elas constataram que as práticas pedagógicas fundamentadas no ecletismo e o esforço pessoal de duas professoras que atuavam em salas de recursos para alunos com AH/SD não foram suficientes para garantir a esses alunos o atendimento de excelência. Concluíram que, apesar das dificuldades apontadas, “a continuidade e efetivação da proposta pode se constituir em uma importante contribuição para o enriquecimento dos níveis conceituais dos alunos superdotados” (p. 485).

O artigo seguinte, proveniente de Portugal, encontrava-se na mesma revista, da região sudeste (Marília – SP), a *Revista Brasileira de Educação Especial*, com o título: Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção. Neste ensaio teórico, a autora Pocinho (2009) procurou conceituar superdotação no cenário internacional, ponderando sobre outras “variáveis além das cognitivas e de inteligência” (p. 3). Suas contribuições apontam para a multiplicidade dos conceitos que requerem uma avaliação multirreferencial, diversificadas propostas de intervenção, recursos, procedimentos e instrumentos de avaliação. Tratou dos diferentes modelos explicativos de superdotação, destacando as teorias e seus respectivos autores: Teoria Triárquica da Inteligência, de Sternberg, ao Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, à Concepção de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli e ao Modelo Multifatorial da Sobredotação de Mönks. Apontou também para a identificação do aluno.

O terceiro artigo apresentado era da região centro-oeste, contido na mesma revista da região sudeste - *Revista Brasileira de Educação Especial*, com título: Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação socioeconômica desfavorecida. Chagas e Fleith (2009) descreveram e compararam aspectos de famílias em situação socioeconômica desprivilegiada aspectos estes relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação. A análise dos dados assinalou diferenças consideráveis entre os grupos selecionados “com relação ao nível de comunicação, uso do tempo, práticas de ensino parental e satisfação parental” (p. 155), destacando o papel que a família pode desempenhar no estímulo de habilidades, talentos e interesses, como, por exemplo, uma maior participação dos pais de alunos superdotados na vida acadêmica de seus filhos.

O artigo quarto, da mesma região da publicação da *Revista Brasileira de Educação Especial*, região sudeste, intitulado: Relato da vida escolar de pessoas com o transtorno obsessivo-compulsivo e altas habilidades: a necessidade de programas de enriquecimento, cujas autoras Barbosa; Simonetti e Rangel (2005) vêm discutir sobre “a oferta de atividades escolares de apoio a estudantes com sintomas ou transtorno obsessivo-compulsivo e altas habilidades/superdotação/talentos, através de atividades psico-educacionais denominadas programas de enriquecimento” (p. 201). Como resultado dessa pesquisa, as autoras apontaram para a pertinência da proposta de utilização de programas de enriquecimento para estudantes com altas habilidades, visto constatarem a falta de informação de alguns educadores acerca das manifestações e sintomas do transtorno obsessivo-compulsivo, e enfatizaram que as altas habilidades não são



percebidas por muitos educadores como uma necessidade especial que deve ser reconhecida e atendida.

O quinto artigo, proveniente da região sul, último encontrado na revista da região sudeste, *Revista Brasileira de Educação Especial*, abordou a temática: Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria – RS. As autoras Rech e Freitas (2005) investigaram a relação entre os mitos que envolvem alunos com altas habilidades e a concepção dos docentes de uma escola pública de Santa Maria – RS. Os resultados demonstraram que a incidência dos mitos em apenas uma professora foi de 60% e nas outras nove não ultrapassou os 20%; atribuíram este resultado ao fato da primeira professora não ter participado de uma pesquisa desenvolvida na mesma escola entre os anos de 2002 e 2003. Nessa pesquisa, ficou evidente o quanto a informação sobre quem é o aluno com altas habilidades auxilia na sua identificação como pessoa com necessidades educacionais especiais. Verificou-se também a importância de informar e conscientizar os professores sobre a identificação e o encaminhamento a um atendimento especializado para os alunos com altas habilidades.

No sexto artigo, proveniente da região sudeste, tanto no artigo como na revista: *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação* - encontrou-se a discussão: Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva, abordada por Mettrau e Reis (2007) que buscaram analisar aspectos das políticas públicas do Brasil, no contexto da educação inclusiva, fazendo uma comparação entre essas políticas e a literatura especializada. O texto traz uma revisão de literatura sobre os conceitos de altas habilidades/superdotação, os “processos de sondagem, identificação, programas de enriquecimento, e as possibilidades/alternativas de atendimento no modelo brasileiro” (p. 489), concluindo que este modelo estabelece estreita relação teórica e metodológica, baseada na análise de documentos legais que subsidiam a inclusão de superdotados no contexto educacional brasileiro.

Já o artigo sétimo, proveniente da região centro-oeste e apresentado na revista da região sudeste - *Estudos de psicologia* – tratou da temática: Percepção de professores sobre alunos superdotados. As autoras Maia-Pinto e Fleith (2002) investigaram a percepção que tem o professor de ensino fundamental e de educação infantil, de escolas particulares e públicas de Brasília, dos alunos superdotados e a importância atribuída por ele ao papel da escola. Os resultados mostraram que tanto os professores de escolas públicas como os de escolas particulares consideraram importante o papel da instituição escola na educação deste alunado. Entretanto, não adotaram medidas ou instrumentos para identificação de tais alunos, nem os atenderam de forma diferenciada, assim como afirmaram nunca terem trabalhado com alunos superdotados. Grande parte dos professores apresentou pouco conhecimento sobre o conceito de superdotação, como também do “processo de identificação do aluno superdotado e [não contando] com uma orientação específica sobre práticas educacionais compatíveis com as necessidades desses alunos superdotados” (p. 78).

O artigo oitavo, da região centro-oeste, registrado em revista da região sul - *Psicologia em estudo* – tratou sobre as características socioemocionais do superdotado: questões atuais. Alencar (2007) pesquisou sobre as dimensões do ajustamento socioemocional do superdotado, constatando que a atenção dirigida ao desenvolvimento afetivo, apesar da sua importância, tem sido significativamente menor se comparada a que se dá aos aspectos mais enfatizados pelos profissionais da área, como a habilidade cognitiva, o que reflete um número de publicações com tal enfoque muito menor. Foram apontados também aspectos como “a assincronia entre distintas dimensões do desenvolvimento, o perfeccionismo, a hipersensibilidade, o subrendimento” (p. 371), apresentando-se fatores a eles associados e estudos nos quais distintas características socioemocionais do superdotado foram investigadas. O artigo apontou para a necessidade de orientar o superdotado e a sua família e de ter um sistema educacional

que reconheça e atenda as necessidades desse aluno nas distintas esferas - intelectual social e emocional.

No artigo nono, proveniente da região centro-oeste e apresentado na revista da região sudeste – *Psico USF* – as autoras Chagas e Fleith (2010) discutiram sobre habilidades, características pessoais, interesses e estilos de aprendizagem de adolescentes talentosos. Apontaram para a importância dos processos avaliativos e de mapeamento de talentos, uma vez que o tipo de talento modifica o conjunto de características individuais, habilidades, interesses e estilos de aprendizagem, ensejando com isso múltiplos procedimentos de acesso a programas por meio de estratégias diversificadas de avaliação, intervenção e atendimento. Ainda com relação aos aspectos acadêmicos, enfatizaram o papel relevante da mediação de mentores no desenvolvimento do talento, da participação em sala de recursos e em eventos como mostras, exposições, feiras, lançamento de livros e concursos.

## **Considerações finais**

Ao término deste trabalho e das importantes citações relacionadas ao longo dos artigos pesquisados, pôde-se chegar a algumas conclusões importantes, sendo a principal delas a constatação de que a publicação das pesquisas e produções ainda é incipiente.

Como conclusão a pesquisa revelou que os nove (9) artigos analisados neste trabalho deixaram perceber que a maioria tem seu registro nos últimos oito anos e que 88,88% foram publicadas a partir do ano de 2005 até a presente data. Isso mostra o olhar diferenciado para a área de AH/SD a partir da constatação dos dados estatísticos oficiais que indicam ser o investimento nesta temática muito baixa.

Verificou-se, também, que nos artigos analisados, 44,44% dos autores eram da região centro-oeste, com publicações em revistas do sudeste (88,88%), o que sugere não só indagar qual é a quantidade de profissionais que estão trabalhando nesta área em outras regiões, mas até supor que há profissionais atuando no atendimento ao aluno, sem vínculo com a prática de pesquisa.

Outra possibilidade seria pensar que os profissionais estão pesquisando, porém não estão publicando nos periódicos pesquisados.

A terceira possibilidade é que esses profissionais estejam publicando as suas produções científicas em livros de própria autoria ou em capítulos de livros organizados por outros profissionais da área de educação especial.

Diante da realidade que os dados desvendaram questiona-se também que espaço a temática altas habilidades/superdotação vem ocupando dentro da Educação Especial e/ou na educação escolarizada do nosso país?

A ênfase dada pelos artigos ao tema evidenciou a necessidade do investimento na qualificação dos professores, cuja dificuldade maior consistia na identificação do aluno em um primeiro momento e depois no seu atendimento e/ou encaminhamento. Esta falta de conhecimento poderia limitar as chances do aluno ser encaminhado para algum programa especial ou de desenvolver seu potencial.

O quarto questionamento, talvez perguntasse se profissionais que desenvolvem suas pesquisas estariam publicando suas produções em periódicos de outros países.

Assim, através deste trabalho, pôde-se analisar um nicho da pesquisa científica pouco explorada, a saber, os artigos publicados em periódicos qualificados. Para tanto é pertinente fazer-se uma sugestão de que novos trabalhos possam dar continuidade a esse tipo de investigação, a fim de que mais pessoas compartilhem do conhecimento produzido por profissionais ligados à instituição de pesquisa/ensino ou não, visto que poucos autores dos artigos analisados estavam fora de universidades, o que, no entanto,

possibilitava expandir os trabalhos para além da região centro-oeste onde esses autores estão concentrados.

Observou-se, também, que dos nove artigos analisados, dois (22,22%) são ensaios teóricos e os demais (77,77%) são relatos de pesquisa, o que permitiu inferir que as pesquisas quantitativas não são o foco das publicações, muito embora seja de grande importância apresentar dados quantitativos, que possibilitem um olhar diferenciado da realidade brasileira na área de AH/SD.

Assim, para criar uma situação de incentivo sugere-se que as agências de fomento criem linhas de financiamentos exclusivas para projetos de pesquisa em altas habilidades/superdotação.

Destaca-se, portanto, a necessidade do investimento científico nesta temática, sendo este o destaque relevante desta busca.

## Referências

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em estudo*, Maringá – PR, vol.12, n.2, pp. 371-378, 2007.

BARBOSA, Maria Claudia Dutra Lopes; SIMONETTI, Luci Gelabert e RANGEL, Mary. Relato da vida escolar de pessoas com o transtorno obsessivo-compulsivo e altas habilidades: a necessidade de programas de enriquecimento. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 2, p. 201-222, Mai.-Ago. 2005.

BRASIL. *Lei Nº 4024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Poder Executivo. Brasília, DF. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis)> Acesso em 10 junho 2010.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 5692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Poder Executivo. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <[http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)> Acesso em 10 junho 2010.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/default.htm>> Acesso em 10 junho 2010.

BRASIL. *NAAHS – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – Documento Orientador*. SEESP/ MEC – Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 25 de fevereiro de 2008.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis>> Acesso em 06 de julho de 2010.

CHAGAS, Jane Farias e FLEITH, Denise de Souza. Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação socioeconômica desfavorecida. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, p. 155-170, jan.-abr. 2009.

CHAGAS, Jane Farias e FLEITH, Denise de Souza. Habilidades, características pessoais, interesses e estilos de aprendizagem de adolescentes talentosos. *Psico USF*, v. 15, n. 1, p. 93-102, jan./abr. 2010.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: *32ª Reunião Anual da ANPED Sociedade, cultura e educação: novas regulações?*, 2009, Caxambu/MG. Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED Sociedade, cultura e educação: novas regulações?. Caxambu/MG: Editora da ANPED, 2009. v. 01. p. 01-17

GARDNER, Howard *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MAIA-PINTO Renata Rodrigues e FLEITH, Denise de Souza. Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Estudos de psicologia*. Campinas - SP, vol.19, n.1, pp. 78-90, 2002.

METTRAU, Marsyl Bulkool e REIS, Haydée Maria Marino de Sant'Anna. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro – RJ, vol.15, n.57, pp. 489-509, 2007.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro e BRANDÃO, Sílvia Altoé. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 3, p. 485-498, Set.-Dez. 2009.

OMOTE, Sadao; PRADO, Paulo Sergio Teixeira; CARRARA, Kester. O uso de fontes de referência na pesquisa bibliográfica por alunos de pós-graduação em Educação. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA: Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades da Ciência, 5., 2003, Marília. *Anais...* Marília: UNESP: Marília - Publicações, 2003.

POCINHO, Margarida. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, p. 3-14, jan.-abr. 2009.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle e FREITAS, Soraia Napoleão. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria - RS. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, p. 295-314, mai.-ago. 2005.

RENZULLI, Joseph. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*. Porto Alegre – RS, ano XXVII, nº 1 (52), p. 75 – 131, Jan./Abr. 2004.

*Scientific Electronic Library Online – Scielo*. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em 06 de julho de 2010.

STERNBERG, Robert J. e GRIGORENKO, Elena L. *Inteligência Plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WINNER, Ellen. *Crianças Superdotadas: mitos e realidade*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

# ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM REDE DE COLABORAÇÃO

Marcos Vinícios Rabelo Procópio(LPEQI-UFG)<sup>1</sup>  
Anna M. Canavarro Benite (LPEQI-UFG)

## Resumo

No cenário da educação brasileira, o estado de Goiás viabiliza a partir de 1999 um projeto, com o objetivo de tornar até 2003 todas as suas escolas inclusivas, projeto este conhecido como Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa perspectiva Inclusiva (Peedi). Vale lembrar que no ano anterior, 1998, o estado passou a dispor de uma Lei complementar 26, (de 28 de dezembro de 1998), que acabou por estabelecer a Lei de Diretrizes e Bases do Estado de Goiás e segundo esta “*o poder público estadual e municipal adotará, como alternativa preferencial, à ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais, na própria rede pública regular de ensino, [...]*” (Goiás, 1998).

Esta investigação versa sobre o processo de inclusão escolar no estado de Goiás e se desenvolveu em dois momentos. O primeiro foi referente as entrevista aplicadas aos sujeitos do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), na tentativa de se compreender o contexto e a história destes. O segundo constou da promoção do diálogo como construção compartilhada de significados na Universidade, na forma de rede de colaboração.

Toda ação investigativa constou de um processo de parceria colaborativa desenvolvida na Rede Goiana de Pesquisa Interdisciplinar em Educação Especial/Inclusiva (RPEI). Rede formada pela Universidade Federal de Goiás, Universidade Estadual de Goiás, pelo NAAH/S, Coordenação de Educação Especial – Secretaria de Estado da Educação de Goiás e Associação de Surdos de Goiás.

Esta se configura como uma investigação participante por intencionar dar voz a um grupo social, pois o “*estudo e o conhecimento da realidade são também necessidades imperativas do ponto de vista dos que querem transformá-la*” (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 1984, p. 19).

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Rede de Colaboração. Altas Habilidades/Superdotação.

## As redes de colaboração e a formação de professores de ciências

Estudos direcionados a pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), especificamente com AH/SD, na perspectiva da EI, devem ser abordados de forma singular nos cursos de formação de professores, instância que também deve ser responsabilizada pela preparação de recursos humanos para essa nova demanda e na qual tais questões podem e devem ser problematizadas.

Neste sentido, a universidade é essencial para a criação, transferência e aplicação de conhecimentos e para a formação e capacitação adicional do indivíduo, como também para o avanço da educação em todas suas formas. Por tudo isso a Educação Superior constitui importante meio para a produção do conhecimento científico e para o avanço tecnológico em uma sociedade (CASTANHO, 2007, p. 16)

---

<sup>1</sup>[quanticis@gmail.com](mailto:quanticis@gmail.com), Licenciado em Física (PUC-GO), Especialista em Docência do Ensino Superior (FAGO), Mestre em Ensino de Ciências e Educação (UFG).

[anna@quimica.ufg.br](mailto:anna@quimica.ufg.br) Doutora em ciências/química, Coordenadora do Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão (LPEQI).

Agradecimentos a FAPEG e ao CNPq pelo fomento concedido ao desenvolvimento desta pesquisa.

Neste contexto, uma estratégia que pode contribuir para a formação dos professores, com vistas a EI, é a formação em redes de colaboração. Essas podem proporcionar uma formação dialógica, pois:

O diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de núcleos de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente, (NÓVOA, 1997, p. 26).

Assumidos estes pressupostos, esta investigação propôs a formação de um espaço de discussão conceitual a respeito do ensino de ciências para alunos AH/SD, composto pela tríade de professores (formadores, em formação continuada e em formação inicial), uma vez que:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 1992, p.115).

A formação deste espaço buscou aproximar professores de diferentes níveis de formação em parceria colaborativa a fim de, realizar formação inicial e continuada no âmbito da EI intencionando:

Valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas, (NÓVOA, 1997, p. 27).

Uma vez instituído o espaço de discussão conceitual, objetivamos analisar as interações discursivas produzidas por um grupo de professores formadores e professores em formação como estratégia de formação inicial e continuada no âmbito da Educação Inclusiva, numa estrutura de rede colaborativa, pretendendo compreender: as relações dos indivíduos numa estrutura de rede, bem como a dinâmica de aproximação teoria-prática (Universidade-NAAH/S).

## **Sobre a escolha metodológica**

Vale ressaltar que o espaço em que se deu a formação dos professores foi o NAAH/S, um núcleo criado entre uma parceria da UNESCO do MEC/SUEESP e das Secretarias de Educação de cada Estado com o objetivo de *“promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades /superdotação das escolas públicas de educação [...]”*, (BRASIL, 2006, p. 17).

Esta investigação foi baseada em um trabalho sistemático junto aos professores de Ciências como vem sendo feito, desde 2006, no Laboratório de Pesquisa em Educação Química e Inclusão - LPEQI, do Instituto de Química da UFG, numa forma de aproximação Sociedade/Escola/ Universidade através da formação inicial e continuada de professores. Consta da instituição de espaços de discussão conceitual, a respeito das altas habilidades/superdotação (AH/SD), pela tríade de professores (ZANON, 2002): formadores, da Educação Básica e em formação inicial - alunos de graduação e continuada – alunos de mestrado e doutorado.

Nesta investigação, adotou-se o ambiente de formação de Rede de Colaboração como constituição de um possível meio para o desenvolvimento da reflexão. Desta forma, tornou-se possível unir os sujeitos envolvidos na investigação: pesquisadores da Rede Goiana de Pesquisa em Educação Especial/Inclusiva (RPEI) composta por professores formadores do Instituto de Química, alunos de graduação em ciências e matemática e alunos do Mestrado em Educação em Ciências e Matemática (UFG), do Doutorado em Química da Universidade Federal de Goiás, e professores do Núcleo de Atividades e

Altas Habilidades do Estado de Goiás (NAAH/S - GO).

A Rede de Colaboração se institui em reuniões semanais que acontecem as quartas-feiras desde o segundo semestre de 2008 até os dias atuais e em dois momentos distintos, porém, complementares: o **primeiro** foi dedicado a elaboração das categorias de análise *a priori* para estruturar as entrevistas que foram realizadas, com o objetivo de se conhecer o contexto e a história dos sujeitos do NAAH/S-GO, pois, pretendia-se trabalhar com esses num ambiente de rede de colaboração. Para isso, conhecê-los foi o primeiro passo para se respeitar o fato de que *“nas redes sociais cada indivíduo tem sua função e identidade cultural”* (TOMAÉL *et al*, 2005, p. 94). Já o **segundo** se deu por meio da formação da tríade na Universidade (que passaremos chamar de Rede de Colaboração na Universidade), onde o discurso sobre AH/SD não é recorrente.

Atuar em rede é um processo que consiste em organizar e manter colaborações eficientes (KATZ *et al*, 2000). Ademais, reúne um conjunto de pessoas ou representantes de grupos que possuem conexões de algum tipo, com um ou com todos os integrantes da rede (NEWMAN, 2000). Os grupos são chamados de “atores”, e as conexões, de “ligações”. Por sua vez, são 6 os atores que compõem Rede de Colaboração na Universidade: 1 professora formadora (PF) 4 alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado – PG1, PG2, PG3 e PG4) e 2 alunos de graduação (A2 e A3) com a conexão estabelecida a partir da necessidade de formação para a escola inclusiva, levando em conta a especificidade das AH/SD.

Cabe ressaltar que foi critério de escolha desta amostra o fato de ser uma das poucas iniciativas de formação de professores através de parceria entre Estado e Universidade.

## Resultados e discussão

### **Quem é o aluno com AH/SD?**

Na tentativa de nos situarmos diante do conceito de AH/SD, discorreremos sobre algumas das vertentes da literatura. Vale lembrar que, adiante vamos explicitar o conceito que norteia as políticas públicas nacionais.

O debate sobre AH/SD tem se pautado em questões de inteligência, desta forma, é preciso avaliar como esta tem sido compreendida. A inteligência foi reduzida, por muito tempo, a um conceito unidimensional e, assim, podia ser determinada por Testes de Inteligência (QI). Instrumentos que, para Freitas e Negrini (2008), representam meios de identificação pouco eficazes, pois, *“estes testes possuem tabelas numéricas de reconhecimento da inteligência, porém, são capazes de medir somente as inteligências lógico-matemática, lingüística e espacial”* (FREITAS e NEGRINI, 2008, p. 275).

Atualmente, as discussões sobre inteligência têm se pautado na teoria das inteligências múltiplas de Gardner que propõe distanciamento do que pode ser apontado pelos testes de QI, pois, *“tão arraigado está esse modo de pensar – e falar – que a maioria de nós incorre prontamente em classificações de indivíduos como mais ou menos “espertos”, “vivos”, “capazes” ou “inteligentes”* (GARDNER, 2007, p. 6).

Várias concepções de AH/SD têm sido discutidas e propostas (LANDAU, 1990; FREEMAN E GUENTHER, 2000; STERNBERG, 2000; ALENCAR, 2001, dentre outros), no entanto, a definição adotada pelo NAAH/S-GO até então, é a do MEC que define os alunos com AH/SD como possuidores de:

[...] notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora, (BRASIL, 1995, p. 17).

Dessa forma os indivíduos em situação de AH/SD não são aqueles que se classificam como os mais vívidos, mas os que apresentam um desempenho acompanhado de uma constância em uma ou varias áreas (METTRAU E REIS, 2007;

ALENCAR, 2007). Sendo assim, *“este aluno que responde prontamente ao que lhe é demandado em termos de desempenho é capaz de aprender, ou somente reproduz mecanicamente os conteúdos, sem refleti-los ou elaborá-los [...]”* (SANADA, 2001, p. 63), pode não apresentar indícios de AH/SD.

Do mesmo modo as AH/SD a serem identificadas dependem quase que sempre da observação do professor (MAIA-PINTO e FLEITH, 2002), porém no ambiente escolar podem se manifestar as mais diversas habilidades propiciando uma caracterização equivocada o que proporciona um encaminhamento aos *“[...] serviços de orientação educacional sendo rotulados como alunos dispersivos, com dificuldades de aprendizagem, hiperativos, com déficit de atenção ou desvios de comportamento”*, (SOUZA, 2005, p. 45).

Os indicativos de AH/SD parecem viver em contradição o tempo todo, impossibilitando a criação de instrumentos mensurativos que enquadrem de maneira rígida todo um grupo social, pois *“os indicativos que ajudam a identificar uma criança podem ser opostos para definir outra”*, (SABATELLA, 2008, p.109).

A caracterização de alunos com AH/SD é preocupação recente (ALENCAR, 1986; SABATELLA, 2008; ALENCAR E FLEITH, 2001; MÖNKS, 2003; RICHERT, 1996, FREITAS e NEGRINI, 2008), pois até a algumas décadas os únicos testes existentes para a identificação das AH/SD eram os objetivos, classificando com tal, o indivíduo que possuísse um QI superior a 130.

No entanto, pesquisadores afirmam que testes de QI não podem ser utilizados como determinante na identificação das AH/SD por não proporcionar uma leitura das qualidades subjetivas inerentes a superdotação, pois *“alunos brilhantes que têm baixos escores nos testes [...], normalmente não são reconhecido como superdotados”*, (SABATELLA, 2008, p. 122). Outro fator, a ser considerado em relação aos testes, é a diferença que às vezes podem ser interpretadas como irrelevantes, mas interferem nos resultados apresentados, como por exemplo, a de gênero, que para Alencar:

[...] as mulheres tendem a obter escores mais altos nas tarefas que requerem velocidade perceptual, habilidades motoras finas, produção e compreensão de prosas complexas e uso de informação fonológica e semântica na memória a longo prazo. Por outro lado, os homens tendem a ter melhor desempenho em tarefas que exigem transformação na memória de trabalho visoespacial, respostas espaço-temporais e raciocínio matemático abstrato, (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 27).

Embora estejamos vivenciando um crescente reconhecimento, no cenário nacional e internacional, da importância de se criar condições favoráveis ao desenvolvimento do potencial de indivíduos com AH/SD, é fato que pouco se conhece acerca de suas características e necessidades (FLEITH, 2006). Certamente, noções falsas sobre estes indivíduos, fruto de desinformação, estão profundamente enraizadas no pensamento popular, interferindo e dificultando a implantação de práticas educacionais que atendam aos anseios e necessidades destes educandos.

Assumindo a urgência de compreensão acerca desse conceito cabe analisar como o NAAH/S identifica os alunos com AH/SD. E, desta maneira foram elaboradas as questões a seguir: quais são os critérios de identificação de um aluno com AH/SD utilizados pelo NAAH/S?, qual sua opinião sobre esse processo de identificação? e você acha que sua formação pode contribuir para esse processo? Como?

Quando perguntados sobre os critérios de identificação dos alunos com AH/SD, ou seja, quais os norteadores do processo de identificação destes alunos os professores em geral apontaram para a eleição do modelo de Renzulli para apoiar o processo, tal como exemplificado nas transcrições das comunicações verbais enunciadas, a seguir:

**PFC2:** *Aqui de identificação? [...] aqui no NAAH/S eu chamo muito de pente fino porque [...] quando a equipe de itinerância sai para captar esse aluno um dos critérios é trazer a cópia do boletim e é nesse caso que eu não tenho uma visão diferenciada por quê? Porque esse aluno nem sempre vai estar ali, no boletim, com mérito bom em termos de nota então quando eu falo pente fino é nesse*



*sentido, pois vem para o NAAH/S o aluno nota dez e eu observo que fica para trás aquele que realmente precisa de um socorro, por quê? Porque ele tem AH, mas ele não é compreendido, ele não tem estímulo, e tudo isso leva ele a não ter envolvimento com a tarefa e conseqüentemente não apresenta notas boas e esse sim precisa ser olhado e é nisso que o NAAH/S fica para trás. Então eu bato muito nessa tecla, pois precisa se ter esse aluno aqui, precisa-se compreender quem é esse aluno pois, tem essa questão do produtivo e se for por causa de produção ele de alguma forma produz, nós não temos nenhum aluno desse aqui, porque o critério de observação é esse, poxa no caso que nós temos aqui ele não tem tanta necessidade do atendimento especializado, ele lê, corre atrás daquilo que interessa para ele então por si só eles procuram, aquele que nós deixamos para trás esse sim precisa de um olhar diferenciado, uma ajuda, pois ele acaba sendo repetente, como nós tivemos casos então acho que o programa deveria dar uma olhada nesses alunos.*

**PFC3:** *[...] o processo de identificação inclui todo essa abordagem teórica, metodológica das AH são aplicados testes psicológicos, escalas de criatividade, até mesmos testes psicológicos padronizados são utilizados, mas eles não dão o veto final, o modelo que nós usamos de caracterização das AH é o de Renzulli que aborda o aluno sobre três pontos de vista se ele tem criatividade, comprometimento com a tarefa e habilidade acima da média então ele tem indícios de AH [...].*

**PFC5:** *Nós temos aqui vários questionários todos em cima da linha de Renzulli então nós fazemos essa observação a partir deles [...] é uma gama muito grande de atividade de forma diferenciada, atividades que mostram percepção, liderança, mostra o potencial, da lingüística, lógico-matemático, sabe as inteligências múltiplas todas elas tem atividade em cima delas.*

**PFC9:** *[...] não entendo só sei que alguns são testes psicológicos, mas acho que são validos e a única coisa que eu posso te falar é em cima dos dados que eu obtenho de cada aluno que eu vou trabalhar então tenho acesso a pasta de cada aluno.*

O modelo de Renzulli (1978, 1986) se apresenta sob três pontos de vista determinantes para AH/SD, o envolvimento com a tarefa, a capacidade acima da média e a criatividade podendo ser estes os primeiros indícios percebidos pelo professor. E, mediante a eleição deste modelo, o discurso dos entrevistados revela que o processo de identificação se sustenta em testes padronizados que privilegiam as habilidades acadêmicas.

Por sua vez, quando o processo de identificação é discutido na Rede de Colaboração na Universidade, durante a 2ª reunião (vide quadro 5), as comunicações verbais produzidas convergem para a seguinte unidade de significado: que o ambiente do NAAH/S-GO, é como propicio a visibilidade das habilidades acadêmicas excluindo, de certa forma, as habilidades do tipo produtivo-criativa, o que pode ser representado no diálogo a seguir:

**128. PF:** *Então o processo de identificação esta alicerçado nos estímulos que tenham relevância pessoal para o estudante eu estou falando do espaço escolar legitimamente, então estou desconsiderando outra coisa que não caiba no espaço escolar, [...]*

**131. PG2:** *Não vi muitos alunos produtivo-criativo até mesmo porque nós procuramos no meio escolar o que já é um ponto que perverte e é claro, que nesse contexto vai se encontrar o acadêmico [...]*

**132. PG3:** *Se o sujeito identificador está vinculado a educação, então nós concluímos que nós só vamos conseguir identificar aqueles que só têm SD acadêmica o criativo produtivo não vai ser identificado na escola, aonde ele vai ser identificado? Quem vai fazer esse papel?*

**133. PG1:** *Existem espaços aonde esses alunos podem ser desenvolvidos se for levado em consideração que os primeiros que devem identificar os talentos, aptidões são os pais então se pode encaminhar para instituições como o Veiga Vale, Cora Coralina entre outros e nesse caso entra outra discussão que é a de segregar esse aluno.*

Esses resultados apontam para o fato de ser a habilidade mais assistida pelo NAAH/S-GO, a acadêmica. Os instrumentos utilizados no processo de identificação privilegiam o contexto acadêmico por se constituírem de testes padronizados, tal como anunciado por PFC3:

**PFC3:** *[...] o processo de identificação inclui todo essa abordagem teórica, metodológica das AH são aplicados testes psicológicos, escalas de criatividade, até mesmos testes psicológicos padronizados são utilizados, mas eles não dão o veto final, o modelo que nós usamos de caracterização das AH é o de Renzulli que aborda o aluno sobre três pontos de vista se ele tem criatividade, comprometimento com a tarefa e habilidade acima da média então ele tem indícios de AH [...].*

Esses resultados corroboram com resultados de Alencar, 2001, que a valorização excessiva de parâmetros acadêmicos utilizados na identificação das AH/SD acabam por criar obstáculos que não beneficiam o desenvolvimento do processo criativo, confirmando assim um domínio disciplinar com intenção de cultivar a postura passiva e obediente dos alunos, (ALENCAR, 2001).

Por sua vez, Mettrau (2000) alerta que a inteligência pode ser expressa das mais variadas formas: a cognição, a criação e a emoção estando sujeito a sofrer influência do contexto social em que se desenvolve o indivíduo.

Quando perguntados sobre sua opinião quanto ao processo de identificação das AH/SD os professores do NAAH/S argumentaram sobre a não consolidação deste processo, o distanciamento entre o processo e as práticas inclusivas e sobre a complexidade deste tema, o que pode ser observado nas seguintes respostas:

**PFC3:** *Eu acho que ele é muito bem feito, [...] porque a equipe de identificação é muito bem equipada e formada e a proposta de AH, ela é coerente porque tem haver com o desenvolvimento sócio-afetivo e cognitivo do aluno, e quando os alunos são apontados com AH eles realmente possuem aquele perfil e padrão não consigo ver problemas nessa parte.*

**PFC4:** *Essa observação de qualquer forma eu acho ela ainda exclusiva [...], pois, é um longo tempo para se definir um aluno com AH então o que acontece aqui é que um dos principais critérios é a nota e a indicação de professores então como sabemos que existem vários tipos de AH, alguns estão se perdendo por não serem envolvidos pelo NAAH/S e tem muitos que chegam pela nota e não tem nada a ver com AH [...] mas eu acho que esses são os primeiros passos mesmo porque os nossos alunos são principalmente de AH acadêmica e não os criativos então para o perfil que o NAAH/S atende hoje nós estamos no caminho correto.*

**PFC2:** *Aqui de identificação? Bom, porque quando nós falamos de AH/SD eu tenho uma opinião, mas aqui no NAAH/S [...] nós acabamos por fazer um atendimento muito exclusivo, por dar ênfase no acadêmico deixando de fora o produtivo criativo e aqui a observação, a orientação é muito voltada para esse aluno acadêmico, pois, se pararmos para pensar, o primeiro critério de identificação desses alunos são as notas [...]*

**PFC5:** *Olha é um processo interessante ao mesmo tempo difícil, quando você olha esses manuais que você lista perfis de identificação no primeiro momento você fica tranquila, parece que é fácil, mas depois você percebe que às vezes ocorre de forma isolada, mas às vezes de forma agrupada então isso precisa de um discernimento muito grande da pessoa que está acompanhando esse aluno, [...]*

Apesar dos integrantes argumentarem sobre a boa formação da equipe de identificação, aqui se estabelece uma tensão no discurso destes sujeitos. Uma vez que, esta afirmação se contrapõe a seus discursos quando os mesmos versam sobre a especificidade de suas formações: apenas **PFC2** iniciou uma especialização em AH. Se na equipe de profissionais apenas um iniciou formação específica na área, como se pode afirmar que a equipe tem formação adequada para este trabalho? Que critério basilar situou essa afirmação? Entendemos que o envolvimento destes sujeitos com o trabalho que desempenham seja fator de mérito pessoal, mas que não se confunda com competência profissional por domínio do discurso.

O discurso dos professores revela que a identificação está muito mais voltada para aptidões acadêmicas, o que justifica esse fato é o indivíduo se encontrar no meio escolar e ser este o local de maior percepção das AH/SD o que termina por se notar de maneira mais facilitada as habilidades intelectuais. Esse resultado corrobora com os resultados de Soares *et al* (2004, p.131) segundo a qual: “o talento intelectual acaba quase sempre sendo reconhecido como destaque escolar [...]”. Outro ponto importante é que assim como os testes de QI, o sistema de notas escolar quando utilizado como critério de identificação produz a exclusão (SCHIFF, 1993), principalmente dos mais carentes economicamente. De fato quando utilizados aspectos exclusivos do contexto escolar, o processo de identificação das AH/SD favorecem as habilidades intelectuais do indivíduo, por ser este o critério mais valorizado na escola (SOARES *et al*, 2004).

Do mesmo modo, a preocupação com o processo de identificação se apresenta na Rede de Colaboração na Universidade, sendo está representada no diálogo desta:

**6. PG2:** *[...] se você prepara seu filho em casa da seguinte forma: sendo um pai presente que*

*estuda com seu filho, que o apóia, ou seja, quando ele vai para sala de aula a tendência que ele se destaque nesse ambiente é muito grande, às vezes perante a uma turma onde a grande maioria não tem apoio nenhum da família [...]*

**7. PG1:** *Mas esse aluno nem sempre é um aluno com AH, na verdade é um aluno incentivado, ou seja, quando esse aluno é submetido aos procedimentos de identificação das AH é que você vai perceber a diferença entre esse aluno e o que tem AH e muitas vezes é aí que se instaura o problema, pois o aluno identificado com AH ele apresenta em boa parte das vezes notas baixas e um comportamento inadequado na escola.*

**8. PG2:** *Tudo bem, mas o que eu quero dizer é que nesse caso na hora de identificar o aluno com AH tem que ter um certo cuidado porque o aluno que eu exemplifiquei vai manter uma certa constância pelo motivo de ele ter o apoio da família.*

**9. PG1:** *Nesse caso você está falando do aluno que tenha um apoio familiar!*

**10. PG2:** *Isso do aluno que a família apóia, porque às vezes a professora percebe esse destaque, mas isso ocorre por causa desse apoio sendo que nessa turma as famílias não são presentes e tem um em que a família é presente.*

**11. PG1:** *Mas é aí que entra o que eu te falei (PG2) no momento da identificação esse aluno que apresenta esse destaque apenas pelo apoio que recebe da família ele passa pelo processo de identificação é aí que se encontra a diferença*

Nossos resultados parecem revelar o quão confuso se torna o momento de identificação para os professores sem se ter critérios pré-definidos para a observação pelo menos de indícios de AH/SD. Esta complicação se dá na inserção do aluno em situação de AH/SD na sociedade, pois o fato de se acreditar que o superdotado é um indivíduo retraído, tímido e incapaz de manter relações interpessoais não passa de mito sobre o tema (SABATELLA, 2008).

Se as relações interpessoais, sejam elas com a família ou com a escola, são importantes para o desenvolvimento dos alunos com AH/SD, então se torna compreensível que os professores sejam figuras altamente representativas nesse tipo de interação, por seu contato constante no ambiente acadêmico. Portanto, acabam sendo também responsáveis por esse processo de identificação, ou de percepção dos indícios de AH/SD. Mas para que essa seja possível o professor deve estar preparado pedagogicamente (formação) no intuito de que não haja rejeição desse aluno e possibilite, ao profissional da educação, a provocação do mesmo no sentido de desafiá-lo, (SHAUGHNESSY, STOCKARD, STANLEY e SIEGEL, 1996).

Se os professores são os mediadores do conhecimento científico, é importante compreender se a formação inicial e/ou continuada desses profissionais pode contribuir, ou não para o processo de identificação das AH/SD dos alunos que estejam na sala de aula. Este questionamento deve ser feito uma vez que, os cursos superiores de formação de professores quase nunca preparam o professor para o trato da inclusão (DELOU, 2009), pois:

*[...] um dos aspectos fundamentais a ser analisado é a formação de professores para a Educação Especial / Educação Inclusiva, hoje um dos maiores desafios postos aos sistemas de ensino e ainda não devidamente percebido e assimilado pelas Universidades e instituições formadoras, [...], (IACONO, 2003, p.2)*

Partindo desse pressuposto o questionamento levantado nas entrevistas aos professores do NAAH/S foi se a formação dos mesmos poderia contribuir no processo de identificação? E como?

Trechos das transcrições das respostas apresentadas pelos professores apontam para uma formação que parece não contribuir para o processo de identificação,:

**PFC4:** *Sim demais. Mesmo porque a maioria dos alunos com AH/SD são acadêmicos a preocupação deles são as ciências, meio ambiente e sociedade e isso está diretamente ligado as minhas duas formações iniciais e as minhas duas especializações.*

**PFC3:** *[...] eu acho que contribuiu na medida em que foi necessário, [...] eu e a (PFC2) trabalhamos em um projeto o ano inteiro e nesse tempo nós tivemos condições de deixar para os que ficaram, [...] uma proposta de como atuar com os alunos então nesse ponto contribuiu, [...] a minha formação não só acadêmica, mas também a de serviço.*

**PFC2:** *[...] apenas a formação acadêmica não é suficiente, [...], portanto a minha formação acadêmica me ajuda muito, por exemplo, quando eu falo em estilo de aprendizagem eu me remeto a muita coisa vista na Psicopedagogia para entender o que eu estaria utilizando para auxiliar esse*

aluno [...].

**PFC9:** [...] eu não tenho essa leitura profunda sobre AH, mas acredito que eu tenho certo domínio para eles, [...] como eu fiz um mestrado em uma área específica, tenho um conhecimento de como se escreve um projeto, trabalho científico, trabalho com formação de professores no ensino de Biologia então essas são as facetas da minha formação que contribuem para esse processo.

Os entrevistados não foram capazes com suas respostas de relacionarem como sua formação contribui para o processo de identificação. Apesar das enunciações produzidas afirmarem que isso acontece, não foram capazes de descrever objetivamente como acontece. Este resultado pode ser observado quando **PFC3** afirma que sua formação contribui, contradizendo seu discurso feito, outrora, quando interrogado sobre a natureza de sua formação docente.

Sendo assim, é preciso levar em conta o aspecto da subjetividade, que se apresenta cada vez mais inerente no processo de observação e identificação. Nesse caso, recomendamos cautela por parte do profissional responsável por identificar as AH/SD ao valorizar a identificação mais como um processo decisório do que como um conjunto de critérios objetivos e subjetivos. Nesse sentido, Mettrau e Reis discutem quanto à “*subjetividade na mensuração*” por não se enquadrar como um problema de fácil resolução pelo motivo de que se:

considerarmos que a definição de altas habilidades/superdotação se estende para além das habilidades claramente refletidas nos testes de QI, englobando também a aptidão e a realização acadêmica, faz-se mister dar menos ênfase à precisão na medição do desempenho e do potencial, e, ao contrário, valorizar a tomada de decisão de pessoas qualificadas, frente à inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação nos programas especiais de atendimento. (METTRAU E REIS, 2007, p. 494).

Entretanto, oportunizar um processo de identificação baseado puramente em critérios subjetivos significa dar uma ênfase excessiva as deliberações tomadas por um profissional baseada em procedimentos decisórios sem o apoio de critérios objetivos. Sendo assim, a dificuldade em se definir as condutas que permeiem o período de observação do aluno em situação de AH/SD são apontados por Guimarães (2007, p. 79) pelo fato de que “[...]se trata de uma atividade que envolve questões polêmicas, ainda não muito bem resolvidas, [...]” envolvendo o pouco consenso existente no estudo sobre a definição da inteligência (STERNBERG, 2000; GARDNER, 2003; DAMÁSIO, 2002; GRAY E THOMPSON, 2004 E GUIMARÃES, 2007) que se encontra no cerne de qualquer discussão que busque a apreciação de habilidades humanas de aprendizagem, “[...] as limitações dos atuais testes psicométricos e o pouco conhecimento acerca da natureza e dos fatores relacionados a altas habilidades.”, (GUIMARÃES, 2007, p. 79).

Essa complexidade que se instaura na identificação das AH/SD não se encontra apenas no nível de uma formação inicial e/ou continuada vai além, por obedecer fatores que sobrepujam a formação acadêmica, obedecendo muito mais uma lógica de um processo de caráter flexível e dinâmico com necessidade de combinar procedimentos tradicionais e as interações do meio social ao qual o sujeito em situação de AH/SD pertence, dependente de uma mescla de fatores objetivos e subjetivos, “*assim todos os instrumentos tem sua importância em um conjunto ordenado de passos e etapas*”, (GUIMARÃES, 2007, p. 79).

Igualmente aos professores do NAAH/S a Rede de Colaboração na Universidade não possui uma formação que possa influenciar diretamente no processo de identificação. E, por isso se questionam quanto aos riscos de uma identificação que obedeça critérios subjetivos em detrimento dos objetivos:

**113. PF:** “[...] Se nós deixarmos de adotar critérios que balizariam ela ser uma identificadora, [...] quer dizer partisse do pressuposto que na identificação têm-se pessoas qualificadas e dá-se essa tarefa para elas, as pessoas qualificadas tem que ter um bom senso isso não vai virar um questão de ponto de vista?”

**114. PG4:** Ou seja, uma pessoa pode considerar que não é, e outra pode considerar que a mesma pessoa é.

**115. PF:** *Não é complicado isso? Virou uma questão de ponto de vista.*

**116. PG2:** *Se politicamente alguém foi escolhido para trabalhar nessa situação de identificação das AH, então o que ele escolher está escolhido.*

**117. PF:** *Então, nesse caso o lugar de embate maior aqui no que diz respeito à AH é a formação de quem vai identificar, quem é a pessoa que identifica? Quem forma essa pessoa? Como é que nós podemos dar credibilidade às decisões dele? Isso é importante.*

Essa é uma preocupação que se mostra relevante no momento em que a Universidade sendo a responsável formadora, precisa abordar a EI e suas especificidades de maneira mais concisa *“nesse sentido, podemos afirmar que, no Brasil, a formação de professores segue ainda um modelo inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva”*, (GLAT et al, 2006, p. 5).

Para que a escola possa propor a estratégia educacional mais adequada a seu aluno, é necessário que o professor tenha um conceito apropriado sobre superdotação, criatividade e talento e esteja ciente dos processos de identificação deste aluno, de como atender às suas necessidades e estimular seu potencial, (BRASIL, 2008, 12).

Nossos resultados demonstram que o processo de identificação ainda não está consolidado e que nem sempre funciona de forma inclusiva, pois quando os professores do NAAH/S são questionados em relação às opiniões que apresentam sobre o processo de identificação dos alunos em situação de AH/SD, os argumentos refletem a complexidade do tema.

## **Algumas Considerações**

Aos considerarmos a importância de se formar professores em ciências para atuar na EI, nos deparamos com ações políticas imersas em contradições. Entre essas, encontra-se o NAAH/S, que surge recentemente, com intuito de atender uma especificidade da EI, os alunos em situação de AH/SD, mas o faz de forma tímida que não endossa as práticas inclusivas.

Na tentativa de fazer emergir as unidades de significados produzidas pelos diferentes atores desta investigação, até o momento, procuramos compreender as formas de organização da atividade conjunta: o discurso produzido nas entrevistas e o discurso produzido nas reuniões da Rede de Colaboração na Universidade. Consideramos a visão panorâmica oferecida pelos resultados apresentados e, diante desta, procuramos apreender as convergências de ambos os discursos para a criação e desenvolvimento de sistemas de significados que foram construídos em relação aos conteúdos, que são objetos do estabelecimento do discurso entre os sujeitos. Nossos resultados mostram como os atores desta investigação elaboram comunicação verbal de maneira indissolúvelmente ligada a suas ações e revelam uma convergência central: a necessidade urgente de formação docente para atuar frente às AH/SD.

## **Referências Bibliográficas**

ALENCAR, E. M. L. S. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: EPU, 1986.

ALENCAR, Eunice Maria L. Soriano & FLEITH, Denise Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, v. 1. 2001. 188 p.

ALENCAR, E. M. L. de. O papel da escola na estimulação do talento criativo. In: ALENCAR, E. M. L. de; FLEITH, D. de S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos.** Brasília: MEC/SEESP, 1995b. Série Diretrizes, n. 10.

BRASIL. **Documento orientador:** execução da ação. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

CASTANHO, D. M. **Política para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo em universidades e centro universitário de SANTA MARIA – RS.** 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria – UFMS, Santa Maria, RS, 2007.

FLEITH, D. de S. Conceitos e práticas na educação de alunos com altas habilidades/superdotação. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Educação e altas habilidades/superdotação:** a ousadia de rever conceitos e práticas (p. 277). Santa Maria: Ed. UFSM, 2006.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. **Educando os mais capazes:** idéias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000. 186 p.

FREITAS, S. N. e NEGRINI, T. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. *Revista “Educação Especial”*, 32, 273-284, 2008.

GARDNER, Howard. **Estrutura da Mente:** A teoria das inteligências múltiplas. 1 108 Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. 340p.

GLAT, R et. Al. **Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas.** Texto publicado nos Anais eletrônicos do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Realizado nos dias 23 a 26 de abril na Universidade Federal de Pernambuco/Recife-PE, 2006.

GOIÁS. Lei complementar nº. 26 de 28 de dezembro de 1998. *Estabelece as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás.* Diário Oficial da União, de 12 de Janeiro de 1998.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Avaliação psicológica de alunos com altas habilidades. In: ALENCAR, E. M. L. de; FLEITH, D. de S. (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades:** orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GRAY, Jeremy R.; THOMPSON, Paul M. Neurobiology of intelligence: science and ethics. *In: Revista Nature*, VOLUME 5, JUNE 2004.

IACONO, Jane Peruzo. A premência da formação de professores para a educação especial/educação inclusiva. Seminário Nacional: Estado e políticas sociais no Brasil, Cascavél, 2003.

KATZ, Ralph *et al.* Organizations. In: DORF, Richard C. (Ed.). *The technology management handbook.* Boca Raton: CRC Press, 2000. cap. 7.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado.** São Paulo: CEREC, 1990.

MAIA-PINTO, R. R. e FLEITH, D de S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Rev. Estudos de Psicologia*, 19, 1, 78 – 90, 2002.

METTRAU, M. B. (Org.). **Inteligência**: patrimônio social. Rio de Janeiro: Dunya, 2000.

METTRAU, M. B. e REIS, H. M. M. S. Políticas Públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. *Ensaio: aval. pol. públ.*, 15, 57, 489-510, 2007.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. p. 111–139.

MÖNKS, F.J. A serviço das necessidades dos sobredotados: o modelo da combinação óptima. In: LUXEMBURGO: SERVIÇO DE PUBLICAÇÕES DA COMUNIDADE EUROPEIA. 2003.

Disponível em: [http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5137\\_pt.pdf](http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5137_pt.pdf) . Acesso em 12 out. 2008.

NEGRINI, Tatiane; FREITAS, Soraia Napoleão. **Alunos com altas habilidades/superdotação e seu atendimento em uma escola pública**: uma discussão sobre a inclusão e a gestão educacional. *Contrapontos*, Itajaí, v. 8, n. 3, p. 433-448, set/dez 2008.

NEWMAN, M. E. J. Who is the best connected scientist 2: a study of scientific coauthorship networks. Santa Fé: The Santa Fé Institute, paper 00-12-064, 2000.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p.15-33, 1997.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy; OLIVEIRA, Miguel Darcy. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, Bloomington, Ind., v. 60, n. 3, p. 180-184, 261, Nov. 1978.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. Em R. J. Sternberg & J. E. Davis (Orgs.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press, 1986.

RICHERT, E.S. Rampant problems and promising practices in the identification of disadvantaged gifted students. In: FRIEDMAN, R.J.; RICHERT, E.S.; FELDHUSEN, J.F. *Special populations of gifted learners*. New York: Royal Fireworks Press, p. 43-56, 1996.

SANADA, E dos R. *Superdotação e psicanálise uma questão do desejo*. São Paulo, 2001, 120 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, 2001.

SANTA CATARINA. **Caderno técnico**: Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S SC. FCEE, 2008.

SCHIFF, M. *A inteligência desperdiçada: desigualdade social, injustiça escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SHAUGHNESSY, M. J., Stockard, J. W., Stanley, N. V. & Siegel, J. Gifted children's, teachers', and parents' perceptions of influential factors on gifted development. *Gifted Education International*, 11, 76-79, 1996.

SOARES, A. M. I., ARCO-VERDE, Y. F. de F. e BAIBICH, Tânia Maria. **Superdotação – identificação e opções de atendimento**. *Educar*, Curitiba, n. 23, p. 125-141, 2004. Editora UFPR.

SOUZA, M. de L. L. Indicadores de Altas Habilidades entre os reclusos do centro de atendimento sócio-educativo no município de Santo Angêlo – RS. Santa Maria, 150 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

STERNBERG, R. J. Patterns of Giftedness: A Triarchic Analysis. *Roeper Review*, 22 (4), 231-243, 2000.

TOMAÉL, Maria Inês. Das redes Sociais à inovação. *Revista Ciência da Informação*, v. 34, n. 2, 2005.

ZANON, L. B. *Interações de licenciandos, formadores e professores na elaboração conceitual de prática docente: módulos triádicos na licenciatura de Química*. 282p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Unimep (Universidade Metodista de Piracicaba), Piracicaba, 2002.



# DIFICULDADES EM ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES /SUPERDOTAÇÃO

**Cláudia Solange Rossi Martins**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São

Carlos – SP (UFSCAR). E-mail: [claudia\\_martins492@hotmail.com](mailto:claudia_martins492@hotmail.com)

## **Resumo**

Na perspectiva atual onde o sistema educacional opta por um modelo de escola compreensiva, integradora e aberta à diversidade, observa-se a necessidade de profissionais qualificados que saibam diagnosticar capacidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno, assim como orientar e atender suas necessidades educacionais especiais. Dentre esta diversidade, inserem-se os alunos com altas habilidades/ superdotação – AH/S (BRASIL, 2001a) que, por apresentarem elevada capacidade de aprendizagem e motivações específicas, requerem experiências educacionais enriquecedoras, favoráveis ao aproveitamento e desenvolvimento de suas habilidades. Entretanto, a literatura na área revela que tais alunos não são reconhecidos nos sistemas regulares de ensino e por isso deixam de obter experiências enriquecedoras para o aproveitamento do seu potencial. Fatores relacionados às características do currículo e métodos utilizados podem contribuir para que a alta habilidade destes alunos permaneça em um nível medíocre ou de sub-rendimento acadêmico. Considerando a necessidade de práticas educacionais inclusivas que busquem distinguir os estudantes por seus talentos, permitindo-lhes aprender e ter reconhecidos os conhecimentos que são capazes de produzir, justifica-se a realização de um estudo descritivo que objetivou identificar em um grupo de alunos com potencial para AH/S, possíveis dificuldades vivenciadas por estes em sala de aula. Para tanto, participaram dez alunos da Ed. Básica (6º ao 9º ano) de uma escola particular na cidade de Manaus – AM. Para a coleta dos dados, foi utilizada a entrevista semi-estruturada, sendo a análise dos dados efetivada pelo método de Análise do Conteúdo de Bardin (1977). Os resultados indicaram a presença de traços comportamentais e de personalidade que podem desencadear em problemas de aprendizagem em 70% dos alunos participantes, sendo que 30% deles, já apresentam características de dificuldades de aprendizagem. Por estes dados, recomenda-se que sejam criadas propostas de ações pedagógicas integradas aos objetivos educacionais no atendimento às necessidades específicas dos alunos identificados com potencial para AH/S.

**Palavras-chave:** Inclusão. Altas Habilidades. Dificuldades.

## **Introdução**

É inquestionável que cada ser humano diferencia-se uns dos outros em sua constituição bio-psico-socio-cultural. Sobretudo, a diferença, não consiste apenas em uma manifestação do ser único que cada um é, mas na possibilidade de *ser* e de participar de bens sociais, econômicos e culturais de acordo com a sua individualidade. Tal singularidade nos indivíduos representa um grande valor nas sociedades modernas, na medida em que seus direitos são reconhecidos e garantidos os espaços para a manifestação desta individualidade, através do direito da privacidade e do livre pensamento, da liberdade de expressão, da criação e do exercício da crítica.

Neste cenário, o tema das diferenças aparece como uma dimensão sempre presente nas relações sociais, manifestada de forma acentuada ou não, apontando para a enorme diversidade que alude à circunstância dos indivíduos de serem diferentes (SACRISTÁN, 2002a). Todavia, diferenças físicas e biológicas entre pessoas e grupos humanos segundo Castilho (2006), podem gerar preconceitos, como resultado de crenças estereotipadas sobre diferenças individuais e coletivas, empiricamente observáveis ou apenas construções imaginárias que as transfiguram ou mesmo as constroem como desigualdades.

## **Educação Inclusiva**

Em contraposição à concorrência acirrada na sociedade pós-moderna, a educação enquanto ação dos sistemas educacionais de ensino, exerce forte influência ao tomar consciência da interdependência entre os indivíduos e em promover descobertas mútuas que favoreçam a apreensão das ações e relações que ali se dão (MARCHESI, 2006).

Segundo Gomes (1999) o ambiente educacional, enquanto espaço de ajuntamento de individualidades e de grupos distintos, encontra-se naturalmente com a diversidade. Todos os educadores são confrontados com a diversidade em sala de aula (PERRENOUD, 2001), e distinguir os estudantes por seus talentos, tratá-los ou agrupá-los de acordo com suas características, habilidades, etc., são práticas inerentes ao desenvolvimento da sensibilidade pedagógica, no sentido de compensar as desigualdades. Sacristán (2002a) é realista ao pensar que uma instituição educacional não é capaz de assumir a diversidade em sua totalidade por razões econômicas. Entretanto, o autor defende esta necessidade, justamente porque a escola é o primeiro espaço público vital para os indivíduos, permitindo-lhes a contemplação das características individuais de seus pares.

Na busca por um melhor acesso à educação daqueles cujas necessidades educacionais especiais - NEE ainda se encontram desprovidas, políticas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), a Resolução 2/2001 do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2001a) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) têm assegurado medidas em favor de uma educação inclusiva.

Segundo a Política Nacional de educação Especial (BRASIL, 2008) o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação, motivado na compreensão dos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. Para Dutra e Griboski (2006) a inclusão expressa uma dimensão de direitos humanos e justiça social que pressupõe o acesso pleno e a participação de todos nas diferentes esferas da estrutura social, na garantia de liberdades e direitos iguais e o estabelecimento do princípio de equidade - aqui entendida no sentido de não negar a oportunidade para todos de buscar a excelência nos níveis e nas áreas mais eficazes para o aluno (VIRGOLIM, 2006). Entretanto,

Sartoretto (2006) coloca que a inclusão só é possível onde houver respeito à diferença, e consequentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam a todos os alunos aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo o seu ritmo e na medida de suas possibilidades.

No contexto desta estrutura, existem alunos que, durante o processo educacional podem apresentar NEE, tais como: crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes à minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados (BRASIL,1994). Dentre estes, destaca-se um determinado segmento da comunidade escolar que “permanecem discriminados e à margem do sistema educacional” (BRASIL, 2001b, p.19): são os que apresentam Altas Habilidades/ Superdotação – AH/S, pois devido às suas necessidades e motivações específicas, não são reconhecidos por suas características de desenvolvimento e aprendizagem e passam a ser excluídos do sistema educacional. Entretanto, estudiosos (FREEMAN e GUENTHER, 2000; SOUZA e FREITAS, 2004) afirmam que os alunos com potencial para extraordinários níveis de produção também manifestam necessidades especiais, na medida em que requerem experiências enriquecedoras para o aproveitamento do seu potencial.

Uma análise da literatura sobre as dificuldades enfrentadas por aqueles que apresentam potencial para AH/S revela que, no contexto da cultura nacional brasileira, falar em educação para os superdotados pode trazer polêmica devido ao desconhecimento e dubiedade das informações sobre AH/S (PÉREZ, 2003). Alguns pesquisadores brasileiros, como Alencar e Fleith (2001), Guenther (2000) e Winner (1998) têm apontado em suas publicações, crenças estereotipadas ou errôneas comumente aceitas pelo senso comum com relação às crianças com AH/S que têm constituído um entrave à provisão de condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento. Como por exemplo, a crença de que todas as pessoas com AH/S não necessitam de uma educação mais enriquecida nas escolas, em virtude de serem privilegiadas em possuir capacidades em graus bastante elevados em relação ao seu grupo de pares (ALENCAR, 1992; CUPERTINO, 1997; WINNER, 1998; ALENCAR, 2001; PÉREZ, 2003; ALENCAR, 2005; FLEITH, 2007). Seguindo este raciocínio não são raras as escolas que enfrentam ainda muitas resistências quanto ao atendimento dos alunos com AH/S, porque “os professores, em geral, atribuem aos portadores de altas habilidades um padrão de crianças prontas, que não necessitam de um atendimento mais especial, pois ‘já sabem tudo’ e são boas em tudo” (NICOLOSO e FREITAS, 2002, p.1). Para Guenther (2000) este é um argumento falso, pois o potencial presente no plano genético ao nascer é grandemente influenciado por fatores, condições e variáveis ambientais. Além disso, a inteligência pode ser nutrida, modificada, recriada, estiolada ou desenvolvida pelas condições e estimulação ambiental durante as experiências de vida.

Paradoxalmente, o sub-rendimento acadêmico pode ser vivenciado também por alunos com AH/S em decorrência de fatores relacionados às características do currículo e métodos utilizados, excessiva repetição de conteúdos, aulas monótonas, ritmo lento pela classe, baixas expectativas por parte do professor, situação familiar insatisfatória, indiferença e rejeição por parte dos pais e pressões exercidas pelos colegas (ALENCAR, 2001). Segundo Alencar e Virgolim (2001) os superdotados sub-realizadores podem apresentar distúrbios de aprendizagem. São assim caracterizados por evidenciarem, fora do ambiente escolar, um desempenho superior em alguma atividade que lhe é particularmente motivadora, enquanto que na escola demonstram dificuldades de aprendizagem.

Na verdade, os problemas de sub-desempenho são qualitativamente bem específicos, pois segundo Freeman e Guenther (2000) antes que a criança comece a apresentar-se como problema ao professor, ela vive em si mesma o problema até que,

para se defender, busca suas próprias saídas, como: se aliena, volta para si mesma, divaga, se distrai, deixa passar o tempo perdendo o interesse pelo trabalho escolar, baixando sua produção; começa a trabalhar mais devagar do que é capaz para diminuir o tempo de espera e o tédio; preenche o tempo vago com atividades estranhas à aula, como brincadeira, movimentação sem objetivo, indisciplina e comportamento delinquente que a estimule a estar ali. Corroborando com as autoras, Alencar e Virgolim (2001) apontam que os superdotados com distúrbios de aprendizagem - SDA em geral são agressivos, bagunceiros, não cumpridores das tarefas escolares ou, quando as cumprem, o fazem de forma relaxada e com pouco esforço, estabelecem altos padrões para si, buscando a perfeição e quando não podem atingi-los, sentem-se fracassados.

Outra estratégia que o aluno utiliza em situações de tédio, apontada pelas autoras (FREEMAN e GUENTHER, 2000, p.98) é a do “problema em três tempos”, que ocorre da seguinte maneira: o aluno compreende a informação já na primeira vez e retira sua atenção quando o professor torna a repetir a mesma informação à classe, e então volta a prestar novamente atenção quando percebe que o professor já está abordando novo tema. Mas, até que ele aperfeiçoe esta técnica, acaba perdendo muitas partes da aula, que mais tarde poderá vir a refletir no seu rendimento acadêmico. O professor tende a subestimar a capacidade deste aluno e pode não lhe ocorrer que este possa ter alto potencial e ao mesmo tempo, não ser capaz de aprender.

Desta forma, entende-se que a falta de estímulos na sala de aula, contribui para que os alunos que detêm elevada capacidade desanimem e queiram abandonar os esforços e a disciplina necessários para o desenvolvimento do seu potencial, ou tenham atitudes negativas com relação à escola (FREEMAN e GUENTHER, 2000). Como resultado, seu talento é parcialmente desenvolvido ou permanece em um nível medíocre (GUENTHER, 2000).

Winner (1998) considera que a noção de que superdotação acadêmica pode coexistir com distúrbios de aprendizagem acadêmicos é um fato que merece ser cuidadosamente considerado. Na opinião de Rosenberg (1978) o superdotado é atípico, mas ele não é menos normal na soma de todos os seus aspectos que qualquer outro elemento da população. Portanto, necessita da mesma forma se reconhecer e ser reconhecido na capacidade de ação que o identifica como indivíduo em relação aos demais, para que possa alcançar pleno desenvolvimento de suas capacidades e ter distinguido os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo suas características, habilidades, ritmo e na medida de suas possibilidades.

Desta forma, considerando: (a) que os alunos com potencial para altas habilidades não são reconhecidos por suas características de desenvolvimento e aprendizagem nos sistemas regulares de ensino e por isso deixam de obter experiências enriquecedoras para o aproveitamento do seu potencial; (b) fatores relacionados às características do currículo e métodos utilizados, excessiva repetição de conteúdos, aulas monótonas, ritmo lento pela classe, baixas expectativas por parte do professor, pressões exercidas pelos colegas, a falta de estímulos e a rotina na sala de aula podem contribuir para que a alta habilidade destes alunos permaneça em um nível medíocre ou de sub-rendimento acadêmico; (c) a necessidade de práticas educacionais inclusivas que busquem distinguir os estudantes por seus talentos, permitindo-lhes aprender e ter reconhecidos os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo suas características, habilidades, ritmo e na medida de suas possibilidades; justifica-se a realização de um estudo que objetivou identificar em um grupo de alunos com potencial para AH/S, possíveis dificuldades vivenciadas por estes em sala de aula, por entender que esta identificação possa ser um ponto de partida na provisão de práticas educacionais a estes alunos.

## MÉTODO

### *Participantes*

A amostra foi constituída de 10 alunos da Educação Básica (3 = 6º ano; 3 = 7º ano; 3 = 8º ano e 1 = 9º ano), identificados com potencial para AH/S pela indicação de professores e colegas de classe, em um estudo realizado por MARTINS (2006), sendo 5 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, com idade mínima de 11 e máxima de 15 anos, de uma escola particular do sistema regular de ensino, na cidade de Manaus – AM.

### *Instrumentos*

Para a identificação das possíveis dificuldades vivenciadas pelos indicados com potencial para AH/S, foi utilizada a entrevista semiestruturada, composta por quatro questões fechadas (1 a 4) e uma questão aberta (5), elaborada com base na literatura específica sobre AH/S.

A questão 1 solicitava ao entrevistado, que indicasse afirmativamente (com SIM) ou negativamente (com NÃO) como ele se percebia, segundo os traços comportamentais e de personalidade comumente encontrados em superdotados (BRASIL, 2003b). As questões 2 a 4 também solicitavam ao entrevistado que respondesse afirmativamente ou negativamente às alternativas que indicavam características de SDA (ALENCAR e VIRGOLIM, 2001) e alguns dos problemas de aprendizagem em superdotados (BRASIL, 2003b) e ainda alguns indicadores de sub-desempenho em crianças potencialmente muito capazes (BRASIL, 2003b). A questão 5 finalizou a entrevista abordando de forma aberta as possíveis dificuldades e problemas vivenciados na escola pelos entrevistados, com relação aos seguintes aspectos: interação com os colegas de classe, impressão que outras pessoas têm a respeito dele, grau de dificuldade dos conteúdos ensinados na escola, a dinâmica das aulas e sua postura em situação de salas monótonas.

### *Procedimento de coleta de dados*

Este estudo foi elaborado de acordo com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, conforme a Resolução 196/96 (CNS), e submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas, tendo sido aprovado com o nº 161/2006. Após *rapport* e esclarecimento sobre os objetivos da entrevista aos dez alunos identificados com potencial para AH/S e aos seus pais ou responsáveis, os mesmos receberam e assinavam o TCLE (Termo de Consentimento Livre e esclarecido). Em dia previamente agendado, os alunos compareceram à escola em horário contrário ao das aulas, para a entrevista, que foi realizada na sala da Orientação. A aplicadora procedeu à leitura de cada uma das questões em voz audível e, nos casos onde houve dificuldade na compreensão destas, uma nova explicação era feita. As respostas foram anotadas de forma manuscrita, à medida que os alunos emitiam sua opinião. Cada entrevista durou em média 30 a 45 minutos.

### *Tratamento dos dados*

Os dados obtidos através das respostas dos entrevistados foram categorizados a fim de proceder à análise do Conteúdo de Bardin (1977) de forma descritiva, seguindo os seguintes passos: (1) pré-análise; (2) descrição analítica e (3) interpretação inferencial.

## RESULTADOS

A respeito dos traços comportamentais e de personalidade em superdotados, os resultados apontaram que: 60% destes se aborrecem facilmente com a rotina; 30% se

consideram impacientes com detalhes e aprendizagens que requerem treinamento e ainda 10% não gostam de regulamentos e normas. Sabatella (2005b) pondera que, um aluno curioso e inteligente, com capacidade rápida de apreensão dos conteúdos e grande velocidade de pensamento, pode ficar permanentemente entediado com a rotina da escola. Neste sentido, Panzeri (2006) propõe que se permita ao aluno encontrar suas próprias razões para querer aprender e executar tal ação, como também cultivar a independência, a fim de conseguir deste, o interesse com certo grau de compromisso e entusiasmo. Quanto aos regulamentos e normas, Sabatella (2005b) discute que em um ambiente com estruturas rígidas de ensino, onde o envolvimento dos alunos é muito limitado e geralmente predeterminado – como acontece na sala de aula regular, estes tendem a se sentir menos confortáveis. E o resultado é que, muitas vezes, o entusiasmo e a motivação do aluno são abafados por pessoas mais interessadas em forçar um ajustamento ou fazer com que ele se conforme com padrões já determinados. Por esta razão, o desafio está em auxiliar o aluno a se manter interessado, ajudando-o a remover os bloqueios que estão interferindo na motivação. Segundo Webb (1993), a combinação de alguns atributos intelectuais e de personalidade, comuns entre os superdotados, podem levá-los a um padrão problemático de comportamento, fazendo com que vivenciem mais freqüentemente problemas de ordem social e emocional.

Das respostas afirmativas sobre as características de superdotação com distúrbio de aprendizagem (SDA), os resultados apontaram que: 100% dos alunos se percebem como obstinados e persistentes; 90% dos alunos buscam a invenção dos próprios sistemas, ou seja, criam sua maneira própria de fazer as coisas, por vezes em conflito com os pré-estabelecidos; 80% não se conformam com as pressões dos pais ou grupos de colegas, se consideram excessivamente exigentes consigo mesmos e quando vêem que não podem atingir a perfeição ou não alcançam o progresso esperado, sentem-se fracassados, com sentimentos de desconforto, tristeza e frustração; 60% têm dificuldade em aceitar o ilógico, o superficial, o conhecimento mal estruturado e pouco definido; e ainda 50% dos alunos entrevistados, apresentam sensibilidade excessiva à crítica e/ ou à rejeição dos colegas.

O conceito de DA (distúrbio de aprendizagem) subentende uma *discapacidade* (inabilidade) específica para a aprendizagem, numa ou mais áreas acadêmicas, em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para o seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual (CORREIA, 2004). Os alunos com DA podem apresentar problemas na resolução de algumas tarefas escolares e serem brilhantes na resolução de outras, o que significa que, em termos de inteligência, estes alunos geralmente estão na média ou acima da média, como é o caso dos superdotados (CORREIA e MARTINS, s/d.; ALENCAR, 2001).

Rosenberg (1978) destaca que um traço inerente ao superdotado é a perseverança em alcançar a meta que lhe interessa, ressentindo-se de não poder ir até o fim. Para Alencar e Virgolim (2001) este comportamento obstinado pode levá-lo a negligenciar deveres ou pessoas durante períodos de interesse focalizados. Landau (2002) pondera que muitos superdotados não têm interesses pelas pessoas ou pelos fenômenos sociais. Neste aspecto, a autora sugere que um trabalho seja feito no sentido de integrar diferentes campos, através do pensamento interdisciplinar e da linguagem emocional, ajudando-os a serem capazes de reagir aos desafios da sociedade com segurança e liberdade, a despeito da ansiedade e de acordo com os seus potenciais. Mas, com relação aos traços de criatividade e capacidade para inventar, Alencar e Virgolim (2001) consideram que a criança criativa está sob risco de fracasso escolar, quando suas idéias divergentes e atitudes não conformistas não encontram na escola um ambiente receptivo. Neste caso, Sabatella (2005b) recomenda que o melhor a fazer é cultivar os acertos e a independência. Além disso, Alencar e Virgolim (2001) pontuam que muitos dos problemas observados entre os alunos que se destacam pelo elevado potencial têm a ver com o

desestímulo e a frustração sentidos por eles, diante de um programa acadêmico repetitivo e monótono.

A pressão exercida pelos pais foi visivelmente detectada em dois alunos entrevistados que, ao consentirem viver esta situação em seus lares, espontaneamente manifestaram seu descontentamento da seguinte forma: *“odeio ser obrigado”* em um tom bastante firme e decido pelo aluno 6W; e *“Ah... lá em casa minha avó controla tudo, ela é cheia de regras e normas... não posso fazer o que quero quando quero”*, relatou o aluno 7A, com os olhos marejados. De fato, o aluno pode rejeitar o que é imposto pelos pais ou colegas através de uma atitude não conformista (ALENCAR e VIRGOLIM, 2001). As influências parentais e do grupo de colegas da mesma série/ idade que têm expectativas sobre os seus colegas mais brilhantes, geram pressão que podem levá-lo a um desempenho muito aquém das suas possibilidades, juntamente com várias dificuldades de natureza emocional, como: sentimentos de impotência, inferioridade, fracasso, culpa, depressão e baixa autoestima (ALENCAR e VIRGOLIM, 2001; ALENCAR e FLEITH, 2001). Outra característica de alunos que apresentam AH/S é a atitude de contestar explicações simplistas e questionar o sentido das tarefas propostas (RECH e FREITAS, 2006). Autores (ROSENBERG, 1978; PANZERI, 2006) consentem que tal comportamento pode chegar a manifestar agressividade ou atrevimento embora a intenção não seja a de provocar contenda ou questionar a autoridade do professor, mas devido a uma necessidade particular de saber o sentido lógico de toda a realidade (PANZERI, 2006). Tal atitude pode ainda levá-lo à rejeição por parte dos pares (RECH e FREITAS, 2006; ALENCAR, 2001).

Existem alunos talentosos que são muito autocríticos e duros consigo mesmos, não aceitando o erro ou o fracasso em si (PANZERI, 2006). Sua busca pela verdade se torna extremista sem perceber nada mais ao seu redor, até mesmo quando estão alcançando níveis mais altos de desempenho (SABATELLA, 2005b). Por outro lado, se o superdotado ainda sente que não é aceito pelo mundo exterior, tenderá a se subestimar, criando grande dificuldade em ver-se como pessoa talentosa e, conseqüentemente renderá muito menos do que seria capaz em outras circunstâncias (ALENCAR e FLEITH, 2001). Neste aspecto, considera-se imprescindível que os educadores apresentem ao aluno, um juízo mais maduro e equilibrado a fim de que possa aceitar a frustração, o fracasso e desenvolver a tolerância pelos seus erros (PANZERI, 2006). Segundo Webb (1993) nenhuma das características citadas anteriormente é inerentemente problemática, mas a combinação de algumas delas pode levar a um padrão problemático de comportamento, como a dificuldade de aprendizagem e desta, ao sub-desempenho.

Ao verificar o percentual das características de distúrbios de aprendizagem que estão presentes em cada um dos dez alunos entrevistados, foi possível constatar que todos apresentaram alguns traços que podem desencadear dificuldades em situações de aprendizagem e que 5 deles apresentaram mais de 50% dos traços descritos. Segundo Winner (1998) as crianças academicamente superdotadas também podem apresentar distúrbios de aprendizagem, como por exemplo, a inabilidade de focalizar e prestar atenção. A autora aponta a intervenção educacional como maior necessidade de tais alunos, considerando que, quando o professor está sensível a uma observação mais acurada, ou quando tem conhecimento destas características e consegue perceber o grau de intensidade com que elas se manifestam em seu aluno, pode buscar alternativas para a superação de tais dificuldades. Em alguns casos, pequenas mudanças são suficientes para que o processo de aprendizagem ocorra de forma mais agradável e produtiva para o aluno, para o grupo, ou para o professor (BRASIL, 2003b).

Na busca por constatar a presença de traços para sub-desempenho nos alunos entrevistados, os resultados mostraram que 60% dos alunos disseram ser ansiosos; 50% dos alunos se julgam excessivamente autocríticos; 30% se consideram entediados, irrequietos, perturbadores e ainda revelam ter um fraco desempenho. Com base nas

características aqui apresentadas e nas respostas sobre as dificuldades e problemas vivenciados na escola, observou-se alguns indicadores que podem desencadear o sub-desempenho acadêmico, conforme mostra a seguir.

Dos alunos entrevistados, 30% discordam com o que dizem a seu respeito, pois, segundo eles, os comentários acabam em algo diferente, do que na verdade é, como por exemplo: “*ele é sempre escolhido*”; “*ele é o mais inteligente*”; “*ele tem muita facilidade para aprender*”. Neste aspecto Freeman e Guenther (2000) destacam que os muito capazes podem sofrer falsa estereotipização dentro de um leque de crenças, que vai desde esperar que sejam emocionalmente eficientes, até que sejam perfeitos em todos os aspectos. Nessas condições, podem vir a desenvolver medo de fracasso e receio de desapontar as expectativas dos outros, com possíveis consequências emocionais negativas, para toda a vida. Já 40% dos alunos ouvem comentários a seu respeito afirmando ser uma pessoa diferente, extrovertida, alegre, divertida e participativa, que se dá bem com todos, engraçada, criativa e que gosta de ajudar os colegas que não se interessam pelos estudos. E finalmente, 20% dos entrevistados não sabem a impressão que as pessoas têm a seu respeito e 10% sentem que não são bem quistos pelos colegas. Freeman e Guenther (2000) afirmam que um problema que cada criança bem-dotada enfrenta na escola regular é a socialização e a convivência com os colegas menos capazes. Segundo as autoras, tal situação exige maturidade e habilidades de convívio social, pois em algumas situações ela deve demonstrar um alto nível de individualidade e em outras, conformidade à norma social.

Estudos sobre o ajustamento social de superdotados apresentam resultados discrepantes e controvérsias sobre sua predisposição para apresentarem ou não, problemas sociais e emocionais (ALENCAR, 2007). A primeira posição defende que estes são geralmente mais ajustadas em relação aos seus colegas que não apresentam AH/S, por entender que suas capacidades cognitivas lhes atribuem maior nível de sensibilidade frente aos problemas interpessoais (LÓPEZ, 2006; FERNÁNDEZ, 2006). A segunda posição considera que, aqueles que apresentam elevado potencial intelectual são atrofiados emocionalmente, mantêm contato apenas com máquinas (computadores, microscópios, etc), são incapazes de manter relacionamentos humanos significativos e estáveis a não ser com poucos que os toleram, (CUPERTINO, 1996) ou ainda tímidos, introvertidos, mais sensíveis aos conflitos interpessoais e vulneráveis a maior predisposição para apresentar problemas sociais, emocionais e dificuldades de ajustamento (ALENCAR, 2007). Segundo CUPERTINO (1996) raras são as dificuldades que se pode atribuir diretamente ao fato do indivíduo ser superdotado, pois entende que a maior parte dos problemas enfrentados pelos superdotados, são exatamente aqueles pelos quais passam todas as pessoas, superdotadas ou não. Reis e Renzulli (2004) concordam que de modo geral os alunos com AH/S são tão bem adaptados como os outros da mesma idade. Mas asseguram também que muitos deles podem enfrentar 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.

Com relação aos conteúdos ensinados na escola, 40% dos alunos consideram os conteúdos de média dificuldade, 30% consideram alguns conteúdos difíceis e outros 30% os consideram fáceis. A esse respeito, entende-se que mesmo aqueles que consideram os conteúdos da escola fáceis, estão sob risco de sub-desempenho, caso não tenham o hábito do estudo diário e o cumprimento das tarefas escolares com dedicação, uma vez que podem não chegar a desenvolver a disciplina necessária para estudar, e ir levando as tarefas escolares pelo que lembram das aulas, pagando depois o preço quando encontrarem trabalho escolar mais difícil, nos níveis mais elevados (BRASIL, 2003b).

No que concerne à dinâmica das aulas, 90% dos alunos consideram que em geral, são boas, pois, segundo eles, os professores são “*bem exigentes*” e ensinam os assuntos



brincando, de maneira explicativa e fácil de entender, tornando as aulas legais, animadas e divertidas. Contudo, para 10% dos alunos, as aulas não são tão boas, tornando-se um tédio para eles - quer seja porque a sala está em silêncio ou porque o assunto não lhes interessa. A esse respeito, em geral, crianças com uma mente rápida e curiosa pode ter que suportar muito tédio em uma sala de aula regular, e segundo pesquisas desenvolvidas por Feldhusen e Kroll (1991) quase sempre o tédio esteve relacionado à falta de desafio apropriado.

Foi possível identificar ainda pelas falas dos entrevistados que 90% destes, já vivenciaram situações de tédio em um momento ou outro de sua escolaridade. As respostas de alguns alunos exemplificam as diversas formas como reagiram a estas experiências: *“encho o professor de perguntas”* (aluno 6W); *“termino o exercício e vou ler outro assunto [...] da matéria que vem depois”* (aluno 6U). Panzeri (2006) destaca que a leitura é provavelmente o único meio importante com que os alunos superdotados encontram para satisfazer sua curiosidade, e ao mesmo tempo adiantar o trabalho que certamente será solicitado na aula seguinte. Os alunos 6R e 7U afirmaram que, sempre que terminam primeiro os deveres de classe conversam, brincam e pedem para sair, ao passo que o aluno 8C *procura conversar com os colegas ou desenhar*. Sabatella (2005b) destaca que, junto com a intensidade tipicamente encontrada em alunos superdotados e quase sempre manifestada pela inquietude física, eles também apresentam uma sensibilidade extrema para emoções, sons, toque e gosto, como demonstrou o aluno 7F ao afirmar: *“tento animar a sala, dando opções, fazendo gracinhas para animar a aula, descontrair”*. Aprender a tolerar o tédio, pode se tornar um hábito mal adaptativo e desmoralizante cometido pelos alunos para aliviar essa experiência desagradável, podendo escapar pelo devaneio, ou intencionalmente provocar desordem (FREEMAN e GUENTHER, 2000; BRASIL, 2003b).

Alencar e Virgolim (2001) explicam que não se trata de dizer que a criança é desmotivada para a aprendizagem, mas que ela apenas desloca sua motivação das atividades escolares para outras atividades que lhes são mais compensadoras, tais como interação social e devaneio, como formas de aliviar a pressão. Os alunos 7A e 8B manifestaram comportamento semelhante, conforme sua descrição: *“me desligo da aula, desconcentro e depois de um tempo recarrego e volto a atenção [...]”* (aluno A); *“fico escrevendo, [...] viajo por uns 5 minutos e acordo. Vejo que atividade o professor passou e também faço. Mas, se vejo que é outra coisa que não gosto, paro e viajo de novo. Fico lembrando do que aconteceu ou do que está para acontecer. É essa coisa da ansiedade, principalmente nas aulas teóricas [...]”*(aluno B).

A partir destes exemplos, observa-se que o aluno com mente rápida e alto grau de curiosidade, em situações desfavoráveis às suas expectativas, pode se manifestar de forma negativa, como pelo desinteresse nas tarefas rotineiras e pela impaciência ao esperar que os demais alunos do grupo terminem suas atividades, vivendo o “problema em três tempos” a fim de evitar o aborrecimento de ter que ouvir muitas repetições dos professores (FREEMAN e GUENTHER, 2000). Panzeri (2006) afirma que este procedimento pode gerar transtornos de adaptação e muitas vezes se transforma em dificuldades de aprendizagem – DA, por considerar que em um ambiente onde as reais necessidades do aluno com capacidade maior não são atendidas, ele desloca sua motivação das atividades escolares para outras que lhe serão mais compensadoras, tais como: interação social e devaneio (VIRGOLIM, 2005b). Freeman e Guenther (2000, p.15) colocam ainda que, para preencher o vazio o aluno se volta para si mesmo, alienando-se de tudo o que estiver acontecendo, divagando, distraíndo-se e deixando passar o tempo enquanto sua produção cai e ele vai “levando”.

## Considerações Finais

Os resultados indicaram que, dos dez alunos identificados com potencial para AH/S, 70% afirmaram possuir alguns dos traços comportamentais e de personalidade que podem desencadear em problemas de aprendizagem, sendo que, 30% já apresentam características de dificuldades de aprendizagem. Neste sentido, conclui-se que tais alunos necessitam de um atendimento específico às necessidades que estão vivenciando, por apresentarem acima de 50% das características de DA e sub-desempenho listadas neste estudo. Por esta razão, medidas preventivas devem ser tomadas para evitar que o problema do sub-desempenho se instale na escola também com os demais alunos entrevistados.

Segundo Rosenberg (1978) tais medidas podem ser efetivadas através de algumas ações educativas, como: (a) o reconhecimento das diferenças individuais de prontidão; (b) a identificação das causas da sub-realização, considerando o estado geral do aluno em seu cotidiano; (c) a orientação aos pais e professores de superdotados, envolvidos no processo de dar suporte afetivo ao aluno e promover as modificações necessárias ao atendimento das suas necessidades especiais (ALENCAR e VIRGOLIM, 2001); (d) a provisão de aconselhamento individual e orientação de grupo por profissionais (ex: fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos e psicopedagogos).

Pelo exposto, não se pode omitir o fato de que educadores devem prover atendimento adequado às necessidades dos educandos, pois, sem uma intervenção, o aluno com DA experimentará com certeza, amplo fracasso escolar, não só no aspecto acadêmico como também no aspecto social. Recomenda-se que sejam indicadas propostas de ações pedagógicas agregadas aos objetivos educacionais no atendimento às necessidades específicas dos alunos identificados com potencial para AH/S.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. **Características Sócio-Emocionais do Superdotado**: Questões Atuais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **A identificação e o atendimento ao superdotado**. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 1992, vol.12, no.1, p.22-27.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação**: Clarificando Conceitos, Desfazendo Idéias Errôneas. Capítulo (p. 13 – 24). In: Fleith, Denise de Souza (org) *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores / organização: Denise de Souza Fleith*. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento**. *Temas Básicos de Educação e Ensino*. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR, Eunice Soriano de. **Criatividade e Educação de Superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALENCAR, Eunice Soriano de; VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues. **Dificuldades emocionais e sociais do superdotado**. In: ALENCAR, Eunice Soriano de. *Criatividade e Educação de Superdotados*. Petrópolis: Vozes, 2001, p.174-205.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70: Rio de Janeiro, 1977.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2001a.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/ SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Especial. **Saberes e Práticas da Inclusão**: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/ superdotação. Vol.7. Brasília: MEC/ SEESP, 2003b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC/ SEESP, 2001b. 79p.

BRASIL. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**: Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

CNS. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **RESOLUÇÃO Nº 196, de 10 de outubro de 1996**.

CORREIA, Luis de Miranda. **Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais**. *Análise Psicológica* (2004), 2 (XXII): 369-376.

CORREIA, Luis de Miranda; MARTINS, Ana Paula. **Dificuldades de Aprendizagem**. Biblioteca Digital: Coleção Educação. Porto Editora. s.d.

CUPERTINO, Christina. **A atualização dos aspectos emocionais como facilitadora da integração do aluno superdotado**. Trabalho apresentado no IX Encontro Internacional do Centro de Pesquisa e Tecnologia UNIP/Objetivo, realizado em São Paulo nos dias 4, 5 e 6 de novembro de 1996.

CUPERTINO, Christina. **Enfrentando a diferença**: um programa de aconselhamento para alunos superdotados. *Ideación*, n. 12, dezembro 1997.

DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Claudia Maffini. **Educação Inclusiva**: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. In: MEC/ SEESP. *Ensaio Pedagógico*. Educação Inclusiva: direito à diversidade. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Brasília – DF, 2006.

FELDHUSEN, J.F. e KROLL, M.D. **Boredom or challenge for the academically talented in school**. *Gifted Education International*, 7, 1991, p. 80-81.

FERNÁNDEZ, Lda. María Peñas. **Características socioemocionales de los adolescentes superdotados**: ajuste psicológico y negación de la superdotación. Tesis Doctoral. Universidad Pontificia Comillas de Madrid, 2006.

FLEITH, D. S. **A construção de práticas educacionais para o aluno com altas habilidade/superdotação**: Orientação a professores. Brasília: Secretaria de Educação Especial/MEC, 2007.

FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenita C. **Educando os mais capazes**: idéias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

GOMES, N. L. **Educação e diversidade cultural**: refletindo sobre as diferentes presenças na escola, 1999.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver capacidades e talentos**: um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LANDAU, Érika. **A Coragem de ser Superdotado**. São Paulo. Arte e Ciência, 2002.

LÓPEZ, M<sup>a</sup> Cristina Sánchez. **Configuración Cognitivo-Emocional en Alumnos de Altas Habilidades**. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia, 2006.

MARCHESI, Álvaro. **Escuelas Inclusivas**: uma aposta por la calidad de la enseñanza. In: MEC/ SEESP. Ensaio Pedagógico. Educação Inclusiva: direito à diversidade. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Brasília – DF, 2006.

MARTINS, Claudia Solange Rossi Martins. **A Identificação do Aluno com Potencial para Altas Habilidades/Superdotação do Sistema Educacional Adventista em Manaus**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Amazonas - AM, UFAM. Educação. 01/12/2006.

NICOLOSO. Cláudia Maria Ferreira; FREITAS, Soraia Napoleão. **A Escola Atual e o atendimento aos portadores de Altas Habilidades**. In: Cadernos: edição, 2002 – N° 19.

PANZERI, Mariela Vergara. **Los niños talentosos y superdotados una respuesta educativa**: “enriquecimiento en la escuela comum”. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.) Educação e Altas Habilidades/ Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria – RS: Editora UFSM, 2006. p.257-277.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades**: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. In: Cadernos de Educação Especial, v.2 n.o 22, p. 45-59, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. **Uma revisão bibliográfica sobre os mitos que envolvem as pessoas com altas habilidades**. In: FREITAS, Soraia Napoleão. (Org.) Educação e Altas Habilidades/ Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006. p.61-87.

REIS, S. M. e 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*, 41, 2004, p.119-130.

ROSENBERG, Rachel Lea. **Psicologia dos Superdotados:** Identificação, Aconselhamento, Orientação. Coleção Psicologia Contemporânea. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1978.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e Superdotação:** problema ou solução? Curitiba, PR: Ibpex, 2005b.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global:** as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002a.

SARTORETTO, Mara Lúcia Madrid. **Inclusão:** teoria e prática. In: MEC/ SEESP. Ensaio Pedagógico. Educação Inclusiva: direito à diversidade. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Brasília – DF, 2006.

SOUZA, Maria de Lourdes Lunkes de; FREITAS, Soraia Napoleão. **Atendimento do Portador de Altas Habilidades.** Cadernos, n. 23, edição: 2004.

VIRGOLIM, Ângela M. R. **Enriquecimento Escolar em salas de aula regular e de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação:** uma perspectiva inclusiva. In: MEC/ SEESP. Ensaio Pedagógico. Educação Inclusiva: direito à diversidade. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Brasília – DF, 2006.

VIRGOLIM, Ângela M. R. **A identificação do aluno com Altas Habilidades/ Superdotação:** fatores emocionais e desempenho escolar. In: Ensaio Pedagógico para a implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação. 1ª ed. Brasília: MEC/ SEESP, 2005b, p.19-32.

WEBB, J. T. **Nurturing social-emotional development of gifted children.** In K. A. Heller, F. J. Mönks e A. H. Passow (Orgs.). *International handbook of research and development of giftedness and talent.* Oxford: Pergamon, 1993. p. 525-538.

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

# SUPERDOTAÇÃO E ARTE: EM BUSCA DO APRIMORAMENTO INTERPESSOAL

Elizabeth Carvalho da Veiga<sup>1</sup>  
Daphne Resnauer Queiroz<sup>2</sup>  
Marina Licien Novak<sup>3</sup>  
Paulo Henrique Pinto Carneiro<sup>4</sup>

## RESUMO

O sujeito com altas habilidades possui peculiaridades no aprender e na forma de absorver o mundo, e seu desenvolvimento emocional também possui características próprias que interferem na forma de se relacionar. Uma vez que o desenvolvimento emocional não ocorre de modo necessariamente análogo ao cognitivo, é necessário que haja um acompanhamento adequado à idade do sujeito para que este possa desenvolver seus próprios recursos para interagir com os demais. A proposta do presente trabalho foi criar, através de atividades desafiadoras que despertassem o interesse dos alunos, um ambiente propício para a interação com demais sujeitos e para a reflexão a respeito de si mesmo, potencializando deste modo aspectos das inteligências pessoais (intra e interpessoal). O trabalho teve como foco adolescentes com altas habilidades/superdotação da sala de recursos do Instituto de Educação do Paraná Professor E. Pilotto, e as atividades propostas tiveram como tema elementos artísticos. A metodologia do trabalho se deu a partir de oficinas de música, dança e circo, aproveitando o alto índice de questionamento, dinamismo e curiosidade dos jovens para estimulá-los a se auto-perceber e auto-conhecer, interagirem entre si e otimizarem sua comunicação. Como instrumento de diagnóstico e avaliação foi utilizado o Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (Del Prette & Del Prette). Até a presente data, uma vez que o trabalho continua em processo, foi possível observar que a metodologia artística adotada favorece o desenvolvimento de um ambiente propício às relações sociais, criando uma dinâmica descontraída que torna possível o surgimento de uma identidade grupal e a criação de vínculos que serão de grande valia para o desenvolvimento dos superdotados. Percebe-se que esta amostra de sujeitos apresenta uma cisão entre o domínio cognitivo das habilidades sociais e sua aplicabilidade prática, de modo que a vivência de tais conceitos ocorre de modo pontual, necessitando ainda de intervenção.

**Palavras-chave:** superdotação; inteligências múltiplas; arte.

---

<sup>1</sup>Professora Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Complutense de Madrid. Professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR).

<sup>2</sup>Dançarina amadora e graduanda de 5º ano do curso de psicologia da PUC-PR.

<sup>3</sup>Musicista e graduanda de 5º ano do curso de psicologia da PUC-PR.

<sup>4</sup>Palhaço, malabarista e graduando de 5º ano do curso de psicologia da PUC-PR.

## **Introdução:**

O presente trabalho é uma proposta de intervenção do estágio profissionalizante referente ao 5º ano do curso de Psicologia da PUC-PR, e se trata de um projeto para adolescentes com altas habilidades/superdotação da sala de recursos do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, que se encontra ainda em processo. O trabalho visa potencializar as habilidades sociais destes adolescentes, propiciando a interação e comunicação destes através das atividades que os estimulem por meio da expressão dos diferentes sistemas inteligentes. Para isso, foram definidas atividades artísticas como mediadoras para favorecer a expressão das emoções, e desta forma estimular o desenvolvimento afetivo dos alunos. Com base na interação dos alunos, o projeto tem tido como intuito proporcionar um local seguro no qual estes tem a possibilidade de conviver com pares e desenvolver as suas capacidades emocionais e sociais.

Um sistema emocional bem organizado dá ao sujeito a capacidade de estar no mundo de modo auto-reflexivo, garantindo um bom relacionamento com os demais através da empatia e da percepção do outro, criando assim formas adequadas de agir em sociedade. Acredita-se que crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação necessitem de um trabalho extra que estimule todas as suas potencialidades, que vão além do aperfeiçoamento acadêmico. Através da realização de trabalhos que explorem as áreas do desenvolvimento do sujeito superdotado que estão ligadas às inteligências intra e interpessoal, é possível proporcionar condições para que este sujeito se desenvolva de modo global e se torne um adulto bem sucedido, capaz de obter sucesso tanto pessoal quanto profissional.

Howard Gardner, ao elaborar a Teoria das Inteligências Múltiplas, inovou os conceitos de superdotação que se baseavam somente em medidas de Q.I., limitando a inteligência ao mundo acadêmico (GARDNER, 1994), e apresentou a inteligência como “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural, para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” (GARDNER, 2000 apud SABATELLA, 2005 p. 45). Numa abordagem multidimensional, ampla e pragmática da inteligência, ele rompe com o reducionismo da perspectiva psicométrica e traz uma noção de inteligência constituída por múltiplas habilidades, distintas entre si, que se combinam para formar múltiplas inteligências, as quais seriam independentes entre si e ao mesmo tempo interativas.

A partir desta idéia pode-se falar em sobredotação para qualquer uma das oito formas de inteligência que este autor postula: lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Estas competências intelectuais diferentes dentro do conceito de inteligência possuem sua própria história desenvolvimental, e áreas do cérebro determinadas para tais formas de cognição. Tais competências jamais poderão consolidar uma lista irrefutável de inteligências humanas, mas esta formulação é capaz de elucidar muitos estudos a respeito das habilidades humanas.

Dentro das áreas fictícias criadas pelo autor para discutir processos e capacidades contínuas da mente humana, tem-se a inteligência pessoal, que contém aspectos interpessoais e intrapessoais. Esta última inteligência é definida

em seu aspecto intrapessoal como sendo o elo à própria pessoa, entrando em contato com a vida sentimental, a gama de afetos e emoções, a capacidade de discriminação dos sentimentos, envolvendo em códigos simbólicos, baseando e orientando o próprio comportamento; e no aspecto interpessoal como a capacidade de observar, distinguir os outros indivíduos, perceber os humores, temperamentos, motivações e intenções, lendo desejos e agindo sobre este conhecimento. É importante ressaltar que estas inteligências não operam isoladamente, ou seja, sempre funcionam combinadas e qualquer papel adulto sofisticado envolve uma fusão de várias delas.

A definição de superdotação que consta nas Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional dos Alunos Superdotados e Talentosos (Ministério da Educação, 1995) e que é adotada por alguns programas brasileiros, considera crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora.

Além destes conceitos, tem-se Renzulli (1978; 1984 apud Alencar 1986, p. 25) que constatou um conjunto de três conglomerados de traços principais nos indivíduos que se destacam por suas contribuições, sendo eles a habilidade acima da média, a criatividade e o envolvimento com a tarefa. Este autor salienta que é a interação entre esses três conglomerados que dá a possibilidade da realização superior.

Os autores Renzulli (1986 apud SILVA e FLEITH 2008), Ourofino e Guimarães (2007 p.46) concordam no ponto em que uma definição de superdotação deve ir além daquelas habilidades que refletem nos testes de inteligência, realização e desempenho, uma vez que já existem conceituações de inteligências que fogem das limitações da cognição. Além disso, Virgolim (2007) acrescenta a importância do ambiente no desenvolvimento de talentos na sociedade uma vez que estimulá-los torna-se uma oportunidade para desenvolver neles uma adequada estrutura de valores e de transformar valores em ações sociais. Para isso, os educadores devem estimular certos aspectos de sua personalidade que os permitam expandir seus talentos e aplicá-los em algum campo do conhecimento e da cultura.

Da mesma forma que devem ser explorados os talentos, a capacidade de aprender e as habilidades especiais do superdotado, diversos autores também têm mostrado a importância dos fatores emocionais e sociais para a realização do potencial do indivíduo (COLANGELO 1997; JANOS, FUNG & ROBINSON, 1985; NEIHART, REIS, ROBINSON & MOON, 2002 apud VIRGOLIM, 2007 p. 37). Sendo assim, em adição às habilidades mentais essenciais de reter e recordar informação, pensamento lógico, resolução criativa de problemas e tomada efetiva de decisões, o jovem do mundo de hoje deve desenvolver outras habilidades mentais que, embora fundamentais para o êxito do pensamento, raramente são reconhecidas como tendo um papel essencial no talento intelectual adquirido.

Sobre este foco central das propostas educacionais direcionadas para as áreas cognitivas e falta de reconhecimento da importância das habilidades sócio-emocionais dos superdotados, Alencar (2007) defende que o maior investimento



nas pesquisas sobre a cognição do superdotado se devem ao reconhecimento de que mesmo com as pesquisas realizadas sobre este assunto, há muitas questões em descoberto, visões divergentes e conhecimento incompleto a respeito de estratégias efetivamente eficientes para minorar dificuldades no domínio sócio-emocional. Assim sendo, é possível constatar a necessidade de maior número de pesquisas que apresentem estudos sobre as características psicológicas emocionais e as habilidades sociais das crianças com superdotação ou altas habilidades.

Pocinho (2009) realça a freqüência da falta de informação por parte dos técnicos e da população em geral sobre as características inerentes a uma pessoa com altas habilidades. Esta falta de informação gera respostas prejudiciais frente ao comportamento de superdotados, descritos por Hollingworth (1942 apud Alencar, 2007) como a ausência de hábitos adequados de trabalho no ambiente escolar. Pelo motivo de que estes alunos não demonstram empenho na escola e muitas vezes passam considerável tempo alheios, estes podem ser alvo de rótulos como neuróticos, com personalidade histriônica ou narcisista, com distúrbio hiperativo com déficit de atenção, perturbação de déficit de atenção, distúrbio de oposição, perturbação obsessiva-compulsiva e perturbações de humor, depressão e perturbação bipolar afirma Webb (2000 apud Pocinho 2009).

Como conseqüência, os sobredotados são em nível pessoal e emocional vulneráveis a uma variedade única de dificuldades de relacionamento em casa, no trabalho, na escola e na comunidade (MIRANDA; ALMEIDA, 2003 apud POCINHO 2009). Estas dificuldades de relacionamento, segundo Winner (1998, pg 172), se devem pelo fato de que crianças superdotadas rejeitam traços de estereótipo de gênero para seguir suas próprias estimulações como autonomia, vontade e inconformismo. Além disso, estas crianças sentem dificuldade de se adaptarem ao modelo fixo e rígido educacional, uma vez que possuem o pensamento idiossincrático (aparentemente intuitivas) e podem, portanto, ter dificuldades quando forçadas pela escola ou família a mudar para métodos formalmente estabelecidos.

Segundo Winner (1998), quando são forçadas a pensar sobre as regras da perspectiva unificada, elas podem sentir dificuldades em mudar para este sistema mais consciente, conceitual e rígido por regras. Além disso, o pensamento independente das crianças superdotadas lhes permite ir contra a cultura e trabalhar para desenvolver seu talento, mas em conseqüência do fato de eles serem tão diferentes dos outros estes acabam enfrentando problemas sociais e emocionais. Segundo a autora, estas crianças vêem as coisas diferentemente e têm interesses e valores diferentes.

Os autores Winner (1998) e Silverman (2002 apud Ourofino e Guimarães 2007 p.43) convergem no ponto de vista que estas crianças enfrentam um conflito agudo entre intimidade e excelência, devido à dissincronia que experimentam entre sua alta habilidade e seu desenvolvimento emocional médio e compleição apropriada à idade. A partir de então, nota-se que os superdotados enfrentam dificuldades emocionais de inserção, o que culmina em comportamentos de isolamento. Segundo Virgolim (2007), o descompasso entre o desenvolvimento intelectual e o emocional é fonte de tensões e origem de desajustamento, e

quanto maior o grau de assincronia, maior a probabilidade de problemas de ajustamento de ordem social e emocional.

Virgolim (2007) afirma que há concordância entre os autores no fato de que, em se tratando de crianças superdotadas, altos níveis de desenvolvimento cognitivo não necessariamente implicam em altos níveis de desenvolvimento afetivo. Com base nisso, Virgolim (2007) e Winner (1998) convergem no ponto em que essas crianças são caracterizadas afetivamente por uma grande sensibilidade, proveniente da acumulação de uma quantidade maior de informações e emoções captadas pela criança, do que ela pode absorver e processar, podendo manifestarem-se com inconformismo ou autonomia. Já que a informação emocional vem tanto de fora quanto de dentro da própria criança, esta precisará aprender a aplicar suas capacidades cognitivas a este material, para que possa compreender seu mundo emocional.

O perfeccionismo, excesso de autocrítica, sensibilidade exacerbada, entre outras características associadas à dimensão emocional, têm sido também apontados com possíveis fontes de stress para crianças e jovens com altas habilidades intelectuais. Dessa forma, ao buscarem níveis ótimos de perfeição, são expostos à frustração e redução da motivação, sentimentos que influem na relação com os pares resultando em solidão, auto aceitação limitada e mau-humor. Um fator que pode contribuir para a baixa auto-estima, segundo Janos, Fung e Robinson (1985 apud VIRGOLIM 2007 p. 44), é o sentir-se diferente em relação aos colegas, em consequência da superioridade intelectual e padrões atípicos de interesse.

Segundo Sekowski (1995, apud VIRGOLIM 2007 p.44) a auto-estima influencia o processo de comunicação com os outros, as escolhas do indivíduo, seu processo de aprendizagem, sua percepção do ambiente, tomadas de decisão e processos mentais. Durante a infância e adolescência o indivíduo superdotado pode vivenciar momentos de dúvida, desespero ou confusão com relação à percepção que tem dos outros sobre si mesmo, pois sua precocidade pode fazê-lo parecer estranho ou anormal aos olhos alheios dificultando a interação. O sentimento de estar fora do padrão pode ser prejudicial nas suas relações sociais se não for contrabalanceado com a idéia de competência, e a partir disto destaca-se a importância de o sujeito com AH ter uma boa auto-estima, percebendo-se como alguém capaz e competente (VIRGOLIM, 2007 p.44). Esta percepção de si mesmo é um aspecto que tem chamado a atenção de pesquisadores segundo Virgolim (2007 p. 37), pois o autoconceito das crianças com altas habilidades, que se define pelas crenças e atitudes que estas possuem em relação a elas mesmas que são centrais em seus comportamentos e personalidade, e nas quais se baseiam suas expectativas de si mesmo, o que pensam de si e acreditam que podem realizar.

Os conceitos de autoconceito e auto-estima trazidos pelos autores se referem a várias visões do si mesmo (self), o qual May (1991 apud VIRGOLIM 2007 p.39), aponta como sendo a função organizadora do sujeito, por meio do qual este pode se relacionar com o outro. É a autoconsciência que permite ao indivíduo ver a si como os outros vêem e sentir empatia.

Diante disto, se faz necessário observar as características específicas do superdotado e como estes processos autopercetivos se desenvolvem nele a

partir dos ecos que seu modo de ser produz na sociedade e retorna a ele. Virgolim (2007) afirma que um programa adequado deve dar oportunidades para que a criança tenha consciência dos seus aspectos emocionais, ajudando-a a aplicar suas habilidades verbais e de compreensão avançadas às suas experiências emocionais.

Maslow (1973 apud BILBAO E CURY, 2006) define as experiências criativas, artísticas, como aquelas em que o indivíduo experimenta felicidade e realização supremas, sentindo-se no auge de seus poderes, livre de bloqueios, medos, autocríticas, sendo, conseqüentemente, mais espontâneo e autoconfiante. Segundo Bilbao e Cury (2006), diversos autores afirmam que a criatividade possui um teor saudável e que sua ausência pode estar associada à doença psicológica.

Ao pensar em criatividade, facilmente associa-se esta palavra não só a novas invenções e descobertas, mas também ao que diz respeito ao mundo artístico. Através da criação e produção de novos elementos, o sujeito permite-se ousar e expressar o que elabora internamente de modo a recriar seu mundo racional e emocional. A arte então é compreendida como palco da criatividade por oferecer ao sujeito a liberdade de ser e de interagir como o mundo através da sua expressão.

Fryze-Pereira (1994) entende a arte como operação expressiva, partindo do princípio de que todas as operações humanas são mais ou menos expressivas e contêm a espiritualidade e a personalidade de quem as realizou e a elas se dedicou. Ao observar os aspectos da arte que se relacionam com a subjetividade, observam-se principalmente os elementos da prática artística que trazem autoconsciência e novas formas de percepção de si e do mundo ao ser humano.

A experiência estética proporcionada pela arte, segundo Maheirie et al. (2008), permite que os sujeitos se descolem da vivência imediata, reinventando e dando novo significado às relações estabelecidas com os outros e consigo mesmo. Ao criar e participar dos processos artísticos, o sujeito subjetiva as suas formas de ser (modos de sentir, pensar e agir) e as objetiva de volta, demonstrando novas maneiras de perceber o mundo no qual está inserido.

Sawaia (2006 apud MAHEIRIE ET AL., 2008) a aponta como sendo um recurso para atingir a liberdade e para possibilitar transformações pessoais e sociais, uma vez que a experiência estética proporciona a reorganização de sentimentos e vontades. Deste modo, pode-se pensar a arte como sendo um meio para que o sujeito possa automaticamente expressar seus conteúdos internos.

A partir da expressão e do contato com tais conteúdos, o processo de autoconhecimento seria então proporcionado, e como confirma Allen (1995 apud BILBAO E CURY, 2006), a arte seria um meio de autoconhecimento que não cura ou conserta, mas restabelece a conexão do indivíduo com o aspecto mais profundo de si: a alma. A questão da consciência através da arte parece relevante em dois níveis: pela alteração de estados de consciência e pela maior conscientização de si e dos outros (BILBAO E CURY, 2006).

O superdotado possui um potencial criativo surpreendente, de modo que esta característica é condição para o seu diagnóstico. Este poderia então encontrar através da arte um meio para expressar seus conteúdos emocionais, comunicando ao mundo quem ele é, conhecendo melhor a forma como funciona

internamente e melhorando assim as suas formas de se relacionar com os demais.

Para Arriagada e Rodríguez (2004) é através da ação sobre o corpo, sobre os objetos e sobre os outros que a criança descobre o mundo, relacionando-se de forma particular, pois sua expressividade psicomotora vê-se carregada deles. Ainda para o mesmo autor, é através do lúdico das brincadeiras que muitos comportamentos e valores sociais, como solidariedade, respeito e aceitação do outro, o reconhecimento e valoração das diferenças culturais e lingüísticas, irão se desenvolver. Sempre sustentado por três importantes pilares: a comunicação, a criatividade e a formação do pensamento operativo, considerados como indispensáveis na educação, chegando assim do prazer de atuar ao prazer de pensar (AUCOUTURIER, 1986).

A psicomotricidade vivenciada proposta por Valdés Arriagada, Rodríguez (2004), entende a comunicação como a capacidade de acolher e responder o mais justamente possível a demanda da criança em relação ao outro e a si mesmo, a criatividade como uma produção ampla, gestual, verbal e inclusive cognitiva destinada ao outro, e por fim o conceito de operatividade é entendido como a formação do pensamento operatório, que supõe a capacidade de análise e síntese.

Compreendendo estes elementos, é possível pensar uma intervenção que englobe vertentes artísticas como o circo, a música e a dança no desenvolvimento de habilidades sócio-emocionais em crianças superdotadas. Trabalhando de modo indireto com a criança as questões referentes ao tema de ser superdotado e suas dificuldades de relacionamento, se torna mais fácil o acesso a ela, pois segundo estudos feitos por Colangelo (1997 apud VIRGOLIM, 2007 p.45), embora a criança tenha visões positivas a respeito do rótulo da superdotação, ela crê que os outros a percebem de modo negativo, e quando o foco se dá em termos de relações sociais com os colegas, este rótulo é considerado ruim.

As vertentes artísticas sugeridas anteriormente possuem características que proporcionam ao sujeito o olhar para si e a interação com o outro. O circo, por exemplo, é uma arte voltada para o entretenimento, ou seja, para o olhar do outro sobre si. No entanto, para fazer o outro sorrir ou se emocionar se faz necessário estar em contato consigo, percebendo o que em si desperta a emoção nos demais. Na criação de seu repertório corporal, o artista deve captar toda a gestualidade cotidiana, tanto dos outros como de si mesmo (BORTOLETO, 2008).

Para Gardner (1994) essa descentralização, essa habilidade de perceber e se colocar no lugar do outro se caracteriza como inteligência interpessoal, que está voltada ao olhar para fora, em direção ao comportamento, sentimentos e motivações dos outros. Ao tomar a gestualidade cotidiana de si mesmo o artista passa a incorporar a habilidade intrapessoal que está envolvida principalmente no exame e no conhecimento que faz sobre seus próprios sentimentos e comportamentos.

Outra vertente artística, a música, possui uma característica de objetivação da subjetividade, é a racionalidade e a emoção, e reflete e expressa todo o contexto social no qual está inserida, suas determinações e possibilidades. A música traz e cria novos elementos cognitivos, expressando e produzindo uma

determinada racionalidade, ao mesmo tempo que objetiva, transforma e cria sentimentos e emoções.

A música pode, ainda, favorecer a sensibilidade coletiva na medida em que é compartilhada (SAWAIA, 2003 apud Maheirie et. al., 2008). Proporcionar experiências musicais para sujeitos com altas habilidades pode então ajudá-los a expressar suas emoções, ao mesmo tempo que cria a possibilidade de um olhar para si e a percepção de um ritmo interno, além de, através da interação com outros sujeitos em práticas musicais grupais, poder aumentar sua capacidade de percepção externa e extra pessoal.

Já o universo artístico trazido pela dança justifica sua presença como agente transformador de práticas corporais a serem vivenciadas e refletidas no cotidiano, e tem-se o enfoque desta arte como uma forma de linguagem, que permite conhecer o mundo brincando e inventando novas maneiras de conceber a realidade.

Analisando os benefícios das três artes citadas, é possível dar base ao pensamento de que através destes recursos, pode-se criar um ambiente propício para o exercício do relacionamento interpessoal e da expressão de conteúdos internos de modo objetivo, a fim de conhecer e perceber o outro e tornar-se conhecido, desenvolvendo assim as potencialidades acerca das inteligências intra e interpessoais e aprimorando cada vez mais tais características no sujeito que possui altas habilidades.

### **Objetivo:**

Potencializar as inteligências pessoais (inter e intrapessoais).

### **Clientela e Local de realização:**

Aproximadamente 15 adolescentes entre 12 e 16 anos de idade, de ambos os sexos, diagnosticados com superdotação/altas habilidades e frequentadores da Sala de Recursos do Instituto de Educação Professor Erasmo Pilotto, no município de Curitiba no estado do Paraná, durante o ano de 2010.

### **Metodologia:**

Os encontros para a realização do projeto são desempenhados semanalmente, ocorrendo todas as quintas-feiras, com duração de aproximadamente 1h45min. As atividades foram dispostas ao longo de três etapas, sendo estas de diagnóstico, intervenção e avaliação. A primeira, de diagnóstico, contemplou a aplicação do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2009), com o intuito de avaliar o repertório de habilidades e o desempenho social dos adolescentes em dois principais indicadores: frequência e dificuldade. A etapa de intervenção foi dividida em seis módulos, explorando atividades cuja proposta culmina na construção de uma apresentação artística ao fim do projeto. Tem-se então dois módulos para a preparação da história a ser encenada, três módulos abrangendo temas artísticos de Circo, Dança e Música alternados semanalmente. Todos os módulos práticos

são compostos por um momento de aquecimento, pela atividade propriamente dita e por uma posterior reflexão. A etapa de avaliação consistirá na reaplicação do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes.

### **Contribuições da pesquisa e Resultados:**

O presente artigo traz em sua bagagem uma conclusão parcial de experiência de estágio dos alunos de quinto ano do curso de Psicologia da Universidade Católica do Paraná, visto que a finalização completa do projeto dar-se-á em Novembro de 2010. Os dados aqui referenciados são conclusões parciais apontadas durante o processo do projeto que por si só, denotam grande quantidade de informações relevantes para o tema da relação da arte com a superdotação.

Os dados extraídos da primeira etapa de aplicação do projeto, o qual foi utilizado o Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA DEL-PRETTE & DEL-PRETTE, 2009) para apurar a frequência de comportamentos referentes às habilidades sociais presentes nos adolescentes no processo anterior à intervenção, denotam interpretação referente à existência de uma cisão entre o domínio cognitivo das habilidades sociais e sua efetiva aplicabilidade. Tal hipótese é decorrente da percepção de que os adolescentes possuem a compreensão conceitual de comportamentos referentes às habilidades sociais, porém, na prática, ainda ocorre de modo pontual a aplicação de tais conceitos, necessitando da intervenção (psicológica) para melhor aplicabilidade dos temas alusivos às habilidades sociais e real assimilação por parte dos adolescentes para que isto possa ser expresso de modo geral.

Outro fator importante relacionado com as limitações referentes às habilidades sociais percebida nos adolescentes durante o processo, é devido à congruência de características de indivíduos com altas habilidades/superdotação com o momento de vida da adolescência, que denota maior dificuldade em relação à inteligência inter e intrapessoal pelo fato de o sujeito estar ressignificando sua identidade e sua forma de relacionar-se com o mundo, o que traz inseguranças também frente ao sexo oposto.

Além disso, foi constatada a tendência dos adolescentes superdotados em apresentarem soluções lógicas para as atividades, denotando primariamente a preferência pela cognição e pensamento lógico, tendo menor incidência de soluções criativas.

De forma semelhante a esta constatação, foi possível perceber até o presente momento que muitas características gerais dos superdotados anteriormente revisadas na teoria foram de fato observadas na prática, tais como a presença do perfeccionismo, interesse por atividades desafiadoras e linguagem marcada pelo vocabulário avançado. Por outro lado, uma das principais características salientadas pela teoria como a criatividade exacerbada, não foi amplamente observada. Este motivo, hipoteticamente deve-se ao fato do modelo de educação atual ao qual os adolescentes estão submetidos, que desfavorece o indivíduo que apresenta idéias criativas e inovadoras capazes de causar modificações ao sistema vigente, uma vez que não há investimentos para que a

educação se torne um ambiente propício para o efetivo desenvolvimento de todas áreas/inteligências humanas.

Acredita-se que através da convivência com demais sujeitos na experiência artística é possível potencializar as inteligências intra e interpessoal, fazendo com que a questão da diferença seja algo a ser trabalhado constantemente.

### Referências:

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia estud.**, Maringá, v. 12, n. 2, Agosto de 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722007000200018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722007000200018&lng=en&nrm=iso)>.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: EPU, 1986. 97 p. ISBN 85-12-30380-8

AUCOUTURIER, B.; DARRAULT, Ivan; EMPINET, Jean-Louis; Eleonora Alteri Monteiro. **A prática psicomotora: Reeducação e terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 239 p.

BILBAO, Giuliana Gnatos Lima; CURY, Vera Engler. O artista e sua arte: um estudo fenomenológico. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 33, Abril, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2006000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000100012&lng=en&nrm=iso)>.

BORTOLETO, Marco A. C. **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. Jundiaí: Fontoura, 2008

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília, DF, 1995.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE Zilda A. P. **Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes** (IHSA-Del-Prette). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

FRYZE-PEREIRA, João A. Os limites da arte: a abertura para a psicologia. **Psicologia, Ciência e profissão** [online]. 1994, vol.14, no.1-3, p.14-21. Disponível em: <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931994000100004&lng=es&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931994000100004&lng=es&nrm=iso)>.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes. **Características intelectuais, Emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação**. In: FLEITH, D. (org.) A construção de práticas

educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2007, vol. 01.

MAHEIRIE, Kátia; STRAPAZZON, André Luiz; BARRETO, Fábio Ramos; LAZZAROTTO, Gladis Tiburski; ZONTA, Grazielle Aline; SOARES, Lucila Sant' Ana; RODRIGUES, Paulo Fabrício Ulguim; DUARTE, Simone Rockenbach; SHOEFFEL, Solange Aparecida. Composição musical e processos de subjetivação entre jovens de periferia. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Vol. 60, No 2, 2008. Disponível em: <<http://146.164.3.26/seer/lab19/ojs2/index.php/ojs2/article/view/231/194>>

POCINHO, Margarida. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 15, n. 1, Abril. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382009000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100002&lng=en&nrm=iso)>.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e superdotação: problema e solução?**. Curitiba: IBPEX, 2005. 183 p.

SANTOS, Rosirene Campelo dos; FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves. Dança e Inclusão no contexto escolar, um diálogo possível. **Revista Pensar a Prática**, Vol. 6. Goiás, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewArticle/58/2650>>.

SILVA, Paulo Vinícius Carvalho e FLEITH, Denise de Souza. A influência da família no desenvolvimento da superdotação. **Psicol. esc. educ.** [online]. dez. 2008, vol.12, no.2 [citado 17 Março 2010], p.337-346. Disponível na World Wide Web: <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572008000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200005&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 1413-8557.

VALDÉS ARRIAGADA, Marcelo; RODRÍGUEZ TORRES, María. **Psicomotricidade vivenciada: uma proposta metodológica para trabalhar em aula**. 2. ed. Blumenau: Fundação Universidade Regional de Blumenau, 2004.

VIRGOLIM, Ângela M. R. **Altas Habilidades/superdotação: encorajando potenciais** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 70 p.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Desenvolvimento do Autoconceito**. In: FLEITH, D. (org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2007, vol. 02.

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



# OPORTUNIDADES E BENEFÍCIOS OFERTADOS ÀS FAMÍLIAS DE ALUNOS COM CARACTERÍSTICAS DE AH/SD: UMA DISCUSSÃO FRENTE À RELEVÂNCIA DO GRUPO DE PAIS DO PIT

Miriam de Oliveira Maciel (Universidade Federal de Santa Maria)<sup>1</sup>  
Soraia Napoleão Freitas (Universidade Federal de Santa Maria)<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo busca apresentar uma pesquisa realizada no final do ano de 2008 no Grupo de Pais do Programa de Incentivo ao Talento (PIT) da Universidade Federal de Santa Maria, coordenado pela Professora Soraia Napoleão Freitas, bem como salientar algumas transformações ocorridas no GPP até a presente data. Considerando que a família é o setor primário de desenvolvimento humano e que em específico as famílias de alunos com características de altas habilidades/superdotação (AH/SD) no seu cotidiano, geralmente encontram algumas dificuldades nas relações interpessoais e de educação dos filhos, o PIT desenvolveu o Grupo de Pais do PIT (GPP). Neste sentido, o objetivo principal da pesquisa realizada em 2008 foi o de discutir os benefícios ofertados pelo GPP às famílias que participam do mesmo. Também, foram objetivos específicos desta pesquisa compreender as relações familiares para contextualizar estas com famílias de alunos com AH/SD; discutir a importância do ambiente familiar para o desenvolvimento dos filhos; analisar nas falas dos familiares a presença ou não dos possíveis problemas interpessoais enfrentados e, analisar se os objetivos do grupo foram alcançados. A metodologia utilizada foi embasada em estudos bibliográficos e configurou-se como estudo de caso, visto que na pesquisa aplicamos uma entrevista semi-estruturada com duas mães de alunos inseridos no PIT. Estas mães foram escolhidas por que freqüentavam assiduamente o GPP e seus filhos estavam a mais tempo inseridos no PIT, o que facilitou a análise quanto à relevância do GPP, visto que a participação contínua e há mais tempo destes sujeitos no PIT e GPP viabilizou a qualidade da pesquisa. Desta forma, os resultados encontrados foram positivos às famílias e ao desenvolvimento do GPP. Portanto, o GPP foi significativo às famílias participantes da pesquisa, visto que neste grupo os familiares puderam compreender melhor a temática e as características dos filhos com AH/SD.

**Palavras-Chave:** Altas Habilidades/Superdotação. Família. Grupo de Pais.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM – Bolsista Capes – Demanda Social. Especializanda em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da UFSM e Graduada em Educação Especial pela mesma Instituição e-mail: miriam\_maciel.ufsm@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Prof<sup>a</sup>. Dra. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Interação e Inclusão Social – GPESP da UFSM. Orientadora do Projeto de Pesquisa: “Da Identificação à Orientação de Alunos com Características de Altas Habilidades/Superdotação” e do Projeto de Extensão: “PIT – Programa de Incentivo ao Talento” da UFSM. e-mail: soraiantfreitas@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

Os alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), ao contrário do que a maioria da população acredita, apresentam necessidades específicas de aprendizagem e necessitam de um atendimento especializado que supra tais necessidades. Estas se justificam pelo fato de que os estudantes com AH/SD aparentam, em muitos casos, certo sentimento de exclusão; diferença de ritmo de aprendizagem; diferença em seus interesses, e seus aspectos cognitivos não correspondem necessariamente à sua faixa etária, dentre outros (SABATELLA, 2005).

Pelo fato de que as dificuldades dos alunos com AH/SD são tanto de ordem social quanto emocional, além de um atendimento especializado, estes sujeitos precisam de um ambiente familiar favorável ao seu desenvolvimento. Enquanto educadores, não podemos ignorar a influência da família do sujeito com AH/SD. Os pais ou responsáveis possuem um papel importantíssimo no desenvolvimento intelectual e emocional dos filhos, pois constituem um contexto promotor do desenvolvimento primário, além de garantirem a sobrevivência e a socialização dos filhos.

É principalmente na família que o sujeito constrói sua identidade, forma sua personalidade e é através do tipo de experiências proporcionadas no ambiente familiar que a criança desenvolve suas habilidades ou retrai seu comportamento, muitas vezes, limitando seu conhecimento com a finalidade de ser aceita. Para que as crianças com AH/SD desenvolvam seu potencial e se sintam integrantes da sociedade, os pais ou responsáveis necessitam estar confiantes do seu papel, precisam estar seguros e principalmente, necessitam reconhecer as elevadas habilidades dos filhos, sem alimentar concepções errôneas, preconceitos e excessivas cobranças.

Para que os familiares estejam bem informados quanto à temática das AH/SD, e assim tenham o entendimento das necessidades específicas de aprendizagem dos seus filhos, percebemos a necessidade da criação de um grupo de leituras e discussões acerca desta temática. Desta forma, surgiu a idéia da formação de um grupo de pais e familiares do Programa de Incentivo ao Talento (PIT). O PIT é um projeto de extensão vinculado ao Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o qual é coordenado e orientado pela Professora Soraia Napoleão Freitas. Este Projeto de Extensão é ainda um programa de enriquecimento escolar que desenvolve atividades extracurriculares para alunos identificados pelo Projeto de Pesquisa “Da Identificação à Orientação de Alunos com Características de Altas Habilidades/Superdotação”, também vinculado ao GPESP.

Desta forma, em conformidade com as necessidades dos familiares em entender o seu papel diante dos filhos com AH/SD, o PIT percebeu a necessidade dos pais e responsáveis pelos alunos atendidos no programa, em estudar e discutir a temática das AH/SD. A partir desta necessidade, a equipe executora do referido Projeto, juntamente com os familiares destes alunos formaram, em 2007, o “Grupo de Pais do PIT” (GPP).

Neste grupo, os encontros aconteciam mensalmente, sendo que em cada reunião eram realizadas leituras e discussões de textos que tratavam da temática em questão, e também, os pais e responsáveis tinham um espaço para troca de experiências e relatos de suas angústias. Um ano após sua criação, o GPP foi tema de Trabalho de Conclusão de Curso da autora, e no presente artigo, buscamos apresentar os resultados da pesquisa realizada, bem como salientar algumas transformações ocorridas no GPP até a presente data.

## **OBJETIVOS**

O principal objetivo deste artigo é o de apresentar os resultados da pesquisa realizada no final do ano de 2008, bem como salientar algumas transformações ocorridas no GPP até a presente data. Para tanto, em um primeiro momento abordaremos a pesquisa e seus passos a fim de que fiquem claros os resultados encontrados. Já em um segundo momento, faremos um breve comparativo entre os resultados encontrados e as transformações ocorridas no GPP até a presente data.

Nesta perspectiva, o principal objetivo da pesquisa realizada em 2008 foi o de analisar se o GPP, através de leituras, discussões, e até mesmo através das trocas de experiências, cooperou para que os pais ou responsáveis dos alunos com AH/SD atendidos no programa pudessem sentir-se mais seguros e confiantes em suas decisões e reconhecessem seu papel de agentes, por vezes positivos, outras, negativos, no desenvolvimento de seus filhos.

Em conformidade, foram considerados na pesquisa fatores como: os pais e responsáveis dos alunos com AH/SD, muitas vezes, encontram algumas dificuldades no âmbito familiar, nas quais os familiares, geralmente, não estão confiantes de seu papel e assim podem prejudicar o desenvolvimento intelectual e emocional dos filhos. Também, outra dificuldade que a família pode enfrentar é de ordem social. Esta se refere aos preconceitos e concepções equivocadas que a sociedade tem a respeito das AH/SD. Neste caso, se a família não obtiver o conhecimento da temática em questão poderá também alimentar estas falsas concepções, prejudicando assim o filho com AH/SD.

Neste contexto, a existência de Grupos de Pais para discussões, debates e trocas de experiências, é de extrema importância para os filhos com AH/SD, pois é nestes grupos que os pais e responsáveis têm a oportunidade de conhecer a temática das AH/SD, estudá-la, discuti-la e entendê-la. Desta forma, poderão abandonar falsas concepções, reencontrar seu papel e enfrentar os preconceitos a fim de contribuir para o desenvolvimento dos filhos.

Nesta perspectiva, os objetivos da pesquisa realizada em 2008 foram: como objetivo principal desta pesquisa, analisar a importância da existência do Grupo de Pais do PIT (GPP), a fim de perceber, em quê o GPP contribui para que estes estivessem cientes do papel que exercem no desenvolvimento intelectual e emocional dos filhos com AH/SD. Ainda como objetivos específicos a pesquisa elencou: compreender as relações familiares para contextualizar estas relações nas famílias de alunos com AH/SD, a fim de discutir a importância do ambiente familiar para o desenvolvimento dos filhos; analisar a presença ou não dos possíveis problemas enfrentados pelas famílias dos alunos com AH/SD; analisar se os objetivos do GPP estão sendo alcançados.

A partir destes objetivos, a pesquisa apresentou seu problema e sua metodologia. Desta forma, para que possamos atingir nosso objetivo de apresentar os resultados da pesquisa realizada no GPP em ano de 2008 e salientar algumas transformações ocorridas no neste Grupo até a presente data, apresentamos a seguir a metodologia da pesquisa.

## **METODOLOGIA**

O problema de pesquisa sugeriu a seguinte questão: Em quê o GPP contribui para que os pais ou responsáveis estejam cientes do papel que exercem no desenvolvimento intelectual e emocional dos filhos com AH/SD? A metodologia utilizada na pesquisa ocorrida em 2008 foi embasada, inicialmente em estudos bibliográficos. Conforme Gil

(2006), a pesquisa bibliográfica possibilita uma ampliação do olhar sob qualquer questão que se deseje estudar. Segundo o autor:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2006, p.65).

Configurou-se ainda como estudo de caso, visto que a investigação foi realizada com duas mães inseridas no GPP. Estas foram participantes da pesquisa em função do maior tempo de participação no PIT e pela assiduidade aos encontros dos pais. Para Triviños (1987, p. 133), estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objetivo é uma unidade que se analisa profundamente”. Neste sentido, Triviños (1987, p.111) esclarece que “A análise qualitativa, pode ter apoio quantitativo, mas geralmente se omite a análise estatística ou seu emprego não é sofisticado”.

Ainda, a pesquisa aconteceu com base na aplicação de uma entrevista semi-estruturada com as duas mães de alunos inseridos no PIT. A escolha destas mães não esteve relacionada essencialmente com a figura materna e seu papel na família, pois muitas vezes, o pai na ausência da mãe pode também assumir a função materna. Porém, neste caso, estas mães foram escolhidas pelo fato de que são elas os membros das famílias que, em geral, freqüentam o GPP representando assim os demais familiares.

As entrevistas aconteceram no prédio da Antiga Reitoria da UFSM, no Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH), em função de que este local é situado no centro da cidade de Santa Maria/RS e assim, foi acessível às mães participantes. Estas entrevistas tiveram duração de aproximadamente trinta minutos, pois sendo as entrevistas semi-estruturadas, surgiu no decorrer das mesmas, questionamentos que vieram a auxiliar no entendimento das respostas.

Nesta pesquisa, caracterizada como estudo de caso, foi utilizada uma entrevista semi-estruturada com cada uma das participantes. Para Ferreira & Luz (1976), “a entrevista se caracteriza por um encontro combinado em que o entrevistado expõe verbalmente uma opinião ou um comentário para ser publicado”. No caso de entrevistas semi-estruturadas, as perguntas não são basicamente pontuais e diretas, mas podem surgir, no decorrer da entrevista, novas questões, outras perguntas resultantes das respostas iniciais. Neste sentido, esta forma de entrevista foi escolhida pelo fato de que se pudesse coletar mais dados e que estes fossem mais ricos.

As perguntas foram aplicadas verbalmente e registradas em forma de anotação. Estas buscaram ainda, compreender como foi a reação destas mães ao saber que seu filho(a) apresenta AH/SD; em que o GPP contribui ou não para as relações familiares; se os pais já se sentiram confusos quanto ao seu papel e se o GPP auxiliou a família nestes conflitos ou não; enfim, as perguntas buscaram contribuições que puderam ser analisadas no sentido de compreender se o GPP foi ou não importante para as famílias dos alunos com AH/SD que participam do PIT.

Após a explicação de como a pesquisa aconteceu, apresentamos ainda algumas considerações sobre o GPP, especificamente sobre sua funcionalidade inicial e na fase da pesquisa. Estas considerações são apresentadas com o intuito de esclarecer quanto às oportunidades e possíveis benefícios que o GPP visa ofertar às famílias de alunos com características de AH/SD integrantes do PIT e do GPP. Assim, apresentamos o Grupo de Pais do PIT, para então, esclarecer quanto aos resultados da pesquisa e algumas modificações ocorridas neste grupo até o presente momento.

## GRUPO DE PAIS DO PIT

Geralmente a escola regular mantém alguma rotina de comunicação com os pais dos alunos, tais como associações de pais, reuniões periódicas, ou correspondência escolar. A partir da estrutura que já existia, o programa de enriquecimento escolar desenvolveu sua própria estratégia de trabalho com as famílias dos alunos participantes.

Esta estratégia foi a formação de um grupo de discussões sobre a temática das AH/SD. O grupo em questão é o Grupo de Pais do PIT (GPP) no qual os pais e responsáveis pelos alunos inseridos no programa têm a oportunidade de conhecer a temática das AH/SD, desconstruindo assim, as concepções equivocadas acerca do tema.

O relacionamento escola-família, ou seja, educadores e pais é sempre algo delicado, complexo, cheio de facetas ocultas, impressões e sentimentos não arejados, além de interpretações pessoais. No entanto, o trabalho com os pais realizado mensalmente ajuda a facilitar o relacionamento da criança com AH/SD e sua família, pois trabalha questões como: conceitos e pré-conceitos em relação às concepções existentes quanto à temática das AH/SD, estimulação a compreensão de que existem diferenças entre a “pressão” constante para que a criança tire sempre boas notas e o estímulo que os familiares podem ofertar às crianças, dentre outras.

Além disso, o GPP é um grupo que tem como prioridade oportunizar aos pais e responsáveis a troca de experiências, permitindo assim que a família do aluno com AH/SD sinta-se mais segura em suas decisões e confiantes de que possuem um papel importante na educação dos filhos. Portanto, para que as oportunidades e os possíveis benefícios oferecidos pelo GPP fiquem melhor explicados, serão pontuados as oportunidades oferecidas pelo GPP às famílias dos alunos atendidos no PIT e seus respectivos e possíveis benefícios que este grupo visa oportunizar a estas famílias.

Como oportunidades o GPP visa ofertar aos familiares participantes:

1. Conhecer a temática das AH/SD;
2. Conhecer as características das pessoas com AH/SD;
3. Discutir questões relevantes como: conceitos e pré-conceitos;
4. Discutir até que ponto o filho(a) com características de AH/SD deve ser cobrado nos estudos;
5. Discutir quanto à quantidade de estímulos que devem ser oferecidos aos filhos(as) com AH/SD;
6. Troca de experiências entre os pais.

Como possíveis benefícios ofertados aos familiares participantes, o GPP apresenta:

1. Desconstrução das concepções equivocadas a respeito do tema;
2. Saber reconhecer em seu filho(a) as características de AH/SD que este(a) apresenta;
3. Valorização das características de AH/SD dos filhos(as);
4. Reconhecimento de que pressionar o filho(a) nem sempre é o melhor caminho a seguir e que “tirar boas notas” nem sempre é sinal de que a criança está aprendendo. Reconhecer que o filho não é um gênio que sabe sempre tudo;
5. Reconhecimento de que nem sempre é adequado pressionar o filho(a), mas estimulá-lo à medida dos questionamentos que a criança fizer;
6. Compreensão de que não é apenas seu filho(a) que tem dificuldades e que ter AH/SD não é um problema se estas habilidades forem bem trabalhadas e o potencial reconhecido (ABSD/RS, 2000).

Assim, para cada oportunidade ofertada pelo Grupo, surge um benefício que não é estático e rígido, mas pode ser diferenciado, dependendo da família ou da situação em que esta se encontra. Neste sentido, o GPP busca oferecer às famílias dos estudantes com AH/SD que participam do PIT as oportunidades de conhecer as características dos filhos e compreendê-los a fim de respeitar suas diferenças.

O GPP busca ainda encorajar as famílias a enfrentar os preconceitos que a sociedade alimenta em relação às AH/SD e pretende que com a troca de experiências as famílias se sintam mais confiantes. Neste sentido, a confiança em suas decisões favorece as relações familiares e estas, favorecem o desenvolvimento intelectual e emocional dos filhos com AH/SD.

## RESULTADOS E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Referente às contribuições da pesquisa apresentamos seus resultados a fim de verificar se o problema da mesma foi respondido, bem como, com o intuito de apresentar as modificações ocorridas no GPP desde a pesquisa até os dias atuais. Para tanto, segue alguns dados coletados no decorrer da pesquisa.

Nos estudos bibliográficos, encontramos muitas dificuldades enfrentadas pelas famílias dos alunos com características de AH/SD. Porém, para cada dificuldade surgiu uma alternativa, sendo que através de determinadas iniciativas os pais e responsáveis podem amenizar os conflitos enfrentados no âmbito familiar. No GPP, muitos familiares também apontaram dificuldades no relacionamento, dúvidas e angústias e, no caso específico das duas mães não foi diferente.

Muitos dos conflitos familiares ocorrem quando os pais e responsáveis não estão certos de seu papel e com isso não contribuem para o desenvolvimento emocional e intelectual dos filhos, mas, ao contrário, prejudicam seu desenvolvimento através de cobranças excessivas ou em função de concepções equivocadas sobre as AH/SD. Também, outras dificuldades encontradas pelas famílias dos alunos com AH/SD, a social, refere-se aos preconceitos e concepções equivocadas que a sociedade tem a respeito das AH/SD, e que, em alguns casos, as próprias famílias alimentam em função de não conhecerem as características e necessidades específicas de aprendizagem que os filhos com AH/SD apresentam.

Estas concepções, em geral, causam estigmas e podem ser melhor compreendidas através dos exemplos: a concepção de que a criança com AH/SD é “NERD”; o aluno com AH/SD tem que ser bom em tudo que faz; o aluno com AH/SD é aquele que usa óculos ou é o “CDF” da turma; o aluno com AH/SD não necessita de um atendimento especializado, pois já sabe de tudo, já que é inteligente e não apresenta necessidades específicas de aprendizagem; dentre outros (AGAAHSD, 2005). Estas concepções são pré-conceitos estabelecidos que podem ser abandonados e substituídos pelos verdadeiros conceitos de AH/SD através dos grupos de discussão sobre a temática. Com relação a estas concepções equivocadas quanto às AH/SD, pode-se salientar que muitas vezes, os pais e responsáveis podem criar uma falsa imagem de seu filho(a) e assim, dificultar as relações interpessoais de confiança. Porém, se a família procurar informações a respeito da temática e compreender que cada pessoa é diferente, as relações familiares ficarão mais harmoniosas.

No decorrer das entrevistas semi-estruturadas as mães “A” e “B” afirmaram respectivamente que:

**Mãe “A”:** Quanto à sua reação ao saber que seu filho apresentava AH/SD ela sentiu uma preocupação em como “conduzir” o filho. Quando questionada quanto à contribuição do GPP na compreensão da temática das AH/SD, esta mãe afirmou que o GPP

esclareceu alguns pontos, principalmente referentes às características das crianças com AH/SD, o que contribui muito para a sua compreensão dos comportamentos de seu filho.

Com relação à confusão sobre a quantidade de estímulos ofertados ao filho a mãe “A” esclareceu que quando o filho era pequeno a família pensava que não estava estimulando muito, mas que agora estava mais tranqüila por que o filho participava do PIT. Quanto à confusão em relação ao papel de mãe, a mãe “A” relatou que não havia confusão, embora em alguns momentos o filho se mostrasse argumentativo.

Com relação aos conflitos referentes à educação do filho, a mãe “A” ressaltou que havia conflitos, pois o filho era muito maduro para a sua idade em alguns aspectos e em outros não. Neste sentido,

Crianças e adolescentes são dotados da capacidade de ressignificar a cultura em que vivem seus pais e suas mães. São dotados de capacidade crítica quanto aos valores familiares e capazes de apontar as fragilidades destes valores. Ouvi-los, debater com eles, pedir-lhes sugestões para novas regras de convívio familiar podem causar surpresas quanto à sua maturidade e precocidade de julgamento. (BRASIL, 2007, p. 56).

Nestes casos, os pais e responsáveis devem explicar as regras e limites, precisam fundamentar muito bem as regras e suas razões para que estas sejam aceitas e cumpridas pelos filhos com AH/SD. Se a família explica o motivo pelo qual está delimitando tais regras, o filho compreender a importância de cumpri-las. Estas questões fazem muitos familiares repensar e até mesmo analisar muitas regras e limites colocados à criança.

Ainda na entrevista semi-estruturada, a mãe “A” afirmou que o GPP diminui a ansiedade dos familiares, visto que esclarece muitas questões e que este é imprescindível. Ainda, esta mãe acrescentou que o GPP estava preenchendo todas as expectativas da Mãe “A”.

Nesta perspectiva, podemos perceber que para a Mãe “A”, saber que seu filho apresentava características de AH/SD causou-lhe uma preocupação em como “conduzir” o filho, o que denota o desconhecimento inicial da temática das AH/SD. No decorrer da entrevista, a mãe “A” relatou que conhecia esta temática com o nome de superdotação, e esta denominação lhe instigava certo pensamento equivocado a respeito da temática.

Também, outro conflito enfrentado pela mãe “A” é com relação à quantidade de estímulos a ser ofertado ao filho. esta mãe relata que: *“Quando meu filho era pequeno pensávamos que não estávamos estimulando muito, mas sempre oferecemos o que ele buscava”*. Esta fala denota que inicialmente havia certa confusão em relação à quantidade de estímulos, mas que apesar deste conflito, a família percebe que oferecer ao filho o que ele busca saber é uma atitude intermediária que não força um aprendizado precoce nem impede a busca pelo conhecimento.

Neste sentido, “Cabe aos pais e às mães pesquisar, fortalecer e ajudar na construção dos interesses de cada um de seus filhos, procurando oportunidades e recursos na própria comunidade em que vivem.” (BRASIL, 2007, p. 56).

Com relação ao papel dos pais e responsáveis, a mãe “A” afirma que apesar do seu filho ser bastante argumentativo, não há confusão e citou um exemplo que diz: *“Outro dia pedi ao “V” para ir ao mercado comprar uma coisa que não lembro agora o que era, sei que ele foi meio contrariado e comprou outra coisa, pois não prestou atenção no que eu pedi para ele comprar, então com minha autoridade de mãe disse a ele que voltasse ao mercado e me trouxesse o que eu havia pedido, ele mesmo contrariado tentou argumentar, mas foi”*.

Já, com relação aos conflitos enfrentados com relação à educação do filho, a mãe “A” fala: *“Complicado! Ele é muito maduro em alguns aspectos e em outros não. Ele quer fazer prevalecer os argumentos dele”*. Após esta fala a mãe “A” acrescentou que surgem argumentações tanto do filho quanto dela e que assim, ela tenta passar valores, sendo que o filho tem que entender que nem sempre os outros vão concordar com ele e que na escola, por exemplo, ele deve respeitar as opiniões dos outros.

Quando a mãe “A” foi questionada quanto às contribuições do GPP respondeu que este grupo diminui sua ansiedade, pois nas reuniões são discutidos assuntos e tópicos muito relevantes e reconfortantes para os pais. A mãe esclarece que no Grupo de Pais do PIT os pais percebem que não são os únicos a enfrentar preconceitos e concepções equivocadas a respeito das AH/SD por parte da sociedade e que neste grupo encontram respostas para seus anseios. Quando questionada quanto à importância do GPP, a mãe “A” falou que este grupo é imprescindível, pois está preenchendo todas as suas expectativas e que os encontros do GPP poderiam acontecer mais vezes.

**Mãe B:** A mãe “B”, também contribuiu com a pesquisa afirmando que sua reação ao saber que seu filho apresentava AH/SD foi de felicidade e orgulho, apesar de não saber como lidar com estas características do filho. Quando questionada quanto à contribuição do GPP na compreensão da temática das AH/SD esta mãe afirmou que já conhecia a temática, mas o GPP contribuiu em muitas questões referentes a esclarecimentos quanto aos comportamentos do filho. Com relação à confusão sobre a quantidade de estímulos ofertados ao filho, a mãe “B” afirmou que sempre havia dúvidas, mas sempre tinha uma conversa com o filho e que através do diálogo eles chegavam a um consenso.

Com relação à confusão em relação ao papel de mãe, a mãe “B” afirmou que não havia confusão, pois sempre existiu diálogo entre ela e o filho. Já com relação aos conflitos referentes à educação do filho, esta mãe lembrou que quando o filho era menor as pessoas o comparavam com outras crianças já que ele era muito agitado. A mãe “B” também afirmou que a troca de experiências ocorrida no GPP são muito importantes e que o amparo emocional ofertado por este grupo é essencial.

A mãe “B” relatou que sentiu muito o preconceito das pessoas que diziam que seu filho era mal educado, já que era muito agitado e o comparavam com outras crianças mais quietas. Os familiares comparavam seu filho com os primos que eram mais “comportados” e diziam que ele não era. Desta forma, a mãe “B” ficou feliz quando descobriu que seu filho apresentava AH/SD, pois descobriu que a agitação era própria de quem é curioso e considerou isso como algo positivo já que seu filho se destacava em muitos aspectos.

A mãe “B” relatou que: *“Sempre há dúvida na quantidade de estímulos a ser oferecido, mas também sempre há muita conversa e explicação à ele de que algumas coisas tem limites”* e acrescentou que: *“Ele é muito sensível, sempre digo que gosto muito dele e que o amor não muda independente do que acontecer”*. Nestas falas podemos observar que o diálogo é uma alternativa encontrada pela família para amenizar os problemas no grupo familiar. Nesta perspectiva,

Educar é tarefa que exige envolvimento e compromisso. Algumas horas dedicadas a conhecer a respeito de como e o que pensam os filhos, sejam eles crianças ou adolescentes, contribui para ativar a capacidade de raciocínio deles. É provocá-los à reflexão. É ajudá-los a pensar com profundidade sobre suas idéias. É estimulá-los a rever seus pontos de vistas. É formá-los para a autonomia, mas também é uma oportunidade ímpar para aprender com eles. (BRASIL, 2007, p. 56).



É importante ressaltar que “Existem famílias que, desde muito cedo, conversam com as crianças ou cantam músicas no cotidiano do lar. Estas famílias valorizam todas as tentativas de comunicação da criança, [...]” (BRASIL, 2007, p 51). Neste sentido, a comunicação, o diálogo entre o grupo familiar – pais, e filhos com AH/SD, facilita na educação dos filhos.

A mãe “B” também citou que seu filho teve um acompanhamento de uma psicopedagoga e de uma psicóloga quando era mais novo, principalmente pelo fato de que ele era muito extremista, pois ficava muito feliz em determinados momentos e quando se frustrava ficava extremamente triste. Outro fator que incentivou a mãe “B” a levar seu filho na psicóloga foi o fato relatado por ela a seguir: *“Meu filho sofreu muito na escola X., foi rotulado por que na terceira série a professora Z pegou certa implicância com ele. Certa vez ele estava com infecção urinária e pediu duas vezes à professora que o deixasse ir ao banheiro, na segunda vez ela não deixou e meu filho urinou na roupa, dentro da sala de aula, na frente de todos os coleguinhas; todos riram dele”.*

Através desta fala, percebemos que esta criança com características de AH/SD sofreu vários conflitos que ao longo do tempo, com o atendimento psicológico e os encontros do PIT foram sendo superados. Referente à narrativa anterior da mãe “B”, esta acrescentou que chegou a gravar algumas conversas que teve com o filho em casa e levou na escola e que não entendia como as pessoas podiam ser tão preconceituosas com seu filho que tinha características de AH/SD.

Por fim, a mãe “B” afirmou que o GPP foi muito importante no sentido de que foram nestes encontros que aconteciam as trocas de experiências tão relevantes para a compreensão de que outras pessoas também passam por situações semelhantes e que, muitas vezes, conseguem superar as dificuldades encontradas. Por fim, a mãe “B” afirmou que a presença de um amparo emocional, através de abordagens significativas referentes à educação e às relações familiares, contribuíram em muito para que as famílias compreendam seu papel na educação dos filhos.

Na análise das falas das mães “A” e “B”, podemos verificar que apesar da reação de cada uma ao saber que seu filho tem altas habilidades ser diferenciada, ambas não sabiam como lidar com esta situação que para elas era nova. Neste sentido, mesmo já conhecendo a temática das altas habilidades, as duas mães decidiram estudar mais, a fim de compreender as altas habilidades e assim, seus filhos começaram a participar do PIT e elas do GPP.

Para as mães “A” e “B”, o GPP esclareceu alguns pontos da temática e contribuiu com muitas questões oriundas de conflitos familiares. Quanto à confusão com relação à quantidade de estímulos a ser oferecido aos filhos com AH/SD, tanto a mãe “A”, quanto a mãe “B”, se preocuparam muito, mas com os esclarecimentos quanto a temática compreenderam que devem oferecer o que os filhos buscam, sem forçar um aprendizado além do interesse do filho e dialogando com este.

Neste sentido, Miller (1997), afirma que os pais podem “formar” ou “deformar” a vida emocional dos filhos, o que afetará a personalidade destes. Para esta autora, quando uma criança externa um sentimento que não é aceito pelos pais como, por exemplo, ciúmes ou raiva, a reação dos pais pode fazer com que a criança, inconscientemente, por medo de “perder” a atenção, o amor e o carinho dos pais, reprima seus sentimentos, sua verdadeira personalidade para ser aceito.

Miller (1997) considera que apesar desta repressão inconsciente, a criança, quando adulto poderá reviver estes sentimentos, pois estes ficam “arquivados” em sua mente e poderão mais tarde ser revividos como vagas lembranças. Assim, as crianças reprimidas na infância poderão ser adultos frustrados que apresentam certo sentimento de vazio e solidão e poderão apresentar uma personalidade depressiva.

Ainda, com relação à confusão quanto o papel de mãe, as mães “A” e “B” afirmaram que não havia confusão, mesmo quando os filhos tentavam impor suas idéias de forma

argumentativa, pois estas mães entenderam que deviam ser também argumentativas a fim de esclarecer os filhos quanto ao por quê estes devem desempenhar tal tarefa. Quanto aos conflitos, ambas as famílias enfrentaram alguns: a mãe “A” afirma que houve conflitos, já que seu filho era muito maduro em alguns aspectos e em outros não. Já a mãe “B” afirmou que os conflitos mais enfrentados por sua família foram referentes à comparação dos parentes entre as crianças mais “comportadas” e as mais agitadas.

Por fim, quanto às contribuições e a importância do GPP, ambas as mães afirmam que este Grupo diminuiu a ansiedade que elas tinham e que a troca de experiências foi algo produtivo, já que perceberam que não era apenas a sua família que enfrentava dificuldades dentro da sociedade por ter filhos com AH/SD.

Desta forma, como acréscimo cada mãe expôs sua opinião quanto à relevância do GPP, sendo que a mãe “A” afirmou que o GPP estava preenchendo as expectativas dela e da família e a mãe “B” afirmou que o GPP foi muito importante, pois proporcionou um amparo emocional utilizando-se de uma abordagem psicológica com ênfase na afetividade.

Neste contexto, sendo a família o espaço primordial de desenvolvimento humano, compreende-se que é no grupo familiar e através das relações estabelecidas por este grupo que se constrói a personalidade do indivíduo. Portanto, a família possui um papel essencial para o desenvolvimento dos filhos, seja cognitivo como emocional.

Nesta perspectiva, e através dos dados coletados na investigação realizada no GPP em 2008, percebemos que os resultados foram positivos, visto que as duas mães participantes da pesquisa afirmaram a relevância do GPP, salientando que neste grupo, através dos estudos e discussões, compreenderam melhor as características e comportamentos dos filhos. Desta forma, com base nos resultados, o GPP modificou alguns aspectos como a frequência dos encontros e as abordagens dentro da temática das AH/SD, que com o passar do tempo foram se aprofundando.

Na atualidade, o GPP atende um número muito maior de pais e familiares, visto que o número de alunos com características de AH/SD participantes do PIT aumentou. Também, os encontros que aconteciam mensalmente passaram a acontecer quinzenalmente e, a pedido dos pais hoje acontecem todos os sábados. Além disso, atualmente no GPP os assuntos debatidos e estudados já não são puramente os de conceitos e características, mas neste grupo são abordadas questões mais profundas,, como por exemplo, a inclusão, a questão da violência na escola, os autores que embasam o Projeto de Extensão PIT, outros autores que falam sobre as AH/SD e seus diferentes pontos de vista, dentre outros. Salientamos ainda, que todos estes temas estudados no Grupo estão relacionados à temática das AH/SD.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As relações familiares influenciam a personalidade da criança que é o ser em formação, que pode ser influenciado e orientado pelos pais e responsáveis. É na família que acontecem as primeiras relações sociais dos indivíduos e é a partir dela que os filhos constroem sua personalidade. Desta forma, se a família ofertar aos filhos estímulos e acesso ao conhecimento e se as relações emocionais do grupo familiar estiverem em harmonia, estas crianças podem desenvolver com mais facilidade seu potencial.

Assim, o GPP, que acolhe pais, responsáveis e familiares de alunos com características de AH/SD, entra em análise e questionamento. A questão é se este Grupo é relevante ou não para as famílias que o frequentam. Nesta perspectiva, este artigo teve como objetivo apresentar a pesquisa realizada no final de 2008 no GPP, para

posteriormente discutir algumas modificações positivas que este Grupo teve até o presente momento.

Para tanto, neste artigo buscamos apresentar a pesquisa que teve como objetivo principal, verificar a importância da existência do Grupo de Pais do PIT (GPP), bem como, dentro outros objetivos mais específicos da pesquisa, analisar se os objetivos do GPP estavam sendo alcançados.

Com base nestes objetivos, a metodologia da pesquisa realizada no GPP em 2008 foi baseada em pesquisa bibliográfica e configurou-se como estudo de caso. Além disso, esta pesquisa aconteceu com base em entrevistas semi-estruturadas com duas mães integrantes do Grupo – mãe “A” e mãe “B”. Neste contexto, a partir da análise dos dados coletados nas entrevistas realizadas com as mães, percebemos que ambas concordam e afirmam que o GPP contribuiu muito e ainda contribui para seu entendimento da temática das AH/SD e para a harmonia nas relações familiares e principalmente. Neste sentido, entendemos que os estudos bibliográficos também realizados nesta pesquisa, contribuíram no sentido de subsidiar o entendimento da importância da família para o desenvolvimento destes sujeitos, bem como as possíveis atitudes que os pais e responsáveis podem tomar para amenizar estes conflitos.

Nas entrevistas, as mães relataram que no GPP podem expor suas dúvidas, seus conflitos e através das trocas de experiência com outros pais encontraram soluções para os problemas enfrentados. Portanto, para as mães participantes da pesquisa o GPP é relevante e extremamente importante, pois contribui com as famílias na compreensão do da temática das AH/SD.

Ainda, após a apresentação dos resultados da pesquisa realizada no GPP em 2008, apontamos algumas melhorias no GPP, tais como: ampliação do número de encontros que, inicialmente aconteciam mensalmente, passaram a acontecer quinzenalmente e hoje acontecem semanalmente, dentre outras. Também, o aprofundamento do estudo e discussão sobre a temática das AH/SD, com o estudo de autores e de temas associados indiretamente aos conflitos que muitos alunos com AH/SD passam foi uma mudança positiva a qual foi discutida no presente artigo.

Enfim, este artigo abarcou a apresentação da pesquisa, bem como relacionou seus resultados com as modificações que ocorreram até a presente data. Portanto, atingiu seu objetivo, bem como divulgou a GPP e o PIT, visto que estes são iniciativas do Grupo de Estudos em Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP) da Universidade Federal de Santa Maria.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTADOS, SEÇÃO RS. **Manual para pais e professores**. Porto Alegre: ABSD/RS, 2000.

ASSOCIAÇÃO GAÚCHA DE APOIO ÀS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AGAAHSD). **Suplemento do Curso de Capacitação Altas Habilidades/Superdotação: uma realidade a ser relevada**. Porto Alegre: AGAAHSD, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: O aluno e a família**. Volume 3. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; LUZ, José Baptista da. **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A. , 1976.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

MILLER, Alice. **O drama da criança bem dotada**: como os pais podem formar (e deformar) a vida emocional dos filhos. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo. Atlas, 1987.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e Superdotação**: Problema ou solução? Curitiba: Ibpex, 2005.

# PROPOSTA DE PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM SUPERDOTADOS.

Cleber Alexandre (UFPR/INODAP)

## RESUMO

Superdotados apresentam características tão peculiares que demandam estudos e trabalhos diferenciados, a fim de atender melhor a suas necessidades educacionais. O mesmo ocorre na educação de adultos, que precisam de certas modificações nos processos de transferência de conhecimento. São encontradas muitas características em comum em relação a necessidades educacionais, que podem ser trabalhadas em métodos de treinamento para ambos. Criatividade e intuição são aspectos que devem ser abordados em tais treinamentos, já que desempenham papéis significativos tanto no próprio processo de aprendizado como nas tomadas de decisões e soluções de problemas em geral. A intuição é considerada como a mais alta forma de pensamento humano, e pode ser desenvolvida como qualquer habilidade ou capacidade, ainda que seja pouco detectável em primeira instância. Raros são os programas de treinamento que abordam também o processo intuitivo, o que dá margem para novas experiências. Propõe-se aqui um programa de desenvolvimento de habilidades para superdotados, com base em pressupostos defendidos por diversas teorias psicológicas de modo a torná-lo bastante completo e enriquecedor. O foco desse programa não são apenas os superdotados mas também toda a rede de profissionais envolvida, partindo do princípio que novas abordagens em relação à educação e o tratamento de pessoas pode contribuir para mudanças positivas de valores dessas pessoas. É uma sugestão para que mais conceitos sejam tratados e mais pontos de vista sobre os aspectos da superdotação sejam utilizados no processo de treinamento. O material resultante desse programa pode servir de base para estudos e experimentos relacionados à otimização da aprendizagem em adultos.

Palavras-chave: Superdotação. Aprendizagem. Desenvolvimento de habilidades.

## **PROPOSTA DE PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM SUPERDOTADOS.**

### **1. Correlacionando o ensino para adultos e para superdotados**

Pode-se dizer que os indivíduos superdotados apresentam uma conformação mental diferente da norma, no que se refere a maneiras de resolver problemas e buscar resultados. Identifica-se então um modo visuoespacial de trabalhar os assuntos, diferente da maneira linear ou sequencial. Sabe-se também que as necessidades de aprendizado são sensivelmente diferentes, portanto não se pode aplicar o mesmo método a todos e esperar resultados equivalentes. Os métodos para superdotados devem procurar satisfazer suas necessidades educacionais. (SABATELLA, 2008)

Devido à comum precocidade encontrada na maioria dos superdotados, convém mencionar o estudo do aprendizado para adultos, a chamada andragogia. Desenvolvida pelo educador norteamericano Malcolm Knowles, essa ciência difere da pedagogia pelo público a quem se destina. Ele avaliou as necessidades de aprendizado dos adultos e as diferenciou das crianças, criando assim alguns pressupostos que serviriam de base para muitos métodos de ensino pelo mundo. Segundo sua teoria, os adultos focam mais nos resultados e na aplicação do aprendizado do que no processo em si, além de se considerarem responsáveis por suas próprias decisões, por sua própria vida, levando a resistência em situações nas quais sentem suas vontades desafiadas (CHOTGUI). O papel das experiências de vida também é marcante nesse processo, cada adulto utiliza suas próprias vivências para encontrar meios de assimilar o conteúdo estudado.

Não é raro encontrar problemas relacionados à relutância da criança superdotada em aprender alguma coisa que não faça sentido para ela (SABATELLA, 2008). Adultos também aprendem melhor quando acompanham o processo de preparação e desenvolvimento do próprio aprendizado (LEARNING). Aqui o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e passa a ser um guia para que o aluno possa completar seus objetivos em relação ao que deseja aprender. Abordagens mais práticas da finalidade do aprendizado podem ser mais interessantes e motivadoras para o superdotado, como é para o adulto.

Superdotados costumam aprender conceitos complexos com certa facilidade, o que lhes permite trabalhar com vários desses conceitos na formação de novas ideias. O fato de assimilarem tais complexidades rapidamente deve-se ao modo sistematizado de pensar, que pode ser mais explorado e expandido para outros casos, no sentido de desenvolver métodos mais eficientes para o ensino nas escolas. Convém observar que os princípios definidos por Knowles podem ser utilizados na formulação de estratégias de ensino para crianças e adolescentes superdotados, em face a sua precocidade intelectual. Analogamente, processos de ensino criados para o público superdotado podem ser também testados na população adulta como um todo, devendo surtir efeitos seguramente melhores que os métodos tradicionais.

### **2. A importância de novos métodos de ensino**

Segundo Campbell (2000), há uma concordância entre profissionais de ciências humanas sobre o objetivo da educação: ensinar a pensar. Embora a demanda da sociedade seja por indivíduos críticos e criativos, os sistemas educacionais atuais não produzem esse tipo de pensadores, já que é baseado no certo e no errado.

Smutny (2003) atenta para o fato de que é raro para a maioria dos superdotados terem suas habilidades e talentos encorajados e levados em consideração pelo professor ou poderem dividir seu entusiasmo e energia com crianças semelhantes. Além do cuidado com as necessidades educacionais dos estudantes, o fato de estarem compartilhando experiências e opiniões com pessoas de interesses semelhantes só tem a contribuir para um bom aproveitamento das atividades de aprendizado. Essas semelhanças devem estar presentes e o grupo não deve ser muito numeroso, sob o risco de perdas de performance tanto do orientador como dos alunos.

O ensino tradicional prima pelo desempenho acadêmico apenas, não levando em consideração as outras partes que compõem as habilidades de cada estudante e sem explorar a sua vivência e suas impressões da escola e do mundo. Ser bom nesse sistema significa apenas obter boas notas, os problemas emocionais que podem acarretar quedas de desempenho são muitas vezes caracterizadas como imaturidade ou infantilidade, e aí se perde uma grande oportunidade de melhorar uma pessoa. Novos sistemas de ensino precisam ser criados e as demandas atuais por criatividade, ética, senso crítico e habilidades sociais devem ser trabalhadas nesses sistemas, preferencialmente nos primeiros anos escolares e devem perdurar também até os níveis superiores de ensino, quando ocorre a transformação do estudante em profissional.

### 3. Desenvolvimento das inteligências

Howar Gardner desenvolveu sua teoria das Inteligências Múltiplas, que é utilizada como base em muitos programas de treinamento, enriquecimento escolar e reforma curricular, devido a sua abrangência e por ser bastante completa. Quanto mais específicas as tentativas de mapeamento da mente humana maiores são as possibilidades de desenvolvimento, visto que mais fatores podem ser considerados. Gardner considera cada inteligência como potenciais biopsicológicos característicos do ser humano, que podem ser desenvolvidos em diferentes intensidades segundo aspectos culturais, experienciais e motivacionais de cada indivíduo, e recomenda a individualização do processo de ensino, com vistas a respeitar a conformação mental de cada um (GARDNER, 1999).

São numerosos os trabalhos envolvendo a Teoria das Múltiplas Inteligências. Sobre desenvolvimento de habilidades, os trabalhos nessa área costumam apresentar roteiros de atividades que devem aumentar a utilização das capacidades envolvidas em cada inteligência a fim de produzir novos domínios para o indivíduo. Na grande maioria dessas técnicas são trabalhadas diversas inteligências, o que reforça o caráter integrativo do cérebro humano.

Lazear (1991) define quatro estágios para o treinamento em determinada inteligência - despertar, desenvolver, aprender e então transferir. Despertar alguma inteligência tem a ver com exercitar e utilizar melhor alguns dos cinco sentidos, já que estão relacionados, além de habilidades de raciocínio e interpessoais. Desenvolver uma inteligência envolve práticas para expandir, aprofundar e também nutrir uma inteligência despertada ou ativada. Então é necessário dominar e saber como aplicar determinada inteligência no contexto educacional do indivíduo, para que então seja capaz de ensiná-la a outras pessoas, no sentido de resolver problemas e enfrentar desafios. O objetivo desse último estágio é integrar a inteligência desenvolvida como parte da mente humana, seja no sentido emocional, afetivo, cognitivo e percepção sensorial.

Chapman (1993) vai um pouco mais a fundo e sugere três níveis de complexidade para domínios em cada inteligência – básico, complexo e de alto nível - e mostra caminhos a serem percorridos para atingir seu desenvolvimento, além das maneiras de

utilizar cada uma delas na resolução de problemas. Os trabalhos envolvendo esse tipo de abordagem concordam que cada aspecto que compõe as habilidades de um indivíduo pode ser trabalhado pela ótica da Teoria das Múltiplas Inteligências e, a partir de caminhos ou técnicas de aprimoramento, ser desenvolvido para alcançar uma melhora na produtividade pessoal e no autoconceito.

#### 4. Fases do programa:

##### 4.1. Entrevistas

Segundo Clark (1992), indivíduos superdotados formam um grupo extremamente heterogêneo. Como desenvolvem altos níveis de funcionamento cerebral, tendem a utilizar maneiras de pensar únicas e peculiares, o que justifica um tratamento individual na abordagem educacional.

As entrevistas iniciais devem buscar os modos utilizados na solução de problemas vivenciais e também emocionais, como superação de medos, traumas e frustrações. Isso pode fornecer material de base para a formulação de estratégias de acompanhamento e podem antecipar a identificação de bloqueios que possam dificultar o aprendizado. Também nessa etapa são levantadas as qualidades e os pontos a serem melhorados, segundo a vontade de cada entrevistado. Com técnicas de desenvolvimento das inteligências múltiplas será possível a melhoria de habilidades inicialmente relatadas como insuficientes.

Bloqueios no aprendizado de determinados assuntos e problemas de performance em algumas áreas são comuns em crianças e adultos, e se devem a traumas estabelecidos sobretudo no período escolar (BLOQUEIO). Essas más experiências tendem a persistir e influenciar significativamente as escolhas profissionais do jovem e do adulto, naturalmente como medida de proteção.

A desmotivação e a falta de vontade para aprender coisas novas ou até mesmo necessárias para um melhor desempenho são bastante comuns e são causadoras dos estados de “acomodação” no trabalho, tão comentada em materiais de aconselhamento profissional (A ACOMODAÇÃO e ASSUNÇÃO). Porém a maioria desconhece a raiz desses problemas apesar de muitas vezes reconhecer a sua presença, às vezes caracterizando-os como forças automáticas capazes de influenciar seu comportamento (ALENCAR, 1990).

Segundo Rosner e Hermes (2009), a procrastinação no trabalho, falta de motivação, baixa autoestima e frustração com as próprias potencialidades podem ser vistas como consequências de ciclos de autosabotagem. Estes ciclos têm origens diversas porém sempre traumáticas, podendo levar o indivíduo a repedir atitudes autodestrutivas e a perpetuar comportamentos e hábitos nocivos ao próprio desenvolvimento. Tais ciclos podem ser satisfatoriamente trabalhados por psicanálise e outras intervenções terapêuticas. O importante em um programa de aprendizado é que o indivíduo possa se livrar dessas amarras e se sentir livre para por em uso as suas habilidades.

No contexto da teoria do desenvolvimento cognitivo de Dabrowski (THE THEORY), a motivação aparece como o “terceiro fator” do processo de desintegração da estrutura interna do indivíduo, e é essencial para que a mudança positiva ocorra. O acompanhamento psicológico nessas situações é fundamental para desenvolver autoconfiança e autoestima para que o estudante continue se aprimorando. No caso de superdotados, os processos de acompanhamento psicológico e de orientação costumam surtir efeitos em um curto espaço de tempo, devido à facilidade que eles demonstram em



identificar comportamentos novos e transformá-los segundo sua necessidade (informação verbal). Porém devido à própria heterogeneidade do grupo, cada caso deve ser considerado como único e assim ser trabalhado.

Esse acompanhamento pode gerar um material muito rico devido à diversidade de experiências e formas de pensar que serão encontradas. O estudo desses relatos pode significar muito para um programa de treinamento humano e a partir dele podem-se tirar conclusões criativas e diferenciadas.

#### 4.2. Estabelecimento metas e objetivos com as ferramentas da PNL

A motivação para o estudo pode ser adquirida por questões de necessidade ou também ser conquistada através do estabelecimento de metas e objetivos de vida. A Programação Neurolinguística (PNL) é extremamente prática e precisa, podendo ser utilizada nesses casos. Na PNL existem alguns pressupostos e a partir deles são definidas várias técnicas, na sua maioria para geração e modificação de comportamentos, lembranças e valores. Por ser bastante empírica seus resultados são geralmente discutidos de forma livre entre os colaboradores. Apesar da falta de testes clínicos e embasamento teórico, vem sendo utilizada por psicoterapeutas no mundo todo (VAKNIN, 2008).

A PNL, criada por Richard Brandler e John Grinder, baseia-se no princípio de que, se alguém pode fazer alguma coisa, todos também podem, já que têm os mesmos recursos para isso, como a cognição e a motivação. Iniciou-se no estudo das estruturas mentais de pessoas bem sucedidas pelo mundo, e a partir desse estudo foram criados os seus pressupostos e algumas de suas técnicas. Atualmente apresenta diversos colaboradores e algumas instituições que a praticam e ensinam, a literatura sobre o assunto começa a ganhar consistência. (ANDREAS; FAULKNER, 1995 e VAKNIN, 2008)

Pela ótica da PNL é possível modificar comportamentos de modo a: ser responsável pela própria motivação, criar um futuro atraente e um caminho pessoal para alcançá-lo, construir relacionamentos de qualidade, apagar da memória experiências negativas, intensificar a autovalorização e autoestima, criar uma atitude mental positiva e ter melhor acesso ao máximo desempenho (ANDREAS; FAULKNER, 1995). Claro que tais objetivos podem ser alcançados por diversos outros métodos e até intuitivamente, no entanto essas técnicas podem contribuir e muito para a otimização desse processo. O caráter prático dos métodos da PNL pode ser bastante atraente para superdotados em geral e em adultos interessados em desenvolvimento pessoal, devido à proximidade dos resultados esperados com os resultados atingidos.

#### 4.3. Desenvolvimento da criatividade

Todo ser humano é dotado de criatividade em menor ou maior grau. A criatividade, para ser bem explorada, depende de três fatores principais, como a bagagem do indivíduo, o reconhecimento social ao criador e o uso de técnicas adequadas (ALENCAR, 1990). Trabalhos com treinamento em criatividade destinados a crianças ou a adultos costumam manter semelhanças em relação à natureza dos métodos aplicados, só diferindo em formato. As tempestades de ideias, por exemplo, são utilizadas tanto em sala de aula como em reuniões de trabalho, e são amplamente divulgadas na literatura empresarial.

Na literatura de trabalhos conduzidos por projetos é comum observar que a criatividade é tida como fundamental, principalmente nas etapas iniciais quando se deve propor soluções para problemas e determinar diretrizes gerais (MOURA; BARBOSA,

2006). Trabalhar com projetos é algo criativo e, diferente das atividades de rotina, costuma ocasionar mudanças de paradigmas, movimentação do ambiente e inovações de produtos ou processos, atividades que respondem às demandas da atualidade, tanto no meio empresarial como no acadêmico. O foco de um programa de desenvolvimento de habilidades deve abranger e muito os detalhes do trabalho com projetos, pois a partir dessa maneira de trabalhar há grandes chances de ocorrerem modificações e quebra de padrões no ambiente e meio social nos quais o adulto está inserido.

As características do processo criativo – fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração e avaliação – descritas em Alencar (1990) são largamente estudadas na psicologia e existe um número considerável de técnicas para melhorá-las. Um programa de desenvolvimento das habilidades, visando reestruturação individual e coletiva, deve contemplar tais técnicas, já que considera a criatividade como base do aprendizado autoguiado.

#### 4.4. Desenvolvimento da intuição

Pesquisadores consideram a intuição como a mais alta forma de cognição humana. Em contraste com a cognição por pensamento, a cognição por intuição possibilita conhecimento direto e imediato da totalidade de uma situação, além de ser experiencial e holística. Não opera da parte para o todo como a mente analítica faz. A consciência da intuição pode ser desenvolvida como uma habilidade valiosa no processo criativo (MILIORA, 1987, citado em CLARK, 1992). Alencar (1990) comenta que a intuição tem sido amplamente estudada e divulgada, desempenhando papel fundamental na produção criativa, sobretudo nas descobertas acidentais, conhecidas como *insights* produzidos por inspiração.

Superdotados são considerados pessoas altamente intuitivas, principalmente devido a suas habilidades intrapessoais. Uma percepção diferenciada do mundo, hiperexcitabilidades e visão interna formam habilidades diferenciadas nesses indivíduos. A intuição pode ser responsável também pela alta velocidade de aprendizado encontrada em superdotados, pelas maneiras diferentes de resolverem problemas, assim como pela facilidade em alteração do próprio comportamento.

Como consequência direta da capacidade de percepção do mundo, a intuição pode ser aumentada com o desenvolvimento das habilidades sensoriais. Métodos para atingir esse fim são encontrados tanto na PNL como em programas de ensino e aprendizagem baseados nas Múltiplas Inteligências de Gardner (VAKNIN, 2008 e CAMPBELL, 1990).

É importante ressaltar que aptidões em processos eficazes de pensamento promovem um melhor autoconhecimento, fazendo o indivíduo entender cada vez mais a sua natureza interna e adquirir autocontrole para tomar decisões em relação a quem é e a como se vê (CAMPBELL, 2000). O desenvolvimento da intuição, portanto, deve ser estimulado e contribui para o processo de amadurecimento emocional, sendo fundamental para a conquista de estados de equilíbrio e harmonia, diretamente relacionados à boa performance individual e ao bom relacionamento com os semelhantes.

#### 4.5. Definição das estratégias de abordagem

Estratégias de abordagem definem a maneira com que serão trabalhados os assuntos que precisam ser estudados e são definidas de acordo com o objetivo de cada ação. Cada estratégia possui objetivos gerais e específicos, delimitações de continuidade e planejamento em diferentes níveis. A partir das características de cada tipo de abordagem é possível estimar o tipo de material a ser utilizado, o tempo, nível de

concentração e envolvimento, dentre outros fatores que podem ser trabalhados no contexto do aprendizado. É fundamental um bom planejamento dos processos utilizados, tanto para garantir sua boa condução e aplicação, como para fornecer informações para avaliações e constantes melhorias.

Necka (1986), citado por Alencar (1990) expõe alguns tipos de habilidades de pensamento a serem consideradas:

Habilidades associativas (conectar ideias remotas), habilidades analógicas (uso de analogias para comparar, elaborar e mesmo transformar informações); habilidades metafóricas, que consistem em se referir a um objeto em termos de outros, implicando em mudar mentalmente um objeto em outro completamente diferente, fazendo surgir novas formas de representação mental, e as habilidades abstratas, que dizem respeito ao nível de eficiência em isolar mentalmente um ou mais elementos de um todo.

## 5. Conclusão

Dabrowski acreditava que os conflitos internos, tão fortes nos superdotados, eram partes do percurso para o desenvolvimento e não algo degenerativo como era aceito. Também defendia, em sua Teoria da Desintegração Positiva, que o processo de desenvolvimento necessita antes de etapas de quebra da estrutura psicológica do indivíduo, para que conformações mais aprimoradas possam ser atingidas. Além disso, a capacidade intelectual e a extensão emocional são fatores que podem tanto delimitar como expandir as possibilidades de desenvolvimento. Realizar acompanhamento ou aconselhamento em superdotados segundo as teorias de Dabrowski significa considerar os conflitos internos como os verdadeiros potenciais de desenvolvimento (SILVERMAN, 1993). É uma maneira diferenciada de encarar os traumas e as frustrações de cada um, principalmente quando esses problemas encontrados na vivência são recebidos com extrema participação de todos os sentidos e em meio a uma grande profundidade emocional.

Propõe-se estruturar e aplicar um programa de desenvolvimento de habilidades para superdotados no Instituto de Otimização da Aprendizagem, utilizando as abordagens psicológicas aqui comentadas. Pode ser uma ótima oportunidade de desenvolver novas técnicas de ensino e aprendizado, que podem servir tanto para aumentar a compreensão e a quantidade de recursos no tratamento com superdotados, como para a formulação de novas ideias sobre o ensino em adultos. O material humano formado a partir dessas ações certamente será mais enriquecido no tratamento e compreensão de pessoas - sejam elas superdotadas ou não - , o que representará um avanço qualitativo nas atividades de formação de pessoas realizadas e de realizadores.

## 6. Referências

A ACOMODAÇÃO como fator de insucesso empresarial. (disponível em [http://www.ogerente.com.br/novo/colunas\\_ler.php?canal=8&canallocal=29&canalsub2=95&id=1062](http://www.ogerente.com.br/novo/colunas_ler.php?canal=8&canallocal=29&canalsub2=95&id=1062) acessado em 05/07/10)

ALENCAR, Eunice Soriano de. Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. Petrópolis, Vozes, 1990.

ALENCAR, Eunice Soriano de. Criatividade e educação de superdotados. Petrópolis, Editora Vozes, 2001.

ALENCAR, Eunice Soriano de. Criatividade. Brasília, Editora UNB, 1995.

ANDREAS, Steve e FAULKNER, Charles (org). PNL – A nova tecnologia do sucesso. Equipe de treinamento da NLP Comprehensive. Editora Campus, 1995.

ASSUNÇÃO, Joseane. Acomodação institucionalizada. (disponível em <http://www.rh.com.br/Portal/Mudanca/Artigo/3922/acomodacao-institucionalizada.html> acessado em 05/07/10)

BLOQUEIO na aprendizagem – Dificuldades e Soluções. (disponível em <http://www.focomagazine.com.br/bloqueio-na-aprendizagem-dificuldades-e-solucoes> acessado em 05/07/10)

CAMPBELL, Linda. Ensino e aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas, 2ªed. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

CHAPMAN, Carolyn. If the shoe fits: how to develop multiple intelligences in the classroom. Illinois, Skylight, 1993.

CHOTGUIS, José. Andragogia: arte e ciência na aprendizagem do adulto. Coordenação de Integração de Políticas de Educação à Distância – Universidade Federal do Paraná. (disponível em <http://www.cipead.ufpr.br> acessado em 05/07/10)

CLARK, Barbara. Growing up gifted, New York, MacMillan Publishing Company, 1992.

GARDNER, Howard. Inteligência: um conceito reformulado. Rio de Janeiro, Objetiva, 1999.

LAZEAR, David. Seven ways if knowing: teaching for multiple intelligences. Illinois, Skylight, 1991.

LEARNING as an adult. Study Guides and Strategies website (<http://www.studygs.net/adulted.htm> acessado em 05/07/10)

ROSNER, Stanley e HERMES, Patricia. O ciclo da autosabotagem: porque repetimos atitudes que destroem nossos relacionamentos e nos fazem sofrer. 7ªed. Rio de Janeiro, Bestseller, 2009.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. Superdotação: problema ou solução? Curitiba, Ibpex, 2008.

SILVERMAN, Linda Krieger (ed). Counseling the gifted and talented. Denver, Love Publishing Company, 1993.

SMUTNY, J. Franklin. Underserved gifted populations: responding to their needs and abilities. Cresskill, Hampton Press, 2003.

THE THEORY of positive disintegration by Kazimierz Dabrowski. (disponível em <http://positivedisintegration.com/> acessado em 05/07/10)

VAKNIN, Shlomo. The Big Book of NLP Techniques: more than 200 patterns, methods and strategies of neurolinguistic programming. (e-book), 2008.

# INTELIGÊNCIA E SUPERDOTAÇÃO DE MÃES E FILHOS AVALIADA ATRAVÉS DAS ESCALAS WECHSLER

Ms. Mariângela Miranda Ferreira Macedo

Dr<sup>a</sup> Marsyl Bulkool Mettrau

Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) Niterói, R.J.- Brasil

**RESUMO:** A inteligência constitui um dos construtos mais investigados e de maior polêmica nas diferentes áreas. Segundo Sternberg (2008) trata-se de “um conceito que pode ser considerado como o que amarra toda psicologia cognitiva.” O Objetivo Geral foi investigar correlações de Quociente Intelectual (Escala Verbal e de Execução) de mães biológicas em relação aos seus filhos. Os objetivos específicos foram verificar a existência de correlações dos Índices Fatoriais de mães e filhos, Escala Verbal e de Execução. Os participantes foram 57 mães biológicas, (100 dados finais, devido às duplicações de filhos) e 100 filhos, nível sócio-econômico intermediário e níveis de QI variando entre Média Inferior a classificação Muito Superior. Os instrumentos foram Escalas Wechsler - WAIS-III, (Wechsler, 2004) e WISC-III (Wechsler, 2002), ambas terceira edição e Questionário Análise sócio-econômico (ABEP, 2009). Na análise estatística dos dados, empregou-se programa computacional SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). A significância e a intensidade das correlações foram obtidas a partir do cálculo e análise do coeficiente de correlação de Pearson. Os resultados mostraram correlações positivas significativas ( $p < 0,001$ ) entre escores de Quocientes Intelectuais: QIT, Total ( $r = +0,42$ ), QIV, Verbal ( $r = +0,44$ ), QIE, Execução ( $r = +0,35$ ) e Índices Fatoriais: ICV, Compreensão Verbal ( $r = +0,30$ ), IOP, Organização Perceptual ( $r = +0,37$ ), IMO, Memória Operacional/IRD, Resistência à Distração ( $r = +0,28$ ) e IVP, Velocidade Processamento ( $r = +0,002$ ). E dados significativos como, 22% de mães e 34% de filhos, classificados nas categorias Muito Superior, em Quociente Intelectual Total, reconhecidos pela literatura como indicativos de *Superdotação*. Pôde-se confirmar que mães tendem a contribuir com os filhos em certa percentagem na transmissão de diferentes aspectos da inteligência. Seria importante em pesquisas futuras realizar uma amostragem de QI de pais biológicos, por haver atualmente estudos limitados na área, mantendo as escalas Wechsler como instrumento de referência de medida da inteligência.

Palavras-chave: Inteligência Mães e Filhos, Superdotação; Escalas Wechsler.

**ABSTRACT:** Intelligence is one of the most investigated constructs and most controversial in different areas. According Sternberg (2008) it is "a concept that can be considered as what ties all cognitive psychology." The General objective was to investigate correlations of IQ (Verbal and Performance Scales) of biological mothers towards their children. The specific objectives were to verify the existence of correlations of Factorial Indexes of mothers and children, Verbal and Performance Scales. Participants were 57 biological mothers, (100 final data due to overlap of children) and 100 children, socio-economic and intermediate IQ levels ranging from Very Low Average classification Superior. The tools were Wechsler Scales - WAIS-III (Wechsler, 2004) and WISC-III (Wechsler, 2002), both third edition and Socio-economic Survey (ABEP, 2009). Statistical analysis of data, was employed computer program SPSS (Statistical Package for Social Sciences). The significance and intensity of the correlations were obtained from the calculation and analysis of the correlation coefficient of Pearson. The results showed significant positive correlations ( $p < 0.001$ ) between intelligence quotient scores: IQT, Total ( $r = +0.42$ ), IQV, Verbal ( $r = +0.44$ ), IQE, Execution ( $r = +0,35$ ) and Factorial Indexes: ICV, verbal comprehension ( $r = +0.30$ ), IOP, Perceptual Organization ( $r = +0.37$ ), IMO, Operational Memory / IRD, Resistance to Distraction ( $r = +0.28$ ) and IVP, processing speed ( $r = +0.002$ ). And as meaningful data, 22% and 34% of mothers of children classified in categories Much Higher in Intellectual Quotient Total recognized in the literature as indicative of Giftedness. We could confirm that mothers tend to contribute a certain percentage of the children in the transmission of different aspects of intelligence. It would be important in future research to perform a sampling IQ of their biological parents, because there is currently limited studies in the area, keeping the Wechsler scales as a reference tool for measuring intelligence.

Keywords: Intelligence Mothers and Sons, Giftedness, Wechsler Scales.

## **Introdução**

A inteligência constitui um dos construtos mais investigados e de maior polêmica nas diferentes áreas. O estudo da inteligência tem uma longa história na psicologia, com muitas investigações, várias teorias propostas para explicar os fenômenos encontrados e inumeráveis polêmicas (Da Silva, 2005). Torna-se, portanto, relevante saber como investigar este assunto tão complexo que é a inteligência e as questões inerentes à sua definição e avaliação e que ainda causam grande desconforto nos diversos campos científicos. Afinal, percebe-se muita dificuldade para integrar os conceitos da cognição humana e suas teorias. As amplitudes emocional e intelectual existentes em todos os campos da atividade humana transformam o campo de estudo da inteligência em um dos mais complexos, inter e transdisciplinar (Mettrau, 2000).

Desde os séculos passados até a presente década referem-se à cognição humana como necessidades, competências, processos, estruturas cognitivas, estilos, esquemas, enfim, tantas outras diferentes concepções de inteligência, mas ainda não há um consenso. Parece que todos esses conceitos ainda são importantes porque os significados são percebidos e trabalhados pelos diversos estudiosos procurando entender todos os seus aspectos e suas funções. A inteligência é um conceito que pode ser considerado como o que amarra toda a psicologia cognitiva (Sternberg, 2008). Vários autores revelam dificuldades para definir inteligência e fazem referência à ambigüidade do conceito. Se a contextualização de inteligência é complexa, considerar-se-á o fato da avaliação desta. Para Almeida (1994) a inteligência é basicamente tomada como “energia” ou capacidade de resolver problemas e sua medida feita através dos testes de QI, ou seja, testes que medem o quociente de inteligência do indivíduo. Portanto, é preciso entender o que os testes de QI medem.

Almeida (1994) relata que o próprio conceito de inteligência aparece em vários estudos reduzidos aos resultados em testes de QI. E no sentido da convergência de aspectos mais gerais e mais específicos na realização cognitiva, podem-se apontar os pressupostos teóricos, subjacentes às Escalas de Inteligência Wechsler. Esta escala, assumida como um instrumento de avaliação cognitiva (Wechsler, 2002), pretende avaliar a cognição intelectual dos indivíduos, fortemente associada ao fator g, ou seja, às habilidades gerais, recorrendo a subtestes de conteúdos diversos.

Questões em torno da definição, hereditariedade, meio ambiente, influência cultural e interação social sempre se fizeram presentes ao tema. Estudos com objetivos de descobrir evidências para apoiar uma alta hereditariedade de QI foram descritos por Eysenck e Kamin (1982, p. 242) em relatórios pela Universidade de Minnesota que, em média, a inteligência é determinada em 60% pelos caracteres herdados. Os 40% que sobraram pensavam aqueles pesquisadores serem provenientes de fatores sociais. Em Piaget (1976): Se tomarmos a noção do social nos diferentes sentidos do termo, isto é, englobando tanto as tendências hereditárias que nos levam à vida comum e à interação, como as relações “exteriores” dos indivíduos entre eles, não se pode negar que, desde o nascimento, o desenvolvimento intelectual é, simultaneamente, obra da sociedade e do indivíduo.

Estudos a respeito de inteligência parental revelam que desde os experimentos realizados por Sir Francis Galton, sobretudo seu trabalho sobre hereditariedade, as relações observadas dentro das famílias biológicas confundiam os determinantes genéticos e ambientais dos traços humanos. Da Silva (2005) remete-se a Galton ao afirmar que este, procurando um método que lhe permitisse decompor essas duas fontes de influência, introduziu o uso do delineamento envolvendo gêmeos idênticos, e adotados.

A inteligência também é estudada pelo campo da neurociência. Segundo Posthuma (2008), suas investigações recentes procuram monitorar as influências ambientais e genéticas, de interações no âmbito das características cognitivas como QI, atenção e memória. Sua abordagem é inspirada pelo forte empenho em conhecer os indicadores da hereditariedade cognitiva, como QI, e do fracasso, até agora para descobrir os genes responsáveis por estes fatores da hereditariedade. Aparentemente Posthuma explica que estes genes não atuam sozinhos, sugerindo interações entre genes e fatores ambientais referindo-se a herdabilidade.

A maior beneficiária destes avanços na genética molecular será a pesquisa sobre os traços humanos complexos, como a inteligência, que são influenciados por múltiplos genes bem como por múltiplas influências ambientais. De fato, uma das direções mais excitantes da pesquisa genética em inteligência é atrelar-se ao poder do Projeto do Genoma Humano para começar a identificar os genes específicos responsáveis pela herdabilidade da inteligência (Da Silva, 2005).

A proposta desta pesquisa na área de Psicologia Social, com enfoque na psicometria,

teve como questão central de estudo: Mães biológicas e filhos apresentam correlação entre seus Quocientes Intelectuais (QI)?

## **Inteligência Humana**

O interesse pelo estudo da Inteligência tem-se manifestado há décadas. Uma busca incessante de definir, de relacionar teorias e de pensar processos de medidas.

O mais atual dicionário da língua portuguesa (Michaelis, 2009) traz o seguinte conceito de inteligência: “Faculdade de entender, pensar, raciocinar e interpretar; entendimento, intelecto, compreensão, conhecimento profundo.

David Wechsler, autor das escalas Wechsler – bellevue (1955), define a inteligência como “a capacidade para aprender, a capacidade para adaptar-se a novas situações, a capacidade para deduzir relações”, entre outras concepções.

É necessário admitir que, a inteligência é um conceito flexível, com muitos sentidos e grande variação no tempo e nas diferentes culturas. É no contexto social que o indivíduo interage, portanto a inteligência é a expressão de um processo dinâmico profundamente afetado pela emoção, pelos desejos e pelo afeto (Mettrau, 1995).

Mais recentemente entre outras contribuições temos o diagrama do funcionamento da inteligência humana. (Mettrau, 2007).

**Figura I** - Diagrama da Inteligência Humana Mettrau, 2007

Desta forma, segundo Mettrau (2007), pode-se observar o aspecto dinâmico da inteligência humana, isto é, que ela pode e deve ser desenvolvida sempre em todas as suas expressões e seus diferentes aspectos: o criar, o sentir e o conhecer. Este enfatiza o dinamismo que ocorre neste funcionamento e a inexistência da hierarquia entre as três expressões, ou seja, nunca se sabe qual delas desencadeia o que: se a cognição ou o afeto, sendo, pois, indissociáveis em suas manifestações.

Portanto, para muitos estudiosos da área, o estudo da inteligência é um dos mais desafiadores do século XXI. No campo da ciência psicológica há uma série de novas expressões como “inteligência prática” (Sternberg, 1984), “inteligências múltiplas”



(Gardner, 1983), “inteligência artificial” (Born, 1987), “inteligência moral” (Boss, 1994), “inteligência triárquica” (Sternberg, 1984), “inteligência A, B, C de Helb e Vernon” (Stratton & Hayes, 2003) que indicam uma tendência de compreender a base teórica, suas origens e tendências.

### **Avaliação da Inteligência através das Escalas Wechsler**

Apresentada por David Wechsler em 1939, como Bateria Wechsler-Bellevue Intelligence Scale (W-B), publicada no Brasil em 1955, extensão da escala W-B para crianças e segundo Paín (2007), atualmente estão aprovadas pelo Conselho Federal de Psicologia as duas formas adulto (WAIS-III, 3ª edição) e infantil (WISC-III, 3ª edição).

A Escala de Inteligência WISC III é um instrumento clínico de aplicação individual para avaliação da capacidade intelectual de crianças e adolescentes na faixa etária entre 6 e 16 anos e 11 meses. Nos testes verbais incluem os seguintes itens: *Informação, Semelhanças, Compreensão, Aritmética, Dígitos, Vocabulário*. Nos itens de execução incluem os seguintes itens: *Cubos, Armar Objetos, Arranjo de Figuras, Completar Figuras, Código, Procurar Símbolos*. O WISC-III contém um total de 12 subtestes (Wechsler, 2002).

A Escala de Inteligência WAIS III é um instrumento clínico de aplicação individual para avaliação da capacidade intelectual de adultos na faixa etária entre 16 e 89 anos. Os testes verbais incluem os seguintes itens: *Informação, Semelhanças, Compreensão, Aritmética, Dígitos, Vocabulário, Seqüência de Números e Letras*. Os itens de execução incluem: *Cubos, Armar Objetos, Arranjo de Figuras, Completar Figuras, Códigos, Raciocínio Matricial, Procurar Símbolos*. O WAIS III contém um total de 14 subtestes com os novos subtestes *Raciocínio Matricial e Seqüência de Número e Letras* (Wechsler, 2004).

Adicionalmente, a escala Wechsler proporciona ao examinador quatro índices opcionais denominados índices fatoriais (*Índice de Velocidade de Processamento (IVP); Índice de Memória Operacional (IMO) /Resistência à distração (IRD); Índice de Organização Perceptual (IOP); Índice de Compreensão Verbal (ICV)*), que avaliam a velocidade de processamento à memória operacional/resistência à distração, organização perceptual e a compreensão verbal.

O resultado é dado em QI de desvio, que indica “quanto um sujeito se desvia acima ou abaixo da realização média dos indivíduos de seu grupo etário” (Wechsler, 1964, p. 24). Considera-se 100 o QI médio, com um desvio padrão de 15.

A WISC-III e a WAIS-III fornecem informações quantitativas e qualitativas, cuja interpretação deve ser integrada a um histórico completo do sujeito e observações clínicas.

Wechsler classifica os níveis de inteligência de Extremamente Baixo ( $\leq 69$ ) adotada para WAIS-III e Intellectualmente Deficiente na WISC-III, a Muito Superior ( $\geq 130$ ). De acordo com este autor considera-se superdotado o sujeito que apresenta resultado global, Muito Superior ( $\geq 130$ ) e debilidade mental ( $QI \leq 60$ ) nas escalas Wechsler de inteligência. De acordo com Wechsler (1964), de forma geral, considera-se superdotada a criança que apresenta resultado global muito superior ( $QI \geq 130$ ). Entretanto, quando a criança apresenta resultado global superior ( $QI$  entre 120 e 130), e destaca-se nos subtestes *Aritmética*, *Semelhança*, *Cubos* ou *Vocabulário* (resultado ponderado  $\geq 15$ ), costuma-se considerá-la superdotada.

Wechsler (1964) complementa que é necessário incluir na avaliação o contexto em que a criança vive, considerando as condições que teve para se desenvolver e o que conseguiu dentro de tais condições. A perspectiva em relação à Superdotação/Altas Habilidades foi adotada oficialmente no Brasil, nos anos de 1970, com a seguinte definição divulgada nos documentos oficiais do Ministério da Educação (2007): são consideradas crianças superdotadas e talentosas aquelas que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados tais como a capacidade intelectual superior, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora.

## **Método**

### *Objetivo Geral*

Investigar as correlações de Quociente Intelectual (Escala Verbal e de Execução), de mães biológicas em relação aos (às) seus (suas) filhos (as).

### *Objetivos Específicos*

Verificar a existência de correlações de Índices Fatoriais de mães biológicas

em relação aos (às) seus (suas) filhos (as), da Escala Verbal - *Índices de Compreensão Verbal (Vocabulário, Semelhanças, Informação)*; e *Índices de Memória Operacional/Índice Resistência à Distração (Aritmética, Dígitos e Sequência de Números e Letras)*.

Verificar a existência de correlações de Índices Fatoriais de mães biológicas em relação aos (às) seus (suas) filhos (as), da Escala Execução - *Índices de Organização Perceptual (Completar Figuras, Cubos, Raciocínio Matricial)*; e os *Índices de Velocidade de Processamento (Códigos e Procurar Símbolos)*.

### *Amostra*

Este estudo foi composto de 157 participantes, sendo 100 filhos com idades entre 6 e 36 anos, de ambos os sexos e 57 mães (biológicas) com idades entre 26 e 55 anos. Algumas mães tiveram seus dados de QI duplicados (quando tinham dois filhos) e triplicados (três filhos). Foram finalmente computados 100 dados de mães biológicas e 100 dados de filhos. Os (as) filhos (as) foram selecionados aleatoriamente através dos prontuários de uma Clínica de Psicologia situada em Vitória/E.S, Brasil, com base nas variáveis relacionadas à idade, à classe social e ao nível de QI obtido através das Escalas Wechsler (2002, 2004). As mães dos participantes selecionados foram convidadas a participarem da pesquisa e se submeteram à testagem das Escalas Wechsler (2004), versão para adultos (WAIS-III), também com base nas variáveis relacionadas à idade, à classe social e ao nível de QI do seu filho.

### *Instrumentos e Procedimentos*

Explicados a natureza e objetivo do estudo, solicitada a participação voluntária e garantida a confidencialidade dos resultados, os participantes juntamente com a pesquisadora preencheram os dados contidos no caderno de aplicação do teste. O questionário correspondente à Análise sócio-econômica foi preenchido também anteriormente à testagem e tabulado de acordo com a classificação proposta pelo Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2009).

A avaliação da capacidade intelectual foi efetuada através das Escalas Wechsler de

Inteligência. As Escalas de Inteligência Wechsler aplicadas contemplam duas versões planejadas para as faixas etárias entre 6 anos e 89 anos. Todas as mães e os (as) filhos (as) com 17 anos e acima foram avaliados (as) pela Escala de Inteligência Wechsler para adulto, Terceira Edição (WAIS-III), adaptado e padronizado por Elizabeth do Nascimento (2004). Com os (as) filhos (as) de 6 a 16 anos e 11 meses foi aplicada a Escala de Inteligência Wechsler para crianças, Terceira Edição (WISC-III) adaptada e padronizada por Vera Lúcia Marques de Figueiredo (2002). A Escala de Inteligência Wechsler foi aplicada individualmente pela pesquisadora, que é psicóloga em contexto clínico (consultório de psicologia), onde o ambiente e as condições de testagem foram favorecidos, não havendo interferências como garante a mesma.

#### *Tratamento dos dados*

A prioridade foi a análise quantitativa. No que se refere à análise quantitativa, categorizaram-se os dados, que foram inseridos em uma planilha do programa SPSS for Windows, que é um pacote estatístico para as Ciências Sociais, cujas iniciais correspondem à *Statistical Package for Social Sciences* (Dancey, 2006). Foi utilizado o nível de significância (0,05 ou 5,0%).

## **Resultados**

Primeiramente apontaremos os dados alcançados por categoria pelas mães e filhos (as) nas Escalas de Inteligência Wechsler quanto ao QIT:

**TABELA I** - Descrição de percentagem das categorias de QI Total de mães e filhos

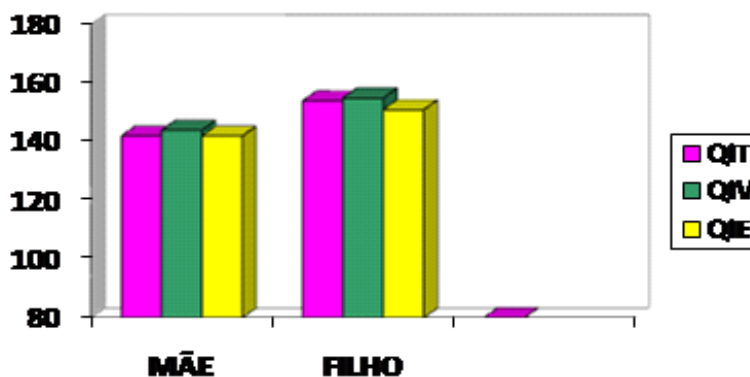
<i>Participantes</i>	<i>Categorias de Quociente Intelectual Total</i>
----------------------	--

	Médio Inferior 80 - 89	Médio 90 - 109	Médio Superior 110 - 119	Superior 120 - 129	Muito Superior 130 e acima
MÃES	2%	30%	25%	21%	22%
FILHOS	3%	23%	15%	25%	34%

Os resultados mostram que cerca de 2% das mães e 3% dos filhos ficaram abaixo da categoria Médio; e 22% das mães e 34% dos filhos ficaram na categoria máxima, Muito Superior, considerados com Altas Habilidades/Superdotação. Verificou-se nos estudos sobre capacidade elevada, que o resultado de maiores implicações práticas é que, em todo e qualquer nível de inteligência, o desempenho das crianças está diretamente relacionado à presença de facilidades de aprendizagem e ao desenvolvimento e exemplo dos pais (Freeman, 2000).

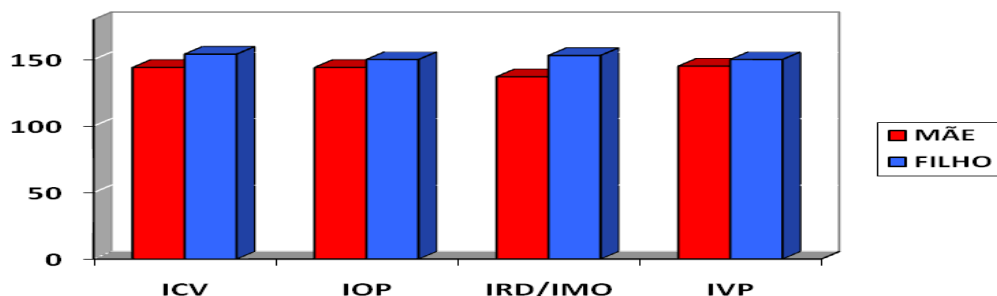
Descrição da comparação de mães biológicas com seus (suas) filhos (as) nas Escalas de Inteligência Wechsler em relação aos quocientes intelectuais.

**Gráfico I** – Comparação de Quocientes de inteligência dos valores máximos entre mães e filhos



Legenda: QIT (Quociente de Inteligência Total); QIV (Quociente de Inteligência Verbal); QIE (Quociente de Inteligência Execução)

**GráficoII** - Comparação de Índices Fatoriais dos resultados máximos de QI entre mães e filhos



Legenda: ICV (Índice de Compreensão Verbal); IOP (Índice de Organização Perceptual); IRD (Índice Resistência à Distração/Índice Memória Operacional); IVP (Índice de Velocidade Processamento).

Serão examinadas a seguir as correlações de Quocientes de Inteligência no sistema quantitativo, conforme indicado nos objetivos.

**Tabela II** - Resultados Correlação de Pearson Análise Quantitativa

	QIT	QIV	QIE	ICV	IOP	IMO/ IRD	IVP
Pearson	0,42*	0,44*	0,35*	0,30*	0,37*	0,28**	0,002

Nível de significância:  $p < 0,001^*$ ,  $p < 0,01^{**}$

Primeira correlação: QIT (Quociente Intelectual Total) de mães biológicas com os (as) seus (suas) filhos (as). O coeficiente de correlação foi positivo e foi relatada a análise dos resultados (Tabela II), da seguinte forma: ( $r = +0,42$ ,  $p < 0,001$ ), uma correlação moderada, estatisticamente significativa.

Segunda correlação: QIV (Quociente Intelectual Verbal) de mães biológicas com os (as) seus (suas) filhos (as). O coeficiente de correlação foi positivo e relatou-se a análise dos resultados (Tabela II), da seguinte forma: ( $r = +0,44$ ,  $p < 0,001$ ), uma correlação moderada, estatisticamente significativa.

Terceira correlação: QIE (Quociente Intelectual Execução) de mães biológicas com os (as) seus (suas) filhos (as). O coeficiente de correlação foi positivo e relatou-se a análise dos resultados (Tabela II), da seguinte forma: ( $r = +0,35$ ,  $p < 0,001$ ), uma correlação fraca, mas estatisticamente significativa.

A seguir serão apresentadas as demais correlações, no sistema quantitativo, correspondentes aos Índices Fatoriais. Convém examiná-las pelo fato de serem medidas

mais apuradas das escalas verbais e de execução.

Quarta correlação: ICV (Índice de Compreensão Verbal) de mães biológicas com os (as) seus (suas) filhos (as). O coeficiente de correlação foi positivo e relatamos a análise dos resultados da (Tabela II), da seguinte forma: ( $r = +0,30$ ,  $p < 0,001$ ), uma correlação fraca, mas estatisticamente significativa.

Quinta correlação: IOP (Índice de Organização Perceptual) de mães biológicas com os seus filhos (as). O coeficiente de correlação foi positivo e relatamos a análise dos resultados da (Tabela II), da seguinte forma: ( $r = 0,37$ ,  $p < 0,001$ ), uma correlação fraca, mas estatisticamente significativa.

Sexta correlação: IMO (Índice de Memória Operacional) no WAIS-III/IRD (Índice de Resistência à Distração) no WISC-III, de mães biológicas com os seus filhos (as). O coeficiente de correlação foi positivo e relatamos a análise dos resultados da (Tabela II), da seguinte forma: ( $r = +0,28$ ,  $p < 0,001$ ), uma correlação fraca, mas estatisticamente significativa.

Sétima correlação: IVP (Índice de Velocidade de Processamento) de mães biológicas com os seus filhos (as). O coeficiente de correlação foi positivo e relatamos a análise dos resultados (Tabela II), da seguinte forma: ( $r = 0,002$ ,  $p < 0,001$ ), uma correlação muito fraca.

Correlacionando, utilizando-se o sistema qualitativo proposto pelas Escalas Wechsler, ou seja, quando os escores são analisados utilizando-se faixas específicas de escores de QI em categorias equivalentes (Média Inferior, Média, Média Superior, Superior, Muito Superior) os resultados apresentam pequenas variações, conforme resultados Tabela III em relação à análise quantitativa da Tabela II.

**Tabela III-** Resultados Correlação de Pearson - Análise Qualitativa (Categorias)

	QIT	QIV	QIE	ICV	IOP	IMO-IRD	IVP
Pearson	0,34**	0,40*	0,35*	0,30*	0,35*	0,32**	0,06

Nível de significância:  $p < 0,001$ \*,  $p < 0,01$ \*\*

## Discussão

Os dados e análise dos resultados permitiram concluir que existe uma correlação significativa entre quociente de inteligência de mães biológicas e seus filhos. O quociente de inteligência verbal (QIV), na qual a correlação obteve melhor resultado, é um item da escala que reflete o conhecimento verbal adquirido e o processo mental necessário para responder as questões, capacidade de compreensão e raciocínio verbal.

Os filhos com QIT igual ou acima de 130, reconhecido pela literatura como referência de Altas Habilidades/Superdotação, mostrou-se significativo. Neste mundo globalizado, com acesso facilitado a todas as informações, os filhos das diferentes idades têm mais condições de terem resultados melhores do que suas mães que não desfrutam de tanto contato cultural e social. Os filhos apresentaram-se nas categorias Superior (25%) e Muito Superior (34%), considerados filhos com QI bem superiores da média, filhos com um ótimo nível cognitivo. Mas as mães também apresentaram nestas duas categorias um resultado bem similar aos dos filhos, apesar de ter sido um pouco menor, 21% na categoria Superior e 22% na categoria Muito Superior, provavelmente por inúmeros tipos de influências de mães e filhos conviverem num mesmo contexto. Estes dados enriqueceram as conclusões do estudo.

O índice fatorial que forneceu maior destaque para confirmar as influências relacionadas à capacidade de atentar-se para a informação, e em mantê-la brevemente na memória e processá-la, para em seguida emitir uma resposta foi o Índice de Organização Perceptual (IOP). Este item refere-se aos itens *Completar Figuras, Arranjo de Figuras, Cubos e Armar Objetos*.

Como foram evidenciados itens nos testes contemplando aspectos de personalidade, levantou-se o fato de aspectos morais se fazerem presentes entre inteligência parental.

As escalas de Inteligência Wechsler constituem um instrumento psicométrico confiável na avaliação cognitiva da inteligência humana e estão cada vez mais aperfeiçoados, ampliados e padronizados para que todas as habilidades cognitivas possam



ser em geral avaliadas.

## **Conclusões**

Inteligência é um constructo que assume diferentes formas devido ao número e à qualidade de aspectos que a caracterizam, parecendo serem claros os motivos pelos quais a inteligência, entendida como um complexo conjunto de fenômenos, dificilmente receberá uma definição capaz de responder a todas as indagações (Sternberg & Detterman, 1986).

Este estudo revela-se importante, na medida em que procura mostrar que as concepções de inteligência e, principalmente a parental, abrem relações com os diversos aspectos que vão desde os genéticos até aspectos culturais, sociais, ambientais e outros, tendo tudo isso implicações importantes quando se tenta buscar explicações através de instrumentos psicométricos. Possibilita contribuir também para o fortalecimento da noção do que é ser inteligente no mundo contemporâneo. É preciso atualmente que se discuta porque o conceito de inteligência se tornou particularmente importante neste século e necessidade de se pensar suas implicações nas demais áreas.

Que as habilidades medidas nas Escalas Wechsler de Inteligência, assim como em demais testes psicométricos não sejam um poderoso mecanismo de legitimação da exclusão social. Caminhar em novo sentido, inclusive para a área clínica, possibilitando apontar habilidades que estejam comprometendo o pleno desenvolvimento do indivíduo incluindo os superdotados.

É esperado que contribuições da neurociência e psicometria possam oferecer novas reflexões na compreensão da inteligência parental e nos aspectos de sua avaliação, contribuindo para esta temática tão complexa que é a inteligência. Segundo Candeias e cols. (2008), apesar de inúmeros estudos terem mostrado a importância dos fatores sociais, culturais e ambientais, em geral, na formação e desenvolvimento das capacidades mentais, o que questiona a premissa de uma inteligência universal e unidimensional, é claro que não se nega a possibilidade de existirem também componentes humanos universais capazes de transcender as peculiaridades históricas e ambientais de cada sociedade. E que a inteligência pode ser concebida como uma capacidade dinâmica, ora delimitada pelos limites de um potencial biológico, ora marcada pela apropriação cultural de um “eu”

psicológico que se constrói pela ação e interação.

### **Referências Bibliográficas**

ABEP, Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2009). Disponível em: <<http://www.abep.org>>

Almeida, L. S. (1994). Inteligência: definição e medida. Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

Born, R. (1987). Artificial intelligence: The case against. London: Crom Helm.

Boss, J. (1994). The Authonomy of Moral Intelligence and decoding of non verbal cues. Intelligence, 13, 263-267.

Candeias, A.; Almeida, L.; Roazzi, A.; Primi, R. (2008). Inteligência: Definição e medida na confluência de múltiplas concepções. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Dancey, C. P. (2006). Estatísticas em matemática para psicologia. Porto Alegre: Artmed.

Da Silva, J. A. (2005). Inteligência: resultado da genética, do ambiente ou de ambos? São Paulo: Lovise.

Eysenck, H. J., Kamim, L. (1982). O grande debate sobre a inteligência. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Freeman, Joan (2000). Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas. São Paulo: EPU.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic.

MEC – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. (2007). A Construção de Práticas Educacionais com Altas Habilidades/Superdotação. Vol. 1. Orientação a Professores. Brasília, DF.

Mettrau, M.B. (1995). Dissertação de Mestrado. Concepção e Representação da Inteligência nos Professores: Impacto na Prática Pedagógica. Universidade de Minho. Braga, Portugal.

Mettrau, M. B. (2000). Inteligência: Patrimônio social. Rio de Janeiro: Dunya.

Mettrau M. B. (2007). Educação Moral, Inteligência e Altas Habilidades. In: Barreto, M. S. L. e Mettrau M. B. Rumos e Resíduos da Moral Contemporânea. Niterói, RJ: Muiraquitá.

Michaelis: Dicionário escolar da língua portuguesa. (2009). São Paulo: Melhoramentos.

- Pain, S. (2007). *Psicometria genética*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Posthuma, D. (2008). This project aims to revise the view of independently acting genes. Disponível em: <<http://www.cncr.vu.nl/danielleposthuma.html>>. Acesso em 17-11-2008.
- Renzulli, J. S. (1986): The three-ring conception of giftedness. A developmental model for creative productivity. In: R.J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.). (1986). *Conception of giftedness*. Cambridge University Press, Cambridge. Rosental, M.; Iudin, P. (1940). *Dicionário Filosófico Marxista*. Montevideo: Pueblos Unidos.
- Sternberg, R., Detterman (1986). What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition. Norwood, NJ: Ablex.
- Sternberg, R. (1981). The evolution of theories of intelligence. *Intelligence*, 5, 209-230.
- Sternberg, R. (1984). Towards a triarchic theory of human intelligence. *The Behavioral and Brain Sciences*, 7, 269-315.
- Sternberg, R. (2008). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Stratton, P.; Hayes, N. (2003). *Dicionário de Psicologia*. São Paulo: Pioneira.
- Wechsler, D. (1955). *Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale*. New York: The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (1964). *Escala de inteligência para crianças – WISC – Manual*. Trad. Ana Maria Poppvic. Rio de Janeiro: CEPAC.
- Wechsler, D. (2002). *WISC III: Escala de inteligência Wechsler para crianças - Manual/David Wechsler: Adaptação e Padronização de uma amostra brasileira*, Vera Lúcia Marques de Figueiredo. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Wechsler, D. (2004). *Escala de inteligência Wechsler para adultos. Manual/David Wechsler Adaptação e Padronização de uma amostra brasileira*, Elizabeth do Nascimento. São Paulo: Casa do Psicólogo.

## **DOTAÇÃO E TALENTO: ASPECTOS NEUROFISIOLÓGICOS - UMA REVISÃO DA LITERATURA**

Carina A. R. MARRETTO (Faculdade de Ciências e Letras UNESP/Assis)<sup>1</sup>;  
Layla T. CÔCO (Faculdade de Ciências e Letras UNESP/Assis)<sup>2</sup>;  
Fernanda C. MOSSINI (Faculdade de Ciências e Letras UNESP/Assis)<sup>2</sup>;  
Zenita C. GUENTHER (CEDET-MG/ASPAT)<sup>3</sup>.

**RESUMO:** O presente estudo objetivou-se investigar aspectos neurofisiológicos da dotação e talento, abordados em pesquisas recentes, realizando uma revisão bibliográfica acerca desta temática, com ênfase nas quatro grandes áreas cerebrais (cognitiva, intuitiva, sensorial e emocional) e suas respectivas funções. A maioria dos estudos que investigam os aspectos neurofisiológicos entre pessoas identificadas como dotadas e talentosas e pessoas com inteligência média, investigam a relação entre a atividade elétrica do cérebro e a inteligência, tendo como objetivo conhecer o funcionamento cerebral com mais profundidade, assim como, determinar os fatores fundamentais subjacentes à inteligência e a dotação e talento. Na maioria dos estudos, seus participantes foram identificados como dotados e talentosos ou com inteligência na média através de escalas de inteligência, e/ou possuíam conquistas acadêmicas em ciências, matemática ou em domínios artísticos. Alguns estudos apontam que indivíduos dotados, são mais capazes de utilizar áreas cerebrais pertinentes, durante a resolução de problemas, pois os indivíduos na média têm áreas ativadas não relevantes para o desempenho da tarefa ideal. Pessoas com inteligência na média em comparação com pessoas dotadas e talentosas exibiram menor poder alfa (maior esforço mental) durante os processamentos das informações em diferentes tarefas, indicando uma associação negativa entre a atividade do cérebro e inteligência. Verificou que, o domínio sócio-afetivo, sensorio motor, e a criatividade estão sendo pouco considerados nas pesquisas, principalmente, pelas suas expressões. Apesar desses conhecimentos já construídos, um longo percurso ainda há de ser trilhado, para que se adquira melhor compreensão dos mecanismos neurofisiológicos fundamentais relacionados às bases da dotação e talento.

**Palavras-chave:** dotação e talento; neurofisiologia; ondas alfas.

---

<sup>1</sup> Professora assistente doutora junto ao Departamento de Psicologia Experimental e do Trabalho da Faculdade de Ciências e Letras - FCL – UNESP – campus Assis. [carina@assis.unesp.br](mailto:carina@assis.unesp.br)

<sup>2</sup> Discente do curso de Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras - FCL – UNESP – campus Assis Aluna do quarto ano de graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP – campus Assis. [laylacocco@hotmail.com](mailto:laylacocco@hotmail.com), [fercmossini@hotmail.com](mailto:fercmossini@hotmail.com).

<sup>3</sup> Educadora, fundadora e supervisora do Centro para Desenvolvimento de Potencial e Talento de Lavras, doutora em Psicologia pela Universidade da Flórida. [zeguen@def.ufla.br](mailto:zeguen@def.ufla.br)

## 1. INTRODUÇÃO:

É de máxima importância o reconhecimento e o estudo de todas as variáveis de inteligência humana, e suas possíveis combinações. Todos somos diferentes, em grande parte todos temos distintas combinações de inteligência. Se a reconhecemos [...] teríamos uma maior oportunidade para manejar de maneira adequada os muitos problemas que enfrentamos no mundo (GARDNER, 1987 *apud* CHIODI, 2007, p.27).

Apesar do cérebro ser visto como um “ilustre desconhecido”, sempre existiram curiosidades no estudo do seu funcionamento, fascinando, principalmente, o campo científico, uma vez que “na história da civilização grandes descobertas e conquistas surgiram através da ação do homem, por intermédio da capacidade humana, da inteligência que provêm da diversidade de habilidades que se difere em cada sujeito, em diversas áreas e em diferentes contextos” (GICK, 2008, p.12).

A inteligência como objeto de estudo da Ciência Psicológica surgiu no final do século XIX, com as pesquisas da Psicometria, que se ocupa do estudo das diferenças individuais, medidas através de testes que quantificam as aptidões (SILVA, 2005). Na década de 50, os processos mentais começaram a ser estudados à luz de um modelo computacional, marcando assim o aparecimento da Inteligência Artificial, que posteriormente se expandiu para o que ficou conhecido como Ciência Cognitiva. Sendo esta, a ciência que se propõe a modelar processos de percepção e cognição com metodologias da inteligência artificial, psicologia e associação de modelos matemáticos.

Posteriormente, na década de 80, surgiram novas teorias sobre inteligência, esse domínio de capacidade humana, que é sem dúvida a área em que mais estudos e pesquisas foram realizadas, possibilitando, conseqüentemente, uma ampliação da visão sobre os estudos das capacidades.

Nas posições teóricas mais recentes, a dotação, enquanto capacidade natural de origem genética que se expressa fenotipicamente em diversos tipos de talentos, tem sido considerada como ultrapassando a área de uma inteligência lógico-abstrata, mesmo que essa concepção de inteligência geral se mantenha ainda relevante na psicologia (Almeida, 1994). Não sendo possível falarmos em dotação sem incluir as variáveis cognitivas, podemos aceitar a sua expressão em áreas diversas da realização humana, traduzindo a confluência também de conhecimentos e experiências, ou seja, já variáveis de índole experiencial, motivacional e social (ALMEIDA, SIMONETTI, GUENTHER, 2010, p.53).

Cupertino (2008) aponta que há vários modelos teóricos alternativos para o conceito de inteligência, tais como, a teoria proposta por Gardner que denominou as inteligências múltiplas, descrevendo primeiramente sete inteligências (talentos), dentre as quais, o Quociente de Inteligência (QI) – que no passado era tido como indicativo de dotação – tem papel secundário. Os tipos de inteligências caracterizadoras de alta capacidade, isoladas ou de forma combinada, descritas por Gardner são: corporal-cinestésica, musical, lingüística, lógico-matemática, espacial, interpessoal, intrapessoal e, posteriormente, identificou a inteligência naturalista e a espiritual. Outro modelo, proposto por Sternberg, é “a capacidade de solucionar problemas abstratos”, no entanto, para compreender as habilidades devemos pensar não só em termos de Quociente Intelectual, mas também de “success intelligence”. Sendo esta, uma habilidade intencional para adaptar-se a diferentes ambientes, configurá-los e selecioná-los. Sternberg definiu três tipos de inteligências: a prática, criativa e analítica. Porém, sua principal contribuição está

na identificação da inteligência prática, que consiste na capacidade que a pessoa tem de usar os recursos de seu ambiente no dia-a-dia, para viver, e sobreviver.

Segundo Simonetti (2008), Gagné propõe uma outra concepção acerca da dotação e do talento, que vai em direção oposta a Gardner:

[...] a *superdotação* está associada à habilidade intelectual geral – fator “g”, enquanto que o talento indica destrezas mais específicas. Identificou cinco atitudes: intelectual, criativa, sócio-afetiva, sensório-motora e percepção extrasensorial. Neste modelo, as capacidades naturais atuam como material para os elementos constituintes dos talentos; a *superdotação* se refere a medidas de potencial, capacidades não treinadas, enquanto o talento se reserva especificamente para rendimentos alcançados como resultado de um programa sistemático de formação e prática.

O Desenvolvimento de Talento: corresponde, portanto, à progressiva transformação de dotes em talentos. Os três componentes– dotação, talento, e o processo de desenvolvimento constituem o trio básico de componentes do DMGT (Modelo Diferencial de Dotação e Talento). Dois componentes adicionais completam a estrutura dessa teoria de desenvolvimento de talento: catalisadores intrapessoais e catalisadores ambientais.

Gagné utiliza como exemplo para se pensar em características observáveis e não observáveis de dotação e talento a metáfora de uma “casa”. E, nesta casa, pode-se ilustrar vários níveis de influência, desde a atividade dos genes até sua expressão em comportamentos. A casa em questão tem um andar térreo, e uma série de porões subterrâneos. O DMGT ocupa o andar térreo, onde se manifestam os comportamentos diretamente observáveis e mensuráveis (fenótipo). O componente Talento (T) aparece como linha interrompida, por configurar-se num processo de desenvolvimento, o componente T, em si mesmo, não possui suportes biológicos. Abaixo do andar térreo existe uma série de porões, representando progressivamente os substratos biológicos mais profundos. Pode-se arvorar o privilégio de subdividir toda a estrutura da ligação gene-comportamento em três porões.

Ao nível mais profundo, encontram-se estruturas e processos genótipos, por exemplo, DNA, RNA, produção de proteína. O segundo porão, contem a grande diversidade de processos fisiológicos e neurológicos, chamados *endofenótipos*, que controlam o desenvolvimento biológico da concepção à morte, e asseguram o funcionamento próprio do cérebro e corpo. Muitos desses processos e estruturas já foram identificados como influenciando diferenças individuais em processos cognitivos (p. ex., metabolismo cerebral da glicose, velocidade da condução de nervos cerebrais, Jensen, 1998).

No porão mais alto, são incluídas estruturas anatômicas chamadas *exofenótipos*, que têm sido associadas com capacidades, e outras características pessoais (p. ex. tamanho do cérebro, altura, flexibilidades das juntas). A maior parte das estruturas e processos associados com qualquer dos porões pouco tem a ver com o processo de desenvolver talentos, e somente as mais relevantes seriam incluídas em um inventário dos *porões de DMGT* (GAGNÉ, em fase de elaboração).

Renzulli propõe não uma teoria, mas um modelo que não se fixa ao Quociente Intelectual. O autor considera que para que haja dotação é necessária a confluência de três fatores: capacidade acima da média, compromisso com a tarefa (motivação) e criatividade elevada. Assim sendo, “mesmo com enfoques diversos, as investigações dos diferentes estudiosos permitem ressaltar que inteligência e talento caminham juntos e a sua expressão reflete um contexto cultural, psicológico e social” (SIMONETTI, 2008, p.19).

A partir da ampliação do conceito de inteligência, bem como de dotação e talento, houve um maior desejo e incentivo para desvendar o cérebro:

No final do século XX, a “década do cérebro” – 1990/2000 – foi marcada por um período de incentivo à investigação dos processos neurais, com grandes investimentos governamentais e não governamentais, quando novas técnicas foram aperfeiçoadas para compreender o funcionamento do cérebro, congregando cientistas de cerca de quinze países das mais diversas áreas. Foram unidos esforços de neurologistas, psicólogos, biólogos e farmacologistas, dentre outros, formando novas ciências como a neuroquímica, a neurofisiologia, a neurociência computacional ou a neurociência cognitiva (SIMONETTI, 2008, p.56).

Neste sentido, os avanços conquistados por meio do estudo do cérebro, e do comportamento humano, isto é, os aspectos cognitivos e comportamentais do indivíduo, corroboram para a visão de que a formação da inteligência se dá em duas dimensões, uma herdada, natural e outra adquirida pela “influência” do meio. Dessa forma, a formação da capacidade e da aptidão de cada pessoa se deve ao conjunto de vários fatores advindos da genética, da cultura, do meio e da personalidade (GICK, 2008).

Os estudos de Piaget confirmam essa visão pluralista da inteligência, pois afirmava que as raízes biológicas do que ele denominou estruturas cognitivas não estavam nem em uma ação única do meio, nem em um pré-formismo inato, mas nas auto-regulações dessas estruturas e sua permanente tendência ao equilíbrio. Assim, seria no interior do organismo que se uniriam as estruturas do sujeito e as estruturas da realidade material, ou seja, “os instrumentos operatórios” se originariam na ação (SILVA, 2005).

Todavia, mesmo não havendo dúvidas entre os pesquisadores de que o cérebro é um dos responsáveis pela inteligência humana, e do surgimento de instrumentos cada dia mais sofisticados, ainda são poucas as indicações fisiológicas da inteligência. As principais investigações estão centradas nos seguintes aspectos: relações das funções cerebrais com o córtex; metabolismo neural; e atividade elétrica nas transmissões neurais (SIMONETTI, 2008).

Há, então, um novo paradigma explicativo da inteligência, em que a noção de inteligência não é mais compreendida como um atributo geral, mas como aptidões específicas que se manifestam em habilidades no desempenho de tarefas (SILVA, 2005). A apresentação dessas aptidões específicas terá como norteador os domínios de capacidade propostos por Gagné, inteligência e capacidade geral, criatividade, capacidade sócio-afetiva e sensorio-motora (GUENTHER, 2008).

Guenther (2006) aponta que uma das aptidões específicas, sendo esta a mais facilmente observada em ambiente escolar é a inteligência geral, que se orienta por duas vias: Vivacidade Mental, reconhecida pela maneira com que a criança expressa sua curiosidade, questiona, interroga, mostra preferência por raciocínio seqüencial (começo, meio e fim); e Automotivação e Confiança, observada pela maneira independente e persistente da criança, além de segurança e prontidão para correr riscos.

“A análise linear, resolução de problemas e avaliação, enquanto especializações do hemisfério esquerdo; como também a orientação espacial, enquanto especialização do hemisfério direito” (SIMONETTI, 2008, p.67), expressam a função cognitiva do cérebro, relacionada com a inteligência geral.

A criatividade é uma expressão da função intuitiva do cérebro, identificada como uma das funções do córtex pré-frontal, e definida por Sternberg como a capacidade de criar uma solução que seja nova e adequada. Porém, não se manifesta apenas na criação de novas teorias ou invenções, mas permeia nossas ações cotidianas, e as interações entre as pessoas (DUCH, 2007). Já para outros estudiosos, a criatividade não apenas envolve chegar a algo novo, mas, além disso, envolve desativar a resposta habitual do cérebro, ou abandonar as soluções convencionais.

A função afetiva do cérebro é expressa pelo talento sócio-afetivo, estando localizada principalmente no sistema límbico, amígdala e hipocampo (GUENTHER, 2006). Compreende o potencial para conviver em grupos e com grupos; apreciar convivência grupal e pluralística; segurança, estabilidade; maturidade emocional.

O talento sócio-afetivo, conhecido também como Inteligência Emocional, representa uma coleção de habilidades relacionadas com a emoção, que podem ser divididas em ramos de forma hierárquica: Percepção das emoções; Avaliação e expressão das emoções e Regulação das emoções e utilização das mesmas para resolver problemas.

O ramo mais baixo (percepção de emoções) envolve os processos mais básicos, que são necessários para o posterior processamento da informação emocional para resolver os problemas. Já o ramo maior (regulamento reflexivo das emoções), abarca as habilidades mais avançadas (por exemplo, gerenciar as emoções em si mesmo e outros), e representa uma interface entre motivacional, emocional, cognitivo e fatores que devem ser reconhecidos e equilibrados para gerenciar e lidar com os sentimentos com sucesso (FREUDENTHALER, FINK, NEUBAUER, 2006).

O domínio sensório-motor está relacionado com a função física do cérebro, localizada, principalmente, no aparelho sensorial externo e interno e aparelho motor (GUENTHER, 2006). Desde a década de 70, pesquisadores interessados no controle dos movimentos vêm mostrando que o potencial humano pré-motor ocorre sobre o córtex sensório motor, sendo ativado aproximadamente 0,8 segundos antes do movimento do corpo; a consciência do desejo de iniciar o movimento ocorre, aproximadamente, 3 segundos antes do sinal do Eletromiograma (EMG); e também programas e instruções (resultado da cognição) são modificados de acordo com o resultado do movimento (ROCHA et al., 2008).

O conceito de inteligência – e, por conseguinte, de *superdotação* entendida enquanto desenvolvimento de inteligência – deve incluir todas as funções cerebrais e, em particular, o seu uso eficiente e integrado. Assim, pode-se concluir que as pessoas que apresentam comportamentos mais inteligentes terão, necessariamente, que apresentar mais integração e um uso mais efetivo dessas funções do cérebro (SIMONETTI, 2008, p.67).

É importante enfatizar que apesar de cada função estar relacionada com algumas áreas específicas do cérebro, a ativação das mesmas acontece através de uma coleção de processos diferentes, trabalhando em diversas áreas do cérebro, e não há um consenso nem um conhecimento geral sobre as áreas específicas de cada domínio.

Assim o presente estudo objetivou-se investigar aspectos neurofisiológicos da dotação e talento, abordados em pesquisas recentes, realizando uma revisão bibliográfica acerca desta temática, com ênfase nas quatro grandes áreas cerebrais (cognitiva, intuitiva, sensorial e emocional) e suas respectivas funções.

## **2. METODOLOGIA**

Trata-se de uma revisão bibliográfica que tem por finalidade analisar a literatura científica sobre os aspectos neurofisiológicos da dotação e talento.

Foram utilizadas publicações indexadas na base de dados da CAPES, além de teses sobre o tema, encontrados em meio eletrônico.

A busca foi realizada utilizando os termos: *gifted and neuroscience*; *alpha activity EEG (Electroencephalography)*; *human cognition*; *neural efficiency*; *intelligence* e *aprendizagem motora*.



### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A maioria dos estudos que investigam os aspectos neurofisiológicos entre pessoas identificadas como dotadas e talentosas e pessoas com inteligência média, investigam a relação entre a atividade elétrica do cérebro e a inteligência, tendo como objetivo conhecer o funcionamento cerebral com mais profundidade, assim como, determinar os fatores fundamentais subjacentes à inteligência e a dotação e talento. Na maioria dos estudos, seus participantes foram identificados como dotados e talentosos ou com inteligência na média através de escalas de inteligência, e/ou possuíam conquistas acadêmicas em ciências, matemática ou em domínios artísticos (JAUSOVEC, 1996, 2000; JAUSOVEC, 2001; LIU et al., 2008; DOPPELMAYR et al., 2002; NEUBAUER, FINK, GRABNER, 2006).

A atividade elétrica do cérebro é resultante da comunicação eletroquímica entre os neurônios, corresponde ao fluxo de informações, e ocorre em regiões distintas em função da atividade executada. Desta maneira, a atividade dos neurônios recrutados para a execução de uma tarefa pode ser registrada por um eletroencefalograma (EEG). O EEG é o registro da atividade elétrica cerebral, em diferentes áreas, realizado através de eletrodos posicionados em regiões específicas do couro cabeludo. A atividade rítmica no córtex é caracterizada por sua frequência, que é a taxa na qual uma onda se repete dentro de 1 segundo, e é medida em hertz (ciclos por segundo). As ondas mais comuns são: delta (< 4 Hz), teta (4–7 Hz), alfa (8-12,5 Hz) e beta (>12,5 Hz) (ANDRADE, LUFT, 2006).

A análise do EEG pode revelar, conseqüentemente, a associação de áreas envolvidas na solução de um determinado problema. As ondas cerebrais (alfa, teta, gama e delta) mudam de frequência a partir da atividade elétrica dos neurônios, e se relacionam às mudanças de estados de concentração para se adequar a determinadas tarefas. Na onda alfa (baixa amplitude, 8 a 12,5 ondas/seg), “os neurônios estão disparando em tempos diferentes, elevando a produção do neurotransmissor serotonina que aumenta o relaxamento e promove bem-estar” (ALMEIDA, GUENTHER, SIMONETTI, 2010, p.50). Segundo diversos autores, esta onda alfa é inversamente proporcional à ativação, e está associada com uma maior sincronia e menor esforço neural, conseqüentemente, relacionada com melhor desempenho (JAUSOVEC, 2000; LIU et al., 2008; DOPPELMAYR et al., 2002; NEUBAUER, FINK, GRABNER, 2006).

Para investigar a relação entre a atividade do cérebro e inteligência, Jausovec (1996) e outros, observaram a atividade elétrica durante a resolução de problemas mal-definidos, que possuíam uma complexidade e exigia uma solução mais criativa, e problemas bem-definidos, com objetos estáticos e claros, sendo resolvidos passo-a-passo. Por exemplo, um dos problemas, caracterizado como bem-definido, consistia em transportar três canibais e três missionários através de um rio, em um barco que levava apenas duas pessoas. Porém, os missionários nunca podiam ser ultrapassados por canibais em ambos os lados do rio.

As diferenças apontadas por Jausovec (2000), Fink e Neubauer (2003), foram mais acentuadas durante a resolução de problemas, e menores enquanto os alunos estavam lendo o enunciado do problema ou enquanto planejavam sua solução, diferindo da hipótese inicial, e de estudos anteriores. Também foi constatado que os indivíduos dotados e talentosos trabalham menos para realizar a tarefa e possuem uma resolução melhor do que as pessoas com inteligência média.

O resultado de Jausovec (1996, p. 165) demonstra que:

Indivíduos *Superdotados* enquanto estavam resolvendo o problema bem definido e o problema mal definido apresentaram maiores energias alfa EEG (menos esforço mental) do que os indivíduos na média. Sendo que, essas diferenças foram mais pronunciadas nas áreas parieto-occipitais durante a solução do problema mal definido e sobre as áreas frontais durante a solução do problema bem definido.

A banda superior (10-12,5 Hz) está correlacionada com a memória semântica, enquanto a banda alfa inferior (6-10 Hz) está relacionada com a atenção dedicada a codificação de sinais, assim evidencia a diferenças com relação a onda alfa (LIU et al., 2008; DOPPELMAYR et al., 2002; NEUBAUER, FINK, GRABNER, 2006).

Em outro estudo realizado por Jausovec (2000), cujo objetivo era analisar as diferenças no processo cognitivo entre pessoas com capacidade acima da média, criativas e pessoas com capacidade média, durante a resolução de problemas complexos sugeriu que a criatividade e a inteligência são diferentes capacidades, e que também diferem na atividade neurológica, enquanto resolvem problemas mal definidos ou bem definidos. Em ambos os casos, uma menor atividade mental está relacionada com maior criatividade e/ou inteligência superior.

Os estudos de Fink et al. (2009) e Jausovec (2000) confirmam a visão de que os indivíduos dotados e talentosos, no domínio da inteligência geral possuem menos dificuldades com problemas bem definidos, porque utilizam áreas específicas do cérebro que são relevantes para a solução dessas tarefas. No entanto, quando confrontados com problemas mal definidos que, provavelmente, ativam áreas do cérebro que não são relevantes para a solução das tarefas em mãos, as diferenças foram mais acentuadas. Já que, as pessoas altamente criativas apresentavam menor atividade mental do que outros, quando engajados na solução destes problemas criativos. As soluções dos problemas que foram resolvidos com *insight* foram associadas com mais poder na onda alfa no córtex parietal posterior direito.

Pesquisaram também, a atividade alfa durante o desempenho de tarefas que exigiam diferentes demandas criativas, em dançarinos profissionais, que tinham atingido um elevado nível de especialização em balé ou dança moderna, comparado com um grupo de iniciantes que só possuíam experiência básica em dança. O EEG foi gravado durante o desempenho de duas danças diferentes, uma que teria que ser inventada e uma já conhecida pelos participantes. Durante a dança improvisada, os dançarinos profissionais exibiram uma maior sincronização alfa no hemisfério direito do que os novatos. Todavia quando tiveram que pensar numa dança conhecida como a valsa, por exemplo, não houve diferenças significativas.

O estudo realizado no Brasil por Almeida, Guenther e Simonetti (2010) sobre os indicadores neuropsicológicos de alunos com altas capacidades utilizou o EEGQ (mapeamento cerebral), sendo este muito utilizado na avaliação e tratamento de crianças e adolescentes com déficit de atenção e problemas de aprendizado. Os resultados encontrados também evidenciam uma contínua predominância de alfa (percentil frequencial sempre superior e alta amplitude) entre estes e o grupo controle.

Pode-se observar então, que o principal achado nestes experimentos foi que possivelmente as pessoas com inteligência na média em comparação com pessoas dotadas e talentosas exibiram menor poder alfa (maior esforço mental) durante os processamentos das informações nas diferentes tarefas, ou seja, há uma associação negativa entre a atividade do cérebro e inteligência (ALMEIDA; GUENTHER; SIMONETTI, 2010; JAUSOVEC, 1996; JAUSOVEC, 2000; JAUSOVEC; JAUSOVEC 2001; JIN et al., 2006; NEUBAUER; FINK; SCHRAUSSER, 2002, SIMONETTI, 2008).

Além disso, os indivíduos dotados, durante a resolução de problemas, são mais capazes de utilizar áreas cerebrais pertinentes, pois os indivíduos na média têm áreas

ativadas não relevantes para o desempenho da tarefa ideal. Demonstrando que, para o problema bem definido essas áreas seriam o lobo frontal e para o problema mal definido a região parieto-occipital. Um achado significativo é o fato de que, em ambos os tipos de problema, os indivíduos dotados e médios exibiram poder de ondas alfas similares sobre a esquerda e a direita na área temporal (T3, T4), que pode sugerir que estas áreas são de importância para resolver problemas com êxito (JAUCOVEC, 1996).

Alguns estudos, como de Simonetti (2008) e Fink et al. (2004), sobre as diferentes áreas cerebrais ativadas, sugerem a capacidade dos dotados e talentosos para reduzir a complexidade de seu esquema operatório, tornando-o mais abstrato. Ou seja, indivíduos na média ativam áreas do cérebro irrelevantes para o desempenho da tarefa. Em contrapartida, os indivíduos dotados e talentosos utilizaram áreas específicas, levando em conta a tarefa a ser realizada.

Estudos que utilizaram a tomografia computadorizada por emissão de pósitrons (PET) apontam que “quando as pessoas com alto QI são envolvidas em tarefas de exigências cognitivas, seus cérebros parecem usar mais eficientemente a glicose nas áreas específicas para a tarefa” (GICK, 2008, p.32), mostrando que:

(...) índices elevados de consumo de glicose cerebral se encontram associados a uma menor capacidade cognitiva. [...] os seus resultados sugerem que quanto mais intensamente uma dada área cerebral trabalha ou funciona, tanto menor é o consumo de metabolismo de glicose. Verificou também que o treino diminui a atividade cerebral. Por outras palavras, através da aprendizagem, o cérebro “poupa” determinadas áreas do cérebro que não são imprescindíveis para a resolução de um determinado problema, resultando num menor gasto de energia (menor taxa de consumo de glicose). Daí que o cérebro “treinado” responda pronta e consistentemente àquelas tarefas ou problemas, tornando-se mais eficiente. Além disso, o autor sugeriu também que os cérebros dos indivíduos “mais capazes” são mais parcimoniosos e eficientes (LEMOS, 2007, p.70).

Em oposição, Jin et al. (2006) criticam os problemas utilizados nestas pesquisas, e argumentam ser difícil encontrar estudos relacionados com o processo do pensamento científico, como a geração de hipóteses. Consideram que a formulação de hipóteses tem sido considerada como uma das razões principais de processos no pensamento criativo e descoberta científica. Segundo os autores, crianças dotadas e talentosas distribuem de forma mais eficiente os recursos cognitivos essenciais para lidar com a geração de hipóteses do que pessoas com capacidade média.

Uma outra explicação para as diferenças individuais da inteligência pode ser compreendida em termos de diferenças na velocidade e acuidade individual (FINK, NEUBAUER, 2005). Os acessos mais rápidos às informações podem levar a um desempenho superior. Desta maneira, no resultado da velocidade e eficiência da condução sináptica, estariam às bases biológicas do funcionamento da inteligência e, consequentemente da dotação.

Lemos (2007) em estudo sobre a velocidade de processamento de informação, têm sido empregada várias tarefas diferenciadas entre si no volume e natureza da informação a processar, recorrendo ou não à informação retida na memória a curto prazo. Por exemplo, Grabner et al. (2004) estudaram a eficiência da propagação do sinal elétrico ao longo do axônio, sendo que este axônio deve ser eletricamente isolado pela mielina, uma substância gordurosa que envolve o axônio. Uma das hipóteses propõe que cérebros mais inteligentes são caracterizados por uma maior mielinização, de modo que os impulsos podem ser realizados com menos perdas. Revelando que os cérebros de pessoas criativas e inteligentes, provavelmente diferem na densidade das conexões

sinápticas, contribuindo para uma rica estrutura de associações e de ondas mais complexas. Com efeito, em tarefas cognitivas que requeiram a retenção de informação e o seu processamento na memória de trabalho, a velocidade desse processamento é decisiva.

Também, neste sentido, Fink e Neubauer (2005) apontaram que níveis superiores de inteligência podem tornar o indivíduo mais competente no uso de estratégias eficazes para lidar simultaneamente com maiores quantidades de informação e com o seu processamento.

Há poucos estudos sobre as habilidades emocionais e ativação cerebral, um desses estudos analisou as atividades cerebrais durante o processamento de uma informação emocional, por exemplo, exibição de figuras que expressavam sentimentos diversos (FINK, FREUDENTHALER, NEUBAUER, 2006), revelando que o fenômeno da eficiência neural não se restringe ao domínio da capacidade cognitiva, mas pode também desempenhar um papel importante no domínio da capacidade emocional.

Com relação ao Domínio Sensório-motor, também se encontram poucos estudos nesta área, levando em conta que este é um dos domínios da dotação e talento. Segundo Ayres et al. (2008, p.31):

Até agora, as pesquisas que falam sobre *performance* humana foram incapazes de explicar as diferenças entre a alta qualidade de atletas que se destacam em habilidades complexas e em habilidades médias, de um indivíduo qualquer. Elas têm explicado o processo de estabilização da *performance* na aquisição de habilidades motoras quando se concretiza a automatização do gesto. A dificuldade destes pesquisadores é exatamente aquela que motivou a curiosidade científica de Piaget, onde procurar e como observar os indicadores do aprendizado. Neste caso, parece que não basta mais observar comportamentos, mas é necessário identificar quais são as variáveis neurofisiológicas envolvidas neste processo.

Nesse sentido, o estudo de Andrade e Luft (2006) visa entender como se dá a aprendizagem motora, alguns resultados sugerem que existe um menor esforço neural nos profissionais em determinado domínio motor, quando comparados com pessoas sem essa habilidade. Este estudo demonstra que a principal mudança promovida pelo aprendizado está na programação do movimento.

Durante o processo de aprendizagem cognitivo-motora, o sistema nervoso altera suas conexões neuro-gliais, acrescentando novos circuitos a um circuito inato ou de complexidade menor, fazendo comparação com um ou mais padrões em outros circuitos, acionando outros, ou executando outras operações lógicas elementares enquanto vão aumentando a rapidez, a facilidade e a precisão do desempenho do comportamento motor. O que se percebe nesse estudo é a importância da gama aos processos sensoriais e cognitivos do controle motor. Dentre as funções descritas, a gama está relacionada com a construção de bloqueios para evitar a perda de atenção seletiva necessária para o aprendizado do controle (AYRES et al., 2008).

Segundo Fink et al. (2004), embora os resultados atuais sobre as bases neurofisiológicas da dotação e talento possam lançar luzes sobre os fenômenos relacionados à atividade elétrica, eficiência neural e suas variáveis moderadoras da inteligência, há a necessidade de outros estudos para resolver o enigma das bases biológicas e neurofisiológicas das capacidades humanas.

Pois, os estudos apesar de serem pioneiros, há problemas e limitações, principalmente com relação a interferência de variáveis pessoais dos alunos ou do ambiente durante a avaliação da atividade elétrica (ALMEIDA, GUENTHER, SIMONETTI, 2010). Outra limitação são as questões/situações dadas aos participantes, na qual

durante sua resolução a atividade elétrica cerebral é gravada, Jin et al. (2006) e outros pesquisadores acreditam serem simples, para uma análise mais densa sobre os aspectos neurofisiológicos da dotação e talento. Além da metodologia na identificação dos indivíduos serem realizadas por testes de QI, na maioria das vezes, restringido, portanto, a identificação das demais aptidões, e respectivamente, no aprofundamento de seu estudo.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui empreendido buscou agrupar estudos a respeito de aspectos neurofisiológicos da inteligência, levando em conta, suas diferentes aptidões. Verificou que, o domínio sócio-afetivo, sensório motor, e a criatividade estão sendo pouco considerados nestas pesquisas, principalmente, pelas suas expressões. No entanto, com os recentes avanços nas áreas cognitiva, neurofisiológicas, novas pesquisas com outros enfoques são possíveis e necessárias.

[...] a pesquisa sobre o cérebro não pode receitar como os educadores devem ensinar. Os educadores não devem abandonar seus próprios “insights” de como ensinar baseado em suas experiências e estudos, e sim devem ser complementados com os avanços que estão emergindo da pesquisa sobre o funcionamento do cérebro e especialmente da neurociência cognitiva (BARTOSZECK, BARTOSZECK, 2007, p.19).

A despeito desses conhecimentos já construídos, um longo percurso ainda há de ser trilhado, para que se adquira melhor compreensão dos mecanismos neurofisiológicos fundamentais relacionados às bases da dotação e talento que, pressupõe-se, poderá ser capaz de aproximar o homem da compreensão de sua própria condição de homem.

#### 5. REFERENCIAS

AYRES, E. et al. Metodologia para observação e quantificação de sinais de EEG relativos a evidências cognitivas de aprendizagem motora. **Ciências & Cognição**, v.13, n.2, p.27-50, 2008.

ALMEIDA, L. S.; GUENTHER, Z. C.; SIMONETTI, D. C. Identificação de alunos com altas capacidades: uma contribuição de indicadores neuropsicológicos. **Rev. Educ. Espec.**, v.23, n.36, p.43-56, 2010.

BARTOSZECK, A. B.; BARTOSZECK, F. K. **Neurociência dos seis primeiros anos- Implicações Educacionais**, 2006. Disponível em: <[http://www.sitedaescola.com/ferramentas/dokeos/courses/NAPNE/document/NEURO6P\\_RIMEIROS\\_Artigo.pdf?cidReq=NAPNE](http://www.sitedaescola.com/ferramentas/dokeos/courses/NAPNE/document/NEURO6P_RIMEIROS_Artigo.pdf?cidReq=NAPNE)>. Acesso em: 05 abril 2010.

BENEDEK, M. et al. The Creative Brain: Investigation of Brain Activity During Creative Problem Solving by Means of EEG and fMRI. **Human Brain Mapping**, v.30, p.734–748, 2008.

CHIOD, M. G. **Escala de Inteligência Wechsler para crianças e bateria de habilidades cognitivas woodcock Johnson-III: Comparação de instrumentos.** Campinas: PUC, 2007.

CUPERTINO, C. M. B. **Um olhar para as Altas habilidades: construindo caminhos.** São Paulo: Secretaria da Educação, CNP/CAPE, 2008.

DUCH, W. Creativity and the Brain. In: TAN, AL-GIRL (Org.). **Creativity a Handbook for teachers.** Singapore: World Science Published, p.507-522, 2007.

FINK, A.; NEUBAUER, A. C. Fluid intelligence and neural efficiency: effects of task complexity and sex. **Personality and Individual Differences**, v.35 p.811–827, 2003.

\_\_\_\_\_, A. et. al. Intelligence and working memory systems: evidence of neural efficiency in alpha band ERD. **Cognitive Brain Research**, v.20, p.212–225, 2004.

\_\_\_\_\_, A.; NEUBAUER, A.C. Individual differences in time estimation related to cognitive ability, speed of information processing and working memory. **Intelligence**, v.33, n.1, p.5-26, 2005.

\_\_\_\_\_, A.; GRAIF, B.; NEUBAUER, A. C. Brain correlates underlying creative thinking: EEG alpha activity in professional vs. novice dancers. **Elsevier**, v.46, p.854–862, 2009.

FREUDENTHALER, H. H.; FINK, A.; NEUBAUER, A. C. Emotional abilities and cortical activation during emotional information processing. **Personality and Individual Differences**, v.41, n.4, p.485-495, 2006.

GAGNÉ, F. **Françoys Gagné relata vinte e cinco anos de estudo e pesquisa- Construindo Talentos a partir da Dotação: Uma visão detalhada do DMGT 2.0.**

GICK, A. R. **Altas Habilidades/Superdotação: Um Estudo De Caso.** Uruguaiana: PUC, 2008.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos. Um conceito de Inclusão.** Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_, Z. C. **Coleção “Debutante” – CEDET – 15 anos: Referencial de bases teóricas.** Lavras/ MG, 2008.

HATFIELD, B. et al. Electroencephalographic Studies of Skilled Psychomotor Performance. **Journal of Clinical Neurophysiology**, v.21, n.3, p.144-156, 2004.

DOPPELMAYR, M. et al. EEG alpha power and intelligence. **Intelligence**, v.30, p.289-302. 2002.

JAUŠOVEC, N. Differences in EEG Alpha Activity Related to Giftedness. **Intelligence**, v.23, p.159-173, 1996.

\_\_\_\_\_, N. Differences in cognitive processes between gifted, intelligent, creative, and average individuals while solving complex problems: a EEG study. **Intelligence**, v.28, p.213-237. 2000.

\_\_\_\_\_; N.; JAUSOVEC, K. Differences in EEG current density related to intelligence. **Cognitive Brain Research**, v.12, p.55–60, 2001.

LEMOS, G. C. E. M. P. **Habilidades cognitivas e rendimento escolar entre o 5.º e 12.º anos de escolaridade**. Portugal: Universidade do Minho, 2007.

LIU, T. et al. The relationship between EEG band power, cognitive processing and intelligence in school-age children. **Psychology Science Quarterly**, v.50, n.2, p.259-268, 2008.

LUFT, C.; ANDRADE, A. A pesquisa com EEG aplicada à área de aprendizagem motora. **Rev. Port. Cien. Desp**, v.6, n.1, p.106-115. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-05232006000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-05232006000100012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 25 maio 2010.

MILLER, L.T.; VERNON, P. A. The general factor in short-term memory, intelligence and reaction time. **Intelligence**, v.16, p.5-29, 1992.

NEUBAUER, A. C.; FINK, A.; GRABNER, R. H. Sensitivity of alpha band ERD to individual differences in cognition. In: **Progress in Brain Research**, v.159, p.167-178, 2006.

SILVA, K. C. P. **A Teoria das Inteligências Múltiplas Teorias da Inteligência? Crítica a uma visão fragmentada da Cognição**. 2005.

SIMONETTI, D. C. **Superdotação: Estudo comparativo da avaliação dos processos cognitivos através de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos**. Portugal: Universidade do Minho, 2008. Disponível em:

<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9218/1/tese%20final.pdf>> Acesso em:  
15 abril 2010.



# MODELO DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA A PARA EDUCAÇÃO DE ALUNOS INDISCIPLINADOS

PALUDO, Karina Inês.<sup>1</sup>  
PASINI, Juliana Fátima Serraglio.<sup>2</sup>

## RESUMO

Uma das grandes inquietações no encaminhamento do trabalho pedagógico por parte de docentes remete-se à indisciplina, uma vez que, esta, acaba por comprometer a apropriação dos conteúdos curriculares por parte do aluno indisciplinado bem como do restante da turma. Vê-se que um fator agravante para tal comportamento diz respeito à falta de interesse do educando no assunto proposto pelo professor ou na maneira como este é abordado. Diante desse contexto, apresenta-se nesta oportunidade, uma concretização de trabalho realizado em uma sala de aula de 3º ano do ensino regular do município de Foz do Iguaçu. Cabe ressaltar que, se escolheu esta turma pelo excessivo número de reclamação por parte dos docentes em relação à indisciplina destes. Objetivou-se canalizar a atenção e energia dos alunos para a participação, tomada de decisões, motivação, interesse e criatividade destes nas atividades propostas, na apropriação dos conteúdos curriculares, ou conteúdos e assuntos advindos do interesse destes alunos, o que traria um maior aproveitamento escolar além da produção de conhecimento por parte destes. Almejou-se, também, possibilitar aos alunos o papel de sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento. Dessa forma, realizou-se um trabalho pedagógico de ensino-aprendizagem diferente do que comumente se desempenhara. Num segundo momento, pretendeu-se a averiguação e/ou comprovação da possibilidade de concretização no ensino regular da metodologia proposta pelo psicólogo Joseph Renzulli. Como caminho metodológico, partiu-se do Modelo Triádico de Enriquecimento, estratégia do Modelo de Enriquecimento Curricular, advindo da Teoria Concepção dos Três Anéis, proposta por Renzulli. Dessa forma, partiu-se de Atividades de Enriquecimento do Tipo I, II e III. Tal metodologia pode ser uma excelente alternativa na educação de alunos indisciplinados, estimulando a produtividade através de diferentes recursos, além de propiciar a troca de conhecimentos entre os alunos, resultando no sucesso do processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento emocional e social do sujeito.

**PALAVRAS-CHAVE:** Superdotação/Altas Habilidades. Modelo de Enriquecimento Curricular. Indisciplina Escolar.

---

<sup>1</sup> Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Práticas Educativas – Mediar. Professora da rede municipal de Foz do Iguaçu/PR. E-mail: karina\_paludo@hotmail.com

<sup>2</sup> Formada em Pedagogia pela União Dinâmica de Faculdades Cataratas. Professora da rede municipal de Foz do Iguaçu/PR. E-mai: july\_serraglio@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

A indisciplina é um dos fatores que comumente são elencados por docentes quando se discute as dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem. A esse respeito, Bellia e Santos (S.D, p. 02) advertem que a “(...) indisciplina tornou-se um dos maiores obstáculos pedagógicos nos dias atuais e é apontada como uma das causadoras da falta de aproveitamento escolar, sendo muitas vezes considerada a grande “vilã” dentro do ambiente da escola”.

Assim sendo, tem-se as frequentes reclamações: os alunos não estão interessados em nada; as famílias não acompanham os filhos; falta de respeito; a escola desempenha funções que não cabem à ela, para citar algumas. Dessa forma, têm-se o aluno como ator principal e responsável pelo fracasso escolar.

A partir da conceituação de disciplina, “regime de ordem imposta ou livremente consentida”, (FERREIRA, S.D.), tudo que se difere daquilo que o professor ou a escola em si, impõe é caracterizado como indisciplina por parte do aluno.

Nesse sentido, vê-se nitidamente fortes características da Pedagogia Tradicional na escola brasileira, onde por muitas vezes o professor é tido como o detentor do conhecimento e os alunos, seres passivos, receptores de informações dadas pelo professor, onde atendem as perguntas destes com respostas padronizadas.

Portanto, tudo o que foge à regra do silêncio total, carteiras enfileiradas, por exemplo, é visto como indisciplina.

O silêncio nas aulas é absoluto e, fora delas, contido. Os movimentos corporais por sua vez, são completamente esquadrihados: sentados em sala, e em fila fora dela (AQUINO apud BELLIA; SANTOS, S.D, p. 05).

De tal modo, se exige autoritariamente o silenciamento e a obediência quando deveria ser estimulada pelo professor, a disciplina que contempla o movimento, interesse e empenho para a realização de tarefas (BELLIA; SANTOS, S.D, p. 03).

Torna-se relevante ressaltar que a autoridade difere do autoritarismo, e que

[...] o professor será respeitado por seu aluno à medida que demonstrar aos seus alunos o significado da educação para ele. Devemos nos debruçar sobre essas questões de caráter ético dando novo sentido a disciplina esperada dos alunos, passando da passividade para a atividade, pois disciplina também quer dizer inquietação. A partir do momento que nos deparamos com algo que nos incomoda passamos a nos disciplinar a fim de procurarmos meios para responder a nossa inquietação (BELLIA; SANTOS, S.D, p. 13).

Tal entendimento de disciplina não permite ao aluno ser um agente participativo das tomadas de decisões, nem ao menos compartilhar das aulas de acordo com seus interesses.

Acredita-se na necessidade de se ter disciplina para a efetivação do processo ensino-aprendizagem, no entanto, esta contrária ao castigo e à repreensão.

Entende-se a disciplina como o conjunto de regras, podendo ser acordadas com os alunos, com o objetivo de

[...] conseguir o auto-governo dos sujeitos participantes do processo educativo, e dessa forma as necessárias condições para o trabalho coletivo em sala de aula (e na escola), onde haja o desenvolvimento da autonomia e da solidariedade, ou seja, as condições para uma

aprendizagem significativa, crítica, criativa e duradoura (VASCONCELLOS apud BELLIA; SANTOS, S.D, p. 12).

Assim sendo, a “[...] escola deve trabalhar a disciplina no sentido de transformar o aluno num sujeito capaz de pensar e transformar a sociedade e a realidade em que vive [...]” (BELLIA; SANTOS, S.D, p. 12).

Bellia e Santos (S.D, p. 12) advertem que

[...] muitas vezes a indisciplina em sala de aula, deve servir como um alerta para o professor, pois o aluno pode estar sinalizando para questões pontuais como, por exemplo, uma aula mal planejada, ou para o fato dele não ter claro o significado da escola.

A predisposição dos alunos em ter comportamentos indisciplinados somado à estruturas rígidas do trabalho pedagógico por parte do docente, resulta no insucesso ou mediocrização do processo ensino-aprendizagem.

Diante desse cenário, apresenta-se como alternativa de metodologia para trabalho com alunos indisciplinados o *Modelo Triádico de Enriquecimento*, estratégia do *Modelo de Enriquecimento Curricular* advindo da Teoria *Concepção dos Três Anéis*, proposta pelo psicólogo norte-americano Joseph Renzulli.

A referida metodologia de ensino, embasada na concepção construtivista de Jean Piaget, tem como objetivo “(...) tornar a escola um lugar onde os talentos fossem identificados e desenvolvidos” (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 57).

Assim sendo, reconhece a totalidade do educando, além de enfatizar o “[...] desenvolvimento de suas habilidades baseadas em estratégias que buscam valores e percepções pessoais, possibilitando aos alunos a superação dos desafios encontrados no mundo real” (PEREIRA; GUIMARÃES, 2007, p. 166).

A proposta deste método é bastante flexível, o que permite implementá-lo em qualquer realidade escolar, bem como em qualquer série ou modalidade de ensino. Dessa forma, a escola pode criar seus meios para aplicação da proposta deste modelo, casando com as propostas que estão sendo desenvolvidas ou ainda, pode optar por reformular suas ações, caminhando para ajustar a proposta do modelo à realidade da escola (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007).

A esse respeito faz-se importante ressaltar que, “não se trata de um pacote instrucional pronto e fechado, mas sim de um plano de organização a ser adaptado conforme as necessidades do professor e do aluno e as características do ambiente escolar” (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 57).

O *Modelo de Enriquecimento Escolar* valoriza as propostas pedagógicas que estão em andamento na escola, além de criar oportunidades de aprendizagem que não são comumente desenvolvidas a partir do currículo da escola regular; oferecer um currículo diferenciado, levando em consideração interesses, estilos de aprendizagem e habilidades do aluno; estimular o desempenho acadêmico por meio de atividades enriquecedoras e significativas; propiciar o ensino de valores éticos com respeito às diversidades étnica, de gênero e cultura (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 57).

Subjacente ao Modelo de Enriquecimento Curricular, o *Modelo Triádico de Enriquecimento* consiste em uma proposta de aprendizagem que dirige-se para a implementação de atividades diferentes daquelas que são comumente encontradas na educação formal. Para tanto, propõe três tipos de atividades de enriquecimento, sendo estas: Atividades de Enriquecimento do Tipo I, do Tipo II e do Tipo III (PEREIRA; GUIMARÃES, 2007).

O Enriquecimento do tipo I consiste em atividades exploratórias gerais que vão expor os estudantes a novos e interessantes tópicos, idéias e campos do conhecimento que normalmente não fazem parte do currículo regular (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Estas atividades, devem ser atrativas, curiosas, instigantes, sempre planejadas a partir dos interesses dos alunos (ainda que este interesse advenha de um único aluno). Devem “favorecer o contato do aluno com ampla diversidade de tópicos que sejam de seu interesse e desperte sua curiosidade (...)” (ALENCAR; FLEITH, 2001; CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 60).

Estas por sua vez, têm como objetivos: “promover atividades que expandam e enriqueçam a experiência de todos os alunos; estimular novos interesses que possam desencadear atividades do tipo II e III” (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 60).

Como exemplos de atividades de enriquecimento do tipo I pode-se citar:

[...] apresentação de filmes variados; discussão de temas de noticiários do dia através de varias abordagens; oficinas variadas; palestras com profissionais de varias áreas do conhecimento; grupos de enriquecimento organizados especificamente para atender a curiosidade de alunos por áreas específicas do conhecimento; passeios, visitas e excursões; uso de tecnologias computacionais; minicursos desenvolvidos em períodos definidos de tempo com instrutores e especialistas da área; demonstrações de práticas (primeiros socorros, jardinagem etc.); entrevistas desenvolvidas com pessoas de destaque na comunidade local ou com profissionais reconhecidos pelo trabalho que desenvolvem na comunidade escolar (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 60).

A implementação das atividades de enriquecimento do tipo I deve ser entendida pelos alunos como um ingresso ao mundo do conhecimento de maneira mais intensa e aprofundada, nas diferentes áreas do conhecimento.

Assim, como conseqüência, as “(...) atividades do tipo I despertam o interesse dos alunos em desenvolverem habilidades para execução da tarefa (Enriquecimento do Tipo II) ou conduzir um estudo aprofundado em alguma área específica (Enriquecimento do Tipo III)” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 134).

Dessa forma, as atividades do tipo II consistem em atividades que desenvolvam nos alunos “(...) habilidades de “como fazer”, de modo a instrumentá-los a investigar problemas reais usando metodologias adequadas à área de conhecimento e de interesses dos alunos”. Além de propiciar o desenvolvimento de “(...) características pessoais, como autonomia, para desenvolver com produtividade atividades de seu interesse” (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 61).

A partir da utilização de métodos, materiais e técnicas os alunos são motivados a aprofundar as atividades que foram estimuladas no Tipo de Enriquecimento I, a fim de que chegue ao Enriquecimento Tipo III (elaboração de projetos, produtos ou serviços).

No entanto, cabe ressaltar que, “[...] as atividades do tipo II nem sempre são direcionadas para o aprofundamento e elaboração de projetos, elas podem gerar a necessidade de outras atividades do tipo II ou ainda atividades do tipo I” (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 61).

As atividades do tipo II podem se dar de diferentes maneiras, a saber: oficinas de idéias com materiais alternativos, por exemplo, a sucata; treinamento em técnicas de elaboração de roteiros de trabalhos; de desenvolvimento de apresentações orais, escritas e práticas; de técnicas de resumo, fichamentos, relatórios, entrevistas; de desenvolvimento para apresentação de produtos por meio de esculturas, experimentos, maquetes, entre outros.

Tais atividades podem ser realizadas individualmente ou em grupo, tendo como pressuposto, os interesses, habilidades e estilos de aprendizagem de cada aluno envolvido.

No que concerne ao tempo de duração das atividades, o critério, será a complexidade do recorte de estudo, ou ainda, “(...) do nível de aprofundamento que se queira atingir” (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 61).

Cabe salientar que, em alguma atividade de enriquecimento do Tipo II, pode existir a necessidade da colaboração de voluntários/especialistas, para concretização do proposto (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 61).

Estas atividades propiciam o desenvolvimento de “níveis superiores de pensamento” (análise, síntese e avaliação); “habilidades criativas e críticas”; “habilidades de pesquisa (por exemplo, como conduzir uma entrevista, analisar dados e elaborar um relatório)”; “processos relacionados ao desenvolvimento pessoal e social (habilidades de liderança, comunicação e desenvolvimento de um autoconceito positivo)” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 135).

Para materialização das atividades de enriquecimento do tipo II, faz-se necessário alguns procedimentos, como

[...] seleção de materiais, métodos e técnicas que encorajem o envolvimento em atividades do tipo III; seleção de atividades que gerem o aprofundamento dos conhecimentos técnicos necessários à elaboração de produtos de interesse do aluno; identificação de materiais com diferentes níveis de complexidade; programação de uma seqüência de atividades; divulgação e avaliação dos processos, métodos e técnicas estudados (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 61-62).

O envolvimento do aluno em atividade de enriquecimento do tipo II pode estimular e encorajá-lo a engajar-se em atividades do tipo III (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Assim, o enriquecimento do Tipo III, consiste “(...) em atividades nas quais os alunos se tornam investigadores de problemas reais, formulando problemas, usando metodologias apropriadas, e desenvolvidas através do Enriquecimento do Tipo II, para resolver o problema” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 135).

Estas atividades permitem ao aluno, aprofundar-se em uma área específica e à criação de produtos. Dessa forma, os alunos tornam-se produtores de conhecimento ao invés de receptores dos saberes existentes (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Como exemplo de atividades de enriquecimento do Tipo III pode-se citar: elaboração de software, livro, poesia, história em quadrinhos, maquete, jogo, peça de teatro e outras.

Alencar e Fleith (2001, p. 136) acrescentam que, o enriquecimento do tipo III, permite ao aluno o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, como “planejamento, gerenciamento de recursos, tomada de decisões e avaliação”, além de características afetivas, como “independência de pensamento e ação, motivação, autoconfiança e habilidades interpessoais.

Cabe lembrar que, como nas outras atividades, o enriquecimento deve ser levado a efeito a partir do interesse do(s) aluno(s), onde o professor terá o papel de mediador.

Em relação à duração, “(...) este tipo de atividade requer altos níveis de envolvimento dos alunos em projetos, geralmente, de médio e longo prazo” (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 62).

As atividades de enriquecimento do tipo III permitem a participação de toda a comunidade social (escola e sociedade), o que dependerá das temáticas dos projetos. Além de especialistas e profissionais da área em que está desenvolvendo o projeto, onde os alunos são estimulados a trabalhar com recursos avançados e usar metodologias e

equipamentos utilizados pelos profissionais da área [mundo real] (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Assim, após o término do projeto, a proposta do *Modelo Triádico de Enriquecimento*, propõe que seja realizada uma *audiência*, ou seja, a apresentação do projeto para a comunidade escolar e/ou local, ou ainda para um grupo específico, por exemplo, um projeto sobre construção de prédios, apresentar-se-á para uma empresa de Engenharia Civil.

[...] as atividades do tipo I, II e III não obedecem a um procedimento linear. Assim, uma atividade do tipo I, por exemplo, pode desencadear uma atividade do tipo III, uma do tipo III pode requerer uma atividade do tipo I, uma do tipo II pode avançar para uma do tipo III ou necessitar de uma atividade do tipo I. As atividades são planejadas de acordo com a dinâmica do processo de construção de novo conhecimento ou elaboração de um produto (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 62).

Chagas sugere que para a implementação das atividades de enriquecimento, faz-se necessário, primeiramente, “identificar habilidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos”. Bem como, valorizar as diversas formas de expressão dos alunos assim como ouvir e respeitar os hobbies dos alunos, seus sonhos e “[...] o que gostam de fazer, o que fazem bem ou o que poderiam fazer bem se tivessem oportunidade de aprender” (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 63).

Nesse sentido, a alternativa de enriquecimento pode ser uma excelente medida, uma vez que, pode proporcionar ao aluno,

[...] experiências de aprendizagem desafiadoras, auto-seletivas e baseadas em problemas reais, além de favorecer o conhecimento avançado em uma área específica, estimular o desenvolvimento de habilidades superiores de pensamento e encorajar a aplicação destas em situações criativas e produtivas (RENZULLI, apud ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 137).

A metodologia de enriquecimento pode propiciar ao aluno experiências interessantes, desenvolvimento e prática do pensamento crítico e criativo, bem como atendimento de necessidades *cognitivas*, *afetivo-sociais* e *generativas* do educando (ALENCAR; FLEITH, 2001).

As necessidades *cognitivas* se referem às oportunidades de desenvolvimento das habilidades de pensamento, à aquisição de conhecimentos, métodos de análise e pesquisa (ALENCAR; FLEITH, 2001).

As necessidades *afetivo-sociais*, por sua vez, podem ser supridas por meio do contato com pares, do estabelecimento de relações com adultos que encorajem suas habilidades, além da criação de condições favoráveis ao desenvolvimento do bem-estar emocional dos alunos (ALENCAR; FLEITH, 2001).

E por último, as necessidades *generativas*, se referem à capacidade de produzir ideias e produtos. Essa capacidade de produção leva o indivíduo a transcender de receptor de conhecimentos para produtor.

Diante da explanação teórica até aqui realizada e do imperativo em atender as necessidades dos alunos, nessa oportunidade, centrando a atenção aos alunos indisciplinados, propõe-se o *Modelo Triádico de Enriquecimento* para a efetivação do trabalho pedagógico e materialização do processo ensino-aprendizagem para estes educandos.

Esta metodologia permite ao aluno partir de seus interesses e o valoriza enquanto agente ativo na tomada de decisões, quando se canaliza a energia, ou indisciplinada, como comumente se remete, para benefício próprio e bem comum.

[Digite texto]

## Objetivos

Instigados por uma constante preocupação quanto à exclusão e estigmas à uma turma de 3º ano do ensino regular do município de Foz do Iguaçu e a crença no potencial dos alunos, objetivou-se através da presente investigação, oferecer um trabalho pedagógico de ensino-aprendizagem diferente ao que comumente se realizara na referida turma, haja visto que, o perfil da referida turma era sinônimo de indisciplina.

Esta turma, alvo de tantas reclamações, onde os alunos acabavam sendo marginalizados e culpados pelo fracasso escolar, pelo próprio discurso dos professores e equipe pedagógica, desconsiderando que a indisciplina é fruto de uma junção de diversos fatores, sendo um determinante na aprendizagem dos alunos.

Pretendeu-se canalizar a atenção e energia dos alunos “problema”, como geralmente referem-se a estes, para a participação, tomada de decisões, motivação, interesse e criatividade destes nas atividades propostas, na apropriação dos conteúdos curriculares, ou conteúdos e assuntos advindos do interesse dos alunos, o que traria um maior aproveitamento escolar além da produção de conhecimento dos mesmos.

Dessa maneira, almejou-se possibilitar aos alunos o papel de sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento, através das oportunidades lhes oferecidas, como oportuniza o *Modelo Triádico de Enriquecimento*.

Num segundo momento, procurou-se averiguar e comprovar a concretização do *Modelo de Enriquecimento Curricular*, por meio da estratégia do *Modelo Triádico de Enriquecimento*, advindos da *Teoria Conceção dos Três Anéis*, proposta por Joseph Renzulli, já que este teórico propõe a referida teoria para utilização no ensino regular.

## Metodologia

Para realização do presente trabalho de investigação, partiu-se da escolha de uma turma do 3º ano do ensino regular do município de Foz do Iguaçu/Paraná.

Esta turma, caracterizada por comportar alunos com dificuldade de controlar o próprio corpo, conversa em excesso, falta de respeito aos colegas e brigas violentas muito frequentes, ou seja, indisciplinados, sendo a turma alvo de reclamações por parte dos professores, uma vez que, dificilmente alguma proposta de aula era concretizada no seu total.

As aulas na referida turma são ministradas pela professora regente quatro dias da semana e o quinto fica para a hora atividade, onde os alunos são atendidos por professoras com aulas de disciplinas específicas: dicionário, literatura, informática e matemática.

Diante da problemática desta turma, da imensa dificuldade para realizar qualquer trabalho pedagógico, o que gerou uma grande preocupação antes de mais nada com a apropriação dos conteúdos bem como desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico e social, é que se propôs a presente proposta de investigação.

Para tanto, utilizou-se como caminho metodológico, a estratégia denominada *Modelo Triádico de Enriquecimento* integrante do *Modelo de Enriquecimento Curricular*, advindos da *Teoria Conceção dos Três Anéis*, proposto por Joseph Renzulli.

Assim sendo, já apropriados da explanação acerca da conceituação da referida metodologia, partiu-se da Atividade de Enriquecimento do tipo I.

Os assuntos concernentes à Copa do Mundo 2010, presentes de maneira intensa em todos os meios televisivos e eletrônicos, direcionou a proposta de uma aula: a historização do futebol, bem como da copa do mundo e apresentação do mascote da copa 2010 (atividade do tipo I).

Esta exposição chamou a atenção de um dos alunos da turma. Este, por sua vez, ficou impressionado com a explicação acerca do mascote da copa 2010. Essa curiosidade o levou a se interessar pelos outros mascotes das copas anteriores. Dessa forma, ficou impulsionado para criar o seu próprio mascote da próxima copa, que realizar-se-á no ano de 2014.

Estava-se por realizar um projeto paralelo na turma apenas para este aluno. No entanto, inesperadamente, a turma toda se interessou pelo desejo do colega de criar seu próprio mascote e, com intervenções dos professores, motivaram-se para realizar o determinado projeto.

Assim sendo, para realização desta atividade, foi possibilitado aos alunos, diversos materiais para pesquisa, que informavam sobre os mascotes das copas passadas, bem como seus significados, bandeiras dos países, além de possibilitar aos alunos algumas técnicas de desenhos (atividades do tipo II).

Após essa etapa, ofereceu-se aos alunos materiais alternativos para confecção dos mascotes. Num primeiro momento, os alunos decidiram criar o mascote no pape sulfite, com nome, características e decoração, para posteriormente, confeccioná-los. Dessa forma, os alunos produziram seus mascotes (atividade de enriquecimento do tipo III).

Como propõe o modelo, após o término das atividades, fez-se uma audiência, ou seja, a exposição oral acerca do trabalho de cada aluno.

Como fechamento do projeto, produziu-se um mural onde os alunos expuseram os desenhos de seus mascotes para a comunidade escolar, valorizando assim o trabalho realizado por estes, partindo do interesse da turma que colaborou para a efetivação do mesmo.

### **Considerações finais**

Diante da exposição teórica e da concretização do trabalho pedagógico embasado na *Metodologia de Enriquecimento Escolar*, partindo da estratégia do *Modelo Triádico de Enriquecimento*, pode-se averiguar que esta metodologia pode ser uma alternativa apropriada na educação de alunos indisciplinados, uma vez que, ao partir dos interesses e participação dos mesmos na elaboração da proposta de estudo, a aprendizagem acontece de forma significativa, os motivando e empenhando para a realização das atividades. Possibilitando assim, o desenvolvimento global e a descoberta de potenciais, que se não explorados, poderão ser abafados e conseqüentemente perdidos.

Em relação a concretização do trabalho, é oportuno ressaltar a existência de dificuldades no início da implementação do trabalho. Esta resistência por parte dos alunos e também de alguns docentes, é decorrente do entendimento que se vê nas relações pedagógicas em torno do currículo escolar.

Não raramente, o currículo é visto como algo pronto e acabado, cabendo aos professores apenas a sua concretização até o término do ano letivo, sendo impossível sua flexibilização (PALUDO, 2009, p. 86).

Essa idéia acerca do currículo como um objeto estático, pode atrapalhar no processo ensino-aprendizagem dos alunos, ainda mais quando este é predefinido segundo as necessidades da média dos alunos da sala de aula.

Desta maneira, o grupo é visto como homogêneo, sendo equivocadamente pré-entendido a ritmos de aprendizagem uniformes, onde se espera determinadas respostas.

Dessa forma, não se leva em consideração as particularidades dos alunos, podendo induzí-los ao tédio, falta de motivação, ao desempenho medíocre da média do grupo e, conseqüentemente à comportamentos indisciplinados.



Cabe ressaltar que, não se está depositando a culpa no professor, mas antes na maneira como foi estruturada a escola e logo, a sala de aula no decorrer da história da educação brasileira.

Diante desse cenário, é imprescindível que o currículo seja enriquecido, ampliado ou alterado para atender de fato, as necessidades dos alunos (PEREIRA; GUIMARAES, 2007).

Caso contrário, o aluno pode cair no conformismo, "(...) perder sua individualidade, suas características únicas, e esforçar-se para ser igual aos outros" (FREEMAN; GUENTHER, 2000). Ou ainda desenvolver hábitos como a quebra de regras, desordem na sala, indisciplina nos estudos, causado pela baixa expectativa e desmotivação pelo o que está sendo requerido nas atividades propostas, geralmente atividades estas muito simples para o nível intelectual do aluno (FREEMAN; GUENTHER, 2000).

Esta metodologia de ensino viabilizada pelo trabalho realizado, permitiu a descoberta de talentos na área artística, o que resultou no encaminhamento destes para desenvolvimento do potencial. Constatou-se a esse respeito que, as crianças indisciplinadas tendem a interessar-se por trabalhos manuais, concretos, artísticos, que muitas vezes acabam sendo mascaradas, visto que para alguns professores que possuem dificuldade em conduzir a atividade em sala de aula sem ter um regime autoritário, o trabalho com materiais alternativos é sinônimo de bagunça e falta de limite, pois os alunos não estarão sentados em seus lugares o tempo todo, tendo que levantar para escolher seus materiais. Em contrapartida percebe-se que este é o momento onde as crianças liberam sua criatividade, concentram-se na realização da tarefa.

Assim sendo, averiguou-se que a proposta desenvolvida por Renzulli – a de concretização no ensino regular -, pode ser implementada, sendo esta, uma alternativa que estimula a produtividade através de diferentes estratégias, materiais e recursos, além de propiciar a troca de conhecimentos entre os alunos, resultando no sucesso do processo ensino-aprendizagem, além do desenvolvimento emocional e social.

Com o presente trabalho, pode-se constatar que a energia do aluno indisciplinado pode ser canalizada para inúmeras atividades que contribuirão para o desenvolvimento da percepção de si mesmo como um ser capaz de produzir.

Concluiu-se que, as habilidades, estilos, dificuldades e interesses de cada aluno devem ser uma preocupação central do professor na proposta e desenvolvimento do trabalho pedagógico, onde dessa forma, estar-se-á valorizando o indivíduo como um ser ativo do processo ensino-aprendizagem, o que propiciará o desenvolvimento de potenciais, evitando dessa forma, os estigmas tão comuns em torno da escola.

## Referências Bibliográficas

ALENCAR, Eunice M. L. de; FLEITH, Denise S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2ªed. São Paulo: EPU, 2001.

BELLIA, Rogéria A. C. L. ; SANTOS, Sílvia A. dos. **Indisciplina Escolar**: Um dos desafios à gestão democrática. In: <<[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portais/pde/arquivos/1154.4.pdf?PHPSESSID=20090515164258984](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portais/pde/arquivos/1154.4.pdf?PHPSESSID=20090515164258984).15/05/2009>>. Acessado em: 06 jul. de 2010.

CHAGAS, J. F; MAIA-PINTO, R. R; PEREIRA, V. L. P. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH, Denise S. (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: Volume 2: atividades de estimulação de alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **A indisciplina escolar e o ato infracional**. In: [http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/a\\_ind\\_esc\\_ato\\_inf.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/a_ind_esc_ato_inf.pdf). Acesso em: 10 jul 2010.

FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenita C. **Educando os mais capazes**: idéias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

JACOBINO, Josiane C; RODRIGUES, Fabiana. **Indisciplina na primeira série do ensino fundamental**. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia. Ano VI, nº. 11, jan 2008. In: << <http://www.revista.inf.br/pedagogia/pages/artigos/edic11-anovi-art03.pdf>>>. Acesso em: 06 jul 2010.

PALUDO, Karina Inês. **Modelo de Enriquecimento Escolar na Educação de Alunos Alto Habilidosos/Superdotados**. Foz do Iguaçu. 2009.

PEREIRA, V. L. P; GUIMARÃES, T.G. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In: ALENCAR, Eunice M. L. de; FLEITH, Denise S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

# ENTREVISTA INICIAL: INSTRUMENTO IMPORTANTE NA IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Maria Lúcia Prado Sabatella<sup>1</sup>  
INODAP/ Conbrasd

## RESUMO

A identificação das altas habilidades/superdotação em crianças, jovens ou adultos é um processo de reconhecimento de indivíduos cujo potencial intelectual, habilidades, padrões de motivação, auto-estima e criatividade estão tão além da média que exigem ações e oportunidades diferenciadas para desenvolver e aproveitar adequadamente seu potencial. Há vários procedimentos usados para sua identificação e avaliação, entre os quais se podem incluir entrevistas, observação, fichas clínicas, análise da produção, técnicas e recursos informais e testes específicos. Começando o processo de avaliação do potencial intelectual confiamos nos dados provenientes de um importante instrumento: a entrevista inicial. Ela é feita com os pais ou responsáveis, no caso da criança ou jovem e diretamente com o interessado, quando for jovem-adulto ou adulto. Somente a família, ou o próprio indivíduo possuem certas informações que podem contribuir, significativamente, no levantamento de alguns dados que se apresentam constantes e recorrentes nos indivíduos superdotados. Esta apresentação mostrará um roteiro organizado pelos profissionais do Instituto para Otimização da Aprendizagem – INODAP, para orientar o reconhecimento de indicativos das altas habilidades/superdotação durante uma entrevista. É resultado de muito tempo de pesquisa e análise da prática desenvolvida na instituição e tem se mostrado como um instrumento de grande validade para dar suporte à continuidade do processo avaliativo. A partir da primeira entrevista com a família ou com o indivíduo adulto, toda a avaliação é estruturada respeitando os dados que foram coletados e que são singulares àquele indivíduo. Alguns desses dados são normalmente vistos na literatura, mas há, em nossa experiência prática, outros importantes indicativos que queremos compartilhar com os educadores.

Palavras chave : Superdotação. Identificação. Potencial intelectual.

---

<sup>1</sup> Maria Lúcia Prado Sabatella - Mestre em Educação  
maria.lucia@inodap.org.br / inodap@inodap.org.br

## **ENTREVISTA INICIAL: INSTRUMENTO IMPORTANTE NA IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Inúmeras características levam à identificação dos indivíduos com altas habilidades/superdotação, mas para que isto se efetive é preciso querer encontrá-los, saber quais qualidades buscar, e se despir dos preconceitos e mitos que existem pela falta de informação a respeito.

Pode-se dizer que identificar superdotados é quase como analisar uma sinfonia, pois há um amplo espectro de qualidades e detalhes. Além disso, como grupo, são extremamente heterogêneos, pois indivíduos com a mesma capacidade intelectual têm diferenças de interesses, personalidade, habilidades e temperamento. Os vários traços que os identificam, correspondem a características psicológicas e habilidades que estão em contínua variação. Essas características existem, em níveis distintos, em todos os seres humanos, variando de intensidade entre os indivíduos. Nos superdotados as habilidades também se apresentam de modo distinto, sendo que, em um processo de avaliação, todas essas variáveis devem ser consideradas (SABATELLA, 2008).

A identificação das altas habilidades/ superdotação em crianças, jovens e também nos adultos é um processo de reconhecimento de indivíduos cujo potencial intelectual, desenvolvimento de habilidades, padrões de motivação, intensidade, auto-estima e criatividade estão tão além da média que exigem ações e oportunidades diferenciadas para que possam desenvolver e aproveitar adequadamente seu potencial.

Há várias listagens e inventários elaborados por especialistas, com explicações sobre características específicas, os quais permitem o levantamento de comportamentos de superdotação, especialmente para estudantes. Podem ser roteiros preciosos que indicam para professores e famílias que existem necessidades educacionais que precisam ser observadas. Como são listagem extensas e abrangentes, dificilmente um indivíduo irá se encaixar em todos os indicadores relacionados, mas, com frequência, muitas das características são verificadas. A partir desses instrumentos é que as famílias são alertadas de algumas diferenças em seu filho e buscam a avaliação especializada (SABATELLA, 2008).

A identificação pode ser feita em diversas circunstâncias, mas a avaliação e a finalização de um processo, com o resultado conclusivo a respeito do potencial intelectual de um indivíduo é prerrogativa de profissionais habilitados.

Na avaliação do potencial intelectual há vários procedimentos usados, entre os quais se podem incluir entrevistas com a família, com professores, observação do aluno, relato de colegas, análise da produção acadêmica ou artística, fichas clínicas, técnicas para levantamento de dados por instrumentos informais, além de testes específicos.

Os indicativos para o reconhecimento de altas habilidades/superdotação são primeiramente percebidos nos ambientes onde a pessoa vive ou pelos profissionais que, de alguma forma, estão em contato com esse indivíduo. Na fase escolar, alguns professores já têm conseguido identificar habilidades diferentes ou expressivas em seus alunos, assim como os profissionais da área de saúde também percebem traços de um desenvolvimento diferenciado na evolução de competências físicas ou cognitivas em seus pacientes. Essas diferenças ou indicativos são notados, apesar do foco principal desses profissionais não ser o reconhecimento de um potencial intelectual superior. Por essa razão, quando há uma indicação para a avaliação, vinda de professores ou de outros profissionais, já se pode concluir que os aspectos observados são tão expressivos, a ponto da família ser orientada a fazer uma investigação específica. Mesmo assim, os pais

relutam por algum tempo, em buscar maiores informações ou procurar orientação de profissionais habilitados nessa área.

A avaliação do potencial intelectual de crianças superdotadas é similar a das outras crianças, mas alguns aspectos são essencialmente diferentes. Embora as áreas analisadas sejam semelhantes, as técnicas e testes requerem uma leitura e interpretação mais especializada e direcionada ao que se pretende mensurar.

Enquanto a maioria dos profissionais está preparada para avaliar muitos tipos de crianças, poucos possuem conhecimento específico nessa área, podendo correr o risco de negligenciar alguns dados que serão importantíssimos para a compreensão das características globais e dos padrões de ação e reação diferenciados desses indivíduos.

A percepção geral é de que essas crianças e jovens, com habilidades e destaques expressivos, não têm uma necessidade educacional especial, ou que mereça atenção clínica mais séria. Por esta razão, é importante que os pais ao suspeitarem que seu filho possa ser superdotado procurem, para sua avaliação, um profissional com experiência em trabalhar com esta população (OSBORN, 2003).

Começando o processo de avaliação do potencial intelectual, confiamos nas informações provenientes de um importante instrumento: a entrevista inicial. A prática tem mostrado que os pais, os familiares ou o próprio indivíduo quando mais adulto, são os únicos que podem fornecer certos detalhes que contribuem, de maneira muito significativa, no levantamento de aspectos que se mostram constantes nos superdotados.

Entrevista inicial – origem de um instrumento.

Cada pessoa, superdotada ou não, tem sua história particular. Na maioria das vezes, quando uma criança realiza um teste, seja para admissão escolar ou para processos seletivos, a visão familiar não é considerada tão significativamente.

Na avaliação do potencial intelectual, entretanto, verificamos a grande importância de, primeiramente, realizar uma entrevista para obter dados da história de vida nas áreas do desenvolvimento geral, educação, saúde, interações sociais e familiares. Como expõe Osborn (2000), o levantamento cuidadoso das informações dos pais, a partir dos dados dos formulários e relatórios, das listas de verificação e, o mais importante, da entrevista pessoal, transforma-se no fundamento sobre o qual a avaliação individual é construída. Assim, os pais devem ser cautelosos quando um profissional realiza a avaliação da criança, sem pesquisar a história de seu desenvolvimento.

No decorrer de inúmeras entrevistas realizadas com as famílias ou com adultos, para levantar traços indicativos da superdotação, foram observadas certas constâncias no comportamento, reações, aspectos do desenvolvimento, atitudes e, até mesmo, em algumas situações clínicas e de tolerância a agentes externos, que persistiam em quase toda a população avaliada. Os mesmos dados se mantinham presentes, independentemente das variáveis de nível acadêmico, faixa etária, situação econômica, tipo de educação e modelo familiar, aspectos da personalidade ou desenvolvimento emocional desses indivíduos.

A seleção desses elementos recorrentes originou um roteiro, organizado pelos profissionais do Instituto para Otimização da Aprendizagem – INODAP, para orientar o reconhecimento de indicativos da superdotação durante uma entrevista. Tal roteiro transformou-se em um instrumento, denominado de Ficha Inicial, pois, na totalidade do processo há, também, outros instrumentos que vão sendo utilizados, de acordo com as características, interesses e habilidades a serem investigadas, documentos que são arquivados para registros de acompanhamentos posteriores e consulta profissional e legal, caso seja necessário.

Esta ficha tem sido utilizada tanto para a entrevista inicial com os pais ou responsáveis por uma criança ou jovem com indicativos de superdotação, como para os adultos, sejam ainda estudantes ou profissionais mais maduros. Apesar da diferença

grande de faixas em que ela tem sido aplicada, os resultados e a eficiência mostram-se sempre muito produtivos.

De acordo com Webb (1982), há muitos pontos comuns entre os pais de crianças superdotadas, os quais mostram a insegurança de criar filhos sem poder compartilhar as diferenças que observam, contar os progressos deles e encontrar entendimento ou orientação para suas dúvidas. Durante a entrevista inicial com a família, escutá-los de maneira acolhedora e sem críticas funciona, na maioria dos casos, como um fator redutor de ansiedade, sintoma que esteve presente desde as primeiras manifestações dos sinais da superdotação em seus filhos.

O primeiro contato com os pais ou com o adulto interessado em conhecer seu potencial é feito em forma de entrevista orientada pela Ficha Inicial, cujos itens são aparentemente práticos e objetivos e, a partir daí, começa a se estabelecer um forte vínculo entre os componentes desse processo. .

#### Ficha Inicial – Validade e Importância

A Ficha Inicial é um instrumento semi-estruturado, o qual permite relacionar dados importantes de maneira clara, porém sem demonstrar rigidez. Este contato inicial tem um valor inestimável, mas como em toda a técnica de entrevista, deve-se lembrar de que a validade da informação obtida depende da habilidade do entrevistador aliada, também, à sua imparcialidade.

A dinâmica da entrevista é orientada evitando que os entrevistados se conduzam de maneira tendenciosa ou percebam uma relação direta entre as informações prestadas e os indicativos das altas habilidades. Isso é possível devido ao clima de informalidade que se instala entre o entrevistador e o cliente, o que faz com que sejam coletados dados importantes a partir de um diálogo em que o entrevistado se sente à vontade para contar experiências, relatar impressões, tecer comentários ou citar exemplos.

Nessa ocasião vão sendo construídas as bases para a continuidade do processo, englobando elementos que tornam a entrevista curiosa e enriquecedora, sem ser cansativa, mesmo ocupando um tempo bastante longo. Os pontos investigados estendem-se desde questões referentes à saúde física, até a conduta social, familiar e acadêmica, sem suscitar inferências que possam gerar algum constrangimento. Reúnem-se, ainda, dados sobre as preferências, interesses, habilidades e facilidades já demonstradas, características cognitivas, entre outras.

Um dos fatores mais relevantes para se investir nessa ampla busca de elementos durante a entrevista inicial, diz respeito à gama de informações coletadas que estarão à disposição da equipe de avaliação, assim como para as demais intervenções que possam ser necessárias no futuro.

Durante a entrevista são levantados os dados que validam o prosseguimento do processo avaliativo e mostram os caminhos para a escolha de procedimentos, formais ou informais que serão mais indicados. Deve-se sempre lembrar que “a inteligência, enquanto construto a ser definido e capacidade a ser medida, já não pertence a um grupo específico de estudiosos que a vêem de uma perspectiva estritamente psicométrica” (GARDNER, 2000).

As informações registradas na entrevista inicial constituem-se em uma referência fidedigna, um ponto de partida para a intervenção que será feita durante a avaliação, evitando iniciar o processo com abordagens com as quais não haja familiaridade ou, até mesmo, com assuntos que já causam, no indivíduo avaliado, desconforto ou desestímulo. Dessa forma, pode-se estabelecer um bom vínculo e uma relação de confiança entre o avaliando e o avaliador, onde as questões sejam compreendidas e bem-vindas, em função do contexto investigativo, evitando maiores dificuldades ou atitudes de excessiva auto-exigência no desempenho das propostas.

O avaliador é capaz, ainda, de perceber se há divergência entre o relato dos pais e a conduta demonstrada pela criança, em uma tentativa de melhor compreender a dinâmica familiar no que concerne a sua condição global, pois os objetivos e sonhos particulares de cada criança podem ser mais importantes e muito diferentes daqueles que os pais têm para ela (HILL, 2006).

Ao conhecer a visão da família em relação a seu filho, é possível entender os papéis que ele desempenha, quais são suas incumbências, as expectativas sobre ele, seus sentimentos, suas relações e dificuldades, entre outros dados importantes para o seu crescimento pessoal e intelectual. Assim sendo, consegue-se analisar o momento atual do desenvolvimento desse indivíduo, seus conflitos, suas conquistas e suas aspirações.

Como instrumento do processo avaliativo, a entrevista é o início de uma coletânea de informações aberta ao acréscimo dos demais elementos que venham a ser revelados na interação com os profissionais, ou ser enriquecida com dados provenientes do trabalho de acompanhamento escolar. A Ficha Inicial, com o registro de valiosos detalhes pessoais, é o apoio para o início do processo da avaliação do potencial intelectual, assim como se constitui em um documento que contém o histórico desse indivíduo para qualquer consulta posterior.

### Estrutura do Instrumento

Os pontos relacionados para guiar a entrevista iniciam pelos motivos que determinaram a procura de um profissional nessa área. Aparecem aí as queixas ou dúvidas relatadas pela família, escola, médicos, terapeutas, entre outros, e o entrevistador procura fazer um breve levantamento a respeito de sinais e evidências que mereçam atenção especial. Assim, inicia-se uma busca pelas impressões que esse indivíduo possa estar causando, tendo em vista suas características globais.

Nas informações iniciais há um espaço para colocar as habilidades mais expressivas e isto servirá de banco de dados para futura formação de grupos de interesse ou para a montagem de atividades comuns na instituição.

Pela grande incidência de diagnósticos equivocados ou divergentes, uma das informações importantes é a respeito de tratamentos ou medicações utilizadas ou em uso. Esse espaço é reservado para identificação de médicos, psicólogos ou outros profissionais que foram consultados anteriormente, situações em andamento, necessidade de contato com algum profissional, tratamentos feitos, sua duração e resultados.

A situação familiar atual é anotada, incluindo o estado civil dos pais, o número de membros na família, local de residência, convivência mais próxima, irmãos de outros casamentos, tipo de relação mantida. Neste campo podem ser colocadas outras informações sobre hábitos familiares, costumes e tradições que são mantidos na família.

Em seguida é analisado o histórico da vida escolar, incluindo situações de adaptação ou desajustes, rendimento, ritmo de aprendizagem acadêmica, padrões de envolvimento com as propostas, grupos de amigos e grupos de interesse, entre os demais dados que possam favorecer a compreensão de como está sendo ou como foi a atuação do aluno no ambiente escolar, bem como suas aspirações, satisfações e dificuldades. Neste ponto, buscam-se os motivos para a escolha de determinada instituição de ensino, as mudanças e suas razões, bem como as diferenças de abordagem pedagógica às quais este indivíduo já tenha sido submetido.

A saúde geral é investigada, atentando para os padrões de sensibilidade física, para reações comuns frente às situações de estresse, intensidade de sintomas apresentados bem como são registrados dados sobre as doenças já diagnosticadas durante o crescimento e tratamentos ou medicamentos utilizados.

As informações a respeito do tempo e da qualidade do sono são amplamente investigadas, a fim de estabelecer relações entre os padrões de ansiedade e repouso manifestos, os comportamentos durante o sono, os indicativos de tensão ou de grande atividade cerebral, a necessidade de intervenções alternativas ou medicamentosas, entre outras.

Quando a avaliação é de uma criança, solicita-se, também, que a família se manifeste em relação a uma característica marcante, no aspecto físico, que mais lhe chame a atenção, justificando e comentando tal escolha. Esse é um dado que vem sendo pesquisado, pois embora a literatura especializada não faça referências, a prática mostra que a grande maioria dos pais identifica as mesmas características.

Quanto aos interesses, é feita uma investigação sobre as atividades, os assuntos e eventos que são considerados mais interessantes e com os quais haja prazer em se envolver, sem preocupação com o tempo desperdiçado ou com suas outras necessidades. Isso engloba atividades acadêmicas, extracurriculares, de lazer, sociais, entre outras, bem como alerta para os grupos que se formam em função dessas práticas.

Na sequência dos assuntos, estão as habilidades já manifestas durante a história de vida e, nesse ponto, se percorre um caminho para conhecer as capacidades mais expressivas, desde as primeiras demonstrações até as atuais, considerando os padrões de realização, as atividades principais, o desenvolvimento e estímulo com que se envolve, além do uso que faz de cada uma delas.

Nesses dois campos de investigação – interesse e habilidades – aparecem os talentos artísticos e esportivos, desenvolvimento psicomotor, criatividade, qualidade de execução e produção de tarefas, disponibilidade para tomar decisões, capacidade de liderança, independência e autonomia, aspectos que, muitas vezes, não são considerados no enfoque teórico e prático dos instrumentos formais.

Em relação ao desenvolvimento motor registram-se dados referentes ao domínio de certas competências, em que fases ocorreram se houve precocidade ou se estiveram dentro do esperado. A facilidade ou dificuldade com ações rotineiras, com esportes, o desempenho gráfico e a organização corporal, também são importantes, a fim de melhor compreender o ritmo pessoal, o biotipo de seu desempenho, apontando aspectos que mereçam ser observados mais detalhadamente.

Do mesmo modo, se procede em relação ao desenvolvimento verbal e aos padrões de comunicação que são estabelecidos com a família e com os pares, incluindo informações sobre o vocabulário, interesses particulares por exercícios que usem as palavras e seu emprego adequado. A leitura e o tipo de literatura preferida é alvo de registro para inferir a maturidade e capacidade de compreensão na escolha das estratégias mais adequadas de avaliação.

A memória armazenada, em seus diversos tipos, também é investigada, são anotadas as lembranças em situações sugeridas e coletados alguns exemplos do cotidiano que indiquem os tipos de registros que são, mais facilmente, assimilados. Esse contexto mostra, de certa forma, por quais vias as informações estão sendo absorvidas e retidas com maior qualidade.

Quanto ao nível de pensamento, investigam-se dados sobre o raciocínio lógico, abstrato e crítico, por meio de exemplos do dia-a-dia, bem como as características relacionadas à capacidade de observação, à curiosidade e à habilidade de generalização de conhecimentos e compreensão dos contextos. Podem aparecer sinais da capacidade para cálculos mentais, para a percepção acurada de detalhes ou das habilidades artísticas.

A sensibilidade é, também, analisada e se busca levantar como os pais encaram as demonstrações da criança a esse respeito. Se a consideram como fragilidade, se é respeitada e entendida, quais os estímulos causam desconforto ou ansiedade, mágoas ou frustrações. São solicitadas informações sobre reações à violência, isolamento,



criatividade, imaginação, amigos invisíveis e medos, entre outros aspectos que possam surgir. No adulto, pelo nível de crítica e censura que já ocorre, este item é explorado com bastante critério.

No que se refere ao senso de humor, são trazidas experiências e exemplos de atividades onde tal habilidade seja manifesta, atentando para as atitudes mais irônicas, sarcásticas, facilidade em fazer imitações e charges, capacidades mais adultas, as quais nem sempre são consideradas humorísticas nas crianças. Os interesses por jogo de palavras, charadas, compreensão de desafios, também são colocados nesse campo.

Como a socialização é um dos pontos de maior queixa pelas escolas, pela família e na vida social, são levantados dados referentes aos relacionamentos, tanto familiares como sociais. Procura-se dar atenção especial para a faixa etária dos amigos prediletos e quais os interesses que compartilham; para a capacidade de liderança e mediação demonstrada; a tolerância frente às diferenças individuais e à frustração que frequentemente acompanha esses indivíduos nos diversos contextos.

Há, em seguida, um campo para registrar observações que se mostrem pertinentes e que não estejam relacionadas nos itens determinados na sequência impressa. Aí podem ser colocadas referências da escola, dos professores ou situações específicas que devam ser observadas pelo avaliador durante a interação no processo que será desenvolvido.

Ao finalizar a entrevista o material da Ficha Inicial é digitado em um programa, onde cada indivíduo avaliado tem seu registro, desde o momento em que buscou a instituição. Seus dados vão sendo completados a cada ação ou serviço que seja necessário, assim como, a cada contato, informação, progressos, mudanças, finalização de cursos ou etapas acadêmicas ou participação em atividades na instituição. Este arquivo é de utilização dos profissionais que têm acesso às informações de quem estão avaliando e acompanhando.

## Considerações Finais

A superdotação engloba uma capacidade extraordinária para pensar, generalizar, ver conexões e usar alternativas e crianças com essas características, desempenham um papel ativo na estrutura familiar (Sabatella, 2005). Sabemos que a chegada de cada filho faz alterações no sistema organizado da família, entretanto, o indivíduo superdotado, com suas características e necessidades diferenciadas, pode trazer uma dose extra de desestabilização, que normalmente é vista como uma dificuldade ou um problema. A cada situação considerada como diferente do esperado, este indivíduo vai sendo cobrado nos vários contextos em que está inserido, seja na família, na escola ou entre seus amigos. Essa é a dura realidade do superdotado, até que seja identificado e orientado corretamente.

A oportunidade oferecida por uma entrevista inicial, além de ser valiosa para a coleta das informações que basearão o processo avaliativo, mostra-se essencial para o esclarecimento daqueles que estão buscando uma avaliação, seja dos filhos ou para si mesmos.

Dentro do contexto familiar os pais trazem sentimentos de culpa e confusão e assumem a inteira responsabilidade pela felicidade dos filhos. Tal fato, muitas vezes, os leva a esquecerem o respeito à individualidade, na ânsia de serem justos e na tentativa de tratar todos os filhos com igualdade, sem considerar as diferenças que se apresentam e se manifestam em cada um.

O indivíduo que chegou na faz adulta vem trazendo muito mais bagagem, pois cresceu com as mesmas qualidades singulares e as mesmas questões sobre a vida. Sem ter tido seu potencial identificado e com raras oportunidades de receber uma orientação específica, não conhece o que são características comuns e experimenta sentimentos de

alienação, frustração e, muitas vezes, de grande revolta. Normalmente não valoriza suas capacidades e não cogita em investir em seu próprio desenvolvimento. Adultos com altas habilidades/ superdotados podem confundir sua intensidade emocional com imaturidade ou falha de caráter. Sentem a dor da diferença, frequentemente não se valorizam e, deste modo, desenvolvem uma forma de esconder habilidades, camuflar seu verdadeiro eu, assumindo um perfil para apresentar ao mundo e conseguir aceitação (SABATELLA, 2008).

Durante entrevista inicial, pode-se sentir tanto nos pais como nos jovens e adultos que, ao descrever as características que normalmente identificam uma grande inteligência, mas também os separam dos demais, vão percebendo a aceitação do entrevistador e permitindo que seu relato seja motivo de alívio, apenas por encontrar alguém que demonstra disposição para escutá-los. Embora sem ter a intenção, é um momento terapêutico em quase todas as interações.

Ao finalizar o processo avaliativo, há um novo encontro para a comunicação dos resultados e para sugestões e orientações a serem consideradas para o melhor aproveitamento e desenvolvimento do capital intelectual que foi avaliado. Novamente recorre-se à Ficha Inicial e, então, alguns dados são ressignificados, deixando de ser uma simples queixa ou observação solitária, para compor um contexto maior, onde as altas habilidades/superdotação se evidenciam e dão um novo contorno às antigas características.

Conseguir desmistificar lendas e mitos, afastar concepções errôneas e esclarecer que a superdotação não é um problema e sim um fator a ser acrescido à identidade do indivíduo, em qualquer fase da sua trajetória de vida, tem favorecido a reconstrução de relacionamentos familiares, vida profissional e social que, em muitos casos, estavam se estruturando de forma confusa e insegura.

#### Referências Bibliográficas:

GARDNER, H. *Inteligência: Um conceito reformulado*. RJ : Objetiva,2000, 37 p.

HILL, S - Parenting lessons, Disponível em:

<[http://www.sengifted.org/articles\\_directorscorner/Hill\\_Jan06.shtml](http://www.sengifted.org/articles_directorscorner/Hill_Jan06.shtml)>, acesso em: março. 2006.

OSBORN, J. *Assessing Gifted Children*, originalmente publicado em "Understanding our Gifted". Disponível em:

<[http://www.hoagiesgifted.org/assessing\\_gifted.htm](http://www.hoagiesgifted.org/assessing_gifted.htm) > acesso em março. 2006.

SABATELLA, M. L. P. *Instituto para otimização da aprendizagem: uma alternativa educacional para alunos superdotados e talentosos*.1995. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1995.

SABATELLA, M. L. P. *Talento e superdotação: problema ou solução?* Curitiba: IBPEX, 2005. 183 p.

SABATELLA, M.L.P. *Talento e superdotação: problema ou solução?* 2ª edição. Curitiba: IBPEX.2008. 241 p.

WEBB, J.T., Meckstroth, E.A., & Tolan, S.S. *Guiding the gifted child*. Columbus, OH: Ohio Psychology Publishing. 1982.

FICHA INICIAL- Instituto para Otimização da Aprendizagem – INODAP - Ficha Inicial, componente do acervo de documentos resultantes das pesquisas para chegar a um modelo de avaliação do potencial intelectual, adequado ao contexto brasileiro. Ainda sem

publicação. Curitiba: INODAP.

Locais para Pesquisa:

<http://www.inodap.org.br>: Instituto para Otimização da Aprendizagem –INODAP- Brasil.

<http://www.conbrasd.com.br>: Conselho Brasileiro para Superdotação- Brasil.

<http://www.sengifted.org> - SENG – Supporting the Emotional Needs of the Gifted- U. S. A.

# A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A INDICAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: INSEGURANÇA OU DESCREDIBILIDADE?

Cristina Maria Rodrigues - Secretária de Estado da Educação/DIEESP<sup>1</sup>  
Denise Emília Almeida Santos - Secretária de Estado da Educação/DIEESP<sup>2</sup>  
Isa Regina Santos dos Anjos – Universidade Federal de Sergipe/UFS<sup>3</sup>  
Leila dos Santos Cardoso - Secretária de Estado da Educação/DIEESP<sup>4</sup>

## Resumo

O presente relato de experiência traz uma reflexão sobre a atuação do Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em Sergipe no que se refere à formação continuada do professor no campo de conhecimento sobre altas habilidades/superdotação. O NAAH/S em Sergipe é subordinado à Divisão de Educação Especial (DIEESP) e desde 2006 vem desenvolvendo atividades que objetivam promover e executar ações para a identificação de pessoas com características de altas habilidades/superdotação com objetivos de oferecer oportunidades de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades e habilidades específicas de cada aluno. Portanto, o texto pretende contribuir no sentido de empreender uma tentativa de levantar e elucidar questões referentes à temática das altas habilidades/superdotação associada ao processo de formação continuada do professor e sua ação prática de contribuir com a identificação de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação. Desse modo, trazemos alguns teóricos que discutem a questão de formação de professor a partir de uma perspectiva reflexiva em que a pesquisa sobre formação de professores vem se desenvolvendo num contexto que pretende desvelar propostas direcionadas para a mudança de práticas pedagógicas, fazendo com que o professor incorpore vivências no conjunto de saberes da sua profissão. Nesse sentido, entendemos que são os atores principais para a formulação e desenvolvimento de políticas que tenham o objetivo de garantir um ensino de qualidade para todos. Nota-se, assim, a necessidade de uma concepção mais clara a respeito dos alunos que apresentam altas habilidades/superdotação a qual possa considerá-los como seres humanos únicos, individuais, com características próprias que só podem ser entendidas a partir do conhecimento profundo de sua pessoa, juntamente com as implicações sócio- históricas que norteiam a construção de sua personalidade e de sua capacidade

Palavras-chave: altas habilidades, políticas públicas, NAAH/S Sergipe

---

<sup>1</sup> Docente da Rede Estadual de Sergipe – crisleogues@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Docente da Rede Estadual de Sergipe – demilias@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe/Campus de Itabaiana – isaanjos@yahoo.com.br

<sup>4</sup> Docente da Rede Estadual de Sergipe – leilasapeka@yahoo.com.br

## Introdução

Segundo dados do Censo escolar (2009), há 602.950 alunos matriculados na Educação Básica, sendo 2315 alunos matriculados em Classe Comum do Ensino Regular em todo o Estado de Sergipe. Em relação aos alunos com altas habilidades/superdotação, o censo aponta um quantitativo de 26 alunos.

Procurando identificar e atender alunos que apresentam altas habilidades/superdotação na educação básica. O MEC/SEESP no ano de 2005 apresentou uma proposta de criação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação em todos os Estados da federação. Sendo assim, o MEC/SEESP vem desenvolvendo ações no sentido de incentivar a capacitação de profissionais e desenvolver programas de atendimento para alunos com altas habilidades/superdotação. Em alguns estados esses núcleos representaram novos horizontes para àqueles que precisavam de apoio nesta área. Em Sergipe a adesão a esse programa representa um marco inicial para o atendimento dessa clientela.

A Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED) implantou o NAAH/S em 2006, sendo o mesmo subordinado à Divisão de Educação Especial (DIEESP). O NAAH/S em Sergipe vem desenvolvendo atividades que objetivam promover e executar ações para a identificação de pessoas com características de altas habilidades/superdotação com o objetivo de oferecer oportunidades de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades e habilidades específicas de cada aluno. Essas ações envolvem um compromisso voltado para a integração e articulação dos saberes e fazeres pedagógicos dos educadores assumindo o papel de articuladores, mediadores, reformadores, multiplicadores e transformadores da realidade na qual estão inseridos.

Nesse sentido, a proposta de implantação do Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) no Estado de Sergipe tem o intuito de organizar programas que venham a atender às necessidades de um grupo que se destaca por seus talentos e habilidades superiores priorizando a criação de oportunidades para desenvolver suas habilidades criativas dentro da imensa variedade de áreas em que o indivíduo poderia se mostrar talentoso. Vale ressaltar que a SEED/DIEESP nunca ofereceu esse serviço de atendimento a essa clientela, portanto, a implantação deste núcleo vem reafirmar o compromisso com a Educação para todos, reconhecendo a necessidade e urgência de provisão de alternativas de atendimento para esses alunos, como também a qualificação do professor.

Para orientar planos de ação e fazer previsões sustentáveis, as ciências humanas e sociais utilizam princípios derivados da *Lei das Probabilidades*, pela qual se espera que 3 a 5% da população sejam pessoas com elevado grau de capacidade e talento, em alguma área. Sendo a lei da probabilidade regida pelo acaso, dotação e talento devem existir em todos os segmentos da população (GUENTHER, 2000). É nesse sentido que o Estado de Sergipe no que se refere ao Plano de Ação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação tem como um dos objetivos propostos atingir uma meta de registrar junto ao Censo Educacional 60 alunos por ano. De acordo com os Planos de Ação de 2007 a 2010 para a formação continuada do professor o NAAH/S propõe 03 ações principais:

- a) Sensibilização de 04 horas tendo como público alvo diretores, coordenadores, técnicos e secretários de escolas/Diretorias;
- b) Curso de 20 horas intitulado: “Conhecendo Altas Habilidades/Superdotação” com o mesmo público alvo citado anteriormente acrescido de professores e pessoas interessadas na temática; e

- c) Curso de 40 horas voltado para o atendimento do aluno com indicativos de altas habilidades/superdotação tendo como público alvo técnicos das Diretorias Regionais (DRE's) e professores que atuam/atuarão no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nas salas inclusivas. Esse curso é ministrado por profissionais com larga experiência na área das altas habilidades/superdotação, com recursos do MEC/FNDE.

Apesar dessas ações realizadas, onde cerca de 430 profissionais foram capacitados, das visitas técnicas sistemáticas às unidades escolares das quais tínhamos o conhecimento da existência de alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação e das reuniões técnico pedagógicas com os técnicos de Educação Especial jurisdicionadas a SEED no sentido de fornecer informações sobre a temática e orientações para o preenchimento do instrumental “Formulário para identificação das altas habilidades/superdotação”, que tinha como objetivo disseminar conhecimento aos professores da Rede Estadual de Ensino, ainda assim evidenciamos um número muito aquém do esperado nas estatísticas.

Cabe-nos, portanto, ressaltar quais as dificuldades enfrentadas por esses profissionais que adquiriram o conhecimento sobre a temática no processo dessas formações e que não conseguem indicar um aluno por turma ou mesmo por escola?

## **Formação continuada de professores**

Freeman e Guenther (2000) afirmam que uma das alternativas para dinamizar e desenvolver a melhoria da educação oferecida a alunos bem dotados e talentosos consiste principalmente na melhoria da qualidade da formação continuada dos professores, na produção de material didático, na adequação de textos, na utilização de estratégias e técnicas e outros recursos necessários ao processo de ensino e aprendizagem dessa população.

Em relação às dificuldades da área no que se refere à identificação de alunos com altas habilidades/superdotação, Guenther (2006) aponta que o reconhecimento de sinais de capacidades e talentos em ambientes escolares tem relação íntima com o sistema de educação regular, o que pode vir a ser uma situação estruturalmente problemática: a instituição escola é voltada para a população geral em termos de “normas”, “médias” e “maiorias”, e por ideologia mais propensa a corrigir quem está “abaixo da norma”, do que em estimular quem já está acima dela.

A pesquisa sobre formação de professores vem se desenvolvendo num contexto que pretende desvelar propostas direcionadas para a mudança de práticas pedagógicas, fazendo com que o professor incorpore vivências no conjunto de saberes da sua profissão. Nesse sentido, entendemos que são os atores principais para a formulação e desenvolvimento de políticas que tenham o objetivo de garantir um ensino de qualidade para todos.

A literatura vem apontando e as circunstâncias comprovam que sem a adequada formação de professores não há garantias de um ensino de qualidade, e não se processa uma reforma educativa e, conseqüentemente, não transparece nenhuma inovação pedagógica. Vale a pena recordar estas premissas num momento em que “o ensino e os professores se encontram sob o fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações (Nóvoa, 1997).

Zeichner (1993) e Gómez (1997) destacam a importância de que os professores entendam as relações intrínsecas ao contexto e às condições de seu

trabalho. Esses modelos, de caráter mais pragmático, valorizam o saber da prática e da experiência, baseados numa pedagogia da prática, na qual se aprende a ser professor desenvolvendo a capacidade de resolver problemas na prática, por meio da reflexão que deve se dar durante a própria prática.

Nesse sentido, Guenther (2000) afirma que todo esforço educacional é alicerçado na ação do professor que trabalha diretamente com o educando, e a Educação para bem-dotados não é exceção. Embora uma ampla gama de pessoas e diferentes tipos de personalidade possam e devam contribuir para com a formação das crianças mais capazes, através de suas experiências profissionais e história de vida, trazendo conhecimentos, inspiração, e sendo elas mesmas modelos de “adequação pessoal”, a pessoa chave, que vai ajudar a criança absorver essa vivência e esse material dentro do projeto educacional maior, a interpretá-lo de forma a fazer sentido, e assistir à criança no desenvolver do processo de assimilação e integração da experiência educativa é, sem dúvida, o professor.

Portanto, ser capaz de indagar/refletir é condição profissional por excelência do professor, a ser aprendida e exercitada ao longo de sua formação, e é essa condição que lhe vai permitir manter princípios, idéias, ideais, atitudes e conhecimentos recebidos ao longo da formação, apesar das interdições e mensagens contrárias postas pela prática docente e pela realidade escolar ao longo do exercício de sua profissão.

Dentre todas as lacunas na formação de professores, a questão do refletir é um dos aspectos mais graves no contexto da formação do professor. Porque é, justamente, este fator que impede que o próprio exercício da profissão se torne, conforme nos alerta Giroux e Simon (1994), oportunidades de aprendizagem do discurso e das práticas de liberdade e de democracia; de entendimento crítico das situações, acontecimentos e fatos educativos, sociais, culturais; de formas de interrogação do real; de relacionamento entre a esfera de atuação ética, política e social e a esfera de atuação educativa e pedagógica.

Mizukami (2002) afirma que embora haja diferenças entre as abordagens específicas dentro do paradigma da prática reflexiva, é comum a idéia de que a formação básica deve incluir o *practicum* reflexivo, que diz respeito a um espaço de formação em que o futuro professor tenha oportunidade de refletir constantemente sobre os problemas e a dinâmica gerados por sua atuação cotidiana.

No que se refere à formação continuada, podemos afirmar que o conjunto de saberes, atitudes, valores dos quais os professores vão se apropriando durante o processo de sua prática profissional constitui a base sobre a qual se dará o estabelecimento de hábitos, que lhe ajudarão durante o exercício de sua profissão.

Encontramos, também, nos documentos dos órgãos oficiais que regem as políticas de ação em relação às pessoas com altas habilidades/superdotação, referências sobre a formação inicial, quando afirma que “além dos conhecimentos construídos na área, o professor deverá ter uma personalidade rica em atributos, como autenticidade, criatividade, espontaneidade, confiança, experiência, segurança e equilíbrio emocional, coerência nas atitudes, sentido de auto-renovação e atualização constantes, entusiasmo pela aprendizagem e flexibilidade para se adaptar a situações diferentes” (MEC, 1995).

Nesse sentido, podemos inferir que o processo global de formação de professores deve estar fundamentado também, na articulação entre teoria e prática possibilitando ao futuro professor, um contato direto com a realidade na qual irá atuar, desde o início do curso. Deve ainda, prepará-lo para analisar e discutir as questões relativas à função social da escola e a importância de seu trabalho; considerar as diferenças individuais dos alunos e a complexidade da prática pedagógica. Se a formação do futuro professor basear-se nestes pressupostos, haverá talvez indícios mais seguros de um preparo inicial mais rigoroso, objetivo e efetivo.

Todavia, na atual situação educacional de nosso país, faz-se necessário, além de elaborar e programar propostas de mudanças na formação inicial do professor, realizar

ações de caráter imediato. Portanto, não devemos desconsiderar a importância da formação inicial aliada à formação continuada.

Candau (1996) afirma que a formação continuada de professores pode se dar nas universidades, cursos específicos de especialização e/ou aperfeiçoamento estabelecidos entre universidades e secretarias de educação para a atualização dos docentes das respectivas redes de ensino.

Mizukami (2003) tem apontado que essa concepção clássica tem sido substituída por uma nova concepção de formação continuada. Afirma ainda que nessa nova perspectiva a formação continuada tem buscado novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re) construção da identidade do docente.

A mesma autora coloca ainda que, este é um exemplo de programa concreto que se situa em uma ótica de validação do modelo clássico de formação, no qual ainda está muito presente uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento, os que estão continuamente atualizando-os e os agentes sociais responsáveis pela socialização destes conhecimentos.

Portanto, entendemos que é necessário refletir sobre as relações entre pensamento e ação, sobre aprendizagens adquiridas com a vivência, e principalmente sobre os saberes próprios da docência, objetivando contribuir para o aprimoramento da prática docente, considerando que a aprendizagem da docência é um processo contínuo.

Para futuros professores que ainda vão exercer a sua prática docente, certos conhecimentos são imprescindíveis. Tais conhecimentos envolvem estudos sobre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos; prevêm a elaboração e o desenvolvimento curricular adequado às necessidades sócio-culturais e pessoais. Os conhecimentos necessários à formação do professor abrangem, ainda, o uso de metodologias específicas e técnicas de investigação. Neste sentido, a formação do professor deve ser orientada para uma constante interação e reciprocidade entre a formação inicial e a formação em exercício. Este exercício denomina-se reflexão sobre a prática (Zeichner, 2002; Schön, 1997).

Um professor para atuar com alunos bem-dotados não tem que ser um poço de sabedoria, ou uma enciclopédia de conhecimentos, para trabalhar com crianças altamente capazes e talentosas. Ao invés disso, o que ele de fato precisa é estar altamente motivado a aprender junto com as crianças. Todo professor pode oferecer apoio, orientação, e mesmo, conhecimento especializado para seus alunos mais capazes. Mas ele precisa ter uma viva consciência da presença, e das necessidades especiais dessas crianças, esforçar-se para conhecê-las individualmente de forma a poder se comunicar com elas a um nível satisfatório para ambos, e não se deixar levar pela falsa impressão de que elas são capazes de aprender e se educar por si mesmas, sem necessitar de muita ajuda.

O bom atendimento a essa clientela pressupõe preparação do professor no campo do conhecimento sobre identificação e características desses educandos e sobre as alternativas de atendimento viáveis em cada situação concreta. Os indicadores e os instrumentos de medidas usados para identificar indivíduos superdotados devem refletir o conceito de superdotação adotado, os tipos de talentos ou habilidades a serem identificados e os conteúdos e objetivos propostos pelo programa.

É nesse sentido que Guenther (2000) afirma que a identificação e busca de talentos na escola deve ser parte do processo de conhecimento profundo de todos os alunos, sem focalizar atenção em problemas, deficiências e dificuldades. Essa é uma atitude fora de sintonia com a postura da escola, onde o processo é estabelecido pela média do grupo, e não pelo máximo que cada um pode alcançar. Portanto o professor precisa estar muito atento aos sinais de capacidade da criança, procurando detectá-los



nas situações da vida diária na sala de aula, em termos de desempenho e produção, e não de problemas.

Observamos que a formação do professor é um dos momentos do desenvolvimento profissional. Portanto, entrelaçando formação inicial e continuada, pressupõe-se a construção coletiva do conhecimento profissional, entendendo também a realidade da escola como um princípio curricular de toda formação.

As tendências observadas na literatura sobre formação do professor, tal como a ênfase na distinção entre formação inicial e continuada, a fim de proporcionar um processo contínuo de formação e a necessidade de formação do profissional reflexivo, visam à melhoria na qualidade do ensino. Portanto, poderá favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências no professor com vistas a um crescimento na sua prática docente.

Vários autores como, (Perrenoud, 1993, 2000; Schön, 1997 e Nóvoa, 1995) concebem a formação docente como um '*continnum*'. Esse contínuo demonstra a importância e necessidade de cursos de formação continuada de professores que também estejam fundamentados nos próprios conteúdos de ensino-aprendizagem em que os alunos e professores estão inseridos, *in lócus*.

Enfim, acreditamos que a preparação dos profissionais da educação para uma prática reflexiva- crítica, voltada ao atendimento em diferentes contextos educativos, pode contemplar as dimensões sociais e políticas da ação docente, emergindo como um elemento crucial neste momento de mudanças na educação e na sociedade.

Mizukami (2003), dentro de algumas questões propostas por Candau (1996) para ampliar o universo da discussão sobre formação continuada de professores, afirma que é necessária articulação dialética entre as diferentes dimensões da docência: aspectos técnicos, científicos, políticos-sociais, psicopedagógicos, ideológicos e ético-culturais. Nesse sentido, afirma que apenas a inserção na escola não garante a prática reflexiva para a formação de professores; é preciso considerar os aspectos globais presentes nas diferentes práticas sociais que ocorrem no âmbito escolar.

## **Considerações finais**

Enfim, acreditamos que esse estudo é de tamanha relevância, visto que pesquisar aspectos relacionados à docência do professor evidenciam a importância de partir do conhecimento da realidade para agir sobre ela. Concordamos com Mizukami, (2003) quando afirma que coerentemente com o novo perfil do professor, o conceito de formação docente relacionado ao de aprendizagem permanente, deve considerar os saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola. Nesse sentido, cada vez mais a escola necessita ressignificar sua prática de acordo com as profundas mudanças pelas quais vem passando desde a democratização do ensino, daí a importância da formação de professores no mundo atual. Importante saber quais são os teóricos que influenciam a nossa prática, temos que aprender a observar, pois o "observar" implica em novas formas de conduzir o processo de ensino e aprendizagem, em que as diferenças entre os alunos sejam vistas como oportunidades de enriquecimento e de novas aprendizagens.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1995

BRASIL. Ministério da Educação. *NAAH/S: Orientações de implementação*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005

CANAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de Professores: tendências atuais*. São Paulo: EDUFSCar, 1996

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In. MOREIRA, A. F. S & TOMAZ, T. (orgs.). *Currículo, Cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994

GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 93-114, 1997.

GUENTHER, Z. C. *Capacidade e talento. Um programa para a escola*. São Paulo: EPU, 2006

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

GUENTHER, Z. C. *Desenvolver capacidade e talentos. Um conceito de inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

MIZUKAMI, M. G. N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R. L. L (org). *Formação de educadores – desafios e perspectivas*. Ed. UNESP. São Paulo, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. org. *Escola e Aprendizagem da Docência – Processos de Investigação e Formação*. EDUFSCar. São Carlos, 2003.

NÓVOA, A. org. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. *O passado e o presente dos professores. Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Novóia A. (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1997.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L (org). *Formação de educadores – desafios e perspectivas* Ed. UNESP. São Paulo, 2002.

# COACHING: UMA NOVA FERRAMENTA DE APOIO PARA INDIVÍDUOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Lucelia Michalizen (INODAP)

## RESUMO

Considerando estudos e pesquisas já realizadas sobre as Altas Habilidades/Superdotação percebe-se que durante as últimas décadas ocorre um interesse crescente com relação ao superdotado. São encontradas, nos mais diversos países, a implementação de programas educacionais direcionados ao superdotado.

O futuro de qualquer nação depende da qualidade de competência de seus profissionais, da excelência que for cultivada e das condições favoráveis ao desenvolvimento do talento, sobretudo do talento intelectual.

O Superdotado tem uma capacidade intelectual acima da média, o que significa que se destacam das demais pessoas da mesma faixa etária em alguma área da inteligência sejam elas: emocional, esportiva, intelectual, entre outras. Possui um alto nível de criatividade e senso de comprometimento exacerbado, humor refinado, preocupação demasiada com o próximo entre outras características positivas, se envolve muito com a área em que tem destaque, ênfase de exigência no mercado competitivo de trabalho

Hoje pessoas superdotadas abrangem grandes características valorizadas no mercado de trabalho, mas que não são garantias de sucesso na carreira profissional. São pessoas que atuam em qualquer área, seja como engenheiros, advogados, desenvolvedores de softwares, etc., porém, não necessariamente trabalham na área que têm destaque.

Baseado nestes argumentos o presente trabalho pretende contribuir para divulgar uma nova ferramenta que tem sido utilizada para ajudar o indivíduo superdotado: o “Coaching para Superdotados”. Trata-se de um trabalho de orientação, um planejamento de vida pessoal e profissional, que objetiva auxiliar os superdotados a fixar metas para o futuro, reconhecer suas reais competências, gerando foco para alcançar os seus objetivos e sonhos, enfrentando as suas adversidades mais comuns, dentre elas, a percepção que têm de si e como pensam ser vistos pelo mundo.

Palavras-chave: Superdotação - Coaching

## **COACHING UMA NOVA FERRAMENTA DE APOIO PARA INDIVÍDUOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

O estudo do comportamento humano e suas funções neuropsicológicas buscam compreender a capacidade emocional dos superdotados e suas implicações cognitivas e comportamentais

Na tentativa de entender o funcionamento do cérebro e os mecanismos do pensamento, os profissionais utilizam os testes de QI (Quociente de Inteligência), porém estes testes medem somente algumas funções cerebrais, basicamente as que estão relacionadas à capacidade de fazer conexões lógicas e racionais. Atualmente, com o estudo da QE (Quociente Emocional) surgem novos questionamentos em uma linha de raciocínio onde se valoriza o indivíduo principalmente na sua capacidade de relacionamento interpessoal.

Uma das características predominantes dos superdotados é a lucidez, que se manifesta na facilidade com que compreendem, desde cedo, conceitos maduros. Diante de qualquer situação, percebem imediatamente os riscos, as possibilidades de fracasso ou de derrota e esta consciência precoce podem paralisá-los. Em vez de enfrentar situações em que lhe possibilitem desafios mediante as suas competências, irão analisar, a todo instante os riscos ligados a uma resposta negativa.

Muitos superdotados dominam essa angustia exagerada de prever erros e obtêm resultados de sucesso. Entretanto, basta uma pequena mancha escura atravessar o caminho para que o jovem superdotado se feche perigosamente em si mesmo.

O problema fundamental do indivíduo superdotado consiste em aprender a enfrentar a desconformidade que resulta da sua divergência. Isto leva a dificuldades diversas, relacionadas a como lidar com as pressões sociais sendo uma pessoa fortemente original e quase que compulsivamente, inovadora e criativa.

Quando bem ajustado o superdotado, demonstra compreensão, sensibilidade para entender o estado de espírito de outras pessoas, seus sentimentos e pontos de vista, assim como habilidade para manter bons relacionamentos assumindo a liderança resolvendo problemas, exercendo influências, mantendo energia, otimismo, sociabilidade, persistência, companheirismo.

Quando as necessidades educacionais e profissionais do superdotado não são atendidas, eles apresentam características negativas, podendo mostrar-se inquietos, desatentos, perturbadores, inoportunos, descuidados na escrita, deficientes na ortografia, sendo impacientes com detalhes e com a aprendizagem que requer treinamento, tornando-se descuidados em completar ou entregar tarefas, quando desinteressados, sendo muito críticos consigo mesmos e com os outros.

Por outro lado, um dos problemas críticos enfrentados por muitos superdotados na escolha profissional diz respeito às pressões para que sigam determinadas carreiras mais valorizadas socialmente e que são tidas como mais adequadas a jovens superdotados que se destacam por suas habilidades superiores. Segundo Colangelo. (1991), diretor de um centro norte-americano de aconselhamento para superdotados estas pressões podem dificultar a este jovem “seguir o seu ideal” na escolha profissional, diante da oposição encontrada na própria família, que não deseja ver o filho desperdiçar o talento em áreas tidas como de menor prestígio e reconhecimento.

Outras dificuldades também podem ser vividas também pelo superdotado no meio da família em função de pais super ambiciosos, que pressionam permanentemente o filho para que ele se destaque cada vez mais, vindo neste, um caminho para a sua própria realização e satisfação de desejos frustrados de sucesso e projeção.

A família do superdotado, muitas vezes, necessita de apoio e aconselhamento, pois tem dificuldade em lidar com a discrepância entre o desenvolvimento intelectual e emocional do superdotado, sendo esta, inclusive, a maior dificuldade apontada pelos pais nas suas relações com filhos que se destacam por uma inteligência superior, conforme observado por Landau (1990).

Alguns pais e educadores sentem-se perdidos sobre a melhor maneira de lidar e orientar jovens com altas habilidades. Existem ainda preconceitos e idéias errôneas sobre o superdotado, comuns em nosso meio, criando adversidades a sua adaptação na sociedade, podendo levar a um enorme desperdício de potencial e de talento Alencar & Fleith (2001).

É de grande importância a elaboração de programas de ordem acadêmica voltados para o superdotado, que venham a atender as suas necessidades de aprendizagem e possibilitar-lhes o contato com colegas que também se sobressaem por um potencial superior.

Com o objetivo de ajudar o superdotado que apresenta problemas e dificuldades de ordem psicológica e comportamental, foi criado um programa individual e grupal para o desenvolvimento pessoal e profissional onde este indivíduo recebe uma atenção especial no aperfeiçoamento afetivo através de atividades de Coaching elaborando: sentimentos, valores, motivação, atitudes, autoconceito positivo, etc.

O Coaching é um relacionamento no qual uma pessoa se compromete em apoiar outra a atingir um determinado resultado: seja ele o de adquirir competência ou produzir uma mudança específica. Entretanto não significa um compromisso apenas com os resultados, mas sim com a pessoa como um todo, seu desenvolvimento e sua realização.

Através do processo de Coaching, novas competências ou potencialidade já adquiridas surgem e ressurgem com grande evidência.

Para o superdotado: “as mudanças causam inquietação pela troca que terão de fazer nas referências que lhes dão segurança. Seu ambiente é seu domínio e lá eles conhecem e confiam, não têm de ser surpreendidos por comentários ou atitudes mais hostis. O lar é o ponto seguro e, por isso, geralmente gostam mais de ficar em sua casa, em seu quarto, com seus pequenos tesouros. Até um convite para sair, ir a um cinema, parque ou shopping, programas que eles têm interesse, é recebido, primeiramente, com resistência” Sabatella (2008).

Nos encontros de Coaching é necessário que a relação seja de muita confiança e, desta forma o superdotado é beneficiado. Diante de suas incertezas, passa a sentir-se acolhido, seguro e compreendido com o apoio de um profissional que também tenha conhecimento e abertura para entender as características e necessidades diferenciadas dos indivíduos superdotados.

O serviço denominado “Coaching para Superdotados” está sendo realizado há dois anos no Instituto para Otimização de Aprendizagem – INODAP. Após vários atendimentos e acompanhamento de jovens e adultos superdotados, esta ferramenta tem auxiliando nos problemas identificados como: perfeccionismo, medo do fracasso, ambivalência a respeito de si mesmo, baixa auto-estima, desvio das normas impostas pela família e pelo grupo da mesma idade, isolamento social, dificuldade na escolha profissional e vocacional, entre outros.

O Coaching é uma palavra inglesa, mas também tem outras origens: francesa (coche), do alemão arcaico (kotsche), holandesa e sul africana (koets) e húngara (kocsi).

A palavra coach possui vários significados entre eles o veículo para o transporte de pessoas, originalmente carruagens, mas hoje alguns vagões de trem e tipos de ônibus também são chamados coaches.

O coach, era o tutor que no século XVIII guiava as crianças pelos diversos campos do conhecimento, em analogia às carruagens da época que carregavam as famílias pelos campos da Inglaterra.

As raízes de sua origem britânica, diz que as famílias muito ricas, quando em longas viagens pelo interior da Inglaterra, a passeio ou a negócios, levavam servos que liam em voz alta para as crianças no interior das carruagens (coaches) aquilo que elas deveriam estudar. Assim, ao se referir a esta forma de aprendizagem, dizia-se que as crianças foram coached (em uma tradução livre: “foram instruídas dentro da carruagem”), e, por esta referência é que se diz no mundo empresarial que desenvolver alguém para a liderança significa “fazer o Coaching”.

A essência do coaching é ajudar as pessoas a mudar a sua maneira de pensar, auxiliando-a a caminhar na direção que ela quer, sendo mais consciente de sua verdadeira identidade e reconhecendo suas reais competências e potencialidades.

O coaching diz respeito a “como” se faz, mais do que “o que” se faz e, com estes procedimentos é que foi encontrando inúmeras possibilidades de ser uma ferramenta de grande valia aos atendimentos para indivíduos com altas habilidades/superdotação.

O superdotado quase que freqüentemente encontra adversidades em seu caminho. Quando descobre a sua diferença entre as demais pessoas com as quais convive, os desafios em um ambiente profissional retratam bem esta realidade, por sua inteligência excepcional, seja em qual área for essas pessoas podem vir a ter problemas no trabalho, dependendo de como a empresa percebe esta alta habilidade.

Algumas áreas do mercado de trabalho já estão valorizando os superdotados, mesmo que não percebam isso, embora sejam uma minoria como as empresas de tecnologia e marketing, que precisam de criatividade para desenvolver seus produtos.

As atividades de Coaching proporcionam superar obstáculos, isto é produzir mais trabalhando menos. É ajudar as pessoas a realizar mais do que elas acham que podem, identificando e mudando formas de pensamentos automáticos que limitam a expressão do seu potencial. Vygotsky (1989), afirma que é a atividade criadora que impulsiona o homem para o futuro, fazendo com que desenvolva sua capacidade de imaginar, modificar, combinar, criar, em diferentes níveis de complexidade. Aproveitar as experiências vividas e dar novo sentido a elas, extrair partes de um todo e as reorganizar, modificar o que já existe são processos imprescindíveis para o desenvolvimento mental, afetivo e social das pessoas.

No Coaching realizam-se através de técnicas próprias formas de se pensar diferente, pois para se alcançar um objetivo na vida seja pessoal, profissional ou outro qualquer é preciso pensar e agir, ou seja, levar adiante o que deve ser feito. E diante das necessidades específicas encontradas nos superdotados, tanto a negação da superdotação por parte dos adultos quanto à exibição dos seus dotes são prejudiciais e tenderão a criar problemas na área emocional e social. Exigir um desempenho excessivo de um superdotado tanto quanto subestimar sua capacidade é um ato perigoso.

O desempenho utilizado nas atividades de Coaching tem como objetivo, principalmente, o desenvolvimento das competências necessárias, para atuar na relação com as pessoas de sua convivência social, profissional e familiar. Em relação aos superdotados, por exemplo, o filho superdotado poderá ser um obstáculo à auto-imagem de seus pais, podendo acarretar comportamentos inadequados de ambas as partes. Este filho pode sentir-se como um intruso, cujo potencial não deverá mostra-se tal como realmente é, o que leva a criar sentimentos de insegurança, impotência e conseqüente desajuste social.

Nas atividades de Coaching é observado que quando a pessoa está presa em uma situação, sentindo-se insegura, estagnada, não conseguindo realizar novos passos, o trabalho faz com que ela encontre estimulação para ir além de sua zona de conforto, equipando as estruturas cognitivas e comportamentais. Isto faz com que experimente o novo, respeitando integralmente os seus limites, conquistando e aprimorando habilidades e competências já existentes em si mesmo e que, até então, estavam adormecidas ou desconhecidas.

Através do Coaching é possível enxergar o que o superdotado sente quando não é aceito pelo mundo exterior, criando grande dificuldade em ver-se como pessoa talentosa e conquentemente, renderá muito menos do que seria capaz em outras circunstâncias. As ferramentas que a psicologia põe a serviço do Coaching ajudam, freqüentemente, a abrir informações muito úteis para o desenvolvimento dos trabalhos com altas habilidades/superdotação e podem servir de base para abordagem a ser utilizada, cujo reconhecimento é sempre importante para a dinâmica do processo.

O Coaching veio para ficar e, embora esteja sendo muito divulgado, não é apenas mais um modismo na área de recursos humanos no mundo moderno e no futuro das organizações. Nota-se, sim, uma necessidade cada vez mais essencial que é a qualidade de vida das pessoas como um todo, onde o superdotado, pais de superdotados, educadores e empresas de iniciativa privada podem ser beneficiados em suas incertezas e angústias através das técnicas de Coaching.

Existem várias concepções equivocadas sobre “Adultos Superdotados”:

- São inaptos socialmente.
- Foram alunos excepcionais.
- Atingiram um nível alto de educação formal.
- São fisicamente desajeitados.
- São bem sucedidos de forma uniforme em tudo, têm habilidades proporcionalmente distribuídas.
- Possuem carreiras excepcionais.
- São aptos ao sucesso, têm mais facilidade devido a sua inteligência.
- Não conseguem ser bem sucedidos com questões práticas por serem “inteligentes demais”.
- São “Nerds”

Alguns adultos superdotados podem ou não se encaixar nos estereótipos, mas nenhum deles explica ou define o que é ser superdotado. No Coaching estas crenças podem atrapalhar a sua produção na vida. Descobrir ou não saber se é superdotado pode causar dificuldades de relacionamento interpessoal.

Nas atividades de Coaching é relevante questionar o superdotado sobre “O Perigo de Ser Eficiente”.

De acordo com a Revista Exame – Jornal Valor Econômico podemos encontrar o texto, que retrata o seguinte:

“Você se considera eficiente? Você é daquelas pessoas que se orgulha de ser um realizador de projetos, um resolvidor de problemas? Você é daqueles que esta sempre com a solução na ponta da língua, que não gosta de perder tempo com coisas irrelevantes?”

Meus parabéns, pois você sem dúvida conseguiu se adaptar às necessidades deste mercado de trabalho sempre mais e mais competitivo, onde sucesso é sinônimo de solução. Por outro lado, se essa é a sua única qualidade, meus pêsames, pois você está perdendo o bonde. O que era bom há cinco anos atrás, hoje está obsoleto. Antigamente, o que interessava era fazer o projeto o mais rápido possível, no menor custo. “Hoje, existe um fator a mais: manter o seu capital humano em alta”.

Para alguns superdotados isto não é problema, mas é preciso rever seus conceitos e crenças sobre eficiência, pois viver em uma sociedade nova pode significar desafiar os seus próprios limites, deparando-se com características próprias que venham a lhe prejudicar como a alta exigência, isolamento social, perfeccionismo, inconformismos que se refletem na tendência a questionar regras e autoridades entre outros.

O Coaching pode oferecer a possibilidade de focar na realização dos objetivos pessoais e profissionais específicos, não atuando como um processo terapêutico, pois a



terapia procura trabalhar tipicamente o lado disfuncional para torná-lo funcional, buscando, no passado, a origem das questões atuais. Já a proposta de Coaching para Superdotados é estar trabalhando o funcional, buscando uma melhora contínua e constante, através de planejamentos de cenários futuros, ajustando objetivos e encorajando neste caso, o superdotado que não está conseguindo ser compreendido, negligenciado pelo contexto social, acadêmico e familiar resultando em um enorme desperdício de potencial.

O papel do Coaching para Superdotados é como de um “animador de torcida” que acompanha os resultados alcançados, mantendo-os até que sejam incorporados aos hábitos, avaliando-o e monitorando o desempenho, com feedbacks que são fornecidos passo a passo e novas formas alternativas de ação avaliadas auxiliando também, no controle dos sintomas de desajustes sociais e emocionais.

Reconhecendo que os superdotados são diferentes e com diversas habilidades, ou seja bons em várias áreas, as suas escolhas ficam muitas vezes confusas. Segundo as atividades de Coaching, após analisar deferentes opções, precisa-se escolher uma visão e agir sobre ela. Não se deve estar no meio dos trilhos se um trem está vindo em sua direção, ou seja, qualquer um dos lados pode ser melhor, mas permanecer no meio é morte certa.

Muitos dos problemas que se observam entre jovens superdotados que se destacam por um potencial superior, têm a ver com o desestímulo e frustração sentida por eles diante de um programa acadêmico inadequado ou mesmo, dentro das empresas cujo trabalho é marcado pela repetição, monotonia, inveja ou por um clima psicológico pouco favorável á expressão do potencial superior. É relevante exemplificar “um adulto superdotado atuando dentro de uma empresa e, para não ser mal visto pelos colegas, quando a empresa tinha problemas, ele escrevia bilhetes para o chefe com a solução. O chefe não se sentia mal e ele não ficava indisposto com os colegas. Muitas pessoas ficam com inveja por não conseguir fazer o que o superdotado faz”.

O descompasso entre o desenvolvimento intelectual e o emocional é também fonte de tensões e origem de desajustamento e quanto maior o grau de assincronia, maior a probabilidade de problemas de ajustamento de ordem social e emocional.

Um dos exercícios diferenciados aplicados nas sessões de Coaching para Superdotado de modo individual ou em grupo é a “Roda da Vida”. Está é uma maneira de o superdotado encontrar-se em várias situações de sua vida, seja profissional, intelectual, emocional, financeira, familiar, vida íntima, social, espiritual, de lazer ou físico. E diante de todas elas, analisar a porcentagem de como está em cada uma, criando, no final, um plano de ação com o interesse de conseguir melhorar a área que ficou com uma porcentagem mais baixa, tendo o objetivo de melhorias para reorganizar a sua vida.

Um dos obstáculos para a superação é o medo, mas é possível, por meio do Coaching promover a autoconfiança dos jovens superdotados, ouvindo suas idéias, reagindo a elas, podendo compreendê-los em suas divergências e, assim, possibilitar seu desenvolvimento, pois no Coaching não se aprende a combater o medo e as indecisões e sim adquirir autoconhecimento e confiança em si próprio.

É importante ressaltar os resultados importantes que revelam os benefícios que os superdotados adquirem ao passar pelo processo de coaching:

- Realizar tudo que almeja, graças ao processo de mudança, através do maior autoconhecimento, identificação de crenças, valores e necessidades que a ferramenta permite.
- Vencer obstáculos que impedem de conseguir um planejamento para estabelecer metas.
- A real percepção diante de uma escolha/decisão.

- Melhorias no crescimento afetivo, trabalhando “Razão e Emoção” em sincronicidade.
- Flexibilidade nas relações interpessoais assumindo a condição de inteligência extremamente elevada e eliminando o isolamento social.
- Melhor relacionamento familiar, acadêmico e social.
- Aumento na capacidade de administrar mudanças.
- Aumento na capacidade de trabalho em grupo.
- Autoconsciência emocional
- Mais autoconfiança.
- Mais foco.
- Mais clareza nos objetivos.
- Aumento na produtividade e criatividade.
- Concretização na exploração do potencial.
- Encontra suas próprias respostas.

De acordo com os conceitos de Coaching e as necessidades encontradas nos superdotados é relevante dizer que o medo de não ser aceito e de ficar só, especialmente na adolescência e, posteriormente, na vida adulta, pode levá-lo à ansiedade e a um maior envolvimento com atividades individuais. Para tornar-se um transformador é preciso saber aproveitar o seu melhor com as seguintes competências: visão e sabedoria em termos de aptidões e em relação às competências de personalidade, procurar ser humilde, curioso, flexível, autoconfiante, paciente, consistente, coerente, convicto, pró-ativo, conhecendo não só os seus sentimentos como, também, os dos outros, gerindo-os em benefício de ambos, o que com certeza, para alguns superdotados não é problema.

#### Conclusão:

O mito do superdotado parece ter influenciado a ciência por muito tempo. Atualmente estudiosos começam a se preocupar com a superdotação no sentido de desvendar o que ocorre no cérebro e como esta diferença funcional pode interferir na vida do indivíduo. O que deve estar claro é que o superdotado não é gênio; ele pode ter idéias geniais, mas também não há garantias de que as terá. Como ainda não há uma explicação científica, o que se sabe é que o gênio é um ser inspirado exatamente como diz o dicionário, “ser espiritual e invisível” que inspira aos homens bons ou maus destinos. Talvez pudéssemos nos ariscar a definir os gênios da humanidade como seres divinamente inspirados, o que não deixa de ser um grande mistério.

Cabe ressaltar que a busca por soluções que venham a contribuir para ajudar os superdotados em suas angústias existenciais é de grande importância, pois o mito da genialidade pode deixá-lo sempre na sensação de estar na contramão, passando a vida inteira na busca de modelos de identificação, não encontrando um caminho nem pessoas que possam lhe ajudar.

Uma nova metodologia, atividades diferenciadas, profissionais adequados no entendimento dos superdotados, devem ser fatores presentes sempre em suas vidas.

Favorecer o trabalho de Coaching aos superdotados é possibilitar uma oportunidade de alcançarem uma nova maneira de enxergar o mundo e se enxergarem, fazendo com que sejam reconhecidos de forma diferente, mas normal, pois para os superdotados ser diferentes da maioria é dificuldade em se adaptar a um mundo que não foi feito para pessoas como eles.

## Referências Bibliográficas

ALENCAR. EUNICE M.L SORIANO; FLEITH. S. D **Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento** São Paulo. EPU.2001

WIND. J. Y. **A força dos modelos mentais** - Porto Alegre – Bookman. 2005.

SABATELLA. M .L. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba IBPEX.2008

PAULA. M. **O sucesso é inevitável – Coaching e Carreira.** São Paulo. Futura.2005

GOLEMAN. D. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** Rio de Janeiro. Objetiva.1995

WOLFER. J. **Faça de sua vida um sucesso.** Rio de Janeiro. Cepa. 1999

LANDAU, ERIKA, A Coragem de Ser Superdotado, São Paulo. Arte & Ciência, 2002

MOLL, LUIS C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.** Porto Alegre. Artes Médicas. 1996

ALENCAR. E. M. L. S & FLEITH. **Superdotação: determinantes, educação e ajustamento.** São Paulo. EPU . 2001.

STÉFANO. D. R. **ARTIGOS - O Perigo de Ser Eficiente – Liderança e Crescimento.** Disponível em <http://www.coachingintegrado.com.br/o-perigo-de-ser-eficiente.asp> Acesso em 24 jul.2010

Colangelo, N. (1991). Counseling gifted students. En N. Colangelo & G. A. Davis (Eds), Handbook of gifted Allynand and Bacon.

## POSTERES

PATRIMÔNIO CULTURAL, ARTÍSTICO E PAISAGÍSTICO..... 1

*NAAH/S-RJ & SEEDUC*

OLIMPÍADAS, CONCURSOS E SEMANAS TEMÁTICAS: O EMPREGO DE  
EVENTOS EXTERNOS PARA ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DE ALUNOS  
COM ALTAS HABILIDADES NO DOMÍNIO DAS CIÊNCIAS NATURAIS ..... 2

*Diogo dos Santos Pinheiro*

PROGRAMA PARA ALUNOS SUPERDOTADOS DE BAIXA RENDA ..... 3

*Maria Beatriz Ligiéro*

*Mônica Rivera Paula Cavalcante*

*Cecília Miranda*

TECENDO CONCEITOS COM OS PROFESSORES SOBRE A INTELIGÊNCIA E  
SUPERDOTAÇÃO ..... 4

*Letícia Fleig Dal Forno*

*Leandra Costa da Costa*

*Renata Gomes Camargo*

*Soraia Napoleão Freitas*

MENSA - IMPORTANTE CHANCE DE INTERCÂMBIO INTELLECTUAL ..... 5

*Maria Lucia Prado Sabatella*

*Sergio Itamar Alves Junior*

CINCO ANOS DE ENVOLVIMENTO, ESTUDOS, REFLEXÕES E PRÁTICAS  
(PRÁXIS) NA TEMÁTICA DAS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: UMA  
(DÊS)CONSTRUÇÃO IMAGINARIA ..... 6

*Karine Seffrin Speroni*

*Soraia Napoleão Freitas*

ADULTO E SUPERDOTADO...MAS FUI DESCOBRIR SÓ AGORA? ..... 7

*Carlos Henrique de Paula*

*Marcelo Eduardo Borges*

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: UMA DISCUSSÃO FRENTE ÀS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM..... 8

*Charline Machado*

*Betania Schommer*

*Karine Speroni*

*Soraia Napoleão Freitas*

ALTAS HABILIDADES E DESENHO: NARRATIVAS DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA ..... 9

*Ingrid de Fátima Oliveira Machado*

A ESCOLHA PROFISSIONAL DE PESSOAS COM CARACTERÍSTICAS DE DOTAÇÃO E TALENTO: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA ..... 10

*Karen Cristina Alves Lamas*

*Altemir José Barbosa*

PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AUTOEFICÁCIA NA ÁREA DE DOTAÇÃO E TALENTO ..... 11

*Márcia de Fátima Rabelo Lovisi*

*Altemir José Barbosa*

INSTITUTO BOM ALUNO DO BRASIL E INSTITUTO PARA OTIMIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM- UM ENCONTRO DE SUCESSO E PERSPECTIVAS PROMISSORAS ..... 12

*Thyatyra Jordany de Freitas Camilo*

*João André Cardoso Ferreira*

*Juliane Cristina Bieda*

*Rodrigo dos Santos Wa Yin Chin*

IDENTIFICAÇÃO DE TALENTOS: O USO DE NOMEAÇÃO POR PROFESSORES ..... 13

*Altemir José Gonçalves Barbosa*

*Lara Carolina Almeida*

*Priscila de Souza Almeida*

*Tarita Machado-Brandão*

DESENVOLVER TALENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR- UMA REALIDADE ..... 14

*Tarita Machado Brandão*

*Priscila de Souza Moreira*

*Márcia de Fátima de Freitas*

*Karen Cristina Alves Lamas*

AUTOCONCEITO DE ADOLESCENTES COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES SUPERDOTAÇÃO ATENDIDOS NO NÚCLEO DE ATIVIDADES ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – PIAUÍ ..... 15

*Idimá Teles de Almeida*

*Márcia Raika e Silva Lima*

*Leda Maria de Carvalho Ribeiro*

NÚCLEO DE ATIVIDADES DE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS ENCONTROS PEDAGÓGICOS COM OS EDUCADORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO NA CIDADE DE MANAUS- AM ..... 16

*Helândia Feitosa Milon*

*Maria Lize D'Avilla Becker*

CENTRO DE INTERESSE LITTLE KIDS BILINGUE ..... 17

*Anelise Bertuzzi Mota*

*Andresa Castelano*

*Regina Helena da Silva*

*Kelly Fernanda W. Thome*

FATORES FAMILIARES ASSOCIADOS AO DESENVOLVIMENTO DO TALENTO NO ESPORTE ..... 18

*Paulo Vinicus Carvalho Silva*

*Denise Fleith*

PERFIL PESSOAL DE JOVENS TALENTOSOS DO INSTITUTO ROGÉRIO STEIMBERG ..... 19

*Marsyl Bulkool Mettral*

*Renato Vidal Linhares*

ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: PROVOCANDO O ESTIMULO DA CRIATIVIDADE ATRAVÉS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS ..... 20

*Caroline Leonhardt Romanowski*

*Carla Beatriz Kunzler Hosda*

*Soraia Napoleão Freitas*

ATENDIMENTO PEDAGÓGICO INDIVIDUAL AO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ..... 21

*Jarci Maria Machado*

*Mônica Cecilia Gonçalves Condessa Franke*

*Tânia Stoltz*

*Yuna Akemi Minami Prado*

RELATO DE EXPERIÊNCIA: OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ..... 22

*Silvana Menezes Mota*

*André Luís Ribas dos Santos*

*Paula Yamasaki Sakaguti*

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, VALORES E FOTOGRAFIA - VOLUNTÁRIOS: TRABALHO DO CORAÇÃO! ..... 23

*Katiucha Orrico de Moraes Guimarães*

*Viviane Busato Guimarães*

BULLYING ENTRE ESTUDANTES TALENTOSOS ..... 24

*Juliana Célia de Oliveira*

*Andrêze Cristine do Nascimento Silva*

*Altemir José Gonçalves Barbosa*

AVALIAÇÃO DE UM PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM  
CARACTERÍSTICAS DE DOTAÇÃO E TALENTO ..... 25

*Andrêze Cristine do Nascimento Silva*

*Juliana Célia de Oliveira*

RELATO DE EXPERIÊNCIA: OFICINA DE BISCUIT COMO FORMA DE  
EXPLORAR A CRIATIVIDADE DE ALUNOS COM CARACTERÍSTICAS DE AH/SD  
..... 26

*Betânia Gonçalves Schommer*

*Charline Phillipin Machado*

*Miriam de Oliveira Maciel*

*Soraia Napoleão Freitas*

PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA ..... 27

*Breno Yukihiro Yamasaki Sakaguti*

*Rafael Luís Mano Pacheco*

*Laís Seleti*

*André Seleti*



ADOLESCENTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: QUAL O LUGAR POSSÍVEL? ..... 28

*Patrícia Melo do Monte*

*Ana Valéria Marques Fortes Lustosa*

CINZA, AS DUAS FACES DA VIDA ..... 29

*Alessandra Costa Gosch*

*Flávia Costa Gosch*

*Gabriela Costa Gosch*

CONCEPÇÕES DE TALENTO, ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO EM SÃO LUÍS-MA ..... 30

*Eneluce de Jesus Reis Rabêlo*

*Suzana Marques da Silva Menezes*

ESCOLA “VERSUS” ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTADO: COMO MEDIAR ESTA DISCUSSÃO? ..... 31

*Adriana Estevão*

*Josiane Perriy*

*Maria Aparecida de Lima*

*Priscilla Silva Neto Lucca*

OFICINAS DE ARQUEOLOGIA PARA CRIANÇAS COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM RECIFE – PE: UMA EXPERIÊNCIA DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR ..... 32

*Clemir Queiroga de Carvalho Rocha*

*José Lourenço Neto*

APROVEITAMENTO DE TALENTOS NA VILA OLÍMPICA DE MARÉ ..... 33

*Sandra Maria Barros de Araújo Garcia*

ESTIMULANDO TALENTOS COMA ARTE DO ORIGAMI .....	34
---	----

*Eli Neuza Soares da Silva*

O JOGO DE REGRAS COMO ELEMENTO ATRATIVO E RECURSO DE DESENVOLVIMENTO DO RACÍOCÍNIO LÓGICO, INTERAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES /SUPERDOTAÇÃO.....	35
---	----

*Celita Maria Garcez*

*Júlio Faria Abrão*

*Marli da Silva Roza*

*Shara Aline Roza (Estudante)*

CURITIBA FEITA EM VERSOS DE CRIANÇAS” DAS ATIVIDADES EXPLORATÓRIAS AO ENRIQUECIMENTO DE NÍVEL III .....	36
---	----

*Bartira Santos Trancoso*

O JOGO DE REGRAS COMO ELEMENTO ATRATIVO.....	37
--	----

*Celita Maria Garcez*

*Júlio Faria Abrão*

*Marli da Silva Roza*

*Shara Aline Roza*

Concurso de Desenho:  
**“PATRIMÔNIO CULTURAL, ARTÍSTICO E PAISAGÍSTICO  
DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO”.**

NAAH/S-RJ & SEEDUC<sup>1</sup>

Orientação: Professor Osvaldo Augusto de Oliveira<sup>2</sup>

Nas itinerâncias realizadas pelo NAAH/S por todo o Estado para Formação Continuada sobre AH/S para profissionais de Educação, prioritariamente para Professores da Rede Estadual, entre outras atividades, observamos nas Escolas que um grande volume de desenhos dos murais e demais espaços com os mais diversos objetivos, se destacavam pela relevância artística e beleza.

Decidimos promover em 2009, o Concurso de Desenho para a Rede Estadual de Ensino com o objetivo de identificar os Alunos com talentos nas Artes Visuais, sensibilizar as Escolas sobre a importância desta descoberta e encaminhar os Alunos para os espaços pedagógicos para o desenvolvimento de sua habilidade. Com a realização do Concurso também estaríamos elevando os percentuais estimados pelos especialistas sobre Altas Habilidades e Superdotação e modificando as estatísticas do Censo Escolar, bem como revelando para todo o Estado o potencial dos alunos da Rede, o que sempre é muito prazeroso, sobretudo do ponto de vista do Aluno.

Assim traçamos metas e objetivos para a realização do evento, mas necessitamos de orientações específicas sobre a Linguagem Artística e encontramos este direcionamento na pessoa que passou a ser então o Orientador de todo Concurso. Desta forma incluímos os toques singulares do Desenho que fundamentaram o Edital com todas as orientações necessárias, desde o material utilizado para a criação dos desenhos, passando pelo o perfil dos profissionais para a realização da classificação entre outros. Esta parceria foi fundamental para a realização do evento.

Fizemos o lançamento do Concurso em todo o Estado em reuniões e eletronicamente.

O Concurso aconteceu em duas fases distintas.

Como o Estado é dividido em 30 regiões denominadas por Coordenadorias Regionais e uma Coordenadoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas – COESP a qual foi criada recentemente e funciona na cidade do Rio de Janeiro, a primeira etapa ocorreu no âmbito destas Coordenadorias. Cada região possui um Núcleo responsável pela Educação Inclusiva na Rede Estadual: NAPES – Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado. Cada NAPES organizou e coordenou o Concurso com a divulgação, inscrição e seleção de três trabalhos, no período de outubro a novembro conforme orientações do Edital. Foi solicitado o envio de relatórios do que foi realizado em cada região. Os três desenhos selecionados foram postados ou entregues ao NAAH/S em seguida, em tempo determinado em Edital. Contamos com a participação da maioria das Coordenadorias – NAPES. Foram enviados para o NAAH/S 82 desenhos.

Destacamos que o Aluno participante em sua ficha de inscrição deveria também fazer uma narrativa sobre a história do seu desenho.

A segunda etapa ocorreu sob a responsabilidade do NAAH/S & SEEDUC e Orientador para a classificação dos desenhos (que ocorreu em dezembro na Sede do NAAH/S), a divulgação dos resultados, a entrega dos prêmios e Kits de desenho para todos os participantes e publicação de um livro.

No decorrer deste período pela proporção do Concurso, fomos incorporando outras parcerias importantes, como a da Subsecretaria de Comunicação e Projetos da SEEDUC, entre outras.

A classificação dos desenhos foi realizada por profissionais de Artes e Cultura, sobretudo e, Educadores. Também contamos com a participação de um Aluno do 4º Ano Normal do IEPIC – Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, (escola onde fica a

sede do NAAH/S), que é desenhista e em 2009 foi responsável por uma Oficina de Desenho no NAAH/S para Alunos com indicadores nestas habilidades.

Constatamos, com muita satisfação e alegria, a qualidade artística e a criatividade das produções. Os desenhos nos surpreenderam. Que Artistas! Destacamos os textos como verdadeiros instrumentos complementares desta criação, o que deu espaço até para poesias. Um dado que nos causou admiração nestes relatos foi o enfoque espiritual e as crenças dos Alunos. Outro dado relevante foi o fato de que, mesmo com a proposta do Concurso englobar o Patrimônio do Estado do Rio de Janeiro, muitos Alunos preferiram desenhar Patrimônios da Cidade do Rio de Janeiro, os quais são conhecidos mundialmente. A associação das técnicas provocou análise especial pelos profissionais, que estarecidos com a beleza e técnica dos desenhos, sugeriram que ao invés da premiação de apenas os três primeiros colocados, conforme o Edital previa, que estendêssemos a premiação até o décimo colocado. O que foi merecido.

Vale ressaltar que os dois primeiros colocados são alunos da COESP.

Os NAPES foram orientados a encaminhar estes Alunos para verificação de seus talentos em espaços pedagógicos para este fim ou recursos da comunidade. Muitos relatos nos chegaram sobre os desenhos que não ficaram entre os três selecionados por região, o que reforçou nossas percepções iniciais e incentivaram outras atividades para a observação de talentos em determinadas Escolas, bem como a realização de algumas atividades com estes desenhos como exposições, uma vez que estavam tão bem elaborados e bonitos.

Com a apresentação dos desenhos, um longo e detalhado processo foi realizado para a garantia dos trabalhos inéditos, conforme Edital.

A premiação dos três primeiros colocados foi realizada em maio na Secretaria Estadual de Educação num evento realizado pela Coordenação de Educação Especial para os NAPES e demais Núcleos da Educação Inclusiva, onde contamos também com a participação de autoridades da área da Educação, alunos e Familiares.

A publicação do livro em função da complexidade que toda obra literária envolve, está em fase de criação e montagem. No seu lançamento, previsto para este ano, faremos a entrega da premiação do quarto ao décimo colocados e a entrega dos Kits de desenho a todos os participantes.

O Concurso foi mais uma forma para a identificação de talentos e contribuiu para a reforçar a existência das diversas habilidades no espaço escolar, além dos Talentos Acadêmicos tão valorizados pela a Escola. Com isso ampliou discussões sobre a reflexão em caráter de urgência de trabalhos pedagógicos diversificados para os Alunos com características de Altas Habilidades e Superdotação, Mobilizou significativamente as discussões que foram realizadas entre profissionais sobre o desenvolvimento de atividades curriculares e adaptações necessárias para a inclusão do Aluno com este perfil, o que sabemos que irá repercutir nos dados percentuais de Alunos com Altas Habilidades e Superdotação no Estado do Rio de Janeiro, além é claro, de valorizar qualitativamente a vida do aluno e quantitativamente a realidade de seu potencial, retirando-o da invisibilidade, garantindo assim os seus direitos.

Ainda temos como meta e estamos trabalhando neste sentido, realizar uma exposição itinerante com todos os trabalhos em todas as Coordenadorias do Estado do Rio.

Está sendo feito um Portifólio de todas as etapas do Concurso.

1- Secretaria Estadual de Educação

2- Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad Del Mar – Chile  
Mestre em História, Política e Bens Culturais pela FGV – Rio  
Pós Graduado em Arteterapia e Graduado em Artes.  
Professor Docente no Instituto Professor Ismael Coutinho / SEEDUC

# **A escolha profissional de pessoas com características de dotação e talento: uma análise da produção científica**

Karen Cristina Alves Lamas (Universidade Federal de Juiz de Fora)<sup>1</sup>  
Altemir José Gonçalves Barbosa (Universidade Federal de Juiz de Fora)<sup>2</sup>

## **INTRODUÇÃO**

A transição escola-trabalho tem caráter desenvolvimental, ou seja, se dá ao longo de vários anos do curso de vida, não se limitando ao momento da escolha profissional ou a um grupo específico. Além dos adolescentes e universitários, os pesquisadores estão voltando sua atenção para as questões profissionais de aposentados e pessoas portadoras de necessidades especiais, seja deficiência ou características de dotação e talento (D&T). Neste último grupo é possível imaginar que os aspectos que envolvem a escolha, como interesses e habilidades, estariam claros e, portanto a tarefa seria mais simples, contudo, dotação não implica na facilitação da decisão profissional.

Os termos dotação e talento, embora impliquem construtos distintos, são amplamente utilizados por autores nacionais e internacionais para caracterizar pessoas que manifestam comportamentos que expressam alguma capacidade acima da média de seu grupo de pares, em um ou mais domínios da capacidade humana, como intelectual, criativo, social, perceptual, muscular ou motor.

Para muitas pessoas, ser considerado dotado ou talentoso pode ocasionar obstáculos no momento da escolha ocupacional. Presença de multipotencialidade, falta de compreensão sobre o que é dotação, cobranças pessoais e sociais para ter sucesso e perfeccionismo são aspectos que podem dificultar o processo de escolha. O perfeccionismo, por exemplo, pode comprometer o desenvolvimento de crenças de autoeficácia e, conseqüentemente o desenvolvimento de interesses e a tomada de decisão, uma vez que as pessoas tendem a rejeitar atividades para as quais imaginam que não produzirão o resultado desejado.

Sabe-se que no contexto brasileiro a identificação e desenvolvimento de alunos talentosos ainda é um tema explorado por poucos autores. Por conseguinte, pesquisas sobre a escolha profissional dessa população, é praticamente inexistente, embora seja de grande importância para o processo de desenvolvimento de talentos. Por outro lado, na literatura internacional verifica-se crescente interesse pelo desenvolvimento profissional/vocacional de pessoas talentosas desde o início do século XX.

## **OBJETIVOS**

---

<sup>1</sup> Karen Cristina Alves Lamas; e-mail: karen\_lammas@yahoo.com.br; discente de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora

<sup>2</sup> Altemir José Gonçalves Barbosa, e-mail: altgonc@uol.com.br; docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora

O presente estudo realizou uma análise sistemática dos artigos científicos sobre o interesse e a escolha profissional de pessoas com características de D&T publicados na última década e indexados em bases de dados internacionais.

## **METODOLOGIA**

O levantamento bibliográfico foi realizado nas bases de dados PsycINFO e Education Resources Information Center – ERIC, compreendendo o período de 2000 a 2009. As bases foram escolhidas devido à relevância que elas possuem para as áreas de Psicologia e Educação respectivamente. A PsycINFO é organizada pela American Psychological Association e indexa boa parte dos periódicos, livros e outras comunicações científicas mais relevantes da área. A ERIC por sua vez, é mantida pelo governo estadunidense por meio do *Institute of Education Sciences* (IES), órgão do *U.S. Department of Education*. Ela tem caráter internacional e indexa grande parte da produção científica mais relevante no campo educacional.

Ao empregar os descritores (ERIC) ou os termos de indexação (PsycINFO) “*gifted and career choice*” ou “*gifted and vocational interests*”, foram recuperados, no total, 32 artigos em 16 de março de 2010. Quatro deles foram excluídos, porque não se relacionavam aos termos de busca. Foram analisadas, portanto, 28 publicações.

## **RESULTADOS E CONCLUSÕES**

Observou-se que os maiores índices de publicações concentram-se no início da década, entre os três primeiros anos. Entre os artigos analisados, a maioria (n = 22; 78,57%) relata pesquisa e somente seis (21,43%) são revisões de literatura. Isso denota, por um lado, a importância desse tipo de atividade na ciência contemporânea e, por outro lado, que os pesquisadores têm buscado evidências empíricas sobre as variáveis que afetam a escolha e os interesses profissionais de pessoas com D&T. Embora prevaleçam as pesquisas, apenas quatro (18,18%) delas tiveram suas amostras compostas por pessoas talentosas e não-talentosas. Evidencia-se, assim, escassez de estudos que tenham como objetivo comparar o desenvolvimento profissional/vocacional desses dois grupos. Essas investigações são fundamentais para compreender o desenvolvimento dos indivíduos talentosos e, conseqüentemente, para que políticas públicas voltadas para a educação e a saúde deles sejam elaboradas e implantadas. Ainda em relação às amostras foi possível verificar a equivalência quanto às fases de desenvolvimento (adulto e adolescência), porém os estudos longitudinais que se iniciaram na adolescência e finalizaram-se na idade adulta foram classificados como amostra de adultos. Houve, também a prevalência de estudos que tiveram amostras compostas por ambos os sexos, entretanto, ressalta-se que 21,42% dos trabalhos se voltaram para investigações sobre o sexo feminino. Esses dados evidenciam a preocupação com desenvolvimento profissional tanto para adultos quanto para adolescentes talentosos. Já em relação aos sexos, prevalecem os estudos que comparam as duas classes, mas atenção tem sido maior para com a população feminina.

Verificou-se, também, que a produção científica sobre escolha e interesses profissionais de pessoas com D&T enfatiza o domínio intelectual (n = 17; 60,71%). Ressalta-se que somente um (3,57%) texto trata do domínio criativo, mais especificamente, do talento artístico, cinco (17,86%) explanam sobre dotação em geral e em uma parte dos artigos (n = 5; 17,86%) não foi possível identificar o tipo de dotação devido ao fato de não ser possível conseguir o texto na íntegra ou de os autores não abordarem um domínio específico.

Quanto aos temas abordados, a análise de conteúdo revelou que os artigos recuperados podem ser classificados em sete categorias: cognições; diferenças entre os sexos; influências sociais; educação/desenvolvimento de talentosos; concretização dos talentos; orientação profissional para talentosos; e traços de personalidade. As três primeiras classes temáticas aparecem concomitantemente em 46,42% (n=13) e isoladamente em 85,71% (N = 24) da produção científica analisada, denotando: (1) o papel fundamental dos processos cognitivos, do contexto social e das diferenças sexuais nas escolhas e nos interesses profissionais de pessoas com D&T; (2) o caráter social das cognições e das diferenças sexuais envolvidas nas decisões ocupacionais dos indivíduos talentosos; e (3) a necessidade de se considerar as particularidades cognitivas dos sexos quando se trata das opções e aspirações laborais de sujeitos dotados.

Percebe-se a existência de vários fatores que podem influenciar ou contribuir para a escolha profissional de estudantes com dotação e talento, bem como a relevância do tema para o processo de desenvolvimento de estudantes talentosos. No entanto, verifica-se o número de pesquisas é ainda reduzido e o conteúdo pouco diverso, devido à centralização em determinados aspectos e amplas dimensões. Mais trabalhos teóricos e pesquisas, descritivas e experimentais, devem ser realizados a fim de auxiliar os mais capazes nessa tarefa de desenvolvimento.

Palavras chave: Talentosos. Interesses. Cienciometria

# PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AUTOEFICÁCIA NA ÁREA DE DOTAÇÃO E TALENTO

Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas (Universidade Federal de Juiz de Fora)<sup>1</sup>

Altemir José Gonçalves Barbosa (Universidade Federal de Juiz de Fora)<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A autoeficácia é costuma ser entendida como uma percepção do indivíduo acerca de suas próprias capacidades de realizar certa tarefa ou desempenhar um comportamento. Pode ser definida como as crenças de um indivíduo em sua capacidade de organizar e desempenhar comportamentos requeridos para produzir determinados resultados. Tal construto vem sendo desenvolvido por Albert Bandura e colaboradores, dentro da Teoria Social Cognitiva, há mais de três décadas, desde a publicação do artigo *Self-efficacy: toward a unifying theory for behavioral change* em 1977. Apesar da evidente contribuição da Teoria Social Cognitiva para a psicologia contemporânea, ela não é muito difundida no Brasil. Por isso, pesquisas que estudam o construto da autoeficácia contribuem substancialmente para o fortalecimento da Psicologia como ciência e profissão no país. Além disso, estudos sobre as crenças de autoeficácia possuem aplicações em vários campos de conhecimento. O campo da educação especial, por exemplo, tem se mostrado profícuo em pesquisas que analisam o papel da autoeficácia, especialmente no caso dos estudantes com deficiências, sendo omissos em pesquisar estas crenças em alunos com características de dotação e talento. Tais alunos têm, geralmente, facilidade para aprender e motivação para se engajar em tarefas de interesse pessoal. O Ministério da Educação denomina essas características pelos termos altas habilidades/superdotação, que designa a criança ou adolescente que demonstra sinais de habilidade superior a de seus pares em determinada área do conhecimento. No Brasil, um aluno é considerado talentoso quando apresenta elevada potencialidade ou notável desempenho em um dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo-produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora. A facilidade no processo de aprendizagem, a motivação intrínseca e outros fatores pertinentes a grupos de alunos com características de dotação e talento possuem forte associação com as crenças de autoeficácia que, por sua vez, têm um poder mediador e catalisador para o sucesso escolar.

## OBJETIVO

O objetivo do presente trabalho é investigar a produção científica sobre autoeficácia na área de dotação e talento em duas bases de dados de relevância internacional para as áreas de psicologia e educação.

## MÉTODO

Foi realizada uma análise sistemática de resumos e de artigos publicados e indexados nas bases de dados PsycINFO e ERIC. Tais bases de dados foram escolhidas por sua relevância para as áreas de psicologia e educação. A base PsycINFO é organizada pela *American Psychological Association* (APA) e indexa boa parte dos periódicos, livros e outras comunicações científicas mais relevantes para a psicologia. Já

---

<sup>1</sup> Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas\*, e-mail: marciafreitaspsi@gmail.com

\* Discente de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora.

<sup>2</sup> Altemir José Gonçalves Barbosa\*\*, e-mail: altgonc@uol.com.br

\*\* Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora.



a base ERIC (*Education Resources Information Center*) vem sendo mantida pelo governo dos Estados Unidos através do *Institute of Education Sciences (IES)*, órgão pertencente ao *U.S. Department of Education*. Possui caráter internacional e indexa grande parte da produção científica relevante à educação.

## RESULTADOS E CONCLUSÕES

Ao empregar os descritores (na base ERIC) ou os termos de indexação (na PsycINFO) “*gifted and self-efficacy*” foram recuperados, em 16 de maio de 2010, um total de 59 publicações. Não se definiu um intervalo de tempo para a pesquisa dos artigos. Do total de publicações encontradas, excluiu-se 21, entre elas *papers*, dissertações e teses e artigos que não tinham relação direta com os termos de busca. Portanto, foram analisadas 38 publicações.

Entre os artigos analisados, 28 (73,7%) foram classificados como relatos de pesquisas empíricas e dez (26,3%) como revisões de literatura, ensaios teóricos ou relatos de experiência ( $\chi^2 = 8,526$ ,  $gl = 1$ ,  $p < 0,05$ ). Dos 28 relatos de pesquisas empíricas, sete (25,0%) foram classificados como pesquisas explicativas, 20 (71,4%) como pesquisas descritivas e apenas um (3,6%) como estudo de caso ( $\chi^2 = 20,214$ ,  $gl = 2$ ,  $p < 0,05$ ). Pode-se inferir que pesquisadores de ambas as variáveis têm se voltado para estudos empíricos, a fim de conhecer possíveis associações existentes entre elas.

No que diz respeito à temporalidade das publicações, verificou-se que o primeiro trabalho indexado data de 1988 e encontra-se na base PsycINFO. Na ERIC, o primeiro estudo foi incorporado em 1990. Como é possível perceber, pesquisas que associam as variáveis autoeficácia e dotação e talento são bastante recentes e, talvez por este motivo, a maior parte das pesquisas seja de metodologia descritiva, visando observar como estes fenômenos ocorrem na realidade e, possivelmente, estabelecer correlações entre eles.

Quanto aos participantes, observou-se que dos 28 trabalhos empíricos, 16 (57,1%) foram realizados somente em amostras de alunos com características de dotação e talento e 12 (42,9%) comparando estes alunos com seus pares, sem tais características ou, até, com algum déficit de aprendizagem. A quantidade de estudos que se utilizam de amostras comparativas de alunos com dotação e talento e alunos sem essas características foi menor, porém, essa diferença não se mostrou significativa ( $\chi^2 = 0,571$ ,  $gl = 1$ ,  $p > 0,05$ ).

Verificou-se ainda que, dos 26 estudos empíricos em que foi possível analisar a amostra estudada a partir do resumo, cinco (19,2%) foram realizados com crianças (de 0 a 12 anos), nove (34,6%) com adolescentes (de 12 a 17 anos), dois (7,7%) com adultos (acima de 19 anos), exclusivamente, e sete (26,9%) com crianças e adolescentes, dois (7,7%) com adolescentes e adultos e um (3,8%) com crianças, adolescentes e adultos ( $\chi^2 = 11,846$ ,  $gl = 5$ ,  $p < 0,05$ ). Observa-se que se destacam estudos na área de dotação e talento e autoeficácia com adolescentes, primeiramente, e, em seguida, com crianças, apesar de não existir uma diferença estatisticamente significativa ( $\chi^2 = 1,125$ ,  $gl = 1$ ,  $p > 0,05$ ).

Uma análise de conteúdo dos resumos dos artigos encontrados revela que é possível dividi-los em oito categorias principais, sendo elas Desenvolvimento de Dotação e Talento e da Autoeficácia ( $n = 10$ ; 26,3%), Autoeficácia para Matemática ( $n = 7$ ; 18,4%), Autoeficácia e Saúde Mental ( $n = 7$ ; 18,4%), Autoeficácia e Aprendizagem ( $n = 4$ ; 10,5%), Autoeficácia, Escolha e Interesse profissional ( $n = 3$ ; 7,9%), Autoeficácia e Criatividade ( $n = 3$ ; 7,9%), Autoeficácia e Inteligência ( $n = 2$ ; 5,3%) e Autoeficácia e Origem Étnico-Racial ( $n = 2$ ; 5,3%). Optou-se por realizar a classificação considerando o tema que prevalece.

Entretanto, alguns artigos poderiam ser categorizados em mais de uma classe por não tratarem única e exclusivamente de um tema.

Como se pode perceber, os temas autoeficácia e dotação e talento, quando estudados em associação, não geram um número considerável de publicações. Tal fato parece ser devido ao pouco tempo de inclusão do conceito de autoeficácia na literatura científica, visto que o tema dotação e talento vem sendo estudado, sobre diferentes perspectivas, há bastante tempo. Por isso, as pesquisas acerca de indivíduos dotados e talentosos estão, aos poucos, se atualizando a partir da perspectiva da Teoria Social Cognitiva, já que ambas as áreas preconizam a existência de uma interrelação entre fatores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo. Ressalta-se a necessidade de continuar descrevendo estes fenômenos na população, a fim de atingir um corpo teórico mais bem fundamentado.

**Palavras-chave:** Autoeficácia. Dotação e Talento. Produção Científica.

# **INSTITUTO BOM ALUNO DO BRASIL E INSTITUTO PARA OTIMIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM – UM ENCONTRO DE SUCESSO E PERSPECTIVAS PROMISSORAS**

Thyatyra Jordany de Freitas Camilo (Colégio Bom Jesus/IBAB)

João André Cardoso Ferreira (Colégio Bom Jesus/IBAB)

Juliane Cristina Bieda (Colégio Dom Bosco/IBAB)

Rodrigo dos Santos Wa Yin Chin (UFPR/IBAB)

Palavras-chave: Educação inclusiva. Transformação social.

## **1. Introdução**

Com o intuito de divulgar os trabalhos do Instituto Bom Aluno do Brasil – IBAB, Instituto para Otimização da Aprendizagem – INODAP, através do Centro de Excelência em Inteligência Humana – CEIH, apresenta-se esta proposta para avaliação e reconhecimento pelo Conselho Brasileiro para Superdotação – CONBRASD. Ambas as instituições demonstraram resultados significativos ao longo de sua história, relacionados ao atendimento tanto a superdotados como a estudantes de baixa renda, e acabaram por firmar uma sólida parceria que vem a unir as iniciativas e a força de vontade dos profissionais, estudantes, familiares e demais envolvidos.

## **2. IBAB**

Em 1993 dois empresários paranaenses, Francisco Simeão e Luiz Bonacin, idealizaram e decidiram pela implantação do Projeto Bom Aluno - PBA. As atividades iniciaram-se em 1994 com 33 alunos e em apenas três anos, o número de alunos beneficiados aumentou em cerca de 600%. O Ministério da Educação e Cultura, por meio do Programa Acorda Brasil, reconheceu o PBA como um bom exemplo da iniciativa privada na promoção da transformação social brasileira.

Em 2000 o Instituto Bom Aluno do Brasil – IBAB foi fundado com o objetivo de promover a expansão nacional das atividades do Programa Bom Aluno, em forma de franquia social. Atualmente grandes empresas compõem o quadro de mantenedores do IBAB que possui cinco unidades filiais com autonomia de funcionamento cujo suporte e acompanhamento metodológico são fornecidos pelo IBAB.

A alta exigência do instituto repercutiu em resultados altamente expressivos, como 100% de aprovação nos vestibulares mais concorridos do Estado, sendo que cerca de 80% dos alunos obtiveram as primeiras colocações nos cursos. Dentre esses alunos alguns destacavam-se por suas altas habilidades, demandando acompanhamento especial para que pudessem desenvolver todo o seu potencial.

A seguir há alguns relatos sobre o papel do IBAB na sociedade.

Palavras do Presidente do IBAB, Francisco Simeão:

“É grandioso ver o desenvolvimento dos alunos e suas conquistas. Os resultados fortalecem em nós o sentimento de contribuição com a nação.”

Palavras do Vice-Presidente do IBAB, Luiz Bonacin:

"Não tem nada de assistencialista e nem de paternalista. É um programa de empresários, que seleciona os melhores recursos, que são os Bons Alunos, para fazer um bom negócio para o país".

Relato de uma aluna contemplada pelo Projeto Bom Aluno - Enikeyla Azevedo Sudati (PBA-Maringá:

“Estou fazendo parte do Programa Bom Aluno desde o ano de 2004 e o auxílio do programa está sendo muito importante para a minha formação, isso porque ele está me oferecendo a oportunidade de conquistar o futuro sonhado por mim. E tudo isso só está sendo possível graças a vocês, nossos mantenedores, que têm consciência de que investindo na educação é possível melhorar o mundo”.

### 3. INODAP

O Instituto para Otimização da Aprendizagem – INODAP existe desde o ano de 1992, e foi consolidado como Organização Não Governamental em 2000. Conta com uma equipe de profissionais altamente segura e especializada no assunto da superdotação, que vem identificando e reconhecendo crianças e jovens superdotados há mais de 15 anos. Além desse tipo de trabalho, a instituição prima pela divulgação das peculiaridades relativas à superdotação tanto no meio escolar como no familiar, por meio da capacitação de professores e da realização de encontros semanais – os Grupos de Discussão Orientada – para pais dos superdotados, iniciativa que até então não existia no Brasil.

Quando necessário intervém junto à escola para promover a aceleração do estudante com altas habilidades, e investe na disseminação das informações relativas a esse grupo, objetivando aumentar o conhecimento da sociedade e por consequência diminuir os problemas relacionados a discriminação do superdotado, ainda bastante comuns nas escolas e nas famílias.

### 4. Centro de Excelência

Após anos de atividades relevantes de ambas as instituições, em 2009 foi estabelecido uma parceria sólida que acabou por unir tantos os profissionais como os alunos atendidos. Foram definidos para o Centro Excelência em Inteligência Humana objetivos relacionados à ampliação do número de alunos atendidos para uma média de 250, assessoria familiar, orientação aos professores, além de oferecer atividades de capacitação sobre o assunto da superdotação.

Um objetivo bem claro da integração do IBAP e do INODAP é a formação de jovens que possam transformar sua realidade e agir em seu meio social de modo a proporcionar para outras pessoas um pouco do que tiveram enquanto estudantes. A ideia não é só promover o desenvolvimento de cada aluno, mas também gerar semeadores da busca do conhecimento e da excelência como seres humanos.

Além da ampliação do espaço físico e de bens materiais necessários para a ampliação das atividades de cunho educacional, o Centro de Excelência conta com a sociedade para contribuir com conhecimento e com ação para o cumprimento de seus objetivos. É importante salientar o papel social das atividades do Centro, que se preocupa com os problemas locais e discute em cada oportunidade estratégias para superação dos desafios nacionais. Os jovens atendidos pelo Centro certamente serão positivamente críticos, criativos, com potenciais para liderança e serão aqueles que farão diferença entre seus semelhantes.

O treinamento de profissionais que atuam com atendimento na educação especial com ênfase na superdotação é um dos focos do Centro. O país hoje apresenta uma falta de programas de treinamento com essas características, e certamente a ampliação desse tipo de iniciativa trará resultados promotores de desenvolvimento nas escolas, quando esses profissionais estarão mais habilitados para lidar com a superdotação.

## 5. Conclusão

O formato do trabalho que é realizado caracteriza-se por uma relação estreita com a comunidade; a longo prazo, nota-se que o CEIH poderá ampliar essa interação através do desenvolvimento de projetos complementares. Além disso, a possibilidade de diálogo com políticas públicas capazes de promover o desenvolvimento sustentável da instituição pode fazer aumentar seu caráter de mobilizadora do desenvolvimento social. Ainda, o CEIH pretende ser um centro de pesquisa e treinamento podendo para então multiplicar suas tecnologias sociais e conhecimentos.

# IDENTIFICAÇÃO DE TALENTOS: O USO DE NOMEAÇÃO POR PROFESSORES

Altemir José Gonçalves Barbosa (Universidade Federal de Juiz de Fora)<sup>1</sup>

Lara Carolina Almeida (Universidade Federal de Juiz de Fora)<sup>2</sup>

Priscila de Souza Moreira (Universidade Federal de Juiz de Fora)<sup>3</sup>

Tarita Machado-Brandão (Universidade Federal de Juiz de Fora)<sup>4</sup>

## INTRODUÇÃO

São muitas as concepções de dotação e talento; ampla também é a diversidade de terminologias adotadas para descrever aqueles estudantes que são denominados possuidores de altas habilidades/superdotação pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil. Há que se destacar que os diferentes termos, ainda que sejam por vezes considerados sinônimos, refletem distintas concepções epistemológicas que, por consequência, implicam em práticas de identificação e desenvolvimento distintas.

Ressalta-se que a presente comunicação adotará a expressão dotação e talento, pois ela parece ser mais coerente com uma concepção desenvolvimentista dessa necessidade educacional especial. Ela denota, ainda, que hereditariedade (dotação) e ambiente interagem para o desenvolvimento de talentos. Será evitado, portanto, o uso de talentoso e/ou dotado, uma vez que não se trata de uma condição inerente ao indivíduo, mas sim de algo que se desenvolve, que pode estar presente em um determinado momento do curso de vida e não em outro.

Independentemente da terminologia e perspectiva teórica adotadas, a produção científica sobre esse tema é bastante limitada no Brasil. Ela é mais restrita ainda quando se trata da busca ativa por pessoas com características de dotação e talento. Dessa forma, a presente comunicação científica tem como objetivo contribuir minimamente para amenizar essa carência.

Os processos tradicionais de identificação de indivíduos com dotação e talento têm sido alvo de críticas por se aterem a testes de inteligência ou de desempenho que são essencialmente verbais ou de raciocínio abstrato, não permitindo, assim, identificar as capacidades ou as potencialidades de todos os estudantes que apresentam essa necessidade educacional especial. Dessa forma, as práticas de identificação de dotação e talento devem ser baseadas no uso de múltiplos critérios, ou seja, empregar diversos tipos e fontes de informação em diferentes momentos de avaliação. Essa estratégia pode reduzir expressivamente o problema da subidentificação de estudantes pertencentes a certos agrupamentos sociais ou que apresentem dotação e talento nos mais variados domínios, incluindo o intelectual e o acadêmico.

Com o intuito de promover um processo de identificação que minimizasse os chamados “falsos positivos” e “falsos negativos”, o Programa de Identificação e Desenvolvimento de Estudantes Talentosos – PIDET, optou por adotar múltiplos critérios (p.ex. testes de inteligência, testes de criatividade, autonegação, nomeação por pais), enfatizando, mais especificamente, a nomeação de professores. A participação docente no processo de identificação dessa necessidade educacional especial é uma estratégia que tem sido historicamente utilizada e, apesar de ser, em alguns momentos, contestada, atualmente constitui-se como um importante instrumento que, aliado a outros, tem contribuído para amenizar os problemas de subidentificação supracitados.

<sup>1</sup> altgonc@uol.com.br\*

<sup>2</sup> larinha100@ig.com.br\*\*

<sup>3</sup> pricamoreira@yahoo.com.br\*\*

<sup>4</sup> taritamachadob@hotmail.com\*\*

\*Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora.

\*\* Discentes de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Fomento da FAPEMIG.

Uma das justificativas para o envolvimento docente na identificação diz respeito ao tempo e à qualidade do contato que os professores têm com os alunos. Isso lhes permite observar atentamente as expressões que podem demonstrar características ou sinais de dotação e talento. Desta forma, o educador pode ser um dos principais agentes no âmbito da identificação por ocupar posição estratégica no processo de ensino-aprendizagem.

A preparação desse profissional é considerada uma premissa básica para evitar influência de estereótipos, falsas crenças ou atitudes negativas em relação aos estudantes com dotação e talento. Preparar os professores pode aumentar a fidedignidade dessa forma de nomeação.

## **OBJETIVO**

O objetivo do presente trabalho é analisar o processo de identificação de dotação e talento a partir do instrumento de nomeação por professores utilizado pelo Programa de Identificação e Desenvolvimento de Estudantes Talentosos – PIDET – implantado em um colégio de aplicação de uma universidade pública brasileira.

## **METODOLOGIA**

O Programa de Identificação e Desenvolvimento de Estudantes Talentosos (PIDET) foi implantado no Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2007. O processo de identificação adotado consta de duas etapas. A primeira visa preparar o corpo docente para participar do processo de identificação de estudantes com dotação e talento em alguma área de desempenho ou conhecimento. Esse processo tem o intuito de desmitificar a educação e o desenvolvimento de alunos com características de desempenho superior e difundir conhecimento sobre as particularidades desenvolvimentais desses, tornando os professores mais sensibilizados para a importância da identificação e capazes de participar efetivamente do processo. A segunda etapa refere-se à identificação, propriamente dita, dos alunos com dotação e talento e categorização quanto aos domínios de capacidade em que cada estudante se destaca além de identificar seus interesses. Para que essa etapa se dê, entre outras medidas, utilizam-se dois formulários que são respondidos pelos professores. O primeiro consiste em uma lista de itens para observação em sala de aula a ser preenchida pelo professor. Nela, o docente é convidado a observar seus alunos na busca por possíveis características de dotação e talento. O segundo foi adaptado da realidade estadunidense e se divide em 14 subescalas voltadas para a avaliação de diferentes domínios da capacidade humana: aprendizagem, motivação, criatividade, liderança, comunicação (expressividade), comunicação (precisão), planejamento, arte, música, drama, ciências, tecnologia, matemática e leitura.

## **RESULTADOS**

Ambas as formas de nomeação por professores empregadas pelo programa demonstraram potencialidades e limitações. Nesse último caso, pode-se citar, com base na declaração dos docentes, a quantidade de escalas (14) que compõem o segundo instrumento, o que dificultaria o preenchimento. Ainda que os educadores tenham sido orientados a preencher as escalas para as quais se sentem competentes, alguns docentes acabam não devolvendo os instrumentos preenchidos ou preenchendo-os de forma incompleta. É importante esclarecer que, mesmo que o profissional decida preencher somente uma das 14 escalas, ele deverá fazê-lo para todos os alunos que têm em sala de aula.

Outra limitação relativa às 14 escalas diz respeito às áreas de atuação dos professores. Como os instrumentos estão voltados para a identificação de variados domínios de capacidade humana, algumas vezes não há docentes em condição ou dispostos a preencher a escala de uma área específica, como, por exemplo, tecnologia.

Ainda no que se refere às 14 escalas, uma sobrenomeação tem ocorrido. Esse fato pode ser decorrente tanto do instrumento, que não possui evidências de validade para o contexto brasileiro, quanto das características dos professores, que parecem ser pouco rigorosos em suas avaliações. No caso das escalas, há que se considerar, ainda, que o percentil recomendado (85) pode não ser adequado para o contexto brasileiro. Porém, mesmo ao ser adotado um ponto de corte mais rigoroso, como, por exemplo, o percentil 92, a sobrenomeação permanece.

No caso do primeiro instrumento, por se tratar de um formulário para observação em sala de aula bastante sucinto, poucos problemas de preenchimento têm sido observados. Todavia, há uma subnomeação. Nesse caso, por se tratar de uma medida com algumas evidências de validade para o contexto brasileiro, pode se propor a hipótese de que o local específico em que o PIDET é desenvolvido contribui para tanto. Porém, assevera-se que ainda é preciso obter mais indícios de validade para essa ferramenta.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Uma vez descritas as limitações e as potencialidades dos instrumentos, bem como as dificuldades enfrentadas quando professores são envolvidos na identificação de dotação e talento, fica evidente o desafio que representa a busca ativa por alunos com essa necessidade educacional especial em salas de aula. Salienta-se, por fim, a necessidade de produzir estudos que permitam calibrar essas medidas e a necessidade de continuar envolvendo os docentes nesse processo, ainda que muitas sejam as barreiras a serem transpostas.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Identificação. Talento. Nomeação por professores.



## **DESENVOLVER TALENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR – UMA REALIDADE:**

Tarita Machado Brandão (Universidade Federal de Juiz de Fora)<sup>1</sup>  
Priscila de Souza Moreira (Universidade Federal de Juiz de Fora)<sup>2</sup>  
Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas (Universidade Federal de Juiz de Fora)<sup>3</sup>  
Karen Cristina Alves Lamas (Universidade Federal de Juiz de Fora)<sup>4</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Na literatura científica tem sido demonstrada a importância do desenvolvimento do talento e a possibilidade de sua realização. Embora a legislação brasileira abarque a educação desse subgrupo de estudantes considerado com necessidades educacionais especiais (NEE), ainda há muito a ser pesquisado, inclusive no que tange ao termo altas habilidades/superdotação, o qual incita uma série de questionamentos na sua relação com os modelos teóricos adotados internacionalmente. Cientes do impacto da identificação e desenvolvimento desse alunado, tanto para o indivíduo como para a coletividade, foi criado o Programa de Identificação e Desenvolvimento de Estudantes Talentosos (PIDET) no Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2007. É importante destacar que a opção pela utilização dos construtos dotação e talento se deve à filiação teórica aos autores nacionais e internacionais que os utilizam. Para contemplar as necessidades educacionais dos estudantes talentosos, foram realizadas, inicialmente, duas etapas importantes, sendo: capacitação de professores (através de treinamentos na própria escola, com o intuito de conscientizar sobre as falsas crenças e difundir o conhecimento acerca das particularidades dos alunos talentosos, tornando os professores capazes de participar do processo de identificação desses estudantes) e identificação dos alunos talentosos (realizada por testes de inteligência, autonomação, nomeação por pais e professores). O processo de identificação permitiu a classificação quanto aos domínios de capacidade em que cada discente se destaca, além da investigação de seus interesses. Logo após essa etapa, iniciou-se o trabalho de desenvolvimento dos estudantes, que consiste em atendimento por grupos de interesses e de acompanhamento. A etapa de desenvolvimento é o foco de atenção do presente trabalho.

### **OBJETIVOS**

Promover aos discentes o conhecimento das diferentes capacidades superiores e suas formas de expressão, monitorando-os dentro de grupos de interesse e acompanhamento. Possibilitar debates, entre outras situações de troca de conhecimento, dentro e fora da escola, estimulando novas experiências ou aprofundamento de interesses, a fim de proporcionar o desenvolvimento de habilidades superiores. Contar com o apoio dos professores, pais e membros da comunidade que, cientes da importância

---

<sup>1</sup> Tarita Machado Brandão\*, e-mail: taritamachadob@hotmail.com

<sup>2</sup> Priscila de Souza Moreira\*, e-mail: pricamoreira@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas\*, e-mail: marciafreitaspsi@gmail.com

<sup>4</sup> Karen Cristina Alves Lamas\*, e-mail: karen\_lammas@yahoo.com.br

\* Discentes de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz De Fora.

do desenvolvimento do talento, possam realizar atividades, dentro e fora do ambiente escolar, em busca desse propósito.

## **METODOLOGIA**

Tendo como base os dados fornecidos pela etapa de identificação, foi possível montar o Plano Individual de Desenvolvimento - PID. O PID tem como objetivo esquematizar um plano geral de trabalho, específico para cada aluno, com atividades a serem desenvolvidas durante o semestre letivo. De acordo com a potencialidade destacada, dentro dos domínios de capacidade e dos interesses dos alunos, foram divididos os grupos de interesse e, posteriormente, respeitando a disponibilidade de horários dos alunos, organizados os grupos de acompanhamento. As propostas de trabalho foram divididas tanto em atividades no horário escolar (sugerindo e dando suporte aos professores para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas e o aproveitamento do Laboratório de Aprendizagem – LA já existente na escola, que funciona como espaço destinado a aprendizagem suplementar) e no turno contrário (organização dos grupos de interesse e acompanhamento).

Os grupos de interesse foram organizados em forma de encontros semanais voltados para o desenvolvimento do talento específico, identificado pelo PID. Conta com a ajuda de voluntários, com formação na área em questão, que se dispõem a acompanhar o grupo por, pelo menos, um semestre letivo. Acontecem na própria escola ou em locais acordados entre os voluntários e os alunos. Cada grupo é supervisionado por um membro do PIDET, que trabalha como tutor do mesmo. Já foram organizados diferentes grupos como: interesses do âmbito acadêmico (p. ex.: literatura, astronomia); psicomotor (p. ex.: handebol, futebol); psicossocial (p. ex.: teatro, mágica) e criativo (p. ex.: desenho, pintura).

Os grupos de acompanhamento foram planejados para realizar atividades sempre no contra turno letivo. Inicialmente, foram constituídos pequenos grupos, com o intuito de formar um espaço de debate e troca de experiências para a reflexão sobre ser talentoso, dos processos relacionados ao seu desenvolvimento e das consequências do aperfeiçoamento dos talentos para o sujeito e sociedade. Os encontros eram realizados quinzenalmente e cada grupo de alunos (cerca de cinco discentes talentosos com idades que variavam entre 12 e 15 anos) era atendido por uma dupla do PIDET, sendo um psicólogo e um graduando em Psicologia. Devido a diversos empecilhos encontrados, como a falta de assiduidade de alguns alunos, incompatibilidade de horário entre os membros do grupo, dificuldades de motivar os alunos a participarem e permanecerem no programa e conseguir apoio externo (voluntários de diferentes áreas de atuação), realizaram-se modificações no funcionamento dos grupos de acompanhamento. Optou-se por reunir os alunos em um só grupo, em encontros mensais, variando entre atividades internas e externas à escola. As reuniões internas permaneceram voltadas para o acompanhamento e promoção do desenvolvimento integral, enquanto os encontros externos têm como objetivo principal a oferta de um amplo leque de oportunidades de aprendizagem que venham a instigar novos interesses e/ou aprofundar o talento. É importante ressaltar que trata-se de um espaço aberto aos estudantes, possibilitando a sugestão de temas para debate, assim como são, frequentemente, realizadas dinâmicas voltadas para a discussão dos objetivos já alcançados e metas a serem atingidas.

Ressalta-se que algumas dimensões do trabalho ainda precisam ser expandidas. Por exemplo, efetivar a interlocução com os professores, almejando a real utilização do laboratório de aprendizagem da escola (p. ex.: através de monitoria de disciplinas que possam ser realizadas pelo aluno talentoso, com supervisão de um professor) e o fomento de práticas inclusivas, além de uma participação mais efetiva da comunidade aproveitando seu potencial.

## **RESULTADOS E CONCLUSÕES**

Como as etapas de grupos de interesse e acompanhamento ainda estão em implantação, percebemos que as alterações já efetivadas têm sido eficazes para sanar as dificuldades supracitadas. Neste ano de 2010, foram criados novos grupos de interesse, como os de teatro, mágica e violão, uma vez que houve ampliação e flutuação das preferências demandadas pelos estudantes e maior apoio comunitário.

Percebeu-se que os estudantes estão mais assíduos, interessados e participativos no que tange a todas as atividades propostas. A união dos grupos propiciou o vínculo entre os alunos de tal forma que, hoje, é possível admitir que o grupo foi consolidado.

É importante salientar que o amplo apoio encontrado na escola foi e é fundamental para se atingir os objetivos almejados. Desta forma, a tímida participação dos professores parece muito mais condizente às práticas pedagógica já consolidadas e às dificuldades inerentes à modificação das mesmas do que à falta de receptividade em relação ao PIDET ou ao envolvimento da escola.

Apesar de se tratar de um programa em fase de aperfeiçoamento, a experiência aqui apresentada reafirma a possibilidade de se desenvolver talentos no contexto escolar.

**Palavras chave:** Desenvolvimento. Talento. Escola.

# AUTOCONCEITO DE ADOLESCENTES COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ATENDIDOS NO NÚCLEO DE ATIVIDADES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – PIAUÍ

Idimá Teles de Almeida<sup>1</sup> (Faculdade Santo Agostinho-FSA)

Marcia Raika e Silva Lima<sup>2</sup> (Universidade Federal do Piauí-UFPI)

Lêda Maria de Carvalho Ribeiro<sup>3</sup> (Faculdade Santo Agostinho-FSA)

## INTRODUÇÃO

Os estudos e discussões voltados aos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) vêm consolidando-se no cenário das pesquisas educacionais. Mas, quando se trata do desenvolvimento afetivo, do autoconceito desse grupo escolar, as investigações ainda são incipientes. Para Alencar (2007) pouco se conhece sobre as características socioemocionais dos superdotados, o que propicia o surgimento dos mitos, dentre eles, que o indivíduo superdotado é imune a qualquer problema emocional. Motivadas a desmistificar tais idéias nos propomos pesquisar o autoconceito dos superdotados.

Para Coll (2000) o autoconceito constitui-se na percepção de competência ou de auto-eficácia que o indivíduo tem sobre si mesmo, sofrendo influência do meio social. Partindo-se do pressuposto de que o autoconceito é multidimensional, Mead (1934) e James (1980) defendem que a pessoa pode ter vários autoconceitos. Sisto e Martinelli (2004) apresentam quatro tipos de autoconceito. O autoconceito pessoal que refere-se aos sentimentos que a pessoa tem em relação ao seu modo de ser e agir em diferentes situações. O autoconceito escolar que trata de questões relativas às relações interpessoais que ocorrem no ambiente escolar. O autoconceito social que tem como enfoque tratar as relações sociais com os colegas e a maneira como a pessoa se percebe nessa relação. E, o autoconceito familiar que refere-se ao comportamento adotado em situações cotidianas em casa, com os pais e irmãos.

A adolescência, conforme Aberastury e Knobel (1981) é fase considerada com a reorganização emocional, turbulência e instabilidade, caracterizada pelo processo biopsíquico a que os adolescentes estão destinados. E, caso se perceba como capaz, durante esta fase, refletirá em comportamento positivo. Por outro lado, caso se considere pouco capaz, seus pensamentos e ações serão direcionados para confirmar esta auto-imagem. É uma fase em que o indivíduo está predisposto a situações de conflitos sociais e pessoais, necessitando atenção e compreensão na família e na escola.

Partindo desta realidade o estudo teve como objetivo geral analisar o autoconceito que os adolescentes com características de AH/SD atendidos no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/superdotação (NAAH/S) em Teresina –PI têm de si mesmo, e como objetivos específicos descrever o autoconceito dos adolescentes e identificar o autoconceito dos adolescentes nos contextos: familiar, pessoal, escolar e social. Para tal, diversos teóricos foram analisados com o intuito de apreender suas concepções acerca do desenvolvimento afetivo, em especial, sobre o autoconceito dos alunos com AH/SD, dentre eles, César Coll e colaboradores (2000); Alencar (2007); Mead (1934); James (1980); Sisto e Martinelli, (2004); Aberastuty, A. & knobel, (1981) e outros.

---

1 Aluna do curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da FSA, Psicóloga do NAAHS/SEDUC-PI. E-mail: [iditeles@hotmail.com](mailto:iditeles@hotmail.com)

2 Mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação da UFPI, Pedagoga do NAAHS/SEDUC-PI e da SEMEC-TE. E-mail: [marciaraika@hotmail.com](mailto:marciaraika@hotmail.com)

3 Psicóloga, mestre em Psicologia Cognitiva e docente do curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da FSA. Email: [ledamcr@yahoo.com.br](mailto:ledamcr@yahoo.com.br)

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa foi realizada no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), instituição vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Piauí, tem caráter quanti-qualitativo, tendo em vista que faz uso de técnicas utilizadas em ambos os tipos de pesquisa, quais sejam: Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil (EAC-IJ) e questionários.

Participaram da pesquisa 10 (dez) adolescentes com faixa etária entre 12 e 16 anos, sendo 3 do sexo feminino e 7 do sexo masculino que são atendidos no NAAH/S. Para a coleta de dados foi utilizada a Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil (EAC-IJ) que destina-se avaliar o níveis de autoconceito, a qualidade de relações que as pessoas estabelecem consigo mesmas e com as pessoas que as cercam. Esse instrumento fornece avaliações distintas de quatro ambientes: pessoal, social, familiar e escolar e, também, uma medida de autoconceito geral, que consiste na soma desses quatro. Os resultados consistem em percentis calculados para cada subescala e analisados de acordo com as normas da EAC-IJ, por idade, gênero e faixa de classificação (25%, 50%, 75% e intermediárias). Para interpretação das respostas, a análise é feita comparando-se as pontuações, se elevada, melhor as condições do autoconceito do indivíduo e vice versa. Desse modo, foi possível verificar as áreas nas quais os adolescentes possuíam maiores facilidades e dificuldades. O questionário utilizado serviu para identificarmos os dados pessoais dos participantes.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A aplicação da EACI-J foi realizada de acordo com as subescalas de autoconceito e os resultados foram distribuídos da seguinte forma: pontuação alta, quando as respostas dos adolescentes foram assinaladas compreendendo a classificação de menos 75%, 75% e mais 75%; pontuação mediana para as respostas classificadas em 50% e menos de 50% e pontuação baixa representada pela classificação de menos 25% e 25% da escala.

Ao analisarmos o autoconceito pessoal, dos 10 (dez) adolescentes com AH/SD pesquisados 30% obtiveram alta pontuação, o que significa que percebem-se de forma positiva, adotam boas estratégias para enfrentar e resolver problemas. Pontuações medianas foram obtidas por 10% deles, sugerindo autoconceito satisfatório, enquanto que 60% desses adolescentes obtiveram pontuações baixas, indicando que se avaliam como preocupados, nervosos e com medos.

Tratando-se do autoconceito escolar, 30% dos adolescentes obtiveram elevados índices de autoconceito, o que leva a supor que se sentem aceitos pelos colegas de classe. Em 30% dos casos, as pontuações foram medianas e em 40%, pontuações rebaixadas, o que pode significar que estes não conseguem liderar e consideram que não são vistos como uma pessoa divertida na escola.

O autoconceito familiar avaliado junto aos adolescentes demonstrou 40% de resultados com altos índices, revelando que estes se sentem aceitos no meio familiar, enquanto que 30% deles obtiveram pontuações medianas e 30%, baixas pontuações. Nesse contexto, os altos índices obtidos na maior parte dos casos indicam bom relacionamento dos sujeitos avaliados com os irmãos, bem como percepção de lealdade e confiança em seus pais.

No autoconceito social, 40% dos adolescentes apresentaram bons índices, o que significa que comparam-se ou se sente superior aos seus amigos, tem vontade de ajudar os outros e buscam ajuda quando precisam, 30% obtiveram pontuações medianas, mostrando que lidam com momentos de desconforto junto às pessoas e 30% obtiveram

pontuações rebaixadas, o que significa que não se relacionam bem com os amigos, com tendência a se isolar quando fracassam.

Podemos acrescentar aos resultados o somatório das demais áreas que compreende ao autoconceito geral e corresponde ao que os adolescentes sentem quanto a si mesmos. Observou-se que 50% dos adolescentes se sentem bem, tendo um bom conceito de si mesmos; 10% têm um autoconceito mediano e 40% não apresentam um conceito positivo de si próprio.

Concluimos que dentre as quatro subescalas de autoconceito avaliadas entre os adolescentes que estão sendo atendidos pelo NAAH/S-PI, o autoconceito pessoal foi a subescala que apresentou índices mais baixos, perfazendo um percentual de 60% dos participantes, resultados que justificam fase de conflitos, necessitando de auxílio, que pode vir de profissionais especializados e da própria família.

Essa pesquisa é de suma relevância, visto que, identificado o conceito que os adolescentes têm em relação a si mesmo, contribuirá no acompanhamento do adolescente, da família e dos docentes, para sanar ou amenizar as dificuldades apresentadas. Assim como viabiliza a reflexão acerca da temática com a finalidade de melhorar as condições sociais e afetivas desses adolescentes, para que possam extrapolar com consciência suas habilidades, pois acreditamos que um pleno desenvolvimento socioemocional para adolescentes com AH/SD encontra barreira no desconhecimento das características e necessidades específicas desta categoria no seu contexto social, familiar e educacional.

**Palavras-chave:** Autoconceito. Adolescentes. Altas habilidades/superdotação.

## **Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação: um relato de experiência dos encontros pedagógicos com os educadores da rede estadual de ensino na cidade de Manaus – AM**

Helândia Feitosa Milon (SEDUC-AM)<sup>1</sup>  
Maria Alice D'Ávila Becker (UFAM)<sup>2</sup>

O objetivo deste relato de experiência no atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação (AH/SD) na cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas, é divulgar, no meio acadêmico, as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S-AM), a partir de sua efetivação no ano de 2007, especificamente dos primeiros encontros pedagógicos com os educadores.

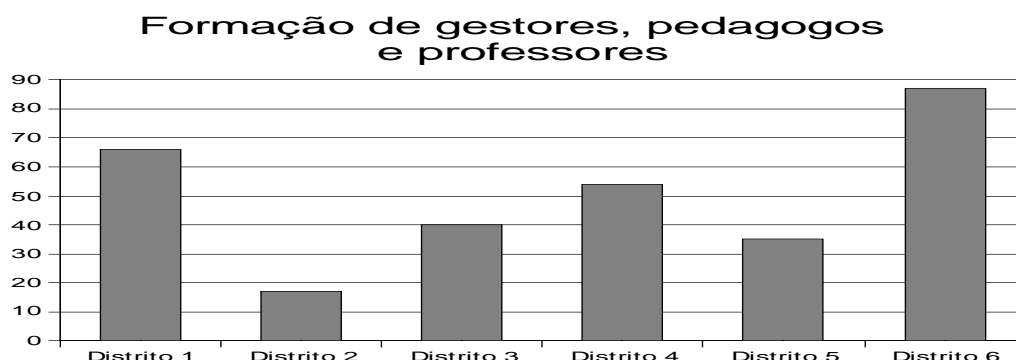
De acordo com as Orientações Preliminares para Implantação NAAH/S (BRASIL, 2006), o objetivo geral do Núcleo é promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com AH/SD das escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular e disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares, nas famílias em todos os estados e no Distrito Federal.

A equipe de formação inicial do NAAH/S-AM contou no ano de sua implantação com nove profissionais da Secretaria de Educação do Amazonas. Na Coordenação, uma pedagoga na Unidade de Atendimento ao Aluno, quatro professores formados em Educação Física, Educação Artística e Ciências e duas psicólogas, na Unidade de Atendimento ao Professor, uma pedagoga e na Unidade de Atendimento a Família, uma psicóloga. Em 2006 a coordenadora e uma pedagoga do Núcleo participaram do encontro promovido pela Secretaria de Educação Especial/MEC em Brasília, para implantação do NAAH/S em todo Brasil. Em 2007, a coordenadora, uma pedagoga e uma psicóloga participaram do curso “A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação”, também em Brasília. A partir de 2008, alguns profissionais saíram e outros passaram a fazer parte do Núcleo.

Manaus é uma cidade com aproximadamente 1.646.602 habitantes (IBGE, 2007). No entanto, até aquela data, não havia um atendimento específico ao aluno com potencial superior. Na capital existem seis Coordenadorias Distritais, distribuídas geograficamente em zonas, responsáveis por 202 escolas estaduais na cidade. A princípio foram selecionadas três escolas, de cada coordenadoria, para a formação dos professores, pedagogos e gestores. A escolha das escolas obedeceu ao seguinte critério: que atendessem alunos cursando o Ensino Fundamental de 1ª a 5ª séries. Os coordenadores distritais indicaram, então, as escolas a partir desse critério. Assim 18 escolas participaram dos primeiros encontros pedagógicos para a identificação dos alunos AH/SD. Primeiramente foram realizadas visitas nas escolas indicadas para divulgar o trabalho realizado pelo NAAH/S-AM e, a partir desses contatos iniciais, foram realizados os encontros com professores, pedagogos e gestores por Coordenadoria Distrital, nos respectivos turnos de trabalho.

Os objetivos dos encontros pedagógicos foram apresentar a área da superdotação e preparar os educadores para realização da identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação. Inicialmente, as reuniões aconteceram obedecendo a um calendário planejado em parceria com as Coordenadorias Distritais e o Núcleo, uma vez que não era tão simples conseguir que os professores deixassem suas escolas para participar das reuniões. Não foi possível também, a partir da implantação do NAAH/S-AM, atender a todas as escolas da capital, uma vez que é grande a quantidade de escolas e a equipe não dispunha de profissionais em quantidades suficientes.

No ano de 2007, o total de professores, pedagogos e gestores das dezoito escolas selecionadas que participaram dos primeiros encontros pedagógicos foi de 300 educadores, assim distribuídos: 66 da Coordenadoria Distrital 1; 17 da Coordenadoria Distrital 2, 40 da Coordenadoria Distrital 3; 54 da Coordenadoria Distrital 4; 35 da Coordenadoria Distrital 5 e 87 da Coordenadoria Distrital 6. (Figura 1)



Fonte: dados da pesquisa

A diferença em relação ao percentual de educadores que participaram dos encontros pedagógicos ocorreu em virtude de que o número de alunos matriculados diferenciava-se de uma escola para outra, em vista da capacidade de atendimento das mesmas e, conseqüentemente, no Ensino Fundamental de 1ª a 5ª séries, sendo um professor por turma, fazendo com que a participação dos educadores variasse entre 10% a 80% por Coordenadoria Distrital.

Nos anos posteriores a 2007, os encontros aconteceram com outras escolas estaduais, conforme a solicitação dos gestores ou dos coordenadores distritais. Assim, em 2008, 18 escolas participaram dos encontros pedagógicos e, em 2009, seis encontros foram realizados, por Coordenadoria Distrital, com os gestores das 202 escolas estaduais da capital.

Durante o trabalho de atendimento ao professor pelo NAAH/S-AM foi verificado que o tema altas habilidades/superdotação ainda é muito desconhecido nas escolas. Nos encontros realizados, os professores expressaram que, até aquele momento, não tinham lido sobre o assunto tratado bem como não conheciam as obras publicadas em relação à temática que estava sendo discutida. Esta constatação é preocupante, pois confirma o que descreve a literatura na área, que a falta de conhecimento leva muitos educadores a pensarem erroneamente, principalmente que o superdotado é um gênio, que não precisa de ajuda e que é quase "impossível" encontrar nas escolas alunos com este perfil.

Um ponto positivo apresentado nesses encontros foi o interesse, por parte dos professores, em conhecer mais sobre as pessoas com AH/SD. Durante as reuniões os professores mencionavam aqueles que apresentavam características de superdotação na sala de aula, não só os da área intelectual ou acadêmica, como também das áreas da liderança, artística e psicomotora. Dessa forma, eles puderam fazer a indicação dos alunos e encaminhá-los ao NAAH/S-AM.

Para que os educadores pudessem observar as características apresentadas pelos alunos com potencial superior em sala de aula, foi disponibilizada uma ficha de identificação contendo as principais características por área das capacidades humanas, elaborada pela própria equipe do Núcleo, baseada nas características apresentadas na literatura e em documento oficial (VIRGOLIM, 2007); (SABATELLA, 2005); (ALENCAR; FLEITH, 2001); (BRASIL, 1995).

No convívio com os alunos encaminhados ao Núcleo a equipe constatou que eles ficavam alegres por estarem num ambiente onde eram percebidos e ouvidos. As crianças descreviam suas produções, seus sonhos e também suas angústias em relação à escola,



considerada, por alguns, como entediante e pouco desafiadora. Essa descrição acontecia durante a realização de atividades do Portfólio do Talento Total, que é um instrumento usado para identificar e potencializar os talentos de cada aluno, por meio de inventários de interesse, estilo de aprendizagem e produtos realizados pelo próprio aluno, num processo contínuo (CHAGAS, *et. al.*, 2007).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os encontros pedagógicos realizados foram uma ótima oportunidade para desconstruir ideias errôneas que ainda impedem ou dificultam o processo de identificação. Um fato observado foi o interesse dos professores pelo tema, talvez por ser ainda um assunto pouco discutido no espaço acadêmico, atraindo pela curiosidade ou novidade que o mesmo proporciona. Assim, a atenção e a participação dos professores foram significativas, indicando que esse é o caminho promissor à inclusão escolar dos alunos com potencial para altas habilidades/superdotação.

A implantação do NAAH/S-AM em Manaus veio proporcionar o atendimento ao aluno com potencial superior, ao professor, principalmente, por meio dos encontros pedagógicos e à família que conta com um serviço de apoio e orientação. O atendimento ideal ainda é um longo caminho encoberto por obstáculos no árduo processo de dar visibilidade às potencialidades existentes nos espaços escolares.

**Palavras-Chave:** Altas Habilidades/Superdotação; Encontro Pedagógico; Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação.

---

<sup>1</sup> Pedagoga no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S-AM), especialista em Educação Especial e mestranda em Educação na Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

<sup>2</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Pós-doutoranda da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG).

## **Centro de Interesse Little Kids Bilíngue**

**Anelise Bertuzzi Mota**<sup>1</sup>

**Andresa Castelano**<sup>2</sup>

**Regina Helena da Silva**<sup>3</sup>

**Kelly Fernanda W. Thomé**<sup>4</sup>

### **Introdução**

A equipe pedagógica da Little Kids Bilingue, preocupada com as necessidades educacionais dos seus alunos com superdotação, criou este projeto para complementar e enriquecer o currículo, ampliar seus interesses e enriquecer suas habilidades no ensino bilíngüe.

Os alunos superdotados são diferentes dos demais em diversos aspectos. Eles aprendem com maior facilidade e rapidez, são extremamente exigentes com os seus educadores e colegas, tem várias áreas de interesse intelectual e muitas vezes são academicamente superiores. Sendo as suas necessidades e características psicológicas relevantemente diferentes das dos alunos em geral, estes alunos precisam de um atendimento educacional também diferenciado, ou seja, preparado para dar-lhes o enriquecimento adequado.

### **Objetivo geral**

Favorecer uma melhor compreensão sobre crianças com altas habilidades, para que as mesmas passem pelo aprimoramento curricular, estimulação em áreas de interesse e melhor adaptação sócio-emocional.

### **Objetivos específicos**

- Proporcionar melhores condições para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas.
- Desenvolver bons hábitos de trabalho e estudo.
- Incentivar um clima de aprendizagem que resulte em maior produtividade.
- Favorecer o ajustamento pessoal e emocional.
- Oferecer melhor atendimento ao ritmo individual de crescimento e aprendizagem.
- Possibilitar a expansão de interesses.

---

<sup>1</sup> Ms. Anelise Bertuzzi Mota – Psicóloga

<sup>2</sup> Ms. Andresa Castellano – Coordenadora de Língua Portuguesa

<sup>3</sup> Ms. Regina Helena da Silva – Coordenadora Escolar

<sup>4</sup> Ms. Kelly Fernanda W. Thomé – Diretora

- Ampliar suas habilidades na língua inglesa (vocabulário, leitura e escrita, compreensão, oralidade), pois as atividades do projeto são desenvolvidas na língua inglesa e portuguesa.

### **Metodologia:**

Os encontros acontecem a partir de junho de 2009, semanalmente, nas sextas-feiras das 13:30h as 15hs, com a participação de quatro crianças diagnosticadas com Superdotação/Altas Habilidades, sendo 3 meninos e 1 menina. A faixa etária das crianças são de 05 à 9 anos; e freqüentam o 1º, 2º e 4ºano do ensino fundamental.

### **INTERESSES ELECADOS PELOS ALUNOS:**

1. LEITURAS DIFERENTES E INTERESSANTES;
2. PESQUISAS NO COMPUTADOR E INTERNET;
3. ELABORAÇÃO E APRESENTAÇÃO DAS PESQUISAS (Jornalista)
4. MATEMÁTICA, CÁLCULOS;
5. CONFECÇÃO DE SUCATA;
6. PINTURA DE QUADROS E PAINÉIS;
7. ARTE COM COLA COLORIDA E TINTA;
8. PENSAMENTOS DE CIENTISTA; (jogo de cientista)
9. VIAGEM NO TEMPO;
10. PASSEIO EM MUSEUS E BIBLIOTECAS;
11. JOGOS DIFERENTES;

Das sugestões acima grande parte foram trabalhadas no decorrer do ano. As imagens apresentadas são atividades de pesquisa para “Brincar de Jornalista”, sendo os temas abaixo escolhidos pelas crianças:

Lívia – Corpo Humano

Rafael – Monumentos

Daniel – Peixes

Heitor – Plantas e Fungos

Suas reportagens serão apresentadas aos pais e colegas de sala de aula nos meses de agosto e setembro 2010;

LIVRE ASSOCIAÇÃO DO ALUNO AO DESENHAR “O QUE MAIS GOSTA E MENOS GOSTA”: (DE PÉ CAMINHANDO PELA SALA)

*“Quero inventar a Fórmula da explicação de onde explica a inteligência” (...) na nossa cabeça tem um caldeirão da inteligência que fica ao lado do cérebro, e essa fórmula que eu vou inventar vai ser colocada lá e a partir daí vai ser um gênio de tudo. Depois vou inventar uma fórmula para jogar na casa ou no apto e este vai transformar num laboratório de gênio. Tudo secreto. Só depois da primeira vez que a fórmula vai na nossa cabeça é que ela vai criar o*

*caldeirão. Ela projecta e cria o caldeirão num segundo porque ela é poderosa e muito mágica” (H. 7anos)*

### Considerações:

Não são finais porque consideramos que estamos engatinhando neste primeiro ano dando apenas os primeiros passos, como um bebê que cai e levanta com muita persistência. Nosso apoio maior são os pais que acreditaram na idéia e confiaram na equipe, porém maior ainda são nossos reais professores, o grupo de alunos: Rafael (9), Heitor(7), Livia(6), Daniel(5) que seguem conosco nos oferecendo muitas idéias e criatividade para a realização do Centro de Interesses.

A apresentação deste painel tem objetivo avaliar esta experiência bilíngüe e ampliar a idéia para as demais escolas. Não necessita de material, nem profissional especializado, precisa apenas muito desejo de trabalhar com as diferenças e constantes curiosidades de nossos educandos. Agradecemos especialmente a equipe da UFPR que nos ofereceu a bagagem teórica com o curso introdutório de Altas Habilidades e Superdotação

### Referências Bibliográficas:

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: superdotação e talento*. Brasília: MEC/SEESP, Vol I, II 1999a.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes gerais para o atendimento educacional dos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos*. Brasília: MEC/SEESP, 1995a.

\_\_\_\_\_. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de altas habilidades*. Brasília: MEC/SEESP, 1995b.

Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327 2002, Série 2

# FATORES FAMILIARES ASSOCIADOS AO DESENVOLVIMENTO DO TALENTO NO ESPORTE<sup>1</sup>

Paulo Vinícius Carvalho Silva<sup>2</sup> (Universidade de Brasília)  
Denise de Souza Fleith<sup>3</sup> (Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília)

## RESUMO

Assim como em outras áreas, a busca pela excelência de desempenho tem sido considerada fundamental para responder à competitividade inerente ao âmbito esportivo. Segundo a Secretaria Nacional de Alto Rendimento, ligada ao Ministério do Esporte, o talento no esporte constitui um dos temas mais essenciais e complexos das Ciências do Desporto e das Políticas Públicas para o Desenvolvimento do Esporte. Esta complexidade pode ser decorrente, entre outros fatores, do caráter dinâmico e multidimensional do talento esportivo.

A área de desenvolvimento do talento no esporte apresenta várias possibilidades de pesquisa, devido aos múltiplos aspectos que interferem neste processo e à complexidade envolvida na interação entre eles. Por exemplo, estudos relacionados à área esportiva indicam que a relação estabelecida entre o atleta e suas famílias é um dos fatores que contribuem para o desenvolvimento do talento no esporte.

Porém, apesar da importância atribuída à família neste processo, nota-se a existência de poucos instrumentos validados que investigam este tema de uma forma mais abrangente, possibilitando a avaliação sistemática de diversos aspectos ligados a esta participação da família. Em virtude disso, o presente estudo teve como objetivo principal construir e validar uma escala, denominada Inventário Fatorial de Práticas Parentais Relacionadas ao Desenvolvimento do Talento no Esporte (IFATE), que avalia a frequência com que práticas parentais, relacionadas ao desenvolvimento do talento no esporte, eram implementadas por pais de atletas, segundo a percepção dos próprios atletas.

A escala foi respondida por 225 atletas adultos, distribuídos entre vinte modalidades esportivas: natação, nado sincronizado, saltos ornamentais, triatlo, ciclismo, atletismo, remo, esgrima, ginástica rítmica, patinação artística, judô, jiu-jitsu, karatê, taekwondo, luta olímpica, futsal, basquete, vôlei, vôlei de praia e handebol. Do total de atletas, 152 (67,6%) eram do gênero masculino e 73 (32,4%) do gênero feminino. A média de idade dos(as) participantes foi 23,6 anos ( $DP= 4,3$ ), variando de 18 a 33 anos. Destaca-se ainda que 134 (59,6%) atletas eram praticantes de esporte individual e 91 (40,4%) de esporte coletivo. Em relação à ordem de nascimento dos participantes, 66 (29,3%) eram filhos primogênitos, 51 (22,7%) eram filhos do meio (não eram filhos primogênitos, nem filhos caçulas), 93 (41,3%) atletas eram filhos caçulas e 13 (5,8%) atletas eram filhos únicos. Dois participantes não informaram este dado. Para participar do estudo, os atletas deveriam treinar e residir no Distrito Federal. Além disso, eles deveriam, no mínimo, participar de competições há três anos e de competições nacionais há dois anos. Estes critérios tinham o objetivo de selecionar uma amostra de participantes com um nível de desempenho acima da média em suas modalidades. Em relação aos atletas participantes, 132 (58,7%) haviam participado apenas de competições nacionais e 93 (41,3%) tinham experiência em competições nacionais e internacionais.

<sup>1</sup> Trabalho realizado com apoio da CAPES.

<sup>2</sup> Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Email: [paulovcs@hotmail.com](mailto:paulovcs@hotmail.com).

<sup>3</sup> Ph.D. pelo National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut – EUA. Docente do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Email: [fleith@unb.br](mailto:fleith@unb.br).

Para a composição dos itens da escala, foi efetuada uma extensa revisão da literatura sobre o desenvolvimento do talento, em diversas áreas. Procurou-se, sobretudo, investigar aspectos ligados à influência e participação da família no processo de desenvolvimento do talento no esporte. A análise da literatura possibilitou o acesso a diversas características e práticas parentais associadas a famílias de indivíduos talentosos. O IFATE é composto por itens que são respondidos em uma escala Likert de 4-pontos, assim apresentada: (1) nunca ou quase nunca, (2) algumas vezes, (3) muitas vezes, (4) sempre ou quase sempre. Ou seja, os atletas respondiam em relação à frequência com que as práticas parentais, apontadas nos itens, eram implementadas por suas famílias ao longo de suas trajetórias esportivas.

Com a finalidade de aperfeiçoar o instrumento, foram conduzidos estudos piloto. No primeiro deles, ex-atletas de experiência internacional foram entrevistados acerca de aspectos que contribuem para o desenvolvimento do talento no esporte, com base na percepção deles e em suas próprias experiências. Posteriormente, o instrumento foi apresentado a atletas com características semelhantes às da amostra do estudo, resultando em sugestões para uma maior clareza das instruções e redação dos itens, facilitando a compreensão dos futuros respondentes. Além disso, foi verificado o tempo gasto para o preenchimento do IFATE. A escala, após a realização dos estudos-piloto, ficou composta por 31 itens. Concluída esta etapa, o IFATE foi submetido à análise de juízes ou análise de construto. Os juízes correspondiam a onze indivíduos integrantes de um grupo de pesquisa em criatividade e superdotação (professores, alunos de pós-graduação e graduação) Esta análise verificou a adequação da representação comportamental dos fatores da escala. Após o processo de construção do IFATE, procedeu-se a aplicação da escala aos atletas, em seus respectivos locais de treinamento.

Para estabelecer a validade de construto do IFATE, examinou-se sua estrutura interna por meio de análise fatorial exploratória. Os resultados indicaram que o IFATE constitui-se em um instrumento válido para investigações pertinentes ao papel da família no desenvolvimento do talento de atletas, sendo composto por cinco fatores: Envolvimento com a Prática Esportiva do Filho, Suporte Informativo e Emocional Proporcionado pela Família, Crenças da Família sobre o Potencial dos Filhos, Valores da Família e Expectativas da Família sobre o Desempenho do Filho.

O fator 1, denominado Envolvimento da Família com a Prática Esportiva do Filho, inclui dez itens que expressam a participação direta dos pais na prática esportiva dos filhos, no que diz respeito a aspectos ligados a treinamentos e competições. O fator 2, Suporte Informativo e Emocional Proporcionado pela Família, engloba seis itens que representam o fornecimento de orientações da família com a finalidade de solucionar eventuais problemas e desafios enfrentados pelos jovens. O fator 3, denominado Crenças da Família sobre o Potencial do Filho, inclui quatro itens relacionados ao reconhecimento da família acerca dos interesses e empenho dos filhos em suas atividades. O fator 4, Valores da Família, inclui seis itens que retratam os valores ressaltados e cultivados pela família dos jovens atletas, os quais também podem ser assimilados pelos atletas em questão. O fator 5, denominado Expectativas da Família sobre o Desempenho do Filho, inclui três itens referentes ao que a família esperava que os jovens poderiam alcançar em suas respectivas práticas esportivas. Ressalta-se que a análise fatorial indicou que os cinco fatores mencionados são representados por vinte e nove itens. Ou seja, dois itens do IFATE foram eliminados após esta análise. Os coeficientes de fidedignidade dos fatores variaram entre 0,58 e 0,89.

Após a realização da análise fatorial, foi calculada a média (*M*) e desvio-padrão (*DP*) dos participantes, em cada um dos cinco fatores. As médias representaram a percepção dos atletas acerca da implementação, por suas famílias, de práticas parentais relacionadas ao desenvolvimento do talento no esporte. As maiores médias foram

apresentadas no fator 5 (Expectativas da Família sobre o Desempenho do Filho) ( $M=3,46$ ;  $DP=0,58$ ) e no fator 3 (Crenças da Família sobre o Potencial do Filho) ( $M=3,30$ ;  $DP=0,62$ ). As menores médias foram obtidas no fator 2 (Suporte Informativo e Emocional Proporcionado pela Família) ( $M= 2,29$ ;  $DP= 0,82$ ) e no fator 1 (Envolvimento da Família com a Prática Esportiva do Filho) ( $M=2,64$ ;  $DP= 0,73$ ). Enfatiza-se que as médias poderiam variar de 1 a 4, correspondentes às possíveis respostas aos itens do IFATE.

Este estudo teve um caráter exploratório, propiciando informações úteis para subsidiar programas de intervenção e orientação junto a atletas, pais e técnicos acerca de aspectos, especificamente relacionados ao papel desempenhado pela família dos atletas, que contribuem para o desenvolvimento do talento no esporte. Destaca-se ainda que este estudo possibilita uma maior conexão entre a literatura de superdotação ou talento e o contexto esportivo. Observa-se pouca atenção de pesquisadores, da área do talento ou superdotação, em relação ao talento no esporte. Deste modo, pretende-se incentivar uma maior dedicação dos pesquisadores à área esportiva. Por fim, ressalta-se que esta pesquisa proporciona contribuições à produção científica, especialmente nacional, na área do desenvolvimento do talento no esporte, sobretudo em relação ao papel da família neste processo.

**Palavras-chave: Desenvolvimento do talento no esporte. Família. Construção e validação de escala.**

## PERFIL PESSOAL DE JOVENS TALENTOSOS DO INSTITUTO ROGÉRIO STEINBERG

Dra. Marsyl Bulkool Mettrau (UNIVERSO – Niterói – RJ)  
Ms. Renato Vidal Linhares (UNIVERSO – Niterói; LABIMH – UFRJ – RJ)

**Introdução:** É de grande importância o reconhecimento das pessoas ditas talentosas ou superdotadas para o desenvolvimento de seus potenciais e consequentemente gerar uma contribuição social (METTRAU & REIS, 2007), principalmente no mundo atual, onde há necessidade de melhores soluções para as dificuldades que o planeta está passando (FREEMAN & GUENTHER, 2000).

**Objetivos:** O objetivo deste estudo foi identificar o perfil pessoal de jovens talentosos do Instituto Rogério Steinberg (IRS), Rio de Janeiro – RJ.

**Metodologia:** A amostra foi composta de 25 jovens diagnosticados como talentosos pelo Instituto Rogério Steinberg – RJ. Posteriormente os alunos que apresentaram a permissão assinada pelos responsáveis, responderam a um questionário com 10 perguntas ligadas a fatores pessoais. Para finalizar, houve a tabulação das respostas.

**Resultados e Conclusões:** Todos os jovens participavam da oficina de criação do instituto, mas alguns alunos também participavam de atividades ligadas a informática, teatro, pintura e artesanato. Na tabela 1 abaixo é possível observar que a idade cronológica dos alunos é compatível com a série em que estudam. Não havia alunos com irmão gêmeo e somente 3 alunos eram filhos únicos. O número de irmãos e a ordem de nascimento estão bem próximos, demonstrando que os jovens do instituto possuem, na maioria das vezes, irmãos mais velhos. Quanto as atividades que realizam nos momentos livres, 26% estão ligadas a artes, 22,2% em jogos e brincadeiras, 18,5% em esportes, 18,5% em informática e 14,8% em outras atividades como: ver televisão, estar com os irmãos, desenhar e ler. Quanto as atividades realizadas fora do IRS, 40,6% estudam, 15,6% fazem línguas estrangeiras, 12,5% praticam esportes e 12,5% realizam atividades de arte e 18,8% que foram agrupadas na categoria outros como: televisão, fazer nada, jogar vídeo-game, brincar e ficar na creche

Tabela 1. Perfil médio, mínimo e máximo referentes à idade, série em que estuda, tempo que participa das atividades do IRS, irmão gêmeo, filho único, número de irmãos e ordem de nascimento

Caracteres	Idade (anos)	Série	Tempo IRS (meses)	Gêmeos	Filho Único	Nº Irmãos	Ordem de Nascimento
Média	11,8	5,4	20	0	0,1	1,5	1,9
Mínimo	8	2	8	—	—	0	1
Máximo	14	8	65	—	—	7	4

O conhecimento das características ou perfil de um grupo de alta qualificação é de grande importância na canalização de novos talentos. Já o conhecimento das habilidades e dos interesses pessoais dos jovens ajuda na identificação de indicadores de áreas de maior sucesso profissional e maior desempenho futuro.



# **OLIMPÍADAS, CONCURSOS E SEMANAS TEMÁTICAS: O EMPREGO DE EVENTOS EXTERNOS PARA O ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES NO DOMÍNIO DAS CIÊNCIAS NATURAIS**

Diogo dos Santos Pinheiro<sup>1</sup>, Unidade de Trabalho Diferenciado (UTD)

## **INTRODUÇÃO**

Desde o meu ingresso no campo das altas habilidades/ superdotação em 2008, ministrar oficinas de Ciências tem sido um grande desafio. Como professor da Unidade de Trabalho Diferenciado (UTD) – instituição da prefeitura municipal de Angra dos Reis, RJ, responsável pela suplementação pedagógica dos alunos com AH/SD incluídos na rede – tenho experimentado diferentes estratégias que se intercalam entre objetivos que buscam atingir interesses de pesquisa pessoais dos estudantes e objetivos mais gerais para o enriquecimento do grupo como um todo, que priorizam construções coletivas inspiradas ou não em trabalhos das áreas das ciências naturais.

Nesse contexto, atividades de origem exterior à unidade têm servido como ricas fontes pedagógicas, sendo especialmente relevantes na condução das oficinas para que se atinjam as finalidades propostas pela UTD.

Considerando isso e pretendendo compartilhar e contribuir para a condução de trabalhos no campo das altas habilidades/ superdotação, relato, nesta exposição, as experiências desenvolvidas e as produções de alunos da Oficina de Ciências da UTD a partir de suas inscrições em eventos externos com fins de divulgação, “alfabetização” e educação científica.

## **REREFENCIAL TEÓRICO**

Historicamente, o crescimento de eventos como olimpíadas, concursos e semanas temáticas relacionados ao campo do ensino das ciências naturais e da matemática está atrelado a uma posição política que buscava a formação de uma elite científica e tecnológica no período posterior à Segunda Guerra Mundial. Isto advinha da preocupação americana em se sustentar o rigor intelectual necessário para se competir internacionalmente com a União Soviética e, ao mesmo tempo, reforçar seus valores democráticos. Tais eventos, associados diretamente às reformas curriculares das décadas de 1950 e 1960 – aceleradas pelo lançamento do satélite russo Sputnik –, visavam, sobretudo, estimular os jovens a realizarem averiguações especializadas, “próximas” da produção científica, tendo como possível consequência o aumento do interesse e do ingresso de estudantes em carreiras afins, alegando-se a carência de cientistas e engenheiros na corrida científico-tecnológica. Obviamente, esses eventos vêm sofrendo diversas releituras ao longo do tempo.

Fortemente presentes na Oficina de Ciências, olimpíadas, concursos e semanas temáticas têm sido reapropriados e dispostos como aliados na viabilização do trabalho na Unidade de Trabalho Diferenciado. Afinal, embora não deva conferir qualquer inocência frente aos desígnios que tais tipos de atividade pretendem alcançar ainda hoje – apesar de suas releituras não devem ser desconsideradas suas origens e seus propósitos originais –, reconheço o papel da escola ao atribuir-lhes novos sentidos que concordam com as diretrizes pedagógicas mais gerais do atendimento a alunos com altas habilidades/ superdotação da UTD. Reforço isso ao lembrar que o planejamento e a sistematização das oficinas são realizados por um professor e que faz parte da profissão docente *aproveitar* diversas situações para atingir seus objetivos diante das condições e

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense e professor da Oficina de Ciências da Unidade de Trabalho Diferenciado, Angra dos Reis. E-mail: diogopinheiro@click21.com.br.

das conseqüências de seu trabalho, não devendo surpreender que outras finalidades específicas sejam almejadas. Na verdade, não se propondo a formar elites técnicas por motivações político-econômicas, a UTD tem-se disposto a receber alunos com *necessidades educacionais* devidamente identificadas e que, normalmente, não são supridas no âmbito da escola regular ou familiar. Portanto, seria até contraditório esperar que os alunos, por exemplo, por tais atividades, gerassem produtos assemelhados aos de especialistas, uma vez que a ciência é uma instituição própria, construída em lugares e tempos característicos, distinta da cultura produzida nos espaços escolares.

## OS EVENTOS

Abaixo, listo as atividades mais marcantes de origem externa presentes no trabalho desenvolvido pela Oficina de Ciências da UTD:

(I) “Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica” (Sociedade Brasileira de Astronomia e Agência Espacial Brasileira). Com o objetivo de fomentar o interesse dos jovens pela Astronomia e pela Astronáutica e ciências afins e promover a difusão dos conhecimentos básicos relacionados de uma forma lúdica e cooperativa, esta olimpíada tem se destacado pelo fornecimento de importante material didático para as escolas participantes, incluindo livros, revistas, roteiros de atividades práticas e instrumentos para observação celeste. Tem servido-se tanto como elemento de formação continuada docente como para atender a necessidades educacionais de alunos com interesses específicos na área, participando a UTD, por três anos seguidos e obtido bons resultados.

(II) “Semana Nacional de Ciência e Tecnologia” (Ministério da Ciência e Tecnologia). Mobilizando a população, em especial crianças e jovens, em torno de temas e atividades de ciência e tecnologia, a semana valoriza a criatividade, a atitude científica e a inovação. Pretende mostrar também a importância da C&T na vida cotidiana e no desenvolvimento do país, possibilitando, ainda, que se conheça e discuta os resultados, a relevância e o impacto das pesquisas científicas e tecnológicas e suas aplicações. Por dois anos consecutivos, 2008 e 2009, essa semana configurou-se como eixo central de trabalho da Oficina de Ciências, estimulando a produção de trabalhos sobre “Evolução e Diversidade” e “Ciência no Brasil”, culminando com a apresentação de trabalhos criativos e originais pelos alunos relacionados aos temas.

(III) “Astrofísica do Sistema Solar” (Observatório Nacional do Rio de Janeiro). Pretendendo difundir e atualizar o conhecimento científico de todas as pessoas interessadas em conteúdos específicos de astronomia, o ON oferece um curso de extensão realizado à distância, com a carga horária de 120 horas distribuídas em um ano. Com a formação de grupos de estudo específicos e por intermédio do professor, foram realizadas cinco etapas de avaliações, gerando a certificação dos participantes que passaram por todas as etapas.

(IV) “Olimpíada Brasileira de Saúde e Meio Ambiente” (Fundação Oswaldo Cruz). Contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, capazes de refletir sobre as condições ambientais e de saúde no Brasil e de aproximar estas questões do cotidiano escolar, este evento oferece a possibilidade de envio de trabalhos audiovisuais coletivos. Assim, no contexto da UTD, foi produzido um documentário, de idealização e execução dos alunos (concepção, roteiro, atuação e edição) a respeito de uma questão emergida neste último ano em Angra dos Reis e que afetou (e ainda afeta) a vida da população.

Não com fins de alfabetização científica, no sentido restrito e original do termo, mas com *fins educacionais específicos*, olimpíadas, concursos e semanas temáticas tem se mostrado importante fonte de material e estímulo não somente para alunos com altas habilidades, mas para estudantes que se interessam pela área das ciências e afins.

## **ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: PROVOCANDO O ESTIMULO DA CRIATIVIDADE ATRAVÉS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS**

Caroline Leonhardt Romanowski<sup>1</sup> (Universidade Federal de Santa Maria)

Carla Beatriz Kunzler Hosda<sup>2</sup> (Universidade Federal de Santa Maria)

Soraia Napoleão Freitas<sup>3</sup> (Universidade Federal de Santa Maria)

O presente trabalho parte de ações desenvolvidas em um projeto de extensão denominado PIT – Programa de Incentivo ao Talento que é vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social, da Universidade Federal de Santa Maria, coordenado pela Professora Doutora Soraia Napoleão Freitas. Este projeto visa implementar um Programa de Enriquecimento Escolar, desenvolvido com alunos da rede municipal, estadual e particular do município de Santa Maria/RS, que após serem identificados como tendo características de altas habilidades/superdotação são encaminhados ao programa a fim de ampliar, aprofundar e enriquecer o conteúdo curricular.

Tem-se como pressuposto teórico, para definir e caracterizar os sujeitos com altas habilidades/superdotação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A política citada define com características de altas habilidade/superdotação aqueles alunos que, apresentam potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

E para Renzulli (2004), as características dos sujeitos, para identificar as altas habilidades/superdotação, são três: habilidade acima da média, criatividade, e envolvimento com a tarefa, estas três características estão expostas na Teoria dos Três Anéis, de Joseph Renzulli (2004). A habilidade acima da média permanece relativamente estável e não necessita ser excepcional; a criatividade se refere à flexibilidade e à originalidade do pensamento e o comprometimento com a tarefa refere-se à persistência, dedicação, esforço e autoconfiança.

A metodologia a ser utilizada no Programa de Enriquecimento Escolar, visa atender estes alunos, através do Modelo de Enriquecimento Escolar (The Schoolwide Enrichment Model – SEM), resultante do trabalho pioneiro do educador norte-americano Joseph Renzulli (RENZULLI & REIS, 2000) em meados da década de 70 e validado por mais de vinte anos de pesquisas empíricas.

De acordo com Fleith (2008), as características principais do Modelo de Enriquecimento Escolar elaborado por Renzulli são: a dinamicidade das atividades, o favorecimento da autonomia, o incentivo a tomada de decisões dos alunos, envolvimento e da comunidade quando faz com que os alunos utilizem sua rede de relacionamentos na realização das atividades e que as atividades de enriquecimento do tipo III devem resultar em um produto com aplicação social, dentre outros.

Entre as estratégias de enriquecimento propostas neste modelo, destaca-se a utilizada no projeto PIT, que é o modelo triádico, são atividades de enriquecimento de três tipos: atividades do Tipo I, atividades do Tipo II e atividades do Tipo III.

Os trabalhos realizados do Tipo I são experiências e atividades exploratórias ou introdutórias destinadas a colocar o aluno em contato com uma grande variedade de áreas de conhecimento e que geralmente, não são contempladas pelo currículo escolar.

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia – UFSM (carolromanowski@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia – UFSM (carlahosda@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Professora Doutora do Departamento de Educação especial – UFSM e Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Interação e Inclusão Social (soraianfreitas@yahoo.com.br)

As atividades baseadas no Tipo II são aquelas relacionadas ao desenvolvimento de técnicas e métodos, habilidades mais específicas para conduzir as pesquisas de interesse do aluno. No último tipo de atividades, o Tipo III, visa-se investir na pesquisa de problemas reais para a produção de um novo conhecimento, serviço ou desempenho. A aprendizagem e o desenvolvimento de cada atividade do tipo III são personalizadas e geralmente, implementadas individualmente ou em pequenos grupos (REZULLI, 2004).

Desse modo, este artigo pretende destacar à prática desenvolvida pela equipe do projeto de extensão, referido, especialmente ao trabalho realizado junto ao grupo de alunos que participam das atividades do Tipo I.

Por meio de uma descrição e reflexão de determinada atividade realizada com este grupo de alunos, a qual buscou contribuir com o estímulo da criatividade. Pois segundo Fleith e Alencar (2007), a criatividade hoje tem uma importância elevada em diferentes contextos como sociedade, escola e empresas, isso porque contribui para o desenvolvimento completo e sadio das pessoas. Com isso quanto antes trabalhar a criatividade, melhores serão as possibilidades de realização pessoal de cada um. E isso se torna imprescindível para as crianças com altas habilidades/ superdotação, pois, a criatividade é uma característica fundamental destes sujeitos, assim sempre tendo necessidades de estímulo para que cada vez mais se desenvolva e aprimore esta.

Para contribuir com este relato de prática reflexiva, exemplifica-se através de vivências e experiências obtidas através do projeto de extensão, utilizaremos o exemplo de uma atividade, dentre tantas, proposta no tipo I. Esta atividade tinha como objetivo, o estímulo da criatividade e imaginação das crianças participantes do tipo I, através da resolução de problemas, onde foi trabalhado, segundo as autoras supracitadas, uma das características de pessoas criativas que é a fluência e flexibilidade de idéias que se traduzem como a capacidade de gerar um grande número de idéias diferentes, incomuns e variadas.

A atividade iniciou com a apresentação de uma caixa de presente aos alunos, com um objeto surpresa dentro, dizendo que a caixa foi encontrada na parada de ônibus. Após, foram feitos questionamentos aos alunos como, por exemplo: O que será que tem dentro da caixa? Para quem será que era aquele presente? Ao abrir, os alunos encontraram um sapo de pelúcia, em seguida foi desenvolvida a dinâmica da tempestade de ideias, essa atividade consistiu em os alunos dizerem todas as ideias que vem a mente no momento, sem nem um tipo de censura, essas ideias foram anotadas e posteriormente os alunos selecionam as ideias mais pertinentes para por em prática.

A tempestade de ideias partiu da problematização: o que nós poderíamos fazer para encontrar o dono do presente? A partir deste questionamento surgiram várias ideias, como por exemplo, procurar pistas, nunciar na rádio do mundo inteiro, voltar até a parada em que o pacote foi encontrado, fazer cartazes com a foto do pacote e do sapo, dizendo: procura-se o dono, depois colar esses cartazes nas árvores e nos prédios, colocar um anúncio no jornal, na rádio da escola, na televisão, criar um Orkut "procura-se o dono", anunciar na internet, porque nem todos têm Orkut, confeccionar camisetas "procura-se o dono, entre outros.

Algumas dessas sugestões foram desenvolvidas, após o consenso de todos do grupo, que tal ação seria possível de ser realizada, assim, ocorreu à confecção de cartazes, foi escrito um texto para noticiar no jornal, foram gravados anúncios para divulgar na rádio. Também, por iniciativa do grupo foi confeccionado um cartaz coletivo produzido em uma cartolina, como sugestão de todos, uma pessoa ficou responsável para escrever o anúncio e outra para fazer um desenho representando o sapo de pelúcia. Abaixo se encontra um exemplo de um dos cartazes confeccionados pelos alunos (Figura 1).



Figura 1: Exemplo de um cartaz

Os cartazes confeccionados foram distribuídos e fixados perto do local onde foi encontrada a caixa e no final da manhã o dono da caixa encontrou a escola seguindo os cartazes, contou como esqueceu a caixa na parada de ônibus e para quem era o presente. No encontro das crianças com o dono da caixa surgiram falas, como por exemplo, pedir para olhar a carteira de identidade do rapaz para ter certeza que ele não era parente de ninguém da equipe executora do projeto. A equipe deve estar preparada previamente para este tipo de questionamentos.

Portanto acreditamos que esta atividade, foi desenvolvida de forma a alcançar seus objetivos de estímulo a criatividade. E demonstrar a importância de estimular e trabalhar em uma perspectiva criativa através da resolução de problemas, assim estará promovendo o desenvolvimento total das crianças com características de altas habilidades/superdotação e estimulando suas diferentes características.

Palavras - chaves: Altas – habilidades. Criatividade. Programa de Enriquecimento.

# ATENDIMENTO PEDAGÓGICO INDIVIDUAL AO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Jarci Maria Machado (UFPR)<sup>1</sup>

Mônica Cecília Gonçalves Condessa Franke (UFPR)<sup>2</sup>

Tânia Stoltz (UFPR)<sup>3</sup>

Yuna Akemi Minami Prado (PUC)<sup>4</sup>

## OBJETIVO

Reconhecer as potencialidades e necessidades dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação;  
Reforçar situações de êxito;  
Desenvolver os potenciais dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação;  
Estimular e motivar o desempenho dos alunos com Altas Habilidades nas diferentes áreas de seu interesse;  
Orientar os pais quanto aos encaminhamentos pedagógicos;  
Orientar os profissionais da escola quanto à intervenção pedagógica.

## METODOLOGIA

A clientela é formada por crianças e adolescentes de todas as classes sociais em sua maioria com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Essas crianças e adolescentes são encaminhados para avaliação psicoeducacional pela família, escola ou outros profissionais. Além das avaliações e acompanhamentos, a pedagoga orienta a família, a escola e oferece assessoria a outros profissionais.

O trabalho da pedagoga em consultório particular consiste em avaliação pedagógica através da testagem formal e informal, atendimento pedagógico do aluno com Altas Habilidades/Superdotação após a avaliação pedagógica, orientação à família e orientações e acompanhamento aos profissionais da escola do indivíduo avaliado.

A avaliação pedagógica formal contempla a investigação do potencial cognitivo e intelectual. O instrumento utilizado é o TDE (Teste de Desempenho Escolar), um teste psicométrico que tem por objetivo conhecer o nível acadêmico do aluno através da avaliação que engloba a escrita, a aritmética e a leitura. Os jogos são instrumentos informais com enfoque pedagógico que auxiliam na avaliação. As habilidades avaliadas são: memória mediata, imediata e auditiva, inclusão de classes, relação parte/todo, capacidade associativa, percepção, percepção de detalhes, planejamento, vocabulário, coordenação visomotora, atenção, concentração, capacidade de análise e síntese, hipótese e dedução, ensaio e erro, escrita, leitura, orientação espacial, abstração, estratégias matemáticas e raciocínio lógico. Tanto os jogos como a investigação do material escolar fazem parte dos instrumentos informais de avaliação, pois seus resultados não têm uma tabulação como decorrência.

<sup>1</sup> [jarcimachado@hotmail.com](mailto:jarcimachado@hotmail.com) Doutoranda em Educação na área das Altas Habilidades/Superdotação.

<sup>2</sup> [monicacondessa@uol.com.br](mailto:monicacondessa@uol.com.br). Mestranda em Educação na área das Altas Habilidades/Superdotação.

<sup>3</sup> [tstoltz@ufpr.br](mailto:tstoltz@ufpr.br) Doutora em Educação na área das Altas Habilidades/Superdotação.

<sup>4</sup> [yuna\\_minami@hotmail.com](mailto:yuna_minami@hotmail.com) Estudante de psicologia.

Em algumas situações após a avaliação pedagógica, faz-se necessário o atendimento pedagógico a alguns alunos com Altas Habilidades/Superdotação, pelos mesmos apresentarem rendimento escolar inferior à média ou manifestarem falta de interesse, desmotivação para os estudos escolares e falha na rotina escolar. Podem também apresentar dificuldades de socialização dentro da escola, o que pode desencadear dificuldades na aprendizagem e na adaptação escolar.

A pedagoga quando disponibiliza o atendimento individualizado em consultório apresenta propostas de adaptação e intervenção curricular para o atendimento as necessidades do aluno avaliado dentro do ambiente acadêmico. O professor ao disponibilizar as adaptações curriculares ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação permite que o mesmo se depare com aprendizagens mais significativas.

Os pais por sua vez são orientados pela pedagoga para uma melhor compreensão das características de seu filho com Altas Habilidades/Superdotação e suas implicações, para que possam assegurar um ambiente acolhedor de afeto e compreensão. São também orientados a desenvolverem as aptidões e os talentos de seus filhos. Algumas vezes a orientação da pedagoga à família se estende no procedimento de assessoramento da família nas atividades escolares realizadas em casa.

Aspesi (2007) nos lembra que o ambiente familiar pode ajudar a criança a encontrar a própria identidade, ajudar também a descobrir seus interesses e emergindo nas potencialidades latentes.

Após a avaliação desses alunos com Altas Habilidades/Superdotação, os que apresentarem um rendimento escolar abaixo do esperado, são submetidos a investigação e acompanhamento para uma intervenção escolar adequada focando cada situação acadêmica.

Essa investigação consiste em várias hipóteses, destacamos as mais frequentes. É importante perceber como acontece o vínculo afetivo professor/aluno. É importante também conferir se as provas escolares do aluno correspondem ao seu conhecimento e seu potencial, algumas perguntas nas provas podem ter duplo sentido dando margem à dupla interpretação, em algumas situações respostas consideradas erradas podem estar corretas. Os profissionais da escola devem ter uma atenção redobrada em relação à interpretação diferenciada desse aluno, pois os mesmos tentem a ter uma lógica própria diferenciando-o do senso comum. Uma sugestão de intervenção para o professor é possibilitar a aceitação de outras respostas na tentativa de compreender a lógica do raciocínio desse aluno.

Alguns professores não consideram a resposta correta ou não consideram a nota integral se o aluno não apresentar o registro do cálculo matemático. É importante essa averiguação, pois o não reconhecimento da resposta como correta, muitas vezes ocasiona indignação e surpresa ao aluno. A sugestão é incentivar o professor a aceitar que o aluno possa resolver o cálculo da estratégia que ele tem mais habilidade.

Algumas vezes os alunos não conseguem concluir as atividades propostas e outras vezes nem começam, pois acreditam que não irão concluí-las optando pela não exposição. Como esses alunos têm uma maneira própria para aprendizagem, muitas vezes a forma convencional do professor em ensinar, acaba por confundí-lo, principalmente quando se trata da área lógico-matemática. O auxílio nesse momento vem no atendimento pedagógico individualizado em consultório onde o pedagogo direciona seus estudos e o auxilia na organização do pensamento e na rotina desenvolvendo seus potenciais.

O papel do pedagogo no contato individual consiste em encorajar os esforços, buscando o talento para dar continuidade aos desafios e superá-los sem hesitação.

Os profissionais da escola e a família têm como meta o encorajamento do término das atividades focando os esforços e persistência, não somente enaltecendo a

inteligência, esses alunos tendem a perceber como os seus esforços refletem no desempenho pessoal. Entendendo que o sucesso é a união entre esforço e inteligência.

Muitas pessoas acreditam que a inteligência acima da média ou as Altas Habilidades/Superdotação é o caminho seguro para o sucesso. Com o passar dos anos, pesquisadores comprovaram que ter Altas Habilidades/Superdotação não os exime do fracasso. Podem ter resistência à conclusão dos desafios ou estar desmotivado à aprender.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Percebi nesses 12 anos de trabalho prático com crianças e jovens com Altas Habilidades/Superdotação uma necessidade muito grande do autoconhecimento. Conhecer suas habilidades é muito importante, mas não menos importante é conhecer suas limitações para conseguir superá-las, em sequência potencializar seus potenciais. O conhecimento e o acompanhamento da família são imprescindíveis para que essas crianças e jovens findem o mito da superioridade absoluta do indivíduo com Altas Habilidades/Superdotação. Tanto as crianças quanto os jovens com Altas Habilidades/Superdotação que foram avaliados pedagogicamente e que receberam algum tipo de acompanhamento, no consultório ou na escola, tiveram uma melhora significativa no ambiente acadêmico, social e familiar. Tanto a família como a escola nos fizeram depoimentos de dificuldades vencidas, metas alcançadas e o sucesso acadêmico desses alunos.

Palavras – chaves: Altas Habilidades/Superdotação. Pedagogo. Atendimento.



## **RELATO DE EXPERIÊNCIA: OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Silvana Menezes Mota (Instituto de Educação do Paraná/Prefeitura Municipal de Curitiba)

André Luís Ribas dos Santos (Instituto de Educação do Paraná)

Paula Yamasaki Sakaguti (Instituto de Educação do Paraná/UFPR)

O presente trabalho busca relatar a experiência vivenciada na Oficina de Produção Textual com os alunos da Sala de Recursos para Altas Habilidades / Superdotação em uma escola pública estadual na cidade de Curitiba - PR. Os projetos ofertados por este serviço de atendimento educacional especializado acontecem no período contraturno. A faixa etária dos dez alunos participantes da Oficina de Produção Textual está entre 10 e 16 anos, sendo que oito são do sexo feminino e dois do sexo masculino. O trabalho desenvolvido nesta oficina tem como objetivo principal construir um conjunto de conhecimentos relevantes para as práticas de escrita, leitura e produção de textos. O trabalho foi desenvolvido em três momentos: 2008, 2009 e 2010. Teve seu início em 2008 com o grupo relatando oralmente suas vivências e oportunizando o contato com diversos tipos de textos literários. Para isto foram utilizados os seguintes encaminhamentos: relato da história familiar, da comunidade onde estavam inseridos, consultas na biblioteca, visitas a lançamento de livros/autógrafos de escritores locais e nacionais, debates sobre os livros a serem escolhidos para leitura e análises de filmes (vídeos e em exibição nos cinemas). Foram exploradas as argumentações e opiniões dos alunos a respeito das temáticas trabalhadas. A professora pretendia fazer a transposição dos textos literários junto aos alunos, visando uma análise crítica da atualidade a partir das leituras realizadas. Nesta prática de leitura, a professora apresentou diferentes tipos de textos (crônicas, piadas, poemas, contos, dentre outros). Neste momento, foram feitas comparações entre as várias versões, já existentes, da história Chapeuzinho Vermelho, que resultou na produção de uma narrativa contextualizada sob a forma de peça teatral intitulada "Múltiplas faces de Chapeuzinho Vermelho". Os alunos participantes foram orientados pela professora sobre a organização de roteiro e criação de personagens. No segundo momento, em 2009, continuou-se a propor atividades de enriquecimento curricular compostas por leituras, debates, idas a teatro, cinema, oficinas de teatro, fotografias e confecção de máscaras para construção de personagens. O grupo sugeriu a leitura do livro "Alice no País das Maravilhas". Apesar de alguns alunos não demonstrarem interesse, todos se propuseram a ler e alguns assistiram ao filme. Durante os encontros, que aconteceram semanalmente na sala de recursos, discutiu-se muito sobre o personagem de Alice, seu mundo de encantamentos ou alucinações e, novamente, surgiu o interesse em produzir uma peça teatral. Os alunos, já com a experiência anterior organizada pela professora, passaram a produzir o roteiro, planejar o figurino, criar os personagens, cenários com maior autonomia. O primeiro semestre de 2010 caracteriza o terceiro momento do trabalho. A professora contou com apoio de dois especialistas em artes cênicas para orientar os alunos na culminância do trabalho: a apresentação da peça à

comunidade. Nesta fase iniciaram-se as marcações e ensaios. As atividades de enriquecimento propostas pela professora permitiram que o grupo de alunos vivenciasse situações de aprendizagem “desafiadoras, auto-seletivas e baseadas em problemas reais, além de favorecer o conhecimento avançado em uma área específica, estimular o desenvolvimento de habilidades superiores de pensamento e encorajar a aplicação destas em situações criativas e produtivas” (ALENCAR; FLEITH, p.137). Neste grupo de enriquecimento a professora foi além do ensinar o conteúdo ou prover a base necessária. Foi aquela que encorajou os alunos a avançarem, a irem além do conhecimento elementar, para aprofundar e fazer surgir novas idéias a partir das leituras feitas. De acordo com Kleiman (1998, p.24), “sabe-se que é durante a interação que leitor inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre os aspectos relevantes do texto... pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão”. A atividade foi envolvida pelo investimento e esforço de todos os participantes neste processo de apropriação do sentimento de competência. Nas palavras de Rocha (2005), o processo de desenvolvimento do sujeito está “inextricavelmente ligado às relações sociais em que se insere” (p. 35). Tratando do processo de internalização, comenta que “no jogo das inter-relações, o sujeito gradualmente incorpora, como seus, os recursos usados por sua cultura; internalizando-os, modifica seus processos psicológicos, podendo estruturá-los de maneira qualitativamente diferente” (ROCHA, 2004, p. 35). Assim sendo, nas palavras de Freire (2006, p.11), “uma compreensão crítica do ato de ler, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. A linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” Assim sendo, concorda-se com Possenti (1999, p.80) ao afirmar que “saber uma língua é, entre outras coisas, dispor de um conjunto articulado de hipóteses sobre as regras que a língua segue, (...) uma língua não é um rol de frases prontas, mas um conjunto de regras que acionamos conforme as circunstâncias.” Por isso, um dos requisitos necessários ao professor é não parar no tempo. Precisa fazer de sua vida um cultivo, atualizar-se, articular o conhecimento com a realidade. Não precisa ser superdotado ou perito em todas as áreas do currículo. É preciso alta competência na área em que ensina para que possa conduzir as investigações. Mas, sobretudo ser flexível e aberto à novas experiências. Nas palavras de Freeman e Guenther (2000, p.147), para ser professor de crianças com altas habilidades/superdotação não é preciso que também seja ele mesmo uma pessoa com esta condição de ser; mas é imprescindível que cultive interesse, seja envolvido por esse tipo de trabalho, amplie sua visão sobre a temática da superdotação e, sobretudo, busque subsídios e conhecimentos para que possa atender da melhor forma as necessidades deste alunado. Sendo assim, considera-se que a Oficina de Produção Textual é uma das alternativas de trabalho para atender as demandas e potencializar os interesses dos alunos com altas habilidades/superdotação.

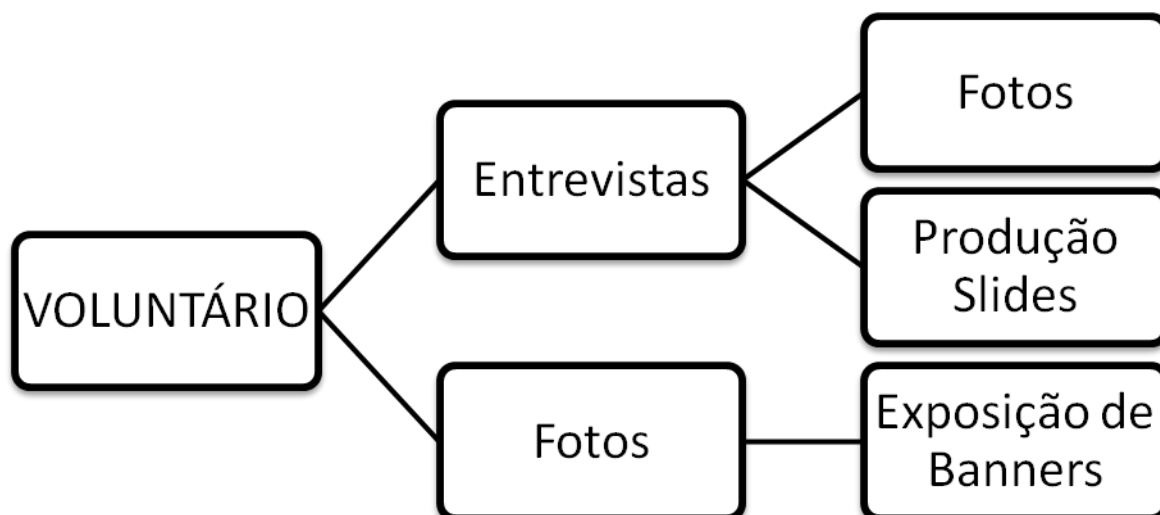
Palavras-Chave: Altas Habilidades/Supedotação. Enriquecimento curricular. Literatura.

## ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, VALORES E FOTOGRAFIA - VOLUNTÁRIOS: TRABALHO DO CORAÇÃO!

Katiucha Orrico de Moraes Guimarães<sup>1</sup>. (E.E.E.F.Liberal Zandonadi)

Viviane Busato Guimarães<sup>2</sup>. (E.E.E.F.Liberal Zandonadi)

Partindo da necessidade de estimular o uso das novas tecnologias, para desenvolver a melhoria contínua do aprendizado, com intenção de informar sempre o aluno, e estreitar o vínculo da escola com a comunidade, no início do ano de 2009 foi proposto junto com os alunos, algumas alternativas de ensino. Relataremos aqui a ação de um olhar diferenciado para o voluntário na Festa da Polenta, no município de Venda Nova do Imigrante-ES. No decorrer deste trabalho foram realizadas as seguintes atividades:



*Todas as crianças da Sala de Recurso com indicativos de Altas Habilidades participaram deste projeto. Destas crianças três delas participaram da ação de fotografar os voluntários durante a Festa da Polenta que são elas: Gabriel Cardozo Uliana, Kaelly Venturim Gomes e Luciano Fábio Busato, com a orientação da professora Katiucha Orrico de Moraes Guimarães. Esta ação foi intitulada Voluntário: Trabalho do Coração!*

Pensando em estimular o uso das tecnologias para possibilitar a melhoria contínua da aprendizagem, bem como o envolvimento total do aluno com o tema abordado, no início do ano, 2009, priorizamos o trabalho com as novas tecnologias: a máquina digital, o computador, a filmadora, e o pen drive. Estamos inseridos na Escola Estadual de Ensino Fundamental Liberal Zandonadi, na Sala de Recurso, desenvolvendo o Projeto de

<sup>1</sup> [Katiucha2009@gmail.com](mailto:Katiucha2009@gmail.com) Professora da E.E.E.F.Liberal Zandonadi é graduada em Licenciatura Plena em História, com especialização em Educação para o Bem Dotado/ UFLA – Lavras/MG, Instituto Jutta Batista da Silva / IJBS financiou os Banners.

<sup>2</sup> [vivianebusato@hotmail.com](mailto:vivianebusato@hotmail.com) Pedagoga da E.E.E.F. Liberal Zandonadi, graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia/UEMG – Carangola/MG

Atendimento ao Aluno Talentoso, envolvendo atualmente crianças do 2º ano à 8ª séries do ensino fundamental, no contra turno, totalizando 34 crianças. Percebemos e acreditamos que cada criança tem um modo *diferente* para aprender, com *ritmos* e *estilos* diferentes. Sendo que o profissional da educação tem a necessidade de buscar meios para enfatizar essa aprendizagem.

Alguns estudos vêm embasar essa percepção. Lembramos aqui de Howard Gardner, com as inteligências Múltiplas. Para Gardner existem 08 Inteligências a se saber: Inteligência Lingüística, Inteligência Lógico matemática, Inteligência Cinestésico corporal, Inteligência Musical e intrapessoal, Inteligência Espacial, Inteligência Intrapessoal e a Inteligência Naturalista. Para ele *cada* indivíduo tem múltiplas inteligências se *destacando em duas ou três*, tendo assim maior *facilidade* na hora do aprendizado na inteligência em destaque. Joseph Renzulli nos traz, o modelo de aprendizagem, voltado para o enriquecimento curricular, oportunizando a criança momentos de aprofundamento do conhecimento *em sua área de interesse*, com o objetivo de desenvolver as habilidades identificadas e oferecer uma formação ampla de acordo com suas *potencialidades específicas*. Segundo Zenita Cunha Guenther na criança pode-se evidenciar *até 06 Talentos*, que são eles: Capacidade de Inteligência Geral, Talento Verbal, Capacidade Pensamento Abstrato, Científico Matemático, Talento Artístico, Talento Psicossocial e Talento Psicomotor. Para Guenther a criança não é superdotada, ela apenas se destaca em seu *talento específico*. Percebemos então, que cada indivíduo, segundo os teóricos, tem uma área de interesse e/ou habilidade *específica*, cabendo a nós educadores adaptar através de estratégias de ensino a construção do saber da criança. Por isso utilizamos as novas tecnologias como ferramenta base para estímulo e construção deste saber, levando nossos alunos a alcançarem o máximo de seu potencial. Segundo Hernández, propostas educacionais baseadas no uso de várias mídias e recursos tecnológicos são fundamentais para ajudar o aluno a compreender a realidade, examinar os fenômenos que o rodeiam de uma maneira questionadora, contribuindo, não só diante das experiências cotidianas, mas também diante de outros problemas e realidades.

Os objetivos educacionais foram alcançados no decorrer da ação: estimular o espírito de investigação, desenvolver a capacidade de fazer; propiciar e estimular o uso das tecnologias para maximizar a qualidade do ensino; utilizar as tecnologias como instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial bem como instrumento de informação e sensibilização da comunidade; informar o aluno sobre as questões que envolvem o voluntário e todo o seu doar sem restrições; levar o aluno a manusear a filmadora, máquina digital, pen drive, computador, na captação de imagens bem como na edição do documentário; promover uma parceria da Escola com a comunidade fortalecendo um elo de trocas permanentes, buscando assim a articulação necessária da Escola com a Comunidade.

Agora que já pontuei os objetivos e os consubstanciei descreverei como a ação se procedeu: Estávamos realizando um trabalho sobre as profissões e fomos fazer uma entrevista com a Mestra de Cerimônias Penha Altoé, ela relatou como é bom ser *voluntário*, sendo que em nosso município esse trabalho do voluntário se faz bem presente. Um grupo de crianças me procurou perguntando se podíamos fazer algo para homenagear estes voluntários. Pensamos algumas alternativas e planejamos para a 31º Festa da Polenta no ano de 2009, entrevistando, filmando e fotografando os voluntários presentes na organização e produção da festa. Começamos a trilhar nossos caminhos estabelecendo parcerias com a secretaria de cultura, com a Afepol (Associação da Festa da Polenta) levantando alguns dados interessantes: Neste ano tivemos 1.200 (mil e duzentos) voluntários envolvidos. Nossa!!!! Quanta gente envolvida em uma festa! TODA sua renda retorna para o município através das entidades como o Hospital e Apae. Tínhamos que REALMENTE fazer algo. E fizemos! Trabalhamos duro no sábado dia 10 e domingo dia 11/10/2009. As três crianças mencionadas acima fotografaram os voluntários

sob diversos enfoques e colhemos muitos depoimentos, emocionantes, dos voluntários do coração... Nosso arquivo possui aproximadamente 700 fotos, *que foram analisadas por três fotógrafos profissionais que se impressionaram com a qualidade do material e se surpreenderam quando souberam que foram três crianças de 10 anos que haviam registrado as imagens sob a supervisão de uma professora. Temos ainda 152 vídeos com depoimentos!!!!!!!!!!!!* Editamos (precariamente, porque não temos o material específico para a edição) os vídeos um pequeno filme e **criamos** três slides de fotos que foram apresentado aos Voluntários do Coração no dia 24/10/09, dia da confraternização geral. No dia 28/10/09 fizemos, na escola, um dia de apresentações para os alunos. Fizemos também uma exposição na Casa da Cultura, aberta para o público local. Neste ano, firmamos uma parceria com o Instituto Jutta Batista da Silva / IJBS e produzimos 60 Banners, sendo 49 com metragem de 1 metro por 1 metro e o restante de 1,20 por 90 para a Primeira Exposição Fotográfica em Banners, na 32º Festa da Polenta. Esta exposição também acontecerá na Festa de lançamento da Polenta em Vitória (capital do Estado), estando agendado também a exposição na Assembléia Legislativa, para apreciação do público da capital. Com essa exposição esperamos de fato homenagear os quase 1. 200 voluntários que trabalham com tanto empenho e amor! Com base nesta homenagem estamos estimulando nossos alunos a traçarem um ideal e seguir adiante. Acredito que Educação de qualidade para Alunos com Indicativos de Altas Habilidades/Superdotação é você ir além, não subestimar seus alunos, percebendo neles todo o potencial e propiciando subsídio para seguirem em frente. Durante todo o processo em torno do voluntário, trabalhamos a totalidade, a concepção dos valores, a formação desta criança bem como de sua família, com o uso de recursos tecnológicos. Algumas crianças nunca haviam manuseado uma máquina ainda mais fotografando, com um olhar direcionado e focado em um objetivo. O resultado foi tão significativo que surpreendeu a todos. Constatei que todos os meus objetivos iniciais foram alcançados percebendo nas crianças alegria e observei claramente uma aprendizagem satisfatória. Alguns depoimentos me foram relatados, tais como: “Vou ser fotógrafa profissional”, “Esse foi o melhor dia da minha vida!”, “Obrigada professora por essa oportunidade”. Acredito não ter feito além, fiz o meu dever, eduquei e estou educando meus alunos para vida. Isto é Educação! Isto é qualidade de Educação!

Palavras chaves: altas habilidades.fotografia.voluntariado.

# BULLYING ENTRE ESTUDANTES TALENTOSOS

Juliana Célia de Oliveira (Universidade Federal de Juiz de Fora)<sup>1</sup>  
Andrêze Cristine do Nascimento Silva (Universidade Federal de Juiz de Fora)<sup>2</sup>  
Altemir José Gonçalves Barbosa (Universidade Federal de Juiz de Fora)<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

Apesar da crescente preocupação em implantar práticas pedagógicas capazes de atender às necessidades cognitivas e acadêmicas de alunos com características de dotação e talento (D&T), pouca atenção tem sido dada ao desenvolvimento socioemocional desses estudantes no contexto educacional. Alguns mitos difundidos, as poucas pesquisas existentes e as publicações com resultados discrepantes a respeito do ajustamento socioemocional dos indivíduos com D&T demonstram a necessidade de maiores investigações sobre o assunto.

Por um lado, tem sido constatado que alunos identificados com D&T acadêmico tendem a apresentar níveis mais altos do funcionamento social e comportamentos pró-sociais se comparados aos pares não identificados. Por outro lado, há evidências de que, principalmente, jovens com D&T intelectual extremos possuem maior predisposição para problemas socioemocionais, além de apresentarem maiores riscos para a depressão, ansiedade e suicídio.

Alguns autores alertam que, frequentemente, o indivíduo com D&T é percebido como 'diferente' dos outros, principalmente no convívio escolar. Não tendo oportunidade de ser de outra maneira, ele tende ao esnobismo, à vaidade pessoal ou a uma sensação de inferioridade, o que pode ter implicações negativas para várias áreas de relacionamento humano. Dependendo do meio social escolar, muitos alunos com D&T podem ser estereotipados e, por isso, tentam evitar ameaças a tal condição. Assim, enquanto alguns estudantes podem atuar de forma violenta, outros parecem interiorizar um sentimento de raiva, o que dificulta a criação de estratégias de enfrentamento social.

Um tema que tem recebido grande atenção por parte da comunidade educacional e que tem se tornado prática comum no contexto escolar se refere ao fenômeno denominado *bullying*, que pode ser definido como um subconjunto de comportamentos agressivos, caracterizado pela sua natureza intencional e constante e marcado pela assimetria de poder entre os envolvidos. Os atos de agressividade relacionados ao fenômeno podem ser divididos em: agressões físicas, comportamentos verbais, comportamentos de manipulação social ou indiretos, maus-tratos psicológicos e ataques à propriedade. Há indícios na literatura de que todos os envolvidos (agressores, vítimas, vítimas-agressivas ou observadores) podem vir a apresentar dificuldades socioemocionais. Daí a relevância de se aprofundar estudos sobre o tema.

Ressalta-se que o *bullying* tem maiores chances de envolver crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, pois parcela significativa desse grupo de pessoas

---

<sup>1</sup> Juliana Célia de Oliveira; e-mail: julianaoliveirapsi@gmail.com; discente do curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora; bolsista do programa de pesquisa PROPESQ/UFJF.

<sup>2</sup> Andrêze Cristine do Nascimento Silva; e-mail: andreze.nascimento@gmail.com; discente do curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora; bolsista do programa de extensão PROEXC/UFJF.

<sup>3</sup> Altemir José Gonçalves Barbosa, e-mail: altgonc@uol.com.br; docente do curso de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora.

é composta por indivíduos com menor repertório de competências sociais e com poucas relações de amizade, tendo mais chances de serem rejeitados. Trata-se de um grupo bastante heterogêneo, em que se incluem os estudantes com características de D&T.

Acredita-se que, dependendo das características socioemocionais, do repertório de habilidades sociais e do nível de relações de amizade dos estudantes com características de D&T, eles podem estar mais propensos ou não a se envolverem com esta forma de violência.

## **OBJETIVOS**

O presente trabalho teve como objetivo investigar a ocorrência de comportamentos de *bullying* em estudantes com características de D&T.

## **METODOLOGIA**

A coleta de dados foi realizada em 2010, junto a 21 estudantes pertencentes aos oitavos e nonos anos do ensino fundamental de uma escola pública da zona da mata mineira, identificados com características de D&T. Como instrumento, utilizou-se o Questionário de *Bullying*, desenvolvido para Portugal e adaptado para o contexto brasileiro. A aplicação do instrumento foi coletiva e ocorreu na própria escola, em horário de aula, após o consentimento dos pais, da direção da escola e dos próprios alunos.

Em decorrência das características do instrumento adotado, a análise dos dados foi essencialmente quantitativa, utilizando-se estatística descritiva. Os participantes foram classificados como vítimas de *bullying* se a frequência de agressões sofridas foi igual ou superior a três em um trimestre. Considerou-se agressor o estudante que cometeu três ou mais agressões nesse mesmo intervalo de tempo. As vítimas agressivas foram consideradas aquelas que apresentaram essas duas condições, isto é, sofrer e cometer três ou mais agressões em três meses.

## **RESULTADOS**

Os participantes tinham idades variando entre 12 e 14 anos, sendo 10 (48%) do sexo masculino. A análise dos dados revelou que 42,9% dos estudantes (n=9) alegaram ter sofrido algum tipo de agressão pelo menos uma vez nos últimos três meses e 28,5% (n=6) indicaram ter praticado uma ou mais agressões contra seus colegas no mesmo período.

Especificamente em relação ao *bullying*, foram identificados dois alunos (9,5%) como vítimas, um (4,8%) como agressor e um (4,8%) como vítima-agressiva. Dentre os tipos de agressões sofridas pelas vítimas, destacam-se as do tipo relacional, tais como: pegar coisas sem permissão, falar escondido e/ou colocar apelidos e nomes feios. Os locais de maior ocorrência do *bullying* são as próprias salas de aula e/ou recreios. As vítimas identificaram os agressores como sendo um ou mais alunos, de ambos os sexos, da própria turma, podendo ser da mesma idade ou mais velhos. No que se referem às atitudes tomadas, as vítimas ou não contaram a ninguém ou disseram apenas para o professor e/ou diretor.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Destaca-se que a proporção de alunos envolvidos com *bullying* foi semelhante àquela encontrada em pesquisas brasileiras sobre o fenômeno. Dessa forma, há evidências de que os estudantes com características de D&T não apresentaram, nitidamente, maior tendência a se envolver nesse tipo de violência, o que pode ser considerado um indicador de que

possuem um nível de habilidades socioemocionais, pelo menos, equivalente ao dos pares. Ressalta-se, entretanto, que o número de participantes do presente estudo foi pequeno, sendo interessante ampliá-lo, bem como obter comparações entre alunos identificados e não identificados quanto ao envolvimento em práticas de *bullying* para que se possam fazer afirmações mais abrangentes.

Coerente com os resultados de pesquisas brasileiras, os locais em que o *bullying* ocorre mais frequentemente são a sala de aula e o recreio. Isso, bem como os tipos de agressão relatados pelas vítimas e a caracterização dos agressores, devem nortear os esforços para minimizar as ocorrências desse tipo de violência. Uma estratégia que se destaca no combate ao *bullying* consiste em incentivar que os alunos relatem as situações de vitimização que vivenciam ou observam, uma vez que é comum os mesmos manterem-se calados, o que torna bastante difícil para os professores identificar os tipos de violência que caracterizam esse fenômeno. No caso específico de alunos com D&T, os programas de atendimento precisam criar oportunidades para a construção de relações sociais positivas e promover discussões significativas sobre o *bullying* e suas possíveis consequências.

Mesmo não tendo sido encontrada uma prevalência elevada de *bullying* entre estudantes com D&T, há que se estar atento para o fato de que esse tipo de violência, ainda que em pequeno grau, está presente nas escolas e, em longo prazo, tem efeitos deletérios – mais evidentes – para as vítimas e para os agressores. Todavia, os estudantes não envolvidos diretamente (observadores) e a própria escola são indiretamente impactados. Assim, todos os profissionais da área educacional necessitam estar alertas para a possibilidade de que seus alunos, com características D&T ou não, estejam sofrendo com o *bullying*. Devem, principalmente, implantar estratégias que possam preveni-lo e, em segunda instância, combatê-lo. Esse tipo de iniciativa tem maiores chances de obter sucesso se as escolas conhecerem as características que o fenômeno assume em cada local, e, dessa forma, possam adequar a intervenção à sua realidade.

Ressalta-se, além disso, que o número de pesquisas que abordam as possíveis relações entre *bullying* e D&T é extremamente pequeno, especialmente no Brasil. Tendo se evidenciado a relevância teórica e prática do tema, fica clara a necessidade de esforços como o do presente estudo. As controvérsias existentes quanto ao desenvolvimento social e afetivo de pessoas com D&T e quanto a seu envolvimento ou não com *bullying* não devem representar um impedimento para a realização de pesquisas sobre esse tema. Ao contrário, devem servir como estímulo, pois elas podem tanto revelar vulnerabilidades desse grupo quanto identificar fontes de resiliência.

Palavras chave: desenvolvimento socioemocional; violência na escola; dotação e talento



# AVALIAÇÃO DE UM PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM CARACTERÍSTICAS DE DOTAÇÃO E TALENTO<sup>1</sup>

Andrêze Cristine do Nascimento Silva (Universidade Federal de Juiz de Fora)<sup>2</sup>

Juliana Célia de Oliveira (Universidade Federal de Juiz de Fora)<sup>3</sup>

Altemir José Gonçalves Barbosa (Universidade Federal de Juiz de Fora)<sup>4</sup>

## INTRODUÇÃO

Percebe-se, em diversos países, o reconhecimento da necessidade de desenvolver e implantar programas de enriquecimento para estudantes com características de dotação e talento (D&T), favorecendo seu desenvolvimento e permitindo que aproveitem todo o seu potencial. Os talentos constituem uma das principais commodities de uma nação. Entretanto, não se tem observado consenso no que diz respeito aos métodos de identificação a serem utilizados, o que provoca, ainda, grande discussão entre teóricos de diferentes abordagens.

No Brasil, parece prevalecer a perspectiva clínica de identificação de D&T, isto é, espera-se que os talentos se manifestem para que os indivíduos sejam encaminhados para um psicólogo clínico que realizará uma bateria de testes e apresentará um laudo. Isso não impediu o surgimento de uma proposta de identificação formulada especificamente para realizar uma busca ativa por D&T em salas de aula brasileiras; trata-se do Sistema de Observação Longitudinal por Educadores (SOLE) de Zenita C. Güenther. O Modelo das Portas Giratórias (RDIM) de Joseph Renzulli é outra proposta que busca identificar D&T bastante conhecida no país, mas com poucas evidências de validade ecológica. Em síntese, destaca-se que a primeira tem como base principal as nomeações feitas por professores ao longo dos anos iniciais de escolaridade e a segunda utiliza, também, as indicações efetuadas por docentes, mas, nesse caso, sem um caráter longitudinal, aliadas às informações obtidas por meio de testes e fontes de informações alternativas.

Uma vez constatada a limitação da literatura científica brasileira sobre identificação de D&T, o Programa de Identificação e Desenvolvimento de Estudantes Talentosos (PIDET), em funcionamento desde 2006 no Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF, tem comparado essas duas propostas, utilizando ambas para identificação de características de D&T entre alunos do ensino fundamental. São utilizados, dessa forma, tanto o Guia de Observação em Sala de Aula do SOLE quanto os procedimentos do RDIM, incluindo a aplicação de testes, especificamente as Matrizes Progressivas ou Coloridas de Raven, as nomeações por professores, pais e pares, a autonegação e testes de criatividade.

O PIDET almeja, também, produzir conhecimento científico capaz de contribuir, ainda que minimamente, para a obtenção de evidências de validade dessas estratégias de identificação de D&T. Um dos possíveis percursos para atingir tal intento consiste na reavaliação de grupos de talentosos, utilizando medidas com evidências de validade mais robustas, tais como testes padrão ouro (p.ex. WISC).

---

<sup>1</sup> Apoio FAPEMIG.

<sup>2</sup> Andrêze Cristine do Nascimento Silva; e-mail: andreze.nascimento@gmail.com; discente do curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora; bolsista do programa de extensão PROEXC/UFJF.

<sup>3</sup> Juliana Célia de Oliveira; e-mail: julianaoliveirapsi@gmail.com; discente do curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora; bolsista do programa de pesquisa PROPESQ/UFJF.

<sup>4</sup> Altemir José Gonçalves Barbosa, e-mail: altgonc@uol.com.br; docente do curso de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Dentre os poucos instrumentos disponíveis para o contexto brasileiro que possuem boas evidências de validade, a Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5) parece ser uma ferramenta útil nesse sentido. Trata-se de uma medida capaz de identificar uma série de capacidades cognitivas importantes para a manifestação de múltiplos talentos e não somente o acadêmico e o intelectual mais restrito representado pelo fator *g*.

Trata-se de um instrumento de avaliação das habilidades cognitivas, que oferece estimativas do funcionamento cognitivo geral, possibilitando, assim, a avaliação simultânea do fator *g* e de fatores mais específicos. É composta por cinco provas: raciocínio verbal (RV), indicando extensão do vocabulário e capacidade de estabelecer relações abstratas entre conceitos verbais; raciocínio abstrato (RA), indicando a capacidade de estabelecer relações abstratas em situações novas para as quais se possui pouco conhecimento previamente aprendido; raciocínio mecânico (RM), avaliando o conhecimento prático de mecânica e física; raciocínio espacial (RE), indicando a capacidade em formar representações mentais e manipulá-las, transformando-as em novas representações; e raciocínio numérico (RN), indicando a capacidade de raciocínio com símbolos numéricos em problemas quantitativos e conhecimento de operações aritméticas básicas.

Essa medida é recomendada pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI) do Conselho Federal de Psicologia. Dessa forma, a utilização da BPR-5 na reavaliação de grupos de talentosos permite, além de obter maiores informações de características cognitivas dos alunos identificados, obterem evidências de validade da metodologia adotada para a identificação.

## **OBJETIVOS**

O presente estudo buscou avaliar o processo de identificação de alunos com características de dotação e talento utilizado pelo Programa de Identificação e Desenvolvimento de Estudantes Talentosos da Universidade Feral de Juiz de Fora. Além disso, procurou-se investigar a existência de relações entre os domínios em que os alunos possuem produção diferenciada e seu desempenho nas provas específicas da referida bateria.

## **METODOLOGIA**

Participaram do estudo 28 alunos vinculados ao PIDET/UFJF, identificados no ano de 2007, com idades variando entre 12 e 15 anos, sendo que a idade média em anos foi igual a 13,18 (DP = 1,219). Os alunos preencheram, de forma coletiva, as provas do BPR-5, sendo a aplicação dividida em duas etapas: na primeira, as provas RV, RA e RM, e na segunda as provas RE e RN. O procedimento de aplicação seguiu as normas estabelecidas no manual do instrumento. Os resultados do teste foram computados também de acordo com as normas do referido manual e, posteriormente, analisados e comparados com os domínios em que os alunos foram identificados, utilizando estatística descritiva.

## **RESULTADOS**

Ao reavaliar os estudantes com o BPR-5, porém empregando as normas nacionais dessa medida e não uma norma local como recomenda o Modelo das Portas Giratórias de Renzulli, constatou-se que a maioria deles ( $n = 24$ ; 85,7%;  $\chi^2_o = 14,286$ ;  $gl = 1$ ;  $p < 0,001$ ) atingiu o percentil 92 em pelo menos uma prova. Dentre eles, 37,5% ( $n = 9$ ) obtiveram desempenho nesse ponto de corte em duas provas, 25% ( $n = 6$ ) atingiram esse desempenho

três provas, 20,8% (n = 5) em somente uma prova, 8,3% (n = 2) em quatro provas e essa mesma quantidade de alunos (n = 2; 8,3%) atingiram o percentil 92 em todas as provas.

Como afirmado anteriormente, o BPR-5 permite, também, computar um escore referente ao fator *g*. Isso pode ser obtido de duas formas: EG5, pela soma dos resultados brutos nas cinco provas; e o EG4, pela soma dos resultados brutos de quatro provas (RA, RN, RV e RE). Ao efetuar essa análise, constatou-se que 64,3% (n = 18) dos alunos atingiram o percentil 92 para EG4. Para EG5, a porcentagem cai para 57,1 (n = 16). Dessa forma, tanto na primeira situação ( $\chi^2_o = 3,000$ ; gl = 1;  $p > 0,05$ ) quanto na segunda ( $\chi^2_o = 0,926$ ; gl = 1;  $p > 0,05$ ) não foram obtidas diferenças significantes entre os escores de estudantes que atingiram ou não o percentil 92 para os cálculos totais do teste.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados revelaram que os participantes tenderam a obter resultados que os classificariam como talentosos; mesmo considerando uma norma nacional. Isso pode ser tomado como uma evidência de validade da proposta de identificação de alunos com características de dotação e talento utilizada pelo PIDET. É importante destacar que, ao identificar altas habilidades tendo como base testes, é recomendável considerar tanto o resultado geral quanto o desempenho em subtestes.

O fato de alguns alunos não terem apresentado desempenho igual ou superior ao percentil 92 em nenhuma prova do BPR-5 era algo a se esperar, uma vez que o PIDET combina estratégias de identificação do RDIM e do SOLE. Isso permite identificar estudantes com habilidades superiores em domínios não contemplados pelas cinco provas desse teste. O grupo de talentos do PIDET não é composto apenas por estudantes que se destacam em tarefas que exigem altas habilidades acadêmicas (domínios de capacidade intelectual geral e aptidão acadêmica específica), mas também por alunos que foram identificados nos domínios de pensamento criativo-produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora, que não são necessariamente avaliados em testes como o BPR-5.

As limitações do estudo, especialmente no que se refere à amostra, demanda cautela na generalização dos resultados. Contudo, evidenciou-se a necessidade de os programas de identificação de talentos priorizarem o uso de testes multidimensionais, como o BPR-5, combinando-os com informação desenvolvimental, informação sociométrica e informação dos produtos e realizações. Ressalta-se, por fim, o imperativo de se escrutinar as mais diferentes propostas de identificação de estudantes com altas habilidades em busca de evidências de validade.

Palavras chave: Psicometria. Metodologias De Identificação. Estudantes Talentosos.

# RELATO DE EXPERIÊNCIA: OFICINA DE BISCUIT COMO FORMA DE EXPLORAR A CRIATIVIDADE DE ALUNOS COM CARACTERÍSTICAS DE AH/SD

Betânia Gonçalves Schommer (UFSM)<sup>1</sup>

Charline Phillipin Machado (UFSM)<sup>2</sup>

Miriam de Oliveira Maciel (UFSM)<sup>3</sup>

Soraia Napoleão Freitas (UFSM)<sup>4</sup>

## Objetivos

Este trabalho tem como principal objetivo apresentar uma oficina de Biscuit realizada como forma de exploração do potencial criativo de alunos com características de Altas Habilidades/Superdotação (AHSD). Esta oficina foi desenvolvida no Programa de Incentivo ao Talento (PIT) que é um projeto de extensão desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP) da Universidade Federal de Santa Maria.

Caracterizado como um programa de enriquecimento escolar, o PIT oferece aos alunos participantes diversas oficinas que visam contemplar as diferentes áreas do conhecimento, a fim de proporcionar atividades que possibilitem ao aluno desenvolver sua imaginação, e novas idéias, assim sentirem-se encorajados a elaborar suas próprias produções. As atividades oferecidas no PIT também visam aprofundar conteúdos que na maioria das vezes não são contemplados no contexto escolar, visto que as oficinas têm em vista oportunizar aos alunos formas diferentes e estimulantes para sentir-se motivados em sua construção, tanto pessoal quanto de autonomia.

Dentre as diferentes áreas do conhecimento, a área das artes, em específico a técnica do Biscuit foi abordada em nossa proposta de enriquecimento. Esta técnica, como forma artística, envolve sensibilidade, criatividade, senso estético, habilidade motora fina para a modelagem das peças, implicando assim o desenvolvimento das inteligências espacial e cinestésico-corporal.

## Metodologia

Nesse sentido, utilizamos no PIT, o Modelo de Enriquecimento Escolar (*The Schoolwide Enrichment Model – SEM*), resultante do trabalho do educador norte-americano Joseph Renzulli (Renzulli & Reis, 2000). Entre as estratégias de enriquecimento propostas neste modelo, utiliza-se no projeto o *portifólio do talento total* e o *Modelo Triádico de Enriquecimento*. Este último consiste em desenvolver atividades de enriquecimento de três tipos: TIPO I, TIPO II E TIPO III.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Educação Especial da UFSM – Bolsista FIEIX (Fundo de Incentivo à Extensão) e-mail: betaniaschommer@hotmail.com

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Educação Especial da UFSM – Bolsista FAPERGS e-mail: charline.cha@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM – Bolsista Capes – Demanda Social. e-mail: miriam\_maciel.ufsm@yahoo.com.br

<sup>4</sup> Profª. Dra. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Interação e Inclusão Social – GPESP da UFSM. Orientadora do Projeto de Pesquisa: “Da Identificação à Orientação de Alunos com Características de Altas Habilidades/Superdotação” e do Projeto de Extensão: “PIT – Programa de Incentivo ao Talento” da UFSM. e-mail: soraiamfreitas@yahoo.com.br

O tipo I caracteriza-se por atividades exploratórias, o Tipo II, são atividades que visam encorajar os alunos a aplicar os conhecimentos adquiridos, como possíveis fontes de alternativas de instrução para a elaboração de projetos, produtos ou serviços sendo estes planejados individualmente ou em pequenos grupos e o Tipo III, consiste na elaboração de um projeto novo, partir dos conhecimentos construídos anteriormente.

Nosso enfoque se dá no enriquecimento do tipo I, no qual os alunos entram em contato com diversas áreas de conhecimento a fim de despertar a curiosidade e perceber seus interesses e habilidades. Deste modo, oferecemos uma oficina de Biscuit que teve como objetivo instigar no aluno a criatividade bem como o envolvimento com a tarefa, através da construção de bonecos feitos a mão, com auxílio de ferramentas próprias da técnica de Biscuit como, tintas, pinceis, estecas, entre outros.

A metodologia utilizada neste trabalho consistiu além de nossas percepções, em pesquisa bibliográfica, a qual é caracterizada por Gil (2006) por possibilitar uma ampliação do olhar sob qualquer questão que se deseje estudar. Para este autor a pesquisa bibliográfica possibilita ao investigador encontrar uma gama muito ampla de fenômenos, o que enriquece a pesquisa.

Desta forma, as etapas de aplicação da oficina estão descritas a seguir: na primeira etapa da oficina os participantes tiveram oportunidade de estarem em contato com os materiais próprios do Biscuit como também uma explicação prévia de como consiste a técnica de modelagem do mesmo. Já familiarizados os aspectos que compõem este artesanato, passamos para a parte prática que consistiu nas modelagens, onde cada participante pode construir sua peça contando com o auxílio da profissional.

### **Resultados e/ou conclusões ou considerações finais**

Acreditamos ser imprescindível proporcionar ambientes favoráveis para o desenvolvimento do potencial dos alunos participantes do PIT. Pois é neste espaço que os alunos com características de AH/SD do município de Santa Maria/RS têm a oportunidade de vivenciar experiências que se distanciam das abordagens tradicionais, sendo que os alunos podem expressar-se de forma livre, sem repressões e principalmente em seu próprio tempo de aprendizagem. Contudo, a realização das atividades propostas, ao contrario da escola, são espontâneas e não se caracterizam como processos avaliativos.

Participaram desta oficina em torno de dez crianças na faixa etária de 6 a 12 anos de idade. Este trabalho, realizado em três encontros com duração de duas horas cada, oportunizou aos alunos manipular e construir através da modelagem, explorando assim habilidade espacial, perceptivas e criativas, o que resultou de certa forma no tipo III, pois cada aluno construiu um novo produto a partir das técnicas aprendidas inicialmente.

Desta Forma, a oficina de biscuit permitiu aos alunos uma relação direta com elementos próprios da criação artística, que os envolveu a todo o momento no uso da inteligência espacial, pela capacidade de transformar um objeto em outro, reconhecendo partes de um mesmo objeto. Outra inteligência envolvida nesta construção foi a cinestésico-corporal, na qual algumas crianças conseguiram trabalhar com grande habilidade no manuseio da peça construída, o que exigiu precisão nos movimentos e rapidez na modelagem. Estas inteligências descritas por Gardner (1994), envolvem o uso do corpo para resolver problemas, criar produtos, expressar idéias e sentimentos, permitindo a manipulação de objetos, também a capacidade de perceber formas mesmo vistos de ângulos diferentes. Estes aspectos apontam para a descoberta de novos potenciais bem como o incentivo e aprimoramento de habilidades. Desta forma pôde-se perceber a satisfação dos alunos em desenvolver a atividade, corroborando assim, com seu desenvolvimento criativo.

Segundo Correia e Nunes (2006) a arte permite uma educação estética quando alguém vivencia, aprecia, usufrui, interpreta ou participa de uma experiência artística no desenvolvimento de sua percepção e imaginação de forma sensível. Nesse sentido, possibilitar a criança com características de AH/SD oportunidades de se relacionar com o mundo das artes, através de atividades que o aluno entre em contato com instrumentos, materiais e técnicas para posterior produção artística, fazendo com que estes sujeitos adquiram significado no que foi proposto.

Foi possível perceber no decorrer da referida oficina, os diferentes modos de interpretação e expressão das crianças participantes, visto que, as peças construídas apresentaram-se de maneiras distintas, sendo algumas ricas em detalhes próprios do processo criativo. Desta forma, procuramos pensar a arte no intuito de estimular e promover o potencial criativo do aluno, visto que a técnica do biscuit, por não ter padrões, possibilita ao aluno desenvolver diferentes modelagens de forma espontânea, utilizando-se do seu imaginário, sem se deter em algo já estipulado. Acreditamos ter colaborado para que estes alunos constituam elementos para formação de autonomia, seguindo em buscas de seus ideais e assim, sentirem-se encorajados a desenvolver seus processos criativos.

**Palavras-Chave:** Altas Habilidades/Superdotação; Biscuit; Artes.

## PRODUÇÃO CINEMATOGRÁFICA

Breno Yukihiro Yamasaki Sakaguti (SRAH/SD Curitiba/PR)

Rafael Luís Mano Pacheco (SRAH/SD Curitiba/PR)

Laís Seleti (SRAH/SD Curitiba/PR)

André Seleti (SRAH/SD Curitiba/PR)

“Outrora apenas panorama/ De campos ermos e florestas/ Vibra agora a tua fama/ Pelos clarins das grandes festas!” Embora esses versos façam parte da composição oficializada como Hino do Paraná pelo Decreto Estadual nº 2457 em 31 de Março de 1947, há mais de cinquenta e três anos, não seria erro dizê-los atuais, uma vez que a província mais nova do Império do Brasil ergueu-se, em meio às araucárias, para se tornar a quinta unidade federativa mais rica do país. Sendo também o mais novo da Região Sul do Brasil, o estado tem como capital a cidade de Curitiba, que muito bem representa ascendência, em âmbito nacional, do Paraná.

Curitiba é considerada a capital com melhor qualidade de vida do Brasil, com um polo industrial diversificado que lhe dá o posto de quinta maior economia do Brasil, sendo considerada a segunda melhor cidade brasileira e a quinta da América Latina para se fazer negócio, o *ranking* é da revista América Economia, publicado na edição de maio com o título “Em busca da cidade criativa”, que levou em conta as principais economias latino-americanas ou aquelas que têm relevância para os negócios realizados no continente. Com uma população de 2,9 milhões de habitantes, a Grande Curitiba tem um Produto Interno Bruto (PIB) de US\$ 15.969 milhões, um indicativo do potencial para atrair novos negócios. Entre as 40 principais cidades da América Latina pesquisadas, Curitiba possui o 15.º maior PIB. Mas, se for avaliado o PIB per capita, a posição de Curitiba é ainda melhor, com a cidade ocupando o 13.º lugar, com US\$ 5.447.

Entretanto a “terra de muito pinhão”, como sugere a etimologia da cidade, não é apenas um símbolo do futuro, mas também do passado, fundada em 1693, a partir de um pequeno povoado bandeirante, Curitiba se tornou uma importante parada comercial com a abertura da estrada tropeira entre Sorocaba e Viamão. Em 1853 tornou-se a capital da recém-emancipada província do Paraná e desde então a cidade, conhecida pelas suas ruas largas, manteve um ritmo de crescimento urbano fortalecido pela chegada de uma grande quantidade de imigrantes europeus ao longo do século XIX, na maioria alemães, poloneses, ucranianos e italianos, que contribuíram para a diversidade cultural que permanece até hoje. A cidade experimentou diversos planos urbanísticos e legislações que visavam conter seu crescimento impressionante e que a levaram a ficar famosa internacionalmente pelas suas inovações urbanísticas e o cuidado com o meio ambiente, a maior delas foi no transporte público, cujo sistema inspirou o *TransMilenio*, sistema de transporte de Bogotá, na Colômbia. Curitiba também se destaca pelos altos índices de educação, tem o menor índice de analfabetismo e a melhor qualidade na educação básica entre as capitais.

Símbolo dessa qualidade na educação curitibana e criado em 12 de Abril de 1876, com o nome de Escola Normal, pelo então Presidente da Província Adolpho Lamenha Lins, o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (IEPPEP), que adotou a nomenclatura atual no dia 30 de Janeiro de 1946 através do Decreto Estadual nº 3530, comporta turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio regular,

Educação Especial e Magistério, além de oferecer cursos regulares de aperfeiçoamento e atualização de professores para atender as exigências do mercado de trabalho assim como as do plano curricular do estabelecimento. Observadas as normas vigentes da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, ampliou-se a oferta de cursos regulares de língua estrangeira moderna, atualmente ofertando matrícula nos cursos de francês, italiano, inglês e espanhol, extensivos à comunidade, também mantém o Centro de capacitação de Professores “Salto para o Futuro” e atualmente o curso de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Outra brilhante iniciativa do IEPEP é a Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação, que é composta por diversas oficinas, entre as quais uma das que mais se destacam é a Oficina de Cinema, que é constituída pelos alunos deste grupo. Tal oficina acontece desde o primeiro semestre do ano de 2010, através de encontros semanais com uma hora de duração, sob orientação das acadêmicas de Psicologia Janaína e Elisabete, de uma instituição superior parceira do projeto (Universidade Tuiuti do Paraná). O trabalho desenvolvido nesta oficina tem como objetivo aproximar o público adolescente à linguagem cinematográfica a fim de incentivar o processo de autoconhecimento e subjetivação, desenvolvimento da criatividade, bem como proporcionar vínculos interpessoais e reconhecimento da alteridade, favorecendo a criação de laços afetivo-sociais. O cinema é utilizado nesta proposta como uma ferramenta de comunicação fértil e próxima do público adolescente superdotado, sua característica audiovisual desperta o interesse e propicia diversas possibilidades de intervenção.

Durante o primeiro semestre do ano de 2010, ocorreu a produção de um documentário de curta duração cujo tema sugerido pelo grupo foi “Um mundo no IEPPEP”, o que permitiu aos alunos desenvolverem um trabalho abrangendo a visão sobre o IEPPEP que escolhessem. Os alunos poderiam focar o trabalho nas diversas atividades desenvolvidas no colégio, na sua importância no desenvolvimento na educação dentro do estado, no significado histórico da escola e sua relevância para o Paraná, no belíssimo estilo neoclássico da construção e o significado implícito em suas peculiaridades arquitetônicas, ou qualquer outro aspecto que desejassem. Os alunos puderam contar com um *tour* pelo colégio, ministrado pelo professor André Ribas, que lhes forneceu diversas explicações e informações sobre a história e sobre a arquitetura do IEPPEP, também tiveram contato com outros funcionários do colégio, entre eles o diretor José Frederico de Mello, o que enriqueceu ainda mais o aprendizado dos alunos. Dentre as explicações recebidas, o que mais chamou a atenção foram os três níveis de andares do edifício. O primeiro, semi-subterrâneo, tem janelas e beirais simples; o segundo ganha beirais mais complexos; e o terceiro, segundo André, representa o ápice do conhecimento humano. Os pórticos deste nível ostentam verdadeiramente a riqueza da arquitetura do prédio.

Os alunos foram assistidos com equipamentos de filmagem fornecidos por uma produtora parceira das acadêmicas responsáveis pela oficina, o que permitiu o trabalho fosse executado com uma qualidade muito maior. Assim foi possível realizar de forma muito mais profissional o documentário, que teve um enfoque geral a respeito do IEPPEP, apresentado e relacionando seus aspectos históricos, culturais, arquitetônicos e sua importância. Os espectadores poderão desfrutar de uma visão muito interessante do Instituto de Educação, indo além daquilo que podem observar durante o dia-a-dia no colégio, trazendo mitos, fatos e informações.



A beleza do IEPPEP foi muita bem representada nesta incrível produção cinematográfica, não só por partir de alunos da própria escola, mas pela busca incessante de conhecimento durante toda a produção e também pelos belos aspectos do IEPPEP focados pelos alunos como linda escada feita de mármore com mais de cento e trinta anos e o impressionante vitral, um dos únicos três existentes, que traz, no centro de outras imagens, o Brasão de Armas do Estado do Paraná, que é, junto com a bandeira, com o hino e com o sinete, um dos quatro símbolos oficiais do Paraná, cuja presença é obrigatória em edifícios dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, nos quartéis da Polícia Militar, nas placas de inauguração de edifícios e obras públicas, nos impressos oficiais do estado e também nas frontarias ou salões principais das instituições de ensino do Estado, onde representa a batalha constante da instituição em disseminar o conhecimento pelo Paraná, bem como o IEPPEP tem feito desde seus anos de Escola Normal, há mais cento e trinta e quatro anos, e que o eternizou em seus áureos tempos de “Palacete da Educação”.

## **ADOLESCENTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: QUAL O LUGAR POSSÍVEL?**

Patrícia Melo do Monte – Faculdade Santo Agostinho  
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa – Universidade Federal do Piauí

Nesse estudo, realizamos pesquisa bibliográfica acerca da adolescência nos sujeitos com altas habilidades/superdotação. Inicialmente, fizemos um levantamento acerca do significado da adolescência para a Psicologia e marcamos nossa posição junto à abordagem da adolescência numa perspectiva histórico-cultural. Continuamos a discussão, abordando a adolescência no sujeito superdotado. Em análise à construção histórica da categoria adolescência na Psicologia, constatamos a alternância de posições em que o adolescente foi visto, ora como absorvido por paixões e tormentas, ora como sujeito plenamente racional. Inicialmente nos reportamos às concepções de Aristóteles, na Antigüidade, sobre a adolescência. Aristóteles acusava os jovens de serem apaixonados e capazes de se deixar arrebatar por impulsos, mesmo quando se imaginavam guiados por aspirações nobres. Na Idade Média, Cárdenas (2000) pontua que não havia reconhecimento do sujeito infantil pela sociedade européia ocidental. Desconheciam o conceito de infância e de adolescência. Sobre a sociedade moderna, até o século XVIII, Ariès (1978) abordou a não definição do lugar da adolescência, afirmando que o indivíduo continuava a passar da condição de criança para adulto. Menciona que as funções sociais, e não as etapas biológicas, delimitavam a vida do homem. Até o final do século XIX, as crianças eram incorporadas ao mundo do trabalho, entre os sete anos e o início da puberdade. Stanley Hall, em 1904, foi o primeiro teórico na Psicologia a publicar uma obra sobre a adolescência, sob uma abordagem mítica e negativa (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2001). Em suas reflexões, caracterizava-a como período de emotividade e estresse exacerbados, no qual eram recorrentes expressões de irritação, de excitação, alternadas com episódios de depressão, vinculadas à sexualidade. Esse pensamento influenciou diversos posicionamentos teóricos sobre esse período. Anna Freud (1936), numa perspectiva psicanalítica, refere-se a esse período como momento de crise, passando o sujeito por uma inevitável etapa de transtornos do desenvolvimento. Aberastury e Knobel (1981) teorizam que o estabelecimento da identidade é uma das principais tarefas para se transpor à idade adulta. Na transição entre a infância e a idade adulta, o adolescente experiencia uma série de perdas que produzem impactos determinantes na formação da personalidade, configurando-se como uma etapa de crise. Percebemos, nas concepções apresentadas, a idéia de adolescência como etapa natural do desenvolvimento, com caráter universal e semipatológico. Em discordância em relação a essas idéias, assumimos a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky (1996), que concebe o psiquismo humano a partir do materialismo histórico e dialético. O autor argumenta que, na compreensão dos fenômenos psicológicos, a dialética é fundamental, pois explicita a interdependência entre os fenômenos naturais, humanos e sociais, o que implica no entendimento das complexas relações dos sujeitos ao tecerem sua existência social. Em outras palavras, o homem é concebido como a síntese de múltiplas determinações, cuja subjetividade é construída material e

Patrícia Melo do Monte. Psicóloga. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Docência no Ensino Superior. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Docente do curso de Psicologia da Faculdade Santo Agostinho. E-mail: [patriciamelo2000@gmail.com](mailto:patriciamelo2000@gmail.com)  
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa. Psicóloga. Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. E-mail: [avfortes@gmail.com](mailto:avfortes@gmail.com)

historicamente. A partir dessas colocações, compreende-se que cada sujeito se constitui em contato com o outro, reiterando que há uma combinação de relações sociais engendradas no indivíduo. Assim, sob esse olhar, consideramos a adolescência como historicamente criada pelos homens, nas suas relações sociais, passando a fazer parte da cultura, com sentidos bem delimitados; e, portanto, torna-se possível dirigir-lhe um olhar que a apreenda em sua totalidade, em sua historicidade e movimento. É válido ressaltar que, na vivência desses anos, o sujeito é marcado por complexas questões psicossociais, sobretudo relacionadas a mudanças. Essa intensidade de mudanças pode implicar em crises da adolescência, como descritas anteriormente. No entanto, para Mayorga (2006), significam muito mais momentos de construção e reconstrução da identidade adolescente do que um momento de não razão, ou não adultez. Dessa forma, não podemos responder à questão sobre o que é adolescência nos reportando a uma essência adolescente, mas aos aspectos históricos do desenvolvimento dos sujeitos e à constante interação com o outro, que define a adolescência e que é definido por ela. Na consolidação de sua identidade, o adolescente é convidado a participar, dinamicamente, na construção de um projeto próprio de vida. Em relação às buscas adolescentes, González Rey (1983), sob a perspectiva histórico-cultural, esclarece que a participação ativa do jovem no processo de desenvolvimento de sua autoconsciência se manifesta como ideal mediante o estabelecimento de objetivos próprios, que respondem a aspirações essenciais de sua vida, em diferentes áreas. O autor explica que o início do período da adolescência deverá integrar o desenvolvimento emocional do período anterior, orientando-o nas novas exigências desta nova etapa. Nessa fase, são intensificadas as necessidades de autodeterminação, de independência e de autovalorização, o que determina sua especial sensibilidade em relação aos demais. Devido ao desenvolvimento intelectual e afetivo que o jovem alcança nessa etapa, ele exige um reconhecimento social de sua pessoa e da atividade que realiza. Diante dessas reflexões, seria possível pensarmos em uma identidade homogênea de adolescentes com altas habilidades/superdotados? A resposta é negativa. Como discutido, a adolescência representa um processo essencial para a constituição do sujeito, envolvendo aspectos complexos e multidimensionais. Da mesma forma, podemos pensar a superdotação. Os estereótipos simplificam esses sujeitos e limitam suas possibilidades de ser e atuar diante do mundo, devendo ser, portanto, eliminados. Os estudos que envolvem os adolescentes com essas características são, de modo geral, focados na excepcionalidade intelectual, como as pesquisas que relacionam as habilidades intelectuais de adolescentes de ambos os sexos com os níveis de testosterona (OSTATNIKOVA E COLABORADORES, citados por COSTA, 2007). Segundo Lee (2002), o desenvolvimento precoce de habilidades cognitivas pode atuar como agente facilitador ou dificultador das relações interpessoais e intrapessoais na adolescência. Costa (2007) realizou estudo com adolescentes com altas habilidades, com o intuito de compreender a percepção que esses sujeitos têm de si e de como pensam ser percebidos pelos outros, em seu contexto sociocultural. Os resultados apontam para a ambivalência em relação a seu potencial de inteligência, pois enquanto auxilia no crescimento pessoal e desempenho acadêmico, dificulta as relações sociais. Sobre adolescentes superdotados, Blos (1994) salienta que sentimentos de isolamento, solidão e confusão, característicos da adolescência, podem ser acentuados em função do seu quadro intelectual e sócio-emocional peculiar. Tendo como cenário de estudo os pressupostos psicanalíticos, Costa (2007) evidenciou as crises vividas nesse período, podendo se apresentar de forma mais intensa em adolescentes com altas habilidades. De acordo com a autora, o jovem com altas habilidades freqüentemente se vê diferente das pessoas de sua faixa etária e vive conflitos por conta dessa contradição. Por outro lado, a adolescência pode proporcionar para indivíduos superdotados o desenvolvimento de sua identidade e um maior reconhecimento de suas capacidades. Csikszentmihalyi e

colaboradores (1993) investigaram adolescentes superdotados que apresentavam tendência a ocupar todo o tempo livre com atividades de estudo e lazer dentro do domínio que lhe despertava interesse. Referiam-se a si como alegres e satisfeitos com as atividades acadêmicas, dispostos e engajados em atividades produtivas e experiências positivas. Apresentavam um senso claro de identidade e projetos futuros realistas. Pesquisa realizada por Fortes-Lustosa (2004) com adolescentes superdotados evidenciou o elevado nível cognitivo associado a um grande potencial criativo, elevada autovalorização e reconhecimento de seu potencial e orientação para o futuro desenvolvida. Segundo a autora, os sujeitos estudados apresentaram, de forma geral, adequação e ajustamento social significativos. O estudo de caso realizado por Monte (2008) corrobora esses dados, enfatizando níveis elevados de autodeterminação, consciência de si, valorização da família e dos amigos, desenvolvimento moral, reflexividade e valorização do conhecimento. Como as pesquisas indicam, isolamento e crises são experiências possíveis na adolescência, mas não corresponde às condições naturais desses sujeitos. Diante de um panorama social desolador, compreendemos que muitos adolescentes com altas habilidades estão vulneráveis às condições sócio-histórico-culturais, podendo vivenciar momentos críticos de desamparo, negligência, minimizando suas possibilidades de realização. Nesse sentido, necessitam de ações preventivas e interventivas em relação ao alto risco que correm.

Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação. Adolescência. Subjetividade.

## CINZA, AS DUAS FACES DA VIDA

Alessandra Costa Gosch (SRAH/SD Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto)  
Flávia Costa Gosch (SRAH/SD Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto)  
Gabriela Costa Gosch (SRAH/SD Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto)

*Cinza, as duas faces da vida* é um livro de contos e poemas, editado em 2008 com o auxílio da Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação (SRAH/SD) do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, uma escola pública da rede estadual de ensino. As autoras fazem parte do Grupo de Literatura, um dos pequenos grupos da sala de recursos que acontecem em período contraturno. Os alunos que compõem este grupo têm em comum o interesse pela literatura e o gosto pelo mundo da leitura e produção escrita. No ano de 2008 os projetos desenvolvidos na referida sala de recursos estavam sob a coordenação das professoras Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti e Denise Maria de Matos Pereira Lima.

Quanto ao título da obra, cabe destacar que Cinza refere-se à inexistência de algo completamente bom ou ruim, à mescla de condições e fatores que formam nossas vidas. O livro objetiva mostrar, em seu lirismo, as duas faces da vida, a antítese presente nos cotidianos, levando a refletir sobre a situação atual das sociedades e vivências comuns. Os textos remetem ao cotidiano e ao etéreo, trazendo a tona sensações doces e amargas, de coisas usuais transfiguradas por olhares tão poéticos quanto críticos. São temas recorrentes a natureza, a desigualdade, a beleza, o choque de realidades.

O processo de formação da obra durou cerca de três anos (2006, 2007, 2008), período durante o qual os textos selecionados para a composição do livro foram escritos. Esses textos foram, em sua maioria, inicialmente criados sem a intenção de serem publicados, e só depois reunidos em coletânea. A idéia de criar um livro surgiu após a edição de um outro, com a sala de recursos, o Contos Pra Não Dormir, do qual as autoras co-participaram. A experiência nessa co-autoria na primeira obra desenvolvida nas oficinas do grupo de literatura, contribuíram para a edição do próprio livro.

A edição do livro Cinza foi feita pela autora Alessandra, aplicando os conhecimentos adquiridos na oficina “Editando seu próprio livro”, orientada pelo artista gráfico Joba Tridente para a confecção da coletânea Contos Pra Não Dormir. Em seguida, o projeto foi analisado pela professora Silvana Menezes Mota, que ministrava, nesse período, as atividades do Grupo de Literatura da sala de recursos. Apreciando o trabalho, ela o apresentou às professoras da SRAH/SD, que deram apoio à publicação da obra.

A partir de então teve início o processo de correção, feita por Denise Maria de Matos Pereira Lima, Iderle Monteiro de Araújo, Lúcia Galeti, Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti, Silvana Menezes Mota. A criação da capa foi feita por Israel Trancoso Lessak. Paula e Maria Doraci Nitz, então, conseguiram o patrocínio da Gráfica Valor Brasil Impressão Digital, do Colégio Bom Jesus de Curitiba, com o apoio de Samar Jordão, para a impressão de 200 exemplares. Enfim, foi uma produção que teve apoio de toda a comunidade escolar.

Alessandra Costa Gosch ([alecgosch@gmail.com](mailto:alecgosch@gmail.com)) cursa o 4º ano do Curso Técnico Integrado ao Médio em Construção Civil na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba, e participa da Sala de Recursos para Altas Habilidades/ Superdotação do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto.

Flávia Costa Gosch cursa a 8ª série do ensino fundamental no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, em Curitiba, no Paraná. Participa da Sala de Recursos para Altas Habilidades/ Superdotação também no Instituto.

Gabriela Costa Gosch ([gabialiek@gmail.com](mailto:gabialiek@gmail.com)) cursa a 8ª série do ensino fundamental no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, em Curitiba, no Paraná. Participa da Sala de Recursos para Altas Habilidades/ Superdotação também no Instituto.

Posteriormente houve o lançamento numa livraria do município, que proporcionou a socialização da obra com a comunidade curitibana. O livro já foi exposto em congressos e simpósios de altas habilidades, nos quais obteve boa receptividade, divulgando o trabalho das escritoras e da sala de recursos.

Alessandra Costa Gosch ([alecgosch@gmail.com](mailto:alecgosch@gmail.com)) cursa o 4º ano do Curso Técnico Integrado ao Médio em Construção Civil na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba, e participa da Sala de Recursos para Altas Habilidades/ Superdotação do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto.

Flávia Costa Gosch cursa a 8ª série do ensino fundamental no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, em Curitiba, no Paraná. Participa da Sala de Recursos para Altas Habilidades/ Superdotação também no Instituto.

Gabriela Costa Gosch ([gabialiek@gmail.com](mailto:gabialiek@gmail.com)) cursa a 8ª série do ensino fundamental no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, em Curitiba, no Paraná. Participa da Sala de Recursos para Altas Habilidades/ Superdotação também no Instituto.

# Programa para alunos superdotados de baixa renda

## Programa Estrela Dalva

### INSTITUTO LECCA

Autores: Maria Beatriz Ligiéro, Mônica Rivera, Paula Cavalcanti e Cecília Miranda<sup>1</sup>

#### INTRODUÇÃO

O Instituto LECCA (ILECCA), uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), mantém o Programa Estrela Dalva de atendimento a crianças e jovens superdotados (talento acadêmico) de comunidades de baixa renda. Com autorização da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para testar e selecionar alunos na rede oficial de escolas, o Programa vem oferecendo aos selecionados um programa especializado no contra-turno da escolaridade regular. Para fazê-lo, o ILECCA conta com o patrocínio da LECCA Financeira, do Banco BRSCAN, da BROOKFIELD Incorporações, do Metrô Rio e da Vila Olímpica da Maré.

Visão do Programa:

“Desejamos indivíduos que possam não só analisar mas fazer a coisa certa, indivíduos que sejam admiráveis não somente como pensadores ou criadores mas também como seres humanos” (H. Gardner).

Justificativa do Programa:

- Quando o talento se manifesta em crianças e jovens de baixa renda e não é reconhecido pelo sistema educacional, ele se transforma em risco pessoal e risco social.
- O jovem superdotado é frequentemente expulso do sistema educacional pelo tédio ou por opor-se aos professores. Ao sair do sistema, por ter capacidade muito acima da de seus pares, ele é facilmente seduzido pelo desafio da vida na marginalidade.
- Os mais capazes são frequentemente co-optados pelo crime organizado: além da sedução da vida de aventura, há a possibilidade de ganhar somas inatingíveis pelos caminhos da conformidade social e, com isso, contribuir para o sustento e para o status próprio e da família.

Pressupostos do Programa:

- Superdotados têm capacidade para aprender mais conteúdos curriculares e extracurriculares e em menos tempo do que seus pares em idade.
- Superdotados apresentam grande curiosidade que permite que se envolvam profundamente com questões de interesse não só do seu dia-a-dia, mas também com questões universais.

---

<sup>1</sup>Equipe da ACERTA trabalhando no ILECCA

Maria Beatriz Ligiéro – Pós-graduada em Psicopedagogia (PUC-Rio) – [bialigiero@gmail.com](mailto:bialigiero@gmail.com)

Mônica Rivera – Psicóloga, pós-graduada em Psicopedagogia (PUC-Rio) - [monicarivera09@yahoo.com.br](mailto:monicarivera09@yahoo.com.br),

Cecília Miranda – pedagoga, pós-graduada em Psicopedagogia (CEPERJ) - [cica@attglobal.com](mailto:cica@attglobal.com),

Paula Cavalcanti – pedagoga, pós-graduada em Psicopedagogia (PUC-Rio) [paula-pessoa@uol.com.br](mailto:paula-pessoa@uol.com.br)

- A incidência de superdotação está distribuída por toda a população, independente dos níveis econômico, social ou cultural, principalmente quando se trata de crianças.
- A não estimulação da superdotação leva a uma diminuição da capacidade intelectual.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O Programa Estrela Dalva é desenvolvido pela equipe da ACERTA – Assessoria Cultural e Educacional no Resgate de Talentos Acadêmicos. Dentro da linha de trabalho da ACERTA, o Programa baseia-se nas Teorias de Howard Gardner (Teoria das Inteligências Múltiplas) e de Robert Sternberg (Teoria Triárquica de Inteligência), nos estudos de Kohlberg e de Yves de La Taille com referência ao Desenvolvimento Moral, e na Taxionomia de Objetivos Educacionais de Bloom.

Com relação às teorias de Gardner e de Sternberg, elas são alternativas para o conceito de inteligência como uma capacidade inata, geral e única, que permite aos indivíduos um desempenho maior ou menor em qualquer área da atuação humana. Enquanto a teoria de Gardner propõe oito diferentes conteúdos intelectuais (inteligências linguística, lógico-matemática, musical, cinestésica, espacial, interpessoal, intrapessoal e naturalista), Sternberg propõe três diferentes processos intelectuais (inteligências analítica, criativa e prática).

No que diz respeito ao desenvolvimento moral, Kohlberg, dando continuidade ao trabalho de Piaget, propôs um modelo cognitivo-evolutivo como aperfeiçoamento do modelo piagetiano de desenvolvimento moral. Nesse modelo, o autor ressaltou três níveis de raciocínio moral, identificados de acordo com a relação que o indivíduo mantém com as regras e com a expectativa do ambiente social (níveis pré-convencional, convencional e pós-convencional). De La Taille vai além, propondo a dimensão afetiva do desenvolvimento moral e suas decorrências educacionais.

Finalmente, a Taxionomia de Objetivos Educacionais de Bloom, embora originalmente desenvolvida para classificar objetivos da instrução, tem sido muito usada como um modelo de processos de pensamento, que vão dos mais concretos (conhecimento, compreensão e aplicação) aos mais abstratos (análise, síntese e avaliação).

## **OBJETIVOS**

O Programa Estrela Dalva oferece aos seus alunos uma educação diferenciada para o seu desenvolvimento cognitivo, cultural e sócio-moral que vai além do conteúdo oferecido nas escolas. O Programa também os prepara para a entrada em escolas públicas de excelência, tais como o Colégio Pedro II (federal) e o Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Os objetivos do Programa são:

- Selecionar alunos superdotados no final do 3º ano do Ensino Fundamental e prepará-los para a entrada nas escolas públicas de excelência da cidade do Rio de Janeiro.
- Desenvolver a autonomia cognitiva dos alunos através de atividades extra-curriculares.



- Desenvolver a autonomia moral dos alunos.
- Envolver as famílias dos alunos na sua educação e no seu desenvolvimento global.
- Envolver a comunidade acadêmica no desenvolvimento dos alunos.
- Divulgar o trabalho que é desenvolvido pelo Programa.

## **METODOLOGIA**

Os alunos do Programa Estrela Dalva são selecionados na rede municipal de escolas numa proporção aproximada de 1/100 alunos testados. O processo de seleção, feito no 2º semestre do 3º ano do Ensino Fundamental, abrange escolas que funcionam dentro ou no entorno de comunidades de baixa renda da cidade do Rio de Janeiro. Atualmente a seleção é feita em trinta escolas, distribuídas na cidade do Rio de Janeiro entre Zona Sul, Centro, Zona Norte e Complexo da Maré.

Uma vez selecionados, os alunos frequentam o Programa todos os dias, por aproximadamente quatro horas, durante dois anos. As atividades incluem, mas não estão limitadas a: aulas formais de português, matemática e redação; passeios culturais (a museus, casas de cultura, concertos, exposições temporárias, etc.) filmes sobre temas estudados; atividades lúdicas com jogos que desenvolvem o pensamento crítico e criativo; palestras feitas por universitários de cursos variados e por diferentes profissionais; leitura de livros da literatura brasileira e universal; discussões éticas sobre temas variados e situações da convivência cotidiana; informática; etc.

Ao final do segundo ano, os alunos prestam concursos para o 2º segmento do Ensino Fundamental de escolas públicas de excelência. Depois que iniciam o 6º ano, os alunos continuam a participar do Programa, porém sem a obrigação de frequência diária, para utilizar a Biblioteca e o Laboratório de Informática, para estudar, tirar dúvidas e fazer trabalhos de pesquisa. Também frequentam curso de inglês na prestigiada Cultura Inglesa.

## **RESULTADOS**

O Programa Estrela Dalva funciona desde o ano de 2007. Desde então, já foram selecionados 84 alunos. Destes, 36 já prestaram os concursos para as escolas de excelência e 30 foram aprovados para frequentar o Colégio Pedro II e um para frequentar o CAP da UERJ, o que representa uma taxa de 86,1% de aprovação. Ao final de 2010, 24 alunos que frequentam o programa desde início de 2009 participarão de novo concurso de seleção para o Pedro II e o CAP da UERJ.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação de superdotados é parte da discussão que ocorre no seio da educação em geral: como desenvolver plenamente o ser humano. O Programa Estrela Dalva vem enfrentando este árduo problema com sucesso e tem, de alguma forma, contribuído para o futuro da humanidade. O conteúdo do Pôster do Programa Estrela Dalva suscitará com certeza questões educacionais que não devem se encerrar nele e sim levar a novas reflexões e debates.

## CONCEPÇÕES DE TALENTO, ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO EM SÃO LUÍS-MA

Eneluce de Jesus Reis Rabêlo<sup>1</sup> – NAAH/S/SUEESP/SEDUC-MA  
Suzana Marques da Silva Menezes<sup>2</sup> – SUEESP/SEDUC-MA

Apesar dos alunos com capacidade acima da média serem reconhecidos de acordo com os documentos legais entre a população escolar, o que se percebe na prática pedagógica dos docentes são conceitos desarticulados das concepções apresentadas pelos estudiosos e carregados de mitos. Infelizmente esses mitos, ou segundo Guenther (2006) esses “falsos conceitos”, fazem-se presentes deturpando o sentido do termo superdotação, participando assim do processo de discriminação. Nesse sentido, nortear as concepções e os conceitos sobre altas habilidades/superdotação é de vital importância, principalmente quando se admite que qualquer prática educativa deve sempre estar respaldada em um referencial teórico. Conhecer as abordagens conceituais para nortear o trabalho de aprendizagem dos alunos com altas habilidades/superdotação é essencial para ultrapassar as barreiras trazidas pelo momento histórico atual, onde a inclusão educacional se torna aos poucos uma realidade. A literatura da área, oferecendo suporte adequado, proporciona trabalhos relevantes sobre o tema altas habilidades/superdotação que são norteadores dessa prática, como podemos evidenciar as produções de Guenther (2005); Renzulli (1985); Alencar (2001); Alencar e Fleith (2001); Virgolim (2003), dentre outros. Vale ressaltar que estes trabalhos apresentam concepções que podem embasar teoricamente a prática dos professores da sala de aula regular ao lidar com os alunos com altas habilidades/superdotação. Porém, ainda hoje existe defasagem na compreensão dos conceitos e propostas que são importantes para favorecer o seu processo, estes chegam a dificultar um maior entendimento sobre o tema em função da diversidade de denominações que variam de acordo com os pesquisadores e seus respectivos períodos. Porém, faz-se necessário conhecer um pouco sobre o percurso conceitual através dos diversos autores, concepções e denominações dos termos talento, altas habilidades e superdotação.

A presente pesquisa, intitulada **Concepções de talento, altas habilidades/superdotação em instituições públicas de ensino de São Luís – MA**, tem como objetivo verificar o conceito baseado no senso comum sobre os termos talentos, altas habilidades e superdotação existente entre os docentes das escolas públicas estaduais de São Luís - MA e quais suas expectativas quanto ao processo de identificação dos alunos com altas habilidades/ superdotação. A pesquisa se justifica pela necessidade de verificar o entendimento dos professores sobre os termos apresentados para que sejam traçadas políticas de formação de qualidade que promovam entendimentos necessários a realização do trabalho apropriado junto aos alunos com altas habilidades/superdotação. Abordar esse tema é evidenciar o entendimento dos professores para que se articule um programa de formação que vá de encontro aos interesses e necessidades dos docentes. [\[1\]](#)

Participaram da pesquisa setenta e sete professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de oito escolas públicas estaduais de São Luís. Estas escolas foram selecionadas buscando evidenciar os diversos entendimentos sobre os termos talentos, altas habilidades e superdotação. Como critério para a seleção, consideramos as escolas e professores que ainda não tinham conhecimento do trabalho que está sendo desenvolvido pelo Núcleo de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S. A coleta dos dados foi realizada durante os meses de agosto a dezembro de 2009 através de questionários entregues aos professores, antes de receberem a formação continuada. Para esta análise, foram selecionados os termos: talento - altas habilidades - superdotação, que deveriam ser conceituados de acordo com o conhecimento dos professores sobre eles. Os conceitos de altas habilidades, talento e superdotação dados pelos professores foram comparados com os estudos a respeito do tema existente na literatura, buscando identificar o ponto de convergência. Também foram coletadas, após a formação continuada, informações sobre as expectativas dos professores quanto à aquisição de conhecimento em relação ao tema abordado, com vistas ao processo de identificação dos alunos com altas habilidades/ superdotação nessas escolas. Os professores que participaram da pesquisa possuem tempo de docência entre dois e quinze anos, sendo todos do sexo feminino e da rede pública. Quando questionados a respeito do entendimento sobre talento, altas habilidades e superdotação, os docentes apresentaram respostas diferenciadas, que foram enquadradas nos seguintes segmentos: habilidade acima da média, capacidade superior e dom. Já, quando questionados a respeito do termo superdotação, os docentes também apresentaram entendimentos distintos, que podem ser categorizados como: habilidade acima da média, capacidade superior, inteligência excepcional e dom.

Ao analisar as respostas dadas pelos profissionais, comparadas com a literatura, verificou-se que estes têm ainda o entendimento do senso comum, cujos resultados não são provenientes do processo acadêmico dos professores.

Dentre os questionários, foram verificados quatorze professores que não responderam à pergunta sobre altas habilidades, oito não responderam sobre talento e dezoito não responderam sobre superdotação, sendo constatado a falta de conhecimento sobre o tema por parte desses professores e o despreparo da maioria dos profissionais diante da percepção de alunos com altas habilidades/superdotação dentro do ambiente escolar.

Os professores ainda foram questionados sobre suas expectativas quanto ao processo de identificação dos alunos com altas habilidades/ superdotação e, a maioria destes demonstrou boa receptividade e achou muito válida a oportunidade de descobrir esses alunos e desmistificar o conceito de superdotação.

Verificou-se através da análise dos resultados desta pesquisa que um grande número de professores da rede pública de ensino de São Luís desconhece o tema talento, altas habilidades/superdotação estando, desta forma, impossibilitados de reconhecer alunos com tais características, tornando-se necessária a efetivação de uma política de formação dos professores que promova o conhecimento para a realização do trabalho com alunos com altas habilidades/superdotação. Neste contexto vê-se a importância de ações com vistas ao desenvolvimento deste alunado buscando estimular e

atender aos seus interesses e necessidades. Com o resultado desta pesquisa pretende-se fomentar o trabalho de formação continuada junto aos professores das escolas públicas dando continuidade ao aprofundamento do assunto para que juntos possamos realizar atendimento aos alunos e estimular sua elevada capacidade e competência a partir da demanda em sua área de interesse.

O resultado da pesquisa demonstrou a lacuna existente na formação dos profissionais da educação em relação ao tema evidenciando nossa realidade e apontando para a necessidade urgente de estudos e formações mais especializadas para dotar os professores de conhecimentos que venham embasar sua prática educativa na sala de aula regular levando-os ao reconhecimento do aluno com altas habilidades/superdotação para que não tenham seus talentos desperdiçado.

Palavras-chave: Talento. Altas Habilidades. Superdotação.

---

[1] Especialista em Educação Especial para Bem Dotados e Talentosos. E-mail: [eneluce@oi.com.br](mailto:eneluce@oi.com.br)

<sup>2</sup> Especialista em Educação Especial. E-mail: [suzanamenes@yahoo.com.br](mailto:suzanamenes@yahoo.com.br)

## ESCOLA “VERSUS” ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTADO: COMO MEDIAR ESTA DISCUSSÃO?

Adriana Estevão (CEAOP)<sup>1</sup>  
Josiane Perriy (CEAOP)<sup>2</sup>  
Maria Aparecida de Lima (CEAOP)<sup>3</sup>  
Priscilla Silva Neto Lucca (CEAOP)<sup>4</sup>

Pretende-se, neste trabalho, apresentar um estudo de caso do aluno A.L.F., nascido em trinta de agosto de mil novecentos e noventa e sete, matriculado na sétima série, em Escola Estadual, no município de Curitiba - Paraná. Este aluno foi encaminhado ao CEAOP\* com queixa de: *“indisciplina, desinteresse, agressividade, falta de comprometimento com as tarefas e trabalhos solicitados, comportamento irônico e indiferente”* e, após a avaliação a Equipe do CEAOP, identificou que se tratava de um aluno com Altas Habilidades/Superdotação, dado confirmado após avaliação psicoeducacional, num enfoque qualitativo e quantitativo.

### OBJETIVO

Neste estudo objetivou-se, esclarecer alguns mitos referentes ao comportamento do aluno com AH/SD manifestado na escola, que, neste caso, foram considerados pela comunidade escolar como inadequados. Constatou-se que existe uma estreita relação entre estes comportamentos com o não atendimento adequado de suas necessidades educacionais, em vista disso, buscou-se mediar essa discussão.

### METODOLOGIA

Utilizou-se da avaliação qualitativa e quantitativa, observações no contexto escolar e entrevistas diretas e não diretas. Teve como base teórica, Os Três Anéis de RENZULLI, Os Mitos de AH/SD citado por LANDAU e materiais elaborados pela equipe da SEED/DEEIN\*\*.

Para compreensão deste estudo, será apresentado a seguir um paralelo entre: o aluno visto pela ótica da escola; a escola vista pela ótica do aluno; identificação e mediação da equipe de avaliação neste processo. Essa ação teve como resultado o delineamento de caminhos alternativos de intervenção para melhor atendê-lo neste momento, com vistas à promoção de sua inclusão educacional, tendo como mediadores a equipe de avaliação.

**ALUNO VISTO PELA ÓTICA DA ESCOLA:** o aluno A.L.F. ingressou na pré-escola aos seis anos, não concluído por decisão dos pais, que consideraram a escola cansativa naquele momento. Em seu histórico escolar não consta reprovações. Atualmente, assimila rapidamente os conteúdos, apresenta desinteresse em conteúdos repetitivos, vem manifestando os seguintes comportamentos: *“indisciplina, agressividade, falta de comprometimento com as tarefas e trabalhos solicitados, comportamento irônico e indiferente, contestando os professores. Não respeita regras, não tem bom convívio com os colegas, é insubordinado com os professores”*.

**A ESCOLA VISTA PELA ÓTICA DO ALUNO:** *“Bem.. o que eu penso na escola, principalmente a pública, hum... uma perda de tempo a pública em versão pobre, que é ainda pior, que é onde pessoas armaguradas com a vida pelo fato de ser de uma baixa classe social descontam tudo em alguém que merece muito mais do que apenas um lugar assim (não que eu tenha nada contra ... '-'), ... apenas acho injusto) as vantagens e desvantagens.... '-) não sei, não conheço as outras escolas... em todo caso acho escola uma (M...) e algo escroto pra (C...) '-)... que só serve pra tomar seu tempo e fazer você ficar de mal com os outros pelo seu mau humor e se tornar revoltado com tudo,*

*principalmente quando você descobre que o governo só te ajudou com a escola, pra te usarem, e te sugarem mais dinheiro, além de ser aquele esqueminha de que um coça as costas do outro, mas como todo mundo sabe. o governo sai ganhando, em todo caso... '-' sei que tudo que eu disse pode não ter passado de um desabafo ou de uma crítica, que vai ser inútil,<sup>^^</sup> mas espero que tenha ajudado..." "Depois da quinta série comecei a escrever mais e aprender menos..." "...Não gosto de escrever porque eu me esqueço das regras. Esqueci as regras de português quando comecei a me desinteressar pela escola, quando ela se tornou inútil para mim..." "... hum... gostaria de, que não se ofendesse por eu ter falado algum palavrão ou chingamento,... "estou ocupando muito o meu tempo, pra descobrir como viajar no tempo", já isolei as moléculas e descobri a velocidade do tempo, mas não descobri como voltar ao ponto de partida"...*

**IDENTIFICAÇÃO DA EQUIPE DE AVALIAÇÃO:** Nos primeiros momentos da avaliação, A.L.F. mostrou-se cansado, sonolento, com poucos cuidados em relação à aparência. Durante as atividades apresentou interesse, discrição, sutil envolvimento e preocupação com os resultados. Evitou contato visual, manteve-se cabisbaixo com os cabelos escondendo seu rosto. Quando questionado sobre sua postura respondeu: *"Quando olho para as pessoas me distraio, pois, vejo a alma delas..."* No decorrer, houve uma mudança significativa na sua aparência, apresentando-se mais asseado e organizado.

Apresentou ótima linguagem expressiva e receptiva, com rico vocabulário. Expôs suas ideias com críticas e argumentações coerentes, justificou e explicou seus posicionamentos e pensamentos, porém com diálogo objetivo. No entanto, sua fala se apresentou em tom muito baixo, quase inaudível em alguns momentos.

No decorrer das atividades, A.L.F. esteve atento e concentrado, demonstrou ótima memória auditiva, consciência de regras sociais, sequência lógica de acontecimentos, destreza e habilidade manual, memória, percepção e compreensão visual, orientação espacial, capacidade de análise e síntese, planejamento, estratégia e flexibilidade para trabalhar inicialmente com o desconhecido, relação parte/todo, raciocínio por hipótese e dedução, facilidade e autonomia nas resoluções de problemas do cotidiano de forma inusitada, envolvendo cálculo mental e conceitos numéricos.

Ao realizar leitura para resolução de problemas, fez críticas aos dados numéricos apresentados no texto, resmungando sob protestos. Realizou as atividades seguintes, com representação fracionária, gráfica e estatística.

A.L.F. demonstrou, naquele momento, perceber nesta escola na sua super e infraestrutura, como sendo um *"buraco negro"*, sem luz e com poucas condições de aprendizagem. Seu desejo de conhecimento é único e singular, e sua capacidade de inteligência se manifesta de forma muito superior, suprimindo suas necessidades intelectivas na internet, onde cria programas para *"decifrar suas próprias senhas as quais costuma esquecer com frequência"*; onde *"não pensa em não conseguir, mas em como conseguir"* solucionar suas questões mais profundas, buscando gozo para a realização de suas metas e projetos individuais. Sua capacidade de criação e resolução de problemas acontece de forma instantânea, intuitiva e sensível, optando em ficar durante a madrugada, acordado como meio de sanar suas angústias, frustrações e curiosidades, buscando compensar aquilo que a escola não lhe oferece.

**MEDIAÇÃO DA EQUIPE DE AVALIAÇÃO:** Inicialmente foi proposto a equipe de a escola modificar a forma de ver esse aluno, desmistificando alguns mitos em relação ao mesmo, acolhendo na sua singularidade, uma vez que o mesmo tem potencial para alcançar graus avançados de habilidades. Para tanto, requer dos que o cercam atender adequadamente suas necessidades educacionais, fazendo-se necessário um currículo flexível através do enriquecimento curricular, bem como atendimento de apoio educacional especializado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseando-se na teoria de Renzulli, ficou evidenciado que A.L.F. possui os três fatores de um aluno com AH/SD, ou seja, habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.

Um grande número de pesquisas, assim como o nosso trabalho no CEAOP, tem nos mostrado que a criatividade e o envolvimento com a tarefa podem ser influenciados pelas práticas educacionais desenvolvidas, que acontecem através do reconhecimento e do atendimento adequado, sendo este o foco deste trabalho.

Assim sendo, conclui-se que, sem o atendimento apropriado, o aluno com AH/SD tende a não utilizar de forma favorável o seu potencial, podendo desenvolver condutas consideradas inadequadas e/ou ainda, desencadear problemas, que visto pelo contexto, podem ser considerados emocionais e psiquiátricos.

**Palavras-chaves,** Altas Habilidades/Superdotação. Identificação. Mediação.

---

<sup>1</sup>Graduada em Letras/Inglês e Pedagogia pela FAFIJAN, Faculdade de Filosofia e Letras de Jandaia do Sul, com especialização em Educação Especial, [adrianaestevao@hotmail.com](mailto:adrianaestevao@hotmail.com); <sup>2</sup>Graduada em Pedagogia pela UFPR, Universidade Federal do Paraná, com especialização em Educação Especial, [josiane\\_perriy@hotmail.com](mailto:josiane_perriy@hotmail.com); <sup>3</sup>Graduada em Pedagogia pela FAPI, Faculdade São Judas Tadeu de Pinhais, com especialização em Psicopedagogia, [marialimadez@hotmail.com](mailto:marialimadez@hotmail.com); <sup>4</sup>Graduada em Psicologia pela UTP, Universidade Tuiuti do Paraná, com especialização em Educação Especial, [pri10abr@hotmail.com](mailto:pri10abr@hotmail.com).

## **“OFICINAS DE ARQUEOLOGIA PARA CRIANÇAS COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM RECIFE – PE: UMA EXPERIÊNCIA DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR”**

Clemir Queiroga de Carvalho Rocha (Instituto Scientia de Pernambuco)  
José Lourenço Neto (Instituto Scientia de Pernambuco)

**Introdução:** A Organização Mundial de Saúde (OMS) calcula que pelo menos 5% da população têm algum tipo de alta habilidade. No Brasil, até o ano passado, haviam sido identificados 2,5 mil jovens e crianças, para dar um atendimento mais qualificado a esse público, desde 2005 o Ministério da Educação (MEC) tem estimulado a realização de trabalhos que visem auxiliar as escolas no tratamento desses alunos. Criado em 2006 e se baseando nas idéias de Renzulli, o Instituto Scientia promove ações que permitam um melhor enriquecimento e aproveitamento curricular, no seu cronograma das atividades estão oficinas de astronomia, filosofia para crianças, gastronomia, química experimental, sociologia, raciocínio lógico e arqueologia.

**Objetivos:** Sabendo do grande interesse dos alunos por Arqueologia e pré-história o Instituto promoveu a Oficina prática de Arqueologia, pois conforme afirma a psicóloga Denise Fleith “É necessário que o talento da criança seja estimulado para que este potencial possa emergir”. Uma das maiores dificuldades no ensino da pré-história para crianças e adolescentes é estimular o recuo imaginário há um tempo absurdamente remoto e nisto demonstrar que, aparentemente, pequenos eventos naquele tempo e espaço representaram mudanças drásticas no relacionamento dos hominídeos com seus semelhantes e com a natureza ao redor. Como ilustrar a pedra lascada como um avanço tecnológico à pré-adolescentes donos de gadgets que fazem tremer aos mais inovadores canivetes suíços? Além disso, muitas são as dificuldades encontradas pelos profissionais para a exposição de tal conteúdo, primeiramente o livro didático que geralmente traz um conteúdo extremamente diminuto, o que de certa forma restringe as aulas. Outra dificuldade encontrada é a própria formação do professor voltada exclusivamente para a história recente do Brasil, isto é, a partir do contato. O objetivo deste trabalho foi enriquecer o conteúdo já visto pelas crianças através de atividades lúdicas. Permitindo ao aluno Refletir a partir de seu aprendizado nas atividades propostas, a contribuição real do povo indígena para a sociedade brasileira, o que referenda, assim, o pluralismo racial e cultural em nosso país.

**Resultados/ Considerações finais:** Foram criadas quatro oficinas práticas, a de restauração de artefatos cerâmicos, onde os alunos podiam colar as pequenas peças tentando refazer o objeto, a de cerâmica, onde os alunos refaziam em argila objetos pré-históricos, a de pintura rupestre, onde os alunos pintavam com tinta guache as rochas criadas a partir de papel pedra. Outra oficina que teve grande destaque foi a de escavação, onde os alunos escavavam o pátio arenoso do Instituto em busca de materiais previamente enterrados. Para dar embasamento teórico as ações foram desenvolvidas inicialmente utilizando uma cartilha paradidática intitulada “Por Dentro da Furna do Estrago” e posteriormente foi publicado o livro “Arqueologia: Primeiros Passos – Manual de introdução à arqueologia e pré-história brasileira”.

Palavras-chaves: Renzulli - Enriquecimento curricular - Arqueologia



## **Aproveitamento de talentos na Vila Olímpica da Maré**

*Sandra Maria Barros de Araújo Garcia*

Coordenadora de Cultura e Educação na Vila Olímpica da Maré, aluna da especialização de Educação e Inclusão da PUC/RJ

E-mail: sandragarcia@vilaolimpicadamare.org.br

### **Introdução**

A Vila Olímpica da Maré – VOM é um complexo sociodesportivo que é resultado de um sonho da comunidade da Maré. Ela atende a 8.000 inscritos em oficinas esportivas, culturais, educacionais e de saúde.

A atuação da Vom sempre foi centrada no desenvolvimento da cidadania tendo o esporte como vetor de atração para muitas crianças e jovens. Suas instalações são propriedade da Prefeitura do Rio de Janeiro que concede à ONG – União Esportiva Vila Olímpica da Maré a possibilidade de gerenciar o funcionamento da mesma.

A Prefeitura do Rio, através da Secretaria Municipal de Esportes e Lazer, arca com metade das despesas, enquanto a outra metade é coberta com o patrocínio do Programa Desenvolvimento e Cidadania, da Petrobras.

A VOM encontra-se geograficamente dentro de uma das áreas de maior índice de violência do Rio de Janeiro que é o Complexo da Maré.

### **Justificativa**

O trabalho na Vila Olímpica da Maré - VOM impõe desafios constantes e um deles foi desenvolver atividades com crianças e jovens portadoras de altas habilidades/ superdotação.

No trabalho rotineiro com as atividades esportivas, de dança e música alguns alunos começaram a se destacar e a medida que lhes eram impostos maiores desafios estes correspondiam com uma performance mais elaborada.

Em sendo assim a Vila Olímpica da Maré iniciou em 2005 a ampliação do trabalho que deu oportunidade aos participantes, moradores da Maré, de serem acolhidos e encaminhados no sentido de desenvolver ao máximo suas potencialidades. Esta atitude resultou em aprovações em escolas de referência

tais como o Ballet Bolshoi, Conservatório Vila Lobos, Faculdade de Música da URFJ e muitos outros destaques em várias competições.

## **Fundamentação Teórica**

Todo o trabalho que é desenvolvido na Vila fundamenta-se na Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. Segundo este teórico, cada indivíduo possui oito inteligências em diferentes dimensões. Ninguém consegue destacar-se em todas, assim como seu desempenho não é insatisfatório em todas ao mesmo tempo.

Cerca de 1% da população tem seu potencial superior em uma ou duas delas. Até 10% da população destaca-se em uma ou mais inteligências. Os estágios mais sofisticados, para todas as inteligências, dependem de maior trabalho ou aprendizado.

Para Renzulli (1998) “ a superdotação consiste em uma interação entre três grupamentos de características: habilidades gerais acima da média, mas não necessariamente superior, compromisso com a tarefa, e criatividade”

## **Objetivo**

- Oferecer a todos os alunos da VOM oficinas nas áreas das oito inteligências que possibilitarão o desenvolvimento ao máximo de todas as suas habilidades;
- Capacitar a todos os profissionais para o trabalho de desenvolvimento das inteligências ao máximo na capacidade de cada um e avaliação segundo critérios construídos por todo o grupo;
- Realizar trabalho junto à comunidade, objetivando despertar sentimentos de responsabilidade social, exercício de cidadania e integração da população das 16 comunidades da Maré, principalmente através das famílias dos participantes da VOM;
- Investir na potencialização das crianças e jovens ajudando-as a desenvolverem autonomia cognitiva e autonomia moral em prol da construção do bem comum;

- Garantir o acesso público ao Parque Esportivo da Maré, por se tratar de bem de uso comum do povo, capacitando-o como espaço para as famílias da Maré e para as escolas da região.
- Ampliar todas as possibilidades de desenvolvimento para que cada aluno portador de altas habilidades/superdotado alcance estágios mais sofisticados no desenvolvimento da inteligência trabalhada.
- Encaminhar os mais capazes para as equipes de crianças e jovens portadores de altas habilidades na mesma área esportiva de dança ou musical, aqueles que se destacarem nestas equipes são encaminhados para as escolas de excelência na área.
- Participar de um esforço para mudar a realidade no campo educacional local.

## **Metodologia**

Aulas específicas das oficinas esportivas, musicais, culturais e educacionais com aprofundamento e supervisão contínuas.

Trocas transdisciplinares entre todos os professores com estímulo para o desenvolvimento de um ambiente de estudo e pesquisa por parte de todo o grupo com melhoria na performance do professor e na qualidade do ensino que será sistematizado. Para que esta dinâmica se estabeleça haverá formação continuada em serviço.

Todos os professores da VOM sendo qualificados para reconhecer e encaminhar os alunos portadores de altas habilidades/superdotação, levando em conta os três grupamentos de características, para estágios mais elaborados na área do seu maior desenvolvimento.

Crianças e jovens participantes das oficinas em qualquer modalidade escolhida recebendo aprimoramentos tais que ao responderem positivamente aos níveis mais complexos serão encaminhados para as equipes desafiadoras relativas a sua área de talento.

Aqueles alunos avaliados como superdotados -1% serão encaminhados para as instituições parceiras ou participarão de concursos nas diferentes modalidades, de sorte a que esta instituição de referência arque com a tarefa

de oferecer ao aluno a oportunidade de desenvolver o seu potencial ao máximo.

## **Resultados**

**Caratê:** Equipe bi campeã brasileira e aluna vice-campeã sulamericana  
16 alunos compondo a equipe de competição de caratê da VOM

**Natação:** 6 alunos compondo a equipe de competição da VOM

**Futebol:** 32 alunos compondo 2 equipes

**Ginástica Olímpica :** 12 alunos em equipes no clube do Flamengo

**Ballet** – 2 alunos cursando o Ballet Bolshoi, 2 alunos no ballet De Anima, 4 alunas na Cia Étnica, 49 alunas aprovadas e cursando ballet clássico no Conservatório Brasileiro de Dança/RJ, 1 aluna cursando Dança na UFRJ.

**Música** – 18 aprovados no coral da UFRJ e 4 no Instituto Vila Lobos

## **Considerações Finais**

Todo o trabalho realizado na Vila Olímpica da Maré pressupõe em sua base a teoria das Inteligências Múltiplas que possibilita identificar a área de maior potencial do aluno para que este seja encaminhado e trabalhado na sua área de inteligência e desta forma garantir um desempenho mais favorável principalmente para aqueles portadores de altas habilidades.

O trabalho com estes alunos consiste também em investir em sua potencialização de sorte a ajudá-los a desenvolver a autonomia cognitiva e a autonomia moral em prol do bem comum através de todas as atividades que a criança ou jovem estiver inserido. Para que no futuro possam transformar suas vidas e contribuir para uma mudança local.

## REFERÊNCIAS:

GAMA, MARIA CLARA SODRÉ S. Educação de Superdotados:teoria e prática. São Paulo:EPU, 2006.

Vila Olímpica da Maré - VOM. Disponível em:

[www.vilaolimpicadamare.org.br/](http://www.vilaolimpicadamare.org.br/)>. Último acesso: Junho 2010.

Brasil. Ministério de Educação - MEC. Saberes e práticas da inclusão: **Altas habilidades/Superdotados**. Brasília, 2004.

RENZULLI,J.S. Três anéis concepção de superdotação. In:Baum, S.M.; Reis, S.M.;Maxfield, L.R. (Eds.). **Nurturing the gifts and talents of primary grade students**. Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press, 1998. Disponível em: <http://www.sp.uconn.edu/~nrcgt/sem/semart13.html>> Acesso em 31 julho 2010.

## **Estimulando Talentos com a Arte do Origami**

Eli Neuza Soares da Silva

Professora da Secretaria Estadual de Educação na Unidade de atendimento do aluno da Escola Estadual de Atendimento Específico Mayara Redman Aziz Abdel – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades Superdotação – NAAH/S/ Manaus-AM.  
Endereço: Rua Tapajós, s/n.º – Centro – Manaus – AM  
E-mail: [elyneuza@click21.com.br](mailto:elyneuza@click21.com.br)

### **Resumo**

Este relato centra a discussão relacionada ao estímulo das potencialidades criativas de alunos matriculados no sistema público de ensino de duas escolas Estaduais do município de Manaus-Am, tendo como pressupostos as experiências pedagógicas vivenciadas no Projeto “Estimulando Talentos com Origami”. A iniciativa ocorreu pela necessidade de se oportunizar experiências que usualmente não fazem parte do currículo escolar regular, bem como proporcionar novos interesses que pudessem despertar as potencialidades e estimular talentos. Buscou-se atender não apenas aos alunos com características de superdotação, mas também aqueles que se dispuseram a se envolver no Projeto. A ideia central do presente relato é mostrar que é possível estimular novas relações motivadoras e criativas de aprendizagem centradas em ações que valorizam a diversidade em todas as atividades, espaços, formas de convivência por meio da arte do origami.

**Objetivos:** O Projeto “Desenvolvendo Altas Habilidades com Origami” teve como proposta oportunizar aos alunos inseridos no projeto Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S/AM o conhecimento e a familiarização com a técnica do Origami buscando desenvolver habilidades relacionadas à concentração, percepção, memória, raciocínio, atenção, lateralidade, noção de espaço, coordenação motora e criatividade. Além desses aspectos procurou incentivar a sociabilidade entre os alunos de diferentes áreas de habilidades.

### **Metodologia:**

Segundo Guenter, 2006 “A capacidade e o talento humano se desenvolvem e se expressam em produção superior, desde que o potencial seja identificado, estimulado, acompanhado e orientado”. Nesse sentido, o origami é um poderoso instrumento para identificar, estimular e acompanhar crianças com altas habilidades no intuito de transformar não apenas a folha de papel, mas também transformar os sonhos em potencialidades.

No decorrer do projeto foram realizadas 55 oficinas com a seguinte proposta de cronograma: nas quartas-feiras escola Estadual Machado de Assis; nas quintas feiras na Escola Estadual Marquês de Santa Cruz; sexta-feira no núcleo de atendimento do aluno no NAAH/S.

Nas oficinas realizadas na Escola Estadual Machado de Assis, que atende alunos do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental em período integral, procedeu-se da seguinte forma: A equipe pedagógica da própria escola fez a seleção dos 22 alunos para serem inseridos no programa que atendeu crianças do 2º ao 4º ano; foi solicitada a reprodução da apostila com os diagramas dos origamis a serem confeccionados nas oficinas; o objetivo era desenvolver o aprendizado da leitura dos diagramas, para que os alunos no decorrer do projeto adquirissem autonomia na elaboração das peças. A escola a princípio não pode reproduzir o material, então as oficinas foram ministradas sem a apostila; todos os alunos

receberam um caderno para escrever as produções, colar os origamis e ilustrar, no primeiro contato com a turma foi realizada apresentação sobre o que é Origami com exposição de peças; os alunos foram questionados sobre a arte, onde surgiu, se já haviam dobrado alguma peça; também foi feita proposta para transformar uma folha de papel de tamanho 15x15; a grande maioria das crianças fez avião, outras bolas de papel e duas não conseguiram desenvolver a atividade; no segundo momento, foi feita combinação de boa convivência, onde todos os alunos foram convidados a expor sobre como poderiam ser realizadas as oficinas; a partir desse momento, os acordos foram firmados com o compromisso de que todos se envolveriam com o Projeto; no segundo encontro, foi feita a apresentação de alguns papéis onde as crianças foram estimuladas a tocar e sentir a textura do papel; foi realizada as confecções do chapéu, e a transformação do chapéu em peixe(origami tradicional); ao final da confecção de cada peça as crianças eram estimuladas a dobrar o origami sozinhas ou com a ajuda do colegas; sempre se cantava alguma cantiga e através de tempestade de palavras os alunos eram motivados a escrever tendo como vivência o Origami confeccionado; todos os momentos seguintes obedeceram essa rotina; algumas crianças quando tinham alguma dificuldade sempre solicitavam ajuda ora do professor ou do colega;

Resultados/considerações finais.

Estimular talentos, descobrir potencialidades é tarefa de todo ambiente educador. Promover espaços e propostas diferenciadas, estimular o desenvolvimento do talento criador e da inteligência em todos os seus alunos, e não só naqueles que possuem um alto QI ou que tiram as melhores notas é o grande desafio do movimento atual da educação.

Para isso torna-se necessário desenvolver comportamentos superdotados em todos aqueles que têm potencial; e desenvolver uma grande variedade de alternativas ou opções para atender as necessidades de todos os estudantes.

O projeto Desenvolvendo Altas Habilidades com Origami mostrou que o estímulo à criatividade com uma folha de papel pode contribuir para que alunos de faixa etária diferentes possam compartilhar experiências, resolver problemas, ministrar uma oficina, podem começar e terminar uma atividade de forma prazerosa e principalmente podem acreditar que são capazes.

Através das dobras de um simples papel podemos estimular não apenas o potencial, talento e criatividade de uma criança, de um aluno, mas também a vontade de vencer, e principalmente a possibilidade de acreditar que sonhos tornam-se realidade.

Palavras-chaves: Estímulo. Talentos. Altas Habilidades. Origami.

# O JOGO DE REGRAS COMO ELEMENTO ATRATIVO E RECURSO DE DESENVOLVIMENTO DO RACÍOCÍNIO LÓGICO, INTERAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.

Celita Maria Garcez (CEAOP\*)<sup>1</sup>

Júlio Faria Abrão (CEAOP)<sup>2</sup>

Marli da Silva Roza (CEAOP)<sup>3</sup>

Shara Aline Roza (Estudante)<sup>4</sup>

O trabalho realizado refere-se a experiências desenvolvidas com educandos que apresentam Altas Habilidades/Superdotação na aquisição de diferentes conteúdos, despontando-se em relação aos demais aprendizes. No entanto, observa-se que em muitos casos, tais aprendizes preferem verbalizar, resistindo ao registro deixando de compilar saberes relevantes ao processo de desenvolvimento e socialização, nesse sentido percebeu-se que ao adotar o jogo como recurso metodológico, os educandos em grupo desenvolviam estratégias e ao mesmo tempo registravam seus resultados, argumentando os meios que possibilitavam tal compreensão favorecendo o intercâmbio entre diferentes aprendizes e socializando saberes.

## **OBJETIVO:**

Construir juntamente com o aluno diferentes jogos, estimulando o uso da linguagem oral e da linguagem escrita para comunicar-se e produzir escritas relacionadas à resolução de situações-problema de diferentes contextos.

## **METODOLOGIA:**

A comunicação mediante o registro é de suma importância, pois, por intermédio da mesma pode-se expor a compreensão e até monitorar o rendimento ascendente do aprendiz. Afinal, em muitos contextos, faz-se necessário o registro para demonstrar o conhecimento acerca de determinado assunto e até mesmo para outras pessoas terem acesso posteriormente.

As estratégias de processamento de informação são dispositivos potenciais de adaptação e de pensamento lógico que podem ser aprendidos. Tais processos de informação podem ser ensinados e são altamente modificáveis ao longo do desenvolvimento. A sua privação, conseqüentemente, pode constituir em entrave ao desenvolvimento cultural e à capacidade de aprender a aprender.

Observa-se que o jogo, como elemento atrativo possibilita essa aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento de habilidades cognitivas primordiais que favorecem pedagogicamente a mudança comportamental de um indivíduo e posteriormente o contexto em que está inserido.

O jogo utiliza-se tanto da linguagem oral, como da linguagem escrita para comunicar-se, desenvolvendo a resolução de situações-problema, envolvendo contextos concernentes ao cotidiano e a capacidade perceptiva dos educandos, partindo do individual para o coletivo. Nesse caso o sentido é uma relação do sujeito com as situações e os significantes, precisamente os esquemas evocados no sujeito individual por uma relação ou por um significante que constituem o sentido da situação.

Wallon postula (2003 p.31) que “a abordagem sempre deve considerar a pessoa como um todo. Elementos como afetividade, emoções, movimento e espaço físico se encontram num mesmo plano”. Nesse sentido, todas as atividades pedagógicas devem ser trabalhadas de forma diferenciada, variando o repertório mediante a necessidade e realidade apresentada. Em relação à afetividade Wallon declara que a emoção tem um papel preponderante no desenvolvimento da pessoa, sendo que por meio dela é que o



educando exterioriza seus desejos e suas vontades.

Nesse contexto, a predisposição do indivíduo para a aquisição da aprendizagem depende também da organização dos espaços para se manifestar. Desse modo, a motricidade tem um caráter pedagógico tanto pela qualidade do gesto quanto pelo movimento executado por determinada atividade, isso significa que o educador deverá organizar o ambiente e o material apropriando a realidade que interage a fim de ajustar-se à necessidade orgânica dos indivíduos com quem está a trabalhar.

O desenvolvimento da capacidade criadora depende essencialmente de como cada um faz as diferenciações com a realidade exterior com que toma contato e interage, sendo que a partir dessa interação com objetos diferenciados de estudo iniciam-se situações de confronto, as quais visam desenvolver a inteligência por meio de novas descobertas. E assim, o jogo interativo pode propiciar tal feito. A partir do momento em que o indivíduo envolve-se de forma completa na obtenção de resultados positivos, que emprega emoções, movimentos e capacidade para pensar raciocinando e desenvolvendo suas potencialidades.

No jogo identifica-se o desenvolvimento da linguagem, criatividade e raciocínio dedutivo, isto é, os educandos chegam a uma argumentação necessária para troca de informações e experiências, resolvendo situações problemas que surgem durante as jogadas, estimulando a autonomia e segurança necessária no processo de desenvolvimento. Ao resolver problemáticas implícitas nas jogadas o aprendiz representa seus sentimentos, suas interpretações, desejos e sentimentos, assim como, as noções e capacidade que carrega em sua bagagem.

De acordo com Kishimoto (2002, p.5), “Todo e qualquer jogo se diferencia de outras condutas por uma atitude mental caracterizada pelo distanciamento da situação, pela incerteza dos resultados, pela ausência de obrigação em seu engajamento”.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores constitutivas da consciência humana, tais como: abstração, memória, generalização, percepção, atenção e outras capacidades criadoras, se dão por meio do jogo, pois é no contato com ele que a criança tenta compreender o mundo adulto que a cerca.

O professor deverá promover situações que permitam aos educandos, a análise e a discussão, confrontando diferentes resultados que possam surgir tanto no processo de resolução como na obtenção do resultado. Nesse sentido, a interação mediatizada é necessária e possibilita o diálogo entre os participantes, sendo considerada uma condição importante para o desenvolvimento da motivação, bem como da habilidade de agir e pensar das gerações mais novas, favorecendo o ouvir e formular conceitos benéficos a produção de projetos que beneficiarão o contexto.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Percebeu-se que o trabalho envolvendo jogos privilegiou e possibilitou o desenvolvimento das inteligências interpessoal, intrapessoal, lógico matemática e cinestésica. Posto isso, nota-se que o jogo interativo favorece uma dinâmica entre os participantes de forma afetiva, um claro exemplo apresenta-se na troca e intercâmbio de informações entre os participantes no decorrer das jogadas e inclusive por intermédio da construção das estratégias. Os educandos passaram a ter confiança em si, expondo suas experiências de aprendizagem e também mediando o saber.

A partir de experiências com jogos alguns educandos que dominavam determinadas tarefas passaram a explicar para outros que não tinham o domínio da efetivação das jogadas, ocorrendo uma troca de saberes, um comunicando ao outro como se concretizava o encaminhamento a seguir e até o resultado estimado, adquirindo autonomia no exercício das atividades propostas e ao mesmo tempo desenvolvendo aspectos conectados ao relacionamento interpessoal com os outros por meio da

interação.

Com o passar do tempo e estímulo a resolução de atividades que envolviam jogos interativos percebeu-se que a troca de aprendizagens influenciou de forma positiva o processo de equilíbrio responsável pela estruturação cognitiva e autonomia nas resoluções das atividades. Portanto, uma situação-problema engendrada pelo jogo constitui um desafio ao pensamento, uma perturbação que ao ser compensada resulta em progresso no desenvolvimento do pensamento.

**Palavras-chaves,** Jogos. Resolução. Interação.

---

\*CEAOP Centro Estadual de Avaliação e Orientação Pedagógica

<sup>1</sup>Graduada em Psicologia pela UTP, Universidade Tuiuti do Paraná, com especialização em Educação Especial e Psicopedagogia, [celitamariag@gmail.com](mailto:celitamariag@gmail.com); <sup>2</sup>Graduado em Pedagogia pela FALEC, Faculdade Doutor Leocádio José Corrêa, com especialização em Psicopedagogia. [abransct@yhao.com.br](mailto:abransct@yhao.com.br); <sup>3</sup>Graduada em Pedagogia pela FACEL Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras, com especialização em Educação Especial e Orientação, Supervisão. [rozasilvamarli@gmail.com](mailto:rozasilvamarli@gmail.com); <sup>4</sup>Graduando em Psicologia pela UTP, Universidade Tuiuti do Paraná, e Letras Português/Inglês, UTFPR, Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

[sharalinoza@gmail.com](mailto:sharalinoza@gmail.com)

# **“CURITIBA FEITA EM VERSOS DE CRIANÇAS” DAS ATIVIDADES EXPLORATÓRIAS AO ENRIQUECIMENTO DE NÍVEL III**

(MODALIDADE DE APRESENTAÇÃO: POSTER)

**TRANCOSO, Bartira Santos**<sup>1</sup>  
Prefeitura Municipal de Curitiba/PR  
Universidade Federal do Paraná

## **RESUMO EXPANDIDO**

Reunir um pequeno grupo de alunos pelo critério do interesse em literatura foi o primeiro passo para se desenvolver um projeto de enriquecimento de nível II na Sala de Recursos para altas habilidades/superdotação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Quatro alunos, três meninas e um menino, com sete (Stella), nove (Beatriz), dez (Vitor Emmanuel) e onze anos (Amanda), frequentando a segunda etapa do ciclo I, segunda etapa do ciclo II e a sétima série do ensino fundamental não conseguiam se definir por um tema de pesquisa já determinado por seus colegas. Assim, levando em conta as observações sobre suas habilidades lingüísticas, sugeriu-se que se reunissem semanalmente para fazer leituras, ouvir e contar histórias e discutir algumas obras literárias.

O Objetivo destes encontros era despertar nos alunos um interesse maior por alguns aspectos da literatura infanto-juvenil, levá-los ao conhecimento de alguns autores e obras interessantes para esta faixa etária e analisar alguns gêneros textuais. Porém, depois das primeiras semanas estes objetivos mudaram, e foram ampliados, devido ao novo curso que o grupo deu para os encontros, propondo a produção de um livro de poesias sobre Curitiba.

Durante os primeiros encontros do mês de março, os alunos liam gibis, alguns livros de literatura à sua própria escolha e em outros momentos a professora fazia a leitura de um título escolhido por ela. Também se fazia leitura de formas variadas, silenciosa, em voz alta para o restante do grupo, coletiva, cada um lendo um parágrafo, dois alunos lendo o mesmo parágrafo, ou todos juntos, o que os alunos adoravam, divertindo-se muito. O espírito de solidariedade também mostrou-se bem forte neste grupo, pois quando a Stella, aluna de menor idade que ainda não lia fluentemente, tinha

---

<sup>1</sup> Bartira Santos Trancoso. Psicóloga, especialista em Terapia Familiar Sistêmica; Especialista em Educação Especial Inclusiva e Altas Habilidades/Superdotação; Mestranda em Educação pela UFPR. Professora da Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação no Centro Municipal de Atendimento Especializado Maria Cândida Fânkin Abrão da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. E-mail: [bartira.trancoso@gmail.com](mailto:bartira.trancoso@gmail.com)

dificuldades, todos disputavam para ajudá-la, oferecendo-se para trocar de parágrafo com ela, o que era aceito tranquilamente pela mesma.

No final do mês de março, por ocasião das comemorações do aniversário de Curitiba, o aluno Vitor Emmanuel pediu para declamar uma poesia que havia feito na escola, a pedido de sua professora, em homenagem a Curitiba. Quando terminou de declamar, o grupo ficou emocionado e admirado. A poesia era linda e perfeita. Neste momento eles estavam tão empolgados que fizeram a proposta de produzir um livro de poesias em homenagem a cidade.

Para instrumentalizar os possíveis e pequenos poetas, agendou-se uma visita ao Museu da Língua Portuguesa em São Paulo e duas oficinas de literatura foram oferecidas ao grupo, sendo que todos os alunos da sala de recursos foram convidados a participar destes eventos, independente dos projetos que estavam desenvolvendo.

Mas como falar e poetizar algo que não se conhece bem? Pois em sondagem com estes alunos, percebeu-se que conheciam bem pouco sobre sua própria cidade e que em grande parte, suas percepções e opiniões tinham base na fala e opinião dos outros. Assim, passou-se a discutir vários aspectos da cidade como pontos positivos e negativos, controvérsias, lugares conhecidos, desconhecidos, importantes, inclusive o nível de satisfação com o governo local, mas tudo dentro de suas próprias perspectivas. Utilizamos a apresentação de slides “Curitiba desenhada” e imagens da internet para “conhecer” lugares que o grupo ainda não conhecia. Assim, seguimos durante os encontros, trabalhando elementos da língua portuguesa e fazendo poesias, versos e haicais sobre a cidade, leitura de textos poéticos e livros de literatura infantil. Os alunos foram inscritos no “8º Concurso Brasileiro de Haicai Infanto-Juvenil” e por conta do evento, a primeira oficina de literatura feita para o grupo, foi uma oficina de Haicais, ministrada pela professora Marisa Helena Carneiro Ribas e o poeta e músico Floresval Nunes Moreira. Como todos os alunos da Sala de Recursos sempre foram convidados a participar das oficinas por considerar-se uma atividade de Enriquecimento de nível I, teve-se a grata satisfação de ter uma de nossas alunas (Caroline Boni da Cruz) recebendo menção honrosa neste concurso com o haicai:

Pássaros azuis  
Gritam bom dia  
Para as nuvens do céu.

A segunda oficina foi com o poeta e músico Daniel Farias: “Poesia em Som & Verso”, onde mais uma vez os alunos foram despertados para o desejo de compor com

palavras e sonoridade poéticas. Neste ínterim, os alunos já não queriam mais fazer versos apenas ligados a Curitiba, mas queriam liberdade de temas e assim revelar seus pensamentos e sentimentos, pois desejavam expressar-se de forma mais ampla e pessoal.

Ainda por conta deste projeto, conseguimos junto a Secretaria Municipal de Educação, uma viagem para São Paulo, com o objetivo de visitar o Museu da Língua Portuguesa. O primeiro passo deste enriquecimento foi fazer uma visita virtual ao Museu, pela internet, assim, quando chegamos ao local, os alunos já sabiam se situar nas várias mostras que estavam em exposição. Esta tarefa foi de muita importância, pois puderam aproveitar melhor as exposições com as informações prévias que possuíam. Um exemplo disto foi a exposição temporária da poetisa Cora Coralina, sendo que foi a que mais influenciou os alunos a continuarem a escrever poesias.

A cada criação poética os alunos eram auxiliados pela professora a organizar seu texto com clareza, correção gramatical e ortográfica, seus significados, significantes, sonoridade poética, ritmo, métrica, e outros elementos como diagramação, direitos autorais e, ética.

No final do ano, o grupo tinha vasto acervo de poesias, versos, trovas e haicais, que revelavam o descortinar de seus sentimentos e percepções sobre Curitiba, além de outras de temas diversos.

Estas poesias inéditas e alguns haicais foram apresentados em recital e varal de poesias na Primeira Mostra de Trabalhos de alunos com Altas Habilidades da rede municipal de ensino, em novembro de 2009, no Centro de Capacitação da prefeitura, PMC.

Sem dúvida, o que possibilitou aos alunos conduzirem os trabalhos dentro do foco dos seus interesses, o que de fato os manteve mais envolvidos com a tarefa foi a característica flexível do planejamento, o que, neste caso, resultou numa produção literária (no prelo). A descoberta de uma forma nova de registro, mais criativa e contextualizada, onde se pode usar várias figuras e metáforas encantaram os alunos despertando neles a cada dia mais o desejo de poetizar sobre tudo, a exemplo da vida da poetisa Cora Coralina.

Ao avaliar os resultados deste projeto, pode-se perceber a importância do professor especialista em altas habilidades, com seu papel de observador atento, no sentido de perceber as áreas de maiores habilidades nos alunos, as áreas e os temas que lhes despertam interesse, o respeito aos seus limites e potencialidades, e principalmente a flexibilidade no planejamento, sem deixar de incentivar e propor uma forma de registro

significativa, contextualizada e criativa. Também avaliamos como de suma importância, a qualidade do relacionamento entre a Sala de Recursos, os pais destes alunos e a Secretaria Municipal de Educação, sem o apoio dos quais as atividades de enriquecimento, como as oficinas de literatura e visita ao Museu da Língua Portuguesa não teriam sido possíveis.

Palavras chaves: Altas habilidades. Enriquecimento. Poesias.

# O JOGO DE REGRAS COMO ELEMENTO ATRATIVO E RECURSO DE DESENVOLVIMENTO DO RACÍOCÍNIO LÓGICO, INTERAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.

Celita Maria Garcez (CEAOP\*)<sup>1</sup>

Júlio Faria Abrão (CEAOP)<sup>2</sup>

Marli da Silva Roza (CEAOP)<sup>3</sup>

Shara Aline Roza (Estudante)<sup>4</sup>

O trabalho realizado refere-se a experiências desenvolvidas com educandos que apresentam Altas Habilidades/Superdotação na aquisição de diferentes conteúdos, despontando-se em relação aos demais aprendizes. No entanto, observa-se que em muitos casos, tais aprendizes preferem verbalizar, resistindo ao registro deixando de compilar saberes relevantes ao processo de desenvolvimento e socialização, nesse sentido percebeu-se que ao adotar o jogo como recurso metodológico, os educandos em grupo desenvolviam estratégias e ao mesmo tempo registravam seus resultados, argumentando os meios que possibilitavam tal compreensão favorecendo o intercâmbio entre diferentes aprendizes e socializando saberes.

## **OBJETIVO:**

Construir juntamente com o aluno diferentes jogos, estimulando o uso da linguagem oral e da linguagem escrita para comunicar-se e produzir escritas relacionadas à resolução de situações-problema de diferentes contextos.

## **METODOLOGIA:**

A comunicação mediante o registro é de suma importância, pois, por intermédio da mesma pode-se expor a compreensão e até monitorar o rendimento ascendente do aprendiz. Afinal, em muitos contextos, faz-se necessário o registro para demonstrar o conhecimento acerca de determinado assunto e até mesmo para outras pessoas terem acesso posteriormente.

As estratégias de processamento de informação são dispositivos potenciais de adaptação e de pensamento lógico que podem ser aprendidos. Tais processos de informação podem ser ensinados e são altamente modificáveis ao longo do desenvolvimento. A sua privação, conseqüentemente, pode constituir em entrave ao desenvolvimento cultural e à capacidade de aprender a aprender.

Observa-se que o jogo, como elemento atrativo possibilita essa aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento de habilidades cognitivas primordiais que favorecem pedagogicamente a mudança comportamental de um indivíduo e posteriormente o contexto em que está inserido.

O jogo utiliza-se tanto da linguagem oral, como da linguagem escrita para comunicar-se, desenvolvendo a resolução de situações-problema, envolvendo contextos concernentes ao cotidiano e a capacidade perceptiva dos educandos, partindo do individual para o coletivo. Nesse caso o sentido é uma relação do sujeito com as situações e os significantes, precisamente os esquemas evocados no sujeito individual por uma relação ou por um significante que constituem o sentido da situação.

Wallon postula (2003 p.31) que “a abordagem sempre deve considerar a pessoa como um todo. Elementos como afetividade, emoções, movimento e espaço físico se encontram num mesmo plano”. Nesse sentido, todas as atividades pedagógicas devem ser trabalhadas de forma diferenciada, variando o repertório mediante a necessidade e realidade apresentada. Em relação à afetividade Wallon declara que a emoção tem um papel preponderante no desenvolvimento da pessoa, sendo que por meio dela é que o



educando exterioriza seus desejos e suas vontades.

Nesse contexto, a predisposição do indivíduo para a aquisição da aprendizagem depende também da organização dos espaços para se manifestar. Desse modo, a motricidade tem um caráter pedagógico tanto pela qualidade do gesto quanto pelo movimento executado por determinada atividade, isso significa que o educador deverá organizar o ambiente e o material apropriando a realidade que interage a fim de ajustar-se à necessidade orgânica dos indivíduos com quem está a trabalhar.

O desenvolvimento da capacidade criadora depende essencialmente de como cada um faz as diferenciações com a realidade exterior com que toma contato e interage, sendo que a partir dessa interação com objetos diferenciados de estudo iniciam-se situações de confronto, as quais visam desenvolver a inteligência por meio de novas descobertas. E assim, o jogo interativo pode propiciar tal feito. A partir do momento em que o indivíduo envolve-se de forma completa na obtenção de resultados positivos, que emprega emoções, movimentos e capacidade para pensar raciocinando e desenvolvendo suas potencialidades.

No jogo identifica-se o desenvolvimento da linguagem, criatividade e raciocínio dedutivo, isto é, os educandos chegam a uma argumentação necessária para troca de informações e experiências, resolvendo situações problemas que surgem durante as jogadas, estimulando a autonomia e segurança necessária no processo de desenvolvimento. Ao resolver problemáticas implícitas nas jogadas o aprendiz representa seus sentimentos, suas interpretações, desejos e sentimentos, assim como, as noções e capacidade que carrega em sua bagagem.

De acordo com Kishimoto (2002, p.5), “Todo e qualquer jogo se diferencia de outras condutas por uma atitude mental caracterizada pelo distanciamento da situação, pela incerteza dos resultados, pela ausência de obrigação em seu engajamento”.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores constitutivas da consciência humana, tais como: abstração, memória, generalização, percepção, atenção e outras capacidades criadoras, se dão por meio do jogo, pois é no contato com ele que a criança tenta compreender o mundo adulto que a cerca.

O professor deverá promover situações que permitam aos educandos, a análise e a discussão, confrontando diferentes resultados que possam surgir tanto no processo de resolução como na obtenção do resultado. Nesse sentido, a interação mediatizada é necessária e possibilita o diálogo entre os participantes, sendo considerada uma condição importante para o desenvolvimento da motivação, bem como da habilidade de agir e pensar das gerações mais novas, favorecendo o ouvir e formular conceitos benéficos a produção de projetos que beneficiarão o contexto.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Percebeu-se que o trabalho envolvendo jogos privilegiou e possibilitou o desenvolvimento das inteligências interpessoal, intrapessoal, lógico matemática e cinestésica. Posto isso, nota-se que o jogo interativo favorece uma dinâmica entre os participantes de forma afetiva, um claro exemplo apresenta-se na troca e intercâmbio de informações entre os participantes no decorrer das jogadas e inclusive por intermédio da construção das estratégias. Os educandos passaram a ter confiança em si, expondo suas experiências de aprendizagem e também mediando o saber.

A partir de experiências com jogos alguns educandos que dominavam determinadas tarefas passaram a explicar para outros que não tinham o domínio da efetivação das jogadas, ocorrendo uma troca de saberes, um comunicando ao outro como se concretizava o encaminhamento a seguir e até o resultado estimado, adquirindo autonomia no exercício das atividades propostas e ao mesmo tempo desenvolvendo aspectos conectados ao relacionamento interpessoal com os outros por meio da

interação.

Com o passar do tempo e estímulo a resolução de atividades que envolviam jogos interativos percebeu-se que a troca de aprendizagens influenciou de forma positiva o processo de equilíbrio responsável pela estruturação cognitiva e autonomia nas resoluções das atividades. Portanto, uma situação-problema engendrada pelo jogo constitui um desafio ao pensamento, uma perturbação que ao ser compensada resulta em progresso no desenvolvimento do pensamento.

**Palavras-chaves,** Jogos. Resolução. Interação.

---

\*CEAOP Centro Estadual de Avaliação e Orientação Pedagógica

<sup>1</sup>Graduada em Psicologia pela UTP, Universidade Tuiuti do Paraná, com especialização em Educação Especial e Psicopedagogia, [celitamariag@gmail.com](mailto:celitamariag@gmail.com); <sup>2</sup>Graduado em Pedagogia pela FALEC, Faculdade Doutor Leocádio José Corrêa, com especialização em Psicopedagogia. [abransct@yhao.com.br](mailto:abransct@yhao.com.br); <sup>3</sup>Graduada em Pedagogia pela FACEL Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras, com especialização em Educação Especial e Orientação, Supervisão. [rozasilvamarli@gmail.com](mailto:rozasilvamarli@gmail.com); <sup>4</sup>Graduando em Psicologia pela UTP, Universidade Tuiuti do Paraná, e Letras Português/Inglês, UTFPR, Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

[sharalinoza@gmail.com](mailto:sharalinoza@gmail.com)

## TECENDO CONCEITOS COM OS PROFESSORES SOBRE A INTELIGÊNCIA E A SUPERDOTAÇÃO

Letícia Fleig Dal Forno(Universidade Federal de Santa Maria)<sup>1</sup>  
Leandra Costa da Costa(Universidade Federal de Santa Maria)<sup>2</sup>  
Renata Gomes Camargo( Universidade Federal de Santa Maria)<sup>3</sup>  
Soraia Napoleão Feitas (Universidade Federal de Santa Maria)<sup>4</sup>

A busca por introduzir no ensino fundamental o reconhecimento dos alunos com características de superdotação é realizada através de um grupo de estudos vinculado a Universidade Federal de Santa Maria/ RS, o GPESP (Grupo de Pesquisa em Educação Especial: interação e inclusão social), que apresenta um projeto de pesquisa, intitulado: “Da identificação a orientação de alunos com características de altas habilidades” que objetiva, com a promoção de uma conversa informativa, o reconhecimento das características que podem estar presentes em alunos de escolas da rede pública de ensino de Santa Maria/ RS.

O referido reconhecimento, ou também denominado por identificação, ocorre inicialmente através de um processo denominado por conversa informativa, que representa um momento de diálogo com os professores das séries iniciais. Sendo que conversa pode ser definida como uma conversação estabelecida entre duas ou mais pessoas; para existir diálogo tem de existir um locutor e um interlocutor; no caso aqui referido o locutor é uma equipe de pesquisa sobre a superdotação e os interlocutores são os professores que aceitaram participar de uma ação de pesquisa para com seus alunos.

Neste processo, o informativo definiu-se através do conceito de informação, ou seja, o resultado do processamento, manipulação e organização de dados, de tal forma que represente uma modificação qualitativa, no reconhecimento das características individuais.

Portanto, esta etapa do processo de identificação refere-se à troca de informações, saberes e conceitos que os professores têm quanto a aprendizagem,

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação. [lefleig@gmail.com](mailto:lefleig@gmail.com)

<sup>2</sup> Acadêmica do curso de Mestrado do Programa em Pós-graduação em Educação. [lcostadacosta@hotmail.com](mailto:lcostadacosta@hotmail.com)

<sup>3</sup> Acadêmica do Curso de Educação Especial- Licenciatura. [re\\_kmargo@hotmail.com](mailto:re_kmargo@hotmail.com)

<sup>4</sup> Professora Doutora do Departamento de Educação Especial. [soraianfreitas@yahoo.com.br](mailto:soraianfreitas@yahoo.com.br)

avaliação e a superdotação, com a equipe de pesquisadores que traz percepções de autores e pesquisadores acerca da superdotação e o reconhecimento desta nos alunos.

O presente estudo prima por expor, através da análise de três questionários desenvolvidos em um trabalho de conclusão de curso, uma demonstração da percepção de inteligência que os professores tem e a relação que estes fazem com a superdotação.

Os caminhos metodológicos abordados são delineados pela pesquisa qualitativa alicerçada na verificação da problemática deste trabalho que foi realizado por um questionário composto por quatro questões que tinham por objetivo problematizar e questionar qual era a definição que os professores apresentavam, em relação as teias de conceitos que os mesmos produzem quanto a inteligência e a sua relação com a superdotação.

O questionário serviu para a análise das percepções dos professores que participaram da conversa informativa do projeto de pesquisa referido; paralelamente a análise das percepções de um professor que não participou da ação de reconhecimento das características de superdotação. Sendo que a participação desses professores foi voluntária, e decidiram participar como colaboradores da pesquisa e interessados em perceber se há uma diferenciação desta significação entre inteligência e superdotação.

Para a análise das respostas utilizou-se descrições produzidas por autores como Leonard J. Lucito (1971), Binet e Simon (1905), Falcão (1984), Gardner (2000) e Guilford (apud Virgolim 2007) que revelaram sobre as transições das definições e contextualizações sobre a inteligência frente a cultura, a escola e a aprendizagem, desta forma consideramos que através do questionamento aos professores sobre a sua realidade educacional ocorreu a descoberta de como as características citadas sobre superdotação, relacionadas na conversa informativa, estavam produzindo entrelaçamentos sobre a sua definição de inteligência e ser inteligente.

Assim, a análise das respostas obtidas demonstrou como os professores vêm definindo e conceitualizando a inteligência e a sua associação ao tema superdotação.

No primeiro questionamento, quanto à definição de quem é o aluno inteligente, foi observada a distinção das respostas dos professores envolvidos no processo de identificação quanto ao professor que não se envolveu. Os professores envolvidos na conversa informativa relacionaram o aluno inteligente com a facilidade de aprendizagem, e realização da tarefa, construindo e reconstruindo seus saberes através dos conceitos já presentes em sua aprendizagem. Já o professor que não se envolveu descreve o aluno inteligente como sendo participativo e ativo em sala de aula.

Percebe-se então, que os dois sujeitos que já debateram sobre o assunto da superdotação, e identificaram alunos com características de superdotação, envolvem no conceito de inteligência a capacidade de desenvolver, compreender e concretizar seu conhecimento, não somente considerando seu comportamento ou desempenho em sala de aula.

Quanto ao conceito de inteligência, as três definições descritas levam a conceitualização de que a inteligência é o meio de promoção da solução de problemáticas cotidianas. Pois os professores referenciaram palavras como cotidiano, habilidade e capacidade o que remete a idéia de que está relacionada com a capacidade de aprender.

Para este mediador da aprendizagem, um aluno somente será relacionado as características de superdotação, se antes, for considerado inteligente, ou seja, participativo e se destacando quanto seus pensamentos. Logo, existe na sua conceitualização a certeza de que é preciso ser capaz para ser inteligente.

Para um dos professores não há apenas uma área que se associa a inteligência, mas sim muitas, lembrando os 120 fatores que Guilford desejaria que fosse usado para definir a inteligência de um sujeito (VIRGOLIM, 2007).

Contudo existe em sua descrição a presença da necessidade do raciocínio do aluno para aprimorar a percepção dos seus conhecimentos ou compreensão destes.

A área cognitiva, para outro professor é a que tem relação com a inteligência, embora seja admitida a inteligência emocional, esta é a área de destaque quando se discute inteligência. Remete-se assim a idéia da percepção na psicologia, como descreve Falcão (1984). Assim, para este professor o aluno para ser reconhecido como inteligente deve apresentar conhecimento e compreensão, referindo-se a conceitualização do intelecto também.

Ao serem questionados sobre a relação entre inteligência e superdotação, houveram, novamente três divergências que perpassam a história da inteligência e as discussões sobre o que é superdotação.

“Ambas (inteligência e altas habilidades) formam um conjunto de faculdades intelectuais”. (Professor a)

A descrição feita por este professor demonstra a percepção apenas do intelectual, referindo-se a idéia presente quanto ao teste de QI que tinha por base a análise do intelecto do individuo, e depois a padronização por números, através de tabelas como a

de Binet- Simon (1905), na definição do nível do indivíduo entre superior ou deficiente quanto ao seu intelecto.

“Altas habilidades, creio ser, a manifestação da inteligência em determinada área, fazendo com que esta se destaque por ser diferenciada em relação à média tida como “normal”.” (Professor b)

Observa-se a percepção descrita por este professor de que só é superdotado aquele aluno que se destaca frente aos colegas de sala de aula regular, havendo uma relação entre capacidade acima da média e desenvolvimento acima do esperado para a faixa etária do aluno.

“Para se ter uma alta habilidade é preciso ter inteligência. Como as habilidades são mais específicas (em uma ou mais áreas) no indivíduo, acredito que seja mais inteligente nessa(s) área(s) em particular porque aprende melhor e mais facilmente.” (Professor c)

A descrição deste professor remete que a inteligência tem de se destacar já que o aluno apresenta altas habilidades/superdotação, ocorrendo assim, a relação de inteligência/superdotação concretizando posicionamentos e percepções de que é necessário ser inteligente em todas as áreas para ser considerado um aluno com superdotação.

Considera-se, assim, que essa etapa do processo de identificação, denominada por conversa informativa, é de extrema relevância, pois amplia as percepções e considerações quanto ao aluno de uma maneira mais completa envolvendo aspectos cognitivos, comportamentais e emocionais sem considerar apenas o desempenho em avaliações ou em sala de aula.

Ressaltando que as informações, saberes e conceitos que norteiam os processos pedagógicos dos professores quanto a aprendizagem, avaliação e a superdotação, primam por uma demonstração da percepção de inteligência e sua relação a superdotação. Já que alguns professores ainda apresentam-se ligados a percepção sobre a inteligência como sendo uma capacidade de aprender, mas sem associá-la a capacidade de mudanças, produção ou associações.

Palavras chave: superdotação; inteligência; professores.

## MENSA – IMPORTANTE CHANCE DE INTERCÂMBIO INTELECTUAL

Maria Lúcia Prado Sabatella (Inodap/ Conbrasd/ Mensa)<sup>1</sup>  
Sergio Itamar Alves Junior (Global5 Engenharia de Riscos/ Mensa)<sup>2</sup>

Indivíduos mais inteligentes sofrem o ônus de viver uma solidão inexplicável para os demais. É a solidão do pertencimento. É a falta de um grupo de afinidades. Que tipo de afinidade? Intelectuais.

Em consequência de não ter um grupo onde se sintam acolhidos e pertencentes, existe uma constante busca que dura, às vezes, uma vida inteira. É muito angustiante viver com a sensação de que não há ninguém com quem compartilhar o que pensamos e sentimos. Entretanto, há uma possibilidade, pouco divulgada, de encontrar pessoas, formar grupos e comunidades, para trocar experiências, ideias, dúvidas e compartilhar habilidades e características tão singulares, como as que são inerentes aos superdotados. Para abrir mais os horizontes dos indivíduos com altas habilidades/superdotação é que vamos mostrar uma possibilidade a mais para o encontro de pares intelectuais.- a MENSA.

A MENSA é uma Associação Internacional, composta por MENSAS Nacionais e Membros Internacionais diretamente filiados à mesma, com os objetivos de identificar e promover a inteligência humana para o benefício da humanidade, estimular pesquisas sobre a natureza, características e usos da inteligência e criar um ambiente social e intelectualmente estimulante para seus membros.

É uma sociedade formada por pessoas que têm um aspecto comum: elas possuem um alto QI. Foi fundada em 1946 na Inglaterra e é hoje internacionalmente conhecida, com quase 100.000 membros em mais de 100 países.

A ideia original era, e ainda é, criar uma sociedade apolítica e livre de distinções raciais ou religiosas, com o objetivo de fomentar a inteligência e promover o convívio de pessoas intelectualmente estimulantes. No Brasil conta com cerca de 300 membros. Para filiar-se à MENSA, a única exigência é ter um QI na faixa dos 2% superiores da população, comprovado por testes aplicados pela própria MENSA, ou por profissionais reconhecidos por ela.

Há muitos benefícios em ser associado da Mensa, mas o que tem atraído a maioria dos seus membros é a possibilidade de fazer algo em favor da concretização dos objetivos institucionais de grande relevância.

A MENSA não realiza campanhas com o propósito de convidar pessoas a se associarem. A divulgação de suas finalidades é que ocasiona o interesse. Entre os principais benefícios de ser um membro, pode-se citar a amizade e socialização. Encontros frequentes e contatos via internet são organizados em níveis local e nacional. Existem Grupos de Interesse Especial (chamados SIGs, Special Interest Groups) sobre assuntos os mais variados, desde científicos até os mais leves, como história em quadrinhos, por exemplo.

Outra vantagem é o estímulo intelectual que a sociedade promove. Os benefícios da filiação são numerosos, principalmente porque congrega e une pessoas que não têm um grande número de pares intelectuais ao seu redor e sente a falta de interações proveitosas.

---

<sup>1</sup> - Mestre em Educação – maria.lucia@inodap.org.br

<sup>2</sup> - Mestre -sergio@global5.com.br/sergioitamar@mensa.org.br



Há, ainda, a possibilidades de contatos em viagens. A MENSA é verdadeiramente uma organização internacional, além de possuir associados em muitos Estados Brasileiros. Os membros no mundo todo podem ajudar-se mutuamente com o itinerário e acomodações quando decidem viajar, através do SIGHT (Service of International Guidance and Hospitality to Travellers). Não há melhor maneira de viajar, conhecer o mundo e novas pessoas do que por intermédio da rede mundial de membros da Mensa.

Estar sendo lembrado e saber as novidades é algo muito importante. Todo membro da Mensa recebe o International Journal e o I.M., Isolated Mensan, a cada dois meses, e mensalmente o Jornal Mensa Brasil. Dentro das novas ações, encontra-se em fase de elaboração, um projeto que cadastrará associados interessados em disponibilizar seus currículos para empresas parceiras e, com isso, aumentar suas chances de crescimento profissional.

Uma vez por ano a MENSA Brasil realiza um encontro nacional, o Annual Gathering, evento restrito aos associados e convidados. É uma excelente oportunidade para conhecer pessoas com características semelhantes e ampliar sua rede de contatos pessoais ou profissionais. Nos AGs há uma ampla e convidativa programação de palestras e eventos sociais.

Para alguns a MENSA é como uma família, para outros é apenas uma atividade a mais. Muitas amizades são feitas na MENSA, outros a consideram simplesmente uma oportunidade de estímulo para a mente. É quase certo que a maioria tem um bom senso de humor e gosta de conversar. E, normalmente, tem muito a dizer.

Entre os membros da MENSA não há nenhuma característica dominante a não ser o alto QI. Há pessoas de todos os níveis de escolaridade, classe social e ramo de atuação. No Brasil existem mensans de 16 a 70 anos, mas a maioria tem entre 20 e 40 anos de idade. Para ingressar é necessário realizar um teste para mensurar o nível de QI do candidato. O teste adotado pela MENSA consiste de questões de análise lógica de padrões e figuras, com alternativas de múltipla escolha. Nenhum conhecimento específico é necessário e os que obtiverem resultado igual ou superior ao percentil 98 da população geral, serão convidados a ingressar na MENSA. O resultado é sigiloso e é enviado para o endereço indicado pelo candidato. É pré-requisito para realizar o teste de admissão a idade mínima de 14 anos e não há limite superior em se tratando de faixa etária.

O SIGHT (Mensa Service of International Guidance and Hospitality to Travellers) é um serviço aos membros da Mensa em todo o mundo. Os mensans brasileiros podem oferecer hospitalidade e ajuda a outros mensans, brasileiros ou internacionais, que estejam viajando pelo Brasil e podem utilizar esse serviço quando em viagem.

É muito fácil participar do SIGHT, pois pelo seu próprio jeito de ser, mensans normalmente gostam de conhecer pessoas e lugares e por isso viajam muito. Mensans gostam de conhecer outros mensans, particularmente quando estão em cidades que nunca visitaram. Esses viajantes não exigem muito: um convite para uma refeição ou um papo inteligente no fim da tarde. Em alguns casos, essa rede de apoio pode ajudá-los a conseguir lugar para ficar, possivelmente como hóspede de outro mensan.

Outros viajantes, geralmente famílias ou pessoas a negócios, não estão procurando ajuda para conseguir acomodações, simplesmente querem conversar com novos amigos, encontrar outros mensans.

Receber um colega da MENSA é inicialmente um compartilhar que acontece, respeitando as características e hábitos de quem acolhe. Muitas pessoas não têm condições de participar como anfitriãs, mas há quem também goste até de acomodar famílias inteiras.

O SIGHT funciona com membros e anfitriões em todas as partes do mundo e os Coordenadores Nacionais tem a função de colocar um mensan em contato com possíveis anfitriões, nas localidades que percorrerá.

A Lista Principal é o meio mais fácil pelo qual se participa da Mensa Brasil. É também chamada de “Listão” por alguns sócios é o canal oficial da Mensa Brasil, criada em março de 1.999 antecedeu e viabilizou a própria fundação oficial da Associação Mensa Brasil (27/07/2002). É por meio dela que os debates, discussões, reclamações, críticas e sugestões chegam à maioria dos associados. Muitos comunicados oficiais são veiculados exclusivamente pela lista, tendo em vista que é o meio de comunicação oficial dos associados. E assim sobrevive mesmo com o surgimento de novas formas de interação na internet.

Além de servir como canal oficial de comunicação da associação com os associados, na lista principal são discutidos uma infinidade de assuntos e é o canal que mais se aproxima da realização do ideal de seus fundadores “o convívio de pessoas intelectualmente estimulantes”. O assunto é abordado por pessoas das mais diversas formações e a unanimidade quase nunca é alcançada. Através da Lista são organizados os eventos “reais”, como os “HHS” - Happy Hour, Jantares, A.G.s e outros eventos. Os encontros podem ser organizados por qualquer associado e, mesmo com um número pequeno de participantes, as “teorias” são infinitas.

Se você é daqueles que ainda se pergunta qual é a vantagem de se associar à MENSA, a resposta definitiva está ligada à importante chance de manter um intercâmbio intelectual.

## **PÔSTER**

**Palavras – chave : Mensa. Intercâmbio Intelectual. QI**

## CINCO ANOS DE ENVOLVIMENTO, ESTUDOS, REFLEXÕES E PRÁTICAS (PRÁXIS) NA TEMÁTICA DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA (DES)CONSTRUÇÃO IMAGINÁRIA

Karine Sefrin Speroni<sup>1</sup>  
Soraia Napoleão Freitas<sup>3</sup>

RESUMO: Há alguns anos, o discurso na esfera educacional, principalmente relacionado às Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) vem tomado espaço frente ao contexto no ensino. Primeiramente, as ações discursivas se fundamentam sob prisma internacional e, nas últimas décadas, se consolidam no Brasil. A emergência dessa temática em âmbito nacional se dá com implementação de políticas públicas de amparo a esse público alvo. Em face disso, essa temática torna-se objeto específico de estudo da Educação Especial. Nessa perspectiva de estudo na área da Educação Especial, as AH/SD, podemos destacar os estudos sobre inteligência e conceituação do fenômeno da “superdotação” (RENZULLI, 1994). Conceitos que se entrelaçam e buscam caracterizar de uma forma particular do desenvolvimento dos sujeitos que apresentam “potencial superior”. A referida temática, em nosso país, está em processo de construção de novos discursos, como também da compreensão da importância da identificação, além da concepção de uma prática inclusiva que atenda as necessidades educacionais desses sujeitos. Em outras palavras, a identificação, nos dias de hoje, é legitimada pelas políticas públicas com intuito de oportunizar a esses indivíduos o reconhecimento e desenvolvimento pleno de suas habilidades cognitivas e psicossociais. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva descrever/relatar a experiência do envolvimento coma referida temática através da formação inicial, especificamente implicado através da atuação em atividades de pesquisa e extensão, que visa identificar e proporcionar atividades de enriquecimento a esse público alvo. Assim, relato/descrevo e discuto a importância do envolvimento com a temática ainda no período formativo inicial da profissionalização docente. Uma vez que a universidade, enquanto espaço formativo apresenta um elo, entre a pesquisa e extensão como propulsores de aprendizagens que transcendem às matrizes curriculares nesse âmbito de ensino. Com formação inicial em Educação Especial, inicio no primeiro semestre de 2005 uma caminhada de envolvimento coma referida temática após a participação no Curso de Capacitação em Altas Habilidades/Superdotação desenvolvido Pela Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria, especificamente com o Grupo de pesquisa em Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP), coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Soraia Napoleão Freitas. Depois de participar desse curso algumas constituições imaginárias sobre quem são e onde estão estes sujeitos foram aos poucos sendo repensadas em meu processo formativo. Nesse sentido, houve necessidade de buscar maiores informações sobre a temática, procurando a referida pesquisadora na área, onde fui convidada a participar de seu grupo de pesquisa, sobretudo em seus dois projetos – um de pesquisa e outro de extensão – que envolviam a identificação de sujeitos com características de AH/SD e o enriquecimento extra-escolar dos mesmos.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação UFSM

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Educação Especial da UFSM.

Após cinco anos de envolvimento com a referida temática em espaço universitário pude vislumbrar que essa participação nos referidos projetos possibilitou-me uma maior dimensão sobre campo de atuação da educação especial, sobretudo no que tange processo de identificação/reconhecimento e valorização desses educandos que se encontram inseridos nos contextos regulares de ensino e são “despercebidos” pela maioria dos profissionais da educação. É salutar constatar que a maior barreira para a não visualização desses indivíduos se encontra nas constituições imaginárias edificadas pela sociedade. Estas que também foram alvo de minha preocupação no momento que tive contato com a temática. Enfim, desses anos de envolvimento (estudos e práticas) com a temática das Altas Habilidade/Superdotação (AH/SD), iniciei uma constante caminhada com intuito de romper com estruturas enrijecidas, “verdades absolutas” e construções imaginárias sobre quem são e onde estão os sujeitos. Nesse sentido, fui levada a uma trajetória constantes de questionamentos que aos poucos foram e vão sendo desvendados ou conduzem-me a outras trajetórias rumo à novas descobertas. Um deles foi: porque pesquisar a temática das Altas Habilidades/Superdotação e como reconhecer esses sujeitos em sua singularidade/ritmos e formas diferenciadas de aprendizagem? Depois desses anos de envolvimento com a temática pude considerar e constatar através de minha atuação nos projetos “Da identificação à orientação de alunos com características de Altas Habilidades/Superdotação” e “PIT - Programa de Incentivo ao Talento” que muitos sujeitos com características de AH/SD ainda não são reconhecidos no contexto escolar que frequentam. Esses alunos, muitas vezes, não são reconhecidos por seus ritmos/formas/estilos de aprendizagem pelo sistema de ensino, pois isso demanda além da observação do docente em relação ao desenvolvimento do aluno, uma compreensão sobre a temática e a desconstrução de mitos que estão arraigados no imaginário social e perpassam imaginário individual nos constituindo enquanto profissionais da educação/sujeitos sócio históricos. Nesse sentido, o reconhecimento só pode ocorrer a partir o momento em que o professor tem formação e conhecimento na área para observar que algumas características desses educandos denunciam sua “potencialidade superior” somente assim estes poderão ser encaminhados ao atendimento educacional especializado para serem contemplados com alternativas metodológicas que possibilitem a estes sujeitos uma aprendizagem de fato significativa. Nesse sentido, considero processo formativo inicial importantíssimo para como propulsor de um processo inicial de desconstrução das representações as cerca desses indivíduos. Pesquisar, refletir, discutir e atuar junto a esses alunos possibilitou-me reconhecer que o espaço universitário é propulsor de aprendizagens e que muitas vezes, estas não são promovidas exclusivamente pelas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, principalmente de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria versão 2004 que apresenta habilitação para atendimento de alunos com Dificuldades de Aprendizagem, Déficit Cognitivo e Surdez, sendo,este curso que hoje sou graduada. Assim, as Altas Habilidades/Superdotação não configuravam-se como habilitação e foco de atuação desse profissional com formação em educação especial, sendo contudo citado apenas na disciplina de Fundamentos da Educação Especial I, havendo assim a necessidade de se buscar em atividades extra-curriculares, neste caso de pesquisa e extensão, o conhecimento sobre tal temática. Atualmente considero que quebrar esses paradigmas, concepções equivocadas sobre “fenômenos da superdotação significou romper com “ferrolhos” (CORAZZA, 2002) que me constituíram sócio-historicamente. Esses “ferrolhos” sociais, culturais não se apagam “da noite para o dia”, mas sim foram e são gradativamente repensados e rompidos na medida em que conhecia, estudava e atuava junto aos sujeitos participantes do PIT. Nesse contexto, pesquisar nos dias de hoje essa temática significa que venci tais limitações através da sensibilização – entendida como primeiro passo para

compreensão da temática – a respeito de quem são e onde estão esses indivíduos, pois como poderia sensibilizar outros profissionais a cerca da temática se eu mesma estivesse insegura e não compreendesse meu objeto de estudo? Por fim, eis um “labirinto da pesquisa diante de ferrolhos” (CORAZZA, 2002), ou seja, as construções imaginárias provindas do senso comum permitem/possibilitam que estes sujeitos sejam desvalorizados e não reconhecidos em contextos de escolarização. Por fim, reconhecer e valorizar é último passo que só pode ser dado quando se conhece e rompe com concepções equivocadas a cerca do processo de aprendizagem e características singulares desses sujeitos. Portanto considero a participação nos referidos projetos e atividades extra-curriculares propulsores do repensar a práxis educacional e atuação junto a temática as AH/SD.

**PALAVRAS-CHAVE:** Altas habilidades/Superdotação. Formação docente. Reflexão.

## ADULTO E SUPERDOTADO... MAS FUI DESCOBRIR SÓ AGORA?

Carlos Henrique de Paula (INODAP)<sup>1</sup>

Marcelo Eduardo Borges (INODAP)<sup>2</sup>

A variedade de definições encontradas na literatura sobre a temática da superdotação (e a variedade de termos para o mesmo tema desde já utilizados amplamente) circunda uma mesma característica, referem-se inicialmente as crianças e adolescentes. Tais conceitos estavam claramente relacionados com as preocupações iniciais em compreender e atender a ocorrência de altas habilidades nas primeiras fases do desenvolvimento e, por meio de tal compreensão, fazer o reconhecimento correto, acompanhar o seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Estudos ocorridos principalmente a partir da década de 70 tinham claros propósitos de pensar o futuro desses jovens talentosos, buscando atendê-los corretamente de modo a atingirem a idade adulta sem maiores dificuldades e tornando-se, enfim, pessoas bem preparadas e realizadas.

Além da questão da conceituação considerar em sua maioria os indivíduos de menor idade, muitas políticas, ações e estudos também têm seu foco colocado sobre estes. Uma constante preocupação com educação e com o desenvolvimento emocional correto são encontradas e muitas leis e/ou diretrizes (como a LDB no Brasil) contém, mesmo que timidamente, artigos que contemplem os alunos superdotados. Contudo, as políticas públicas, ou mesmo os movimentos civis, pouco se voltam para as questões relacionadas aos adultos superdotados. Embora não seja explicitamente excluída a condição de superdotados adultos, tais circunstâncias criam a falsa impressão de que “inexistissem” adultos portadores de altas habilidades ou ainda, estes não necessitam de apoio/atendimento.

Segundo a UNESCO aproximadamente 5% da população mundial se enquadra no conceito de superdotação, embora outros estudos indiquem que a taxa mais correta seria de 8% aproximadamente. Esses números indicam que aproximadamente existem aproximadamente 520 milhões de superdotados no mundo, e 15,2 milhões no Brasil.

Os superdotados, ao ponto de vista desse trabalho, podem ser definidos como aquelas pessoas com potencial intelectual muito elevado e com uma alta capacidade de idéias novas e originais. O destaque intelectual pode ser identificado em varias áreas dentro das então conhecidas inteligências múltiplas. Sendo essa definição abrangente o suficiente para independer do tempo, é ilógico e muito improdutivo pensar que a superdotação em adultos é algum assunto desmerecedor de atenção, tanto na questão de investigações científicas quanto de ações públicas e concretas em relação ao tema. Esse trabalho dedica-se ao eixo temático da superdotação na idade adulta tendo como foco

---

<sup>1</sup> [carlos.paula@ufpr.br](mailto:carlos.paula@ufpr.br), 3º ano (5º período) em Engenharia de Computação na UTFPR, 3º ano (5º período) em Administração na UFPR, Curitiba, Paraná, Atendimento no INODAP (Instituto para Otimização da Aprendizagem).

<sup>2</sup> [Morden.ran@hotmail.com](mailto:Morden.ran@hotmail.com), mestrando em Entomologia pela UFPR (1º ano), Curitiba, Paraná, Atendimento no INODAP (Instituto para Otimização da Aprendizagem).

principal a experiência dos autores em relação à tardia identificação de suas altas habilidades.

Desta forma os objetivos do trabalho foram e são os de buscar as repostas para três pontos: i) quais as consequências para a vida de adultos com superdotação que ainda não estão cientes de suas habilidades e nunca tiveram suas necessidades atendidas? ii) qual a experiência de superdotados adultos que tiveram sua condição descoberta em idade tardia e quais as implicações e benefícios decorrentes disto e iii) buscar uma troca de experiências maior entre os adultos superdotados (identificados tardiamente e precocemente) de forma a utilizar esse potencial criativo.

Muitas são as passagens na literatura que contemplam as dificuldades (principalmente emocionais) relacionadas a ser superdotado. A intensidade, complexidade e profundidade intelectual desses indivíduos refletem-se em suas emoções tornando sua forma de sentir e interagir tão únicas como suas habilidades. Essas características permanecem na vida adulta, e são ainda mais confusas e perigosas quando se trata de indivíduos que ainda não estão cientes de sua condição.

As angústias, as inquietações e as indagações, ocorrem todas, sem, todavia, encontrar uma explicação, um ponto de apoio para explicar as razões de suas diferenças. São comuns, então, sentimentos de não pertencimento, deslocamento e isolamento gerados por conta da incompreensão de sua condição incomum perante as outras pessoas. Esses por sua vez podem evoluir das mais diversas maneiras nos indivíduos superdotados, gerando situações como depressão, queda de auto-estima e somatizações. Mesmo a OMS apontou em seus relatórios que o maior índice de suicídios está entre adultos superdotados.

Os autores estabeleceram como metodologia dessa experiência o levantamento de informações por meio do dialogo entre pares. A identificação das mesmas dificuldades e habilidades torna propício um ambiente de abertura dos sentimentos e emoções de forma a pesquisar mais profundamente o que implicou a descoberta tardia da superdotação. As angústias, as consequências psíquicas, e até mesmo o desenvolvimento das doenças que podem ter sido decorrentes do desconhecimento da sua condição (auxiliadas também por questões de personalidade e ambiente externo).

Inicialmente o dialogo ocorreu entre os próprios autores devido ao seu recente processo de identificação. Foram levantadas as questões das características por eles observadas neles mesmos e suas diferenças em relação à maioria das pessoas que conheciam. Os principais pontos concluídos têm relação: ao deslocamento perante aos demais de sua mesma idade, à dificuldade de expressar suas verdadeiras formas de pensar e agir perante todos devido ao medo de não serem aceitos (baseados em experiências de não aceitação perante suas habilidades no decorrer de seu desenvolvimento) e a intensidade de suas experiências emocionais que nunca encontraram explicação antes da identificação de suas altas habilidades.

Posteriormente, esse diálogo e essas conclusões foram estendidos com outros adultos superdotados que tiveram uma identificação tardia, também realizada pelo instituto para Otimização da Aprendizagem (INODAP) local também de reunião e troca de experiência entre pares. Novamente foram relatadas as experiências e as dificuldades e também a grande diferença que o processo de identificação traz em relação a postura do superdotado e em relação às dificuldades que enfrentavam e que ganharam uma nova perspectiva de enfrentamento.

O fato de conhecer sua condição de diferenciação em relação aos demais de sua mesma idade e convívio torna mais lógico e compreensível as dificuldades de aceitação que encontraram e encontram em suas vidas. Fatos como a incompreensão de seus colegas em relação a sua curiosidade e motivação aos estudos, o isolamento que vivenciaram por conta de suas necessidades de expressar pensamentos mais complexos muitas vezes incompreendidos, os interesses por assunto de cunho intelectual mais elaborado dos que os buscados pelos colegas de mesma idade, o que conseqüentemente os isolava.

Outro benefício encontrado na identificação foi o autoconhecimento. Pesquisar e conhecer melhor a extensão de seu potencial e de suas peculiaridades permitiu aos autores e aos demais adultos superdotados um melhor aproveitamento em suas atividades e até melhoras significativas em tratamentos psicológicos que realizavam. O autoconhecimento, que segundo relatos, era buscado sem qualquer sucesso, teve seu ponto de vista ampliado por meio da perspectiva das altas habilidades levando a uma compreensão mais satisfatória de seus processos, pensamentos, sentimentos e emoções internas aproveitando muito de seu potencial para uma auto-reflexão. Esse processo por si só já conduz a uma mudança positiva na postura do superdotado, diminuindo sua ansiedade por aceitação e ampliando seu sentimento de pertencimento a um grupo.

Muitos superdotados (incluindo os autores) enfrentaram quadros de início de depressão (ou mesmo a desenvolveram) por conta das angústias que não podiam explicar. Esse dado vem a corroborar com a OMS, do ponto de vista de que suicídios são comuns nos episódios depressivos. A identificação foi parte importante para o tratamento dessas condições psíquicas, sendo o próprio processo de identificação um processo terapêutico rumo ao autoconhecimento. Além disso, como em crianças, alguns desses adultos também eram alvos de diagnósticos psiquiátricos errôneos e eram, portanto, alvos de medicação controladora do sistema nervoso, que eram muitas vezes desnecessárias.

Por fim percebe-se essa pesquisa ainda inconclusa tanto por conta da "invisibilidade" dos adultos superdotados, quanto por falta de espaços onde esses possam se reunir e trocar as experiências. Muitos desses espaços são disponibilizados hoje pelo INODAP, contudo ainda existe uma grande demanda para encontros entre superdotados. Esses encontros sempre se demonstram produtivos, tanto pelo grande fluxo de idéias inovadoras como no fortalecimento e na qualidade de vida dos próprios integrantes do encontro. A possibilidade de programas maiores voltados para os adultos superdotados pode ser uma alternativa interessante para o desenvolvimento social como um todo.



# A EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA DISCUSSÃO FRENTE ÀS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM

Charline Fillipin Machado (UFSM)<sup>1</sup>  
Betânia Gonçalves Schommer (UFSM)<sup>2</sup>  
Karine Sefrin Speroni (UFSM)<sup>3</sup>  
Miriam de Oliveira Maciel (UFSM)<sup>4</sup>

## Objetivos

A Educação Especial no sistema de ensino brasileiro hoje vista de forma transversal, atua em colaboração juntamente com a educação comum, visando oferecer serviços, recursos e atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades específicas de aprendizagem, incluindo neste grupo alunos com Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD). No entanto, encontramos grande falta de conhecimento e informação das pessoas envolvidas no processo de desenvolvimento educacional. Sendo a Educação Especial, muitas vezes relacionada com a “educação da falta”, e tendo como alunado apenas os indivíduos que apresentam o déficit, a falta, a deficiência, e algumas vezes incluindo os “alunos problema”.

É através do projeto de pesquisa “Da Identificação à Orientação de Alunos com características de Altas Habilidades/Superdotação”, vinculado ao Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP), da Universidade Federal de Santa Maria, coordenado pela professora Soraia Napoleão Freitas, que estas constatações passam a nos instigar, visto que no processo de identificação observamos nas falas dos professores que estes geralmente desconhecem o fato dos alunos com AH/SD serem sujeitos da educação especial. Nestes momentos, observamos a preocupação dos professores com os deficientes, com a “falta”, e deixam, assim, de lado a educação especializada do aluno “mais capaz”, muitas vezes por falta de conhecimento das necessidades específicas destes indivíduos, que frequentemente encontra-se atrelada à mitos que impedem o reconhecimento destes alunos.

Desta forma, nos preocupamos com os alunos com Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) e suas necessidades educacionais especiais, que por falta de conhecimento dos envolvidos no processo educacional, estes sujeitos, passam a não ter atenção merecida às suas necessidades educacionais no ambiente escolar.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: charline.cha1@yahoo.com.br. Bolsista – FAPERGS.

<sup>2</sup> Acadêmica do curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: betaniaschommer@hotmail.com. bolsista FIEIX.

<sup>3</sup> Educadora Especial/UFSM; Especializanda em Gestão Educacional/UFSM; Mestranda em Educação/UFSM. E-mail: kakasperoni@hotmail.com.

<sup>4</sup> Educadora Especial/ UFSM; Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM – Bolsista Capes – Demanda Social. Especializanda em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da UFSM. e-mail: miriam\_maciel.ufsm@yahoo.com.br.

De tal modo, no presente trabalho objetivamos fazer uma problematização no que diz respeito às AH/SD como sendo uma modalidade de ensino da Educação Especial, bem como as representações da sociedade e principalmente da comunidade escolar perante estes alunos. Em face disso, buscamos promover uma reflexão, a fim de contribuir para o esclarecimento quanto ao reconhecimento das necessidades específicas de aprendizagem do educando com AH/SD. Desse modo, com intuito maior de alcançar uma educação de qualidade para que estes possam se desenvolver de forma plena contribuindo para seu crescimento pessoal, e da sociedade em que está inserido.

## **Metodologia**

O presente estudo concretiza-se por meio das considerações e implicações detectadas no decorrer de nossa prática no projeto de pesquisa “Da Identificação à Orientação de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação”, desenvolvido no município de Santa Maria – RS. A partir deste, temos a oportunidade de estar em contato direto, dialogando com todos os envolvidos no processo educacional dos sujeitos em questão, compreendendo, além dos professores e gestores da instituição escolar, os pais e responsáveis.

Este trabalho caracteriza-se como estudo descritivo, pois busca trazer questões pertinentes para reflexão referente à realidade educacional dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação a partir do conhecimento prévio que temos na área. Segundo Triviños (1987), esses estudos têm por objetivo aprofundar a descrição de determinada realidade. O mesmo autor coloca que “o foco essencial desses estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas [...]” (Triviños, 1987, p. 110). Além do mais, este resumo constitui-se como uma pesquisa qualitativa, pois propõe o estudo do fenômeno em seu ambiente natural, considerando a multiplicidade de componentes presentes que interagem e que se influenciam mutuamente. Bogdan & Biklen (1994) afirmam que a investigação qualitativa é descritiva e caracteriza-se pela riqueza de descrições originárias dos dados recolhidos no trabalho de campo.

Logo, é por meio de uma pesquisa bibliográfica que acreditamos obter um aprofundamento, bem como uma maior reflexão dos aspectos teóricos que norteiam nossa prática de pesquisa no projeto supracitado, contemplando com a contextualização do conhecimento prévio e percepções detectadas no decorrer da pesquisa e a investigação científica que buscamos embasamento.

## **Resultados e/ou Conclusões**

Apesar das políticas e leis existentes há tempos que garantem a educação do aluno com AH/SD no âmbito da Educação Especial, com direitos educacionais específicos e reconhecimento das suas singularidades, evidenciamos através de nossa prática no contexto escolar, a falta de informação a respeito da temática das AH/SD, assim como as facetas que se interrelacionam no processo de desenvolvimento destes sujeitos, o que nos parece estar refletindo na educação e desenvolvimento dos mesmos.

O aluno com AHSD, decorrente de sua necessidade de motivação específica, não aceitação da rigidez curricular e de aspectos do cotidiano escolar, são vistos por muitos como trabalhosos e indisciplinados, assim não recebendo serviços especiais como enriquecimento e aprofundamento curricular, resultando no abandono do sistema educacional. (Brasil, 2001).

A falta de identificação e de um atendimento adequado às suas capacidades, e necessidades educativas especiais, pode gerar um sentimento de exclusão e de desajuste social, por apresentarem grande diferença no seu ritmo de aprendizagem, interesses e aspectos cognitivos podendo fazer com que a criança omita seu potencial ou até mesmo canalize para ações destrutivas. (SABATELLA, 2005).

Torna-se evidente que ao desconhecer as características específicas para posterior desenvolvimento dos seus potenciais, resultam na impossibilidade de atendimento especializado. No ambiente escolar, normalmente o professor auxilia o aluno que apresenta dificuldades, sendo este encaminhado à Educação Especial. Para o aluno com AH/SD isso dificilmente acontece, pois de acordo com Freeman & Guenther (2000), antes de se constituir em um problema para os outros, este aluno vive em si mesmo o problema, buscando alternativas que prejudicam o seu processo educativo e desenvolvimento global e muitas vezes direcionando seus potenciais para questões destrutivas.

Contudo, percebe-se que são muitos os problemas que limitam o progresso na área educacional em questão. A precária envoltura de pesquisas e sua aplicação na prática, pouco empenho político dos governos, os mitos que norteiam estes alunos, a carência de investimentos no atendimento destes sujeitos são alguns dos obstáculos.

Por estas vivências, acreditamos que a única maneira de evitar o desperdício de “mentes brilhantes”, é a informação e o estudo sobre a temática das AH/SD para que se possa lançar âncoras á desconstruções do imaginário equivocado de quem são e onde estão esses indivíduos, proporcionando, assim, uma educação que respeite as singularidades e propulsione o respeito às diferenças. Portanto, através de nossa pesquisa, a qual identifica crianças com características de AHSD, acreditamos que mesmo seguindo a passos lentos, estamos colaborando na educação destes sujeitos, visto que através do projeto de pesquisa supracitado estamos esclarecendo aos professores, pais, familiares quanto à temática das AH/SD.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades/Superdotação; necessidades específicas; identificação.

## **ALTAS HABILIDADES E DESENHO: NARRATIVAS DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA**

Ingrid de Fátima Oliveira Machado (Colégio Estadual Mário de Andrade - CEMA)<sup>i</sup>

**Palavras-chaves:** Modelo de Enriquecimento. Altas Habilidades. Aprendizagem.

**Resumo:** A Sala de Recursos é um apoio pedagógico utilizado para atender aos alunos com Altas Habilidades em horários diferentes da classe comum. Para a identificação desses alunos, pais, professores e profissionais de áreas especializadas devem trabalhar cooperativamente no processo de avaliação, já que o objetivamos identificar o conjunto de necessidades educacionais do discente: elemento primordial da prática pedagógica.

O professor especializado, através de atividades específicas, enriquece o processo de ensino e aprendizagem, investigando talentos. Tem a possibilidade de usar tempo de aula de maneira flexível e não é necessário trabalhar de modo idêntico com todos os alunos, sendo apto a modificar o conteúdo (o que o aluno necessita aprender), o processo (as atividades específicas para a habilidade), e o produto (criação de produtos autênticos). O atendimento poderá ser individual ou em pequenos grupos, requerendo o planejamento conjunto entre professor e o aluno.

Supervisores, coordenadores, diretores e de mais pessoas da equipe multifuncional, devem receber informações periódicas sobre os trabalhos que estão sendo desenvolvidos nessa modalidade de atendimento.

O benefício é recíproco, pois proporciona ao docente e discente o desenvolvimento de competências, habilidades. Viabiliza o sucesso, dando-lhes oportunidades de aprendizado específico e estimulando suas potencialidades criativas e o pensamento reflexivo.

É necessário reconhecer, aceitar e respeitar que o aluno com Altas Habilidades não faz parte de um grupo uniforme, ou seja, não existe um perfil único que possa defini-los. Integram um grande grupo que pode incluir: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo, capacidade de liderança, talento especial para artes, capacidade psicomotora, ou vários desses fatores unificados.

Para dinamizar e organizar práticas pedagógicas que atendam esses alunos é necessário o uso de procedimentos que proporcionem vivências para a construção pessoal, favorecendo assim o desenvolvimento das potencialidades, postura crítica, juntamente com o sentir, criar e imaginar. É preciso promover a curiosidade. Novidades como a reorganização da sala de aula, seja do aspecto físico ou na disposição dos alunos, pode potencializar o surgimento de ânimo.

Com a proposta de atendimento aos alunos com altas habilidade/superdotação e fundamentada nos princípios filosóficos da educação inclusiva, a Sala de Recursos do Colégio Estadual Mário de Andrade – CEMA, localizada no município de Francisco Beltrão, região Sudoeste do Estado Paraná, promove ações, afim de desenvolver atividades de enriquecimento da aprendizagem artístico-criativa; evitar que o talento humano seja perdido; proporcionar estimulação e orientação necessária ao desenvolvimento adequado; promover situações de interação em diferentes espaços de aprendizagem; estimular atividades exploratórias em ações extracurriculares em diferentes áreas do conhecimento.

As ações mediadas pela professora regente da Sala de Recursos têm a finalidade de instigar o educando a tornar-se produtor e não somente consumidor de conhecimentos. Atende às áreas de interesse do discente, possui momentos de interação grupal em atividades de organização de trabalhos intelectuais e elaboração de propostas sobre um campo de interesse; elabora material gráfico concernente às habilidades

demonstradas e discute temas atuais e expressão do conhecimento por meio de histórias em quadrinhos, charges dentre outros.

Como sabemos, para que as características específicas do aluno com altas habilidades se desenvolvam é importante que seu potencial seja identificado, estimulado, acompanhado e orientado. Dessa maneira, a Metodologia envolve o planejamento de ações didático-pedagógicas, obedecendo à proposta paranaense: considera a teoria do Três Anéis de RENZULLI (2004) – habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa - e a lista de indicadores com a área de destaque do aluno. Envolve aspectos cognitivos da personalidade e as condições do ambiente.

Nesse sentido, durante este semestre realizamos reuniões, com o objetivo de estabelecimento de parcerias com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste, Universidade Paranaense/UNIPAR e Universidade Federal Tecnológica/UTFPR, localizadas no município de Francisco Beltrão. A busca de diálogo com tais instituições de Ensino Superior pode aproximar ações entre escola e universidade e conduzir o aprofundamento do estudo nas habilidades específicas do aluno. Convém ressaltar que tais propostas, ainda que iniciais, já mostram a importância desta iniciativa. Estabelecemos também parceria com os jornais de Francisco Beltrão, que acolheram a proposta de publicação dos produtos reais executados pelos discentes (desenhos, charges, textos, poemas, etc.).

As ações são desenvolvidas desde o início do ano letivo de 2010, no entanto, já é possível identificar o vigor da iniciativa e resultados parciais obtidos, tais como: produção de conhecimento relevante, inserção do aluno em espaços não-escolares, publicação de charges e desenhos em jornal no município de Francisco Beltrão, interação com outros estudantes com altas habilidades, reprodução e desenhos de lápis com grafite e de fotografias, paisagens, animais dentre outros.

Poucos passos foram dados visto a longa caminhada na Pesquisa de Educação Especial. Muitos mitos e conceitos falsos, utilizados do senso comum, permeiam o termo Superdotação. Superdotação não é genialidade, não é um fenômeno raro. Não se auto-educam ou possuem por regra bom rendimento escolar. Porém, o bom entendimento, discernimento, e a aceitação dessas questões, é sem dúvida o ponto de partida para a sadia inclusão.

O atendimento não deve ser visto como “luxo”, e sim como necessidade, de cidadãos com os mesmos direitos e deveres. A verdadeira inclusão dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação se dará por completo quando a Educação for responsabilidade não só do Estado, mas da família e da sociedade, visto que o benefício se estende a todos: a turma (novos conhecimentos), ao professor (responsável pela formação), a escola (desenvolvimento de talentos e troca de experiências), e a nação (que tende a crescer através da pluralidade). Se bem entendido, o superdotado passará a conhecer a sua natureza, sua potencialidade, suas limitações e suas habilidades.

É de extrema importância a proposta de oferecer a eles desafios. Desse modo, devemos valorizar a diversidade, visto o enriquecimento pessoal e social que proporciona, viabilizando currículos amplos, flexíveis e abertos.

---

<sup>i</sup> \*E-mail: [ingridmachado@seed.pr.gov.br](mailto:ingridmachado@seed.pr.gov.br), Professora Especialista em Educação Especial, regente na Sala de Recursos de Altas Habilidades do CEMA de Francisco Beltrão. Financiamento: Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Patrocínio Paine Color, Unioeste.

## TRABALHOS DE ALUNOS

PROJETO DE PUBLICAÇÃO DE LIVRO INFANTIL ..... 1

*Maria Eduardo Bauduino Araújo Diniz*

PROJETO DE PUBLICAÇÃO DE LIVRO – O CHOCOLATEIRO ..... 2

*Gabriel Araujo de Aguiar*

MERENDA ESCOLAR: SAUDÁVEL E/OU GOSTOSO ..... 3

*Alice Naves Lobo*

A MATEMÁTICA E AS CRIANÇAS: O CASO DO CENTRO DE ENSINO  
FUNDAMENTAL DE SOBRADINHO ..... 4

*Lorrane Tintino da Silva Santos*

CONSTRUÇÃO DO PLANO DE MANEJO DE ORNITORRINCOS EM  
ZOOLOGICOS BRASILEIROS ..... 5

*Jhéssica Couto Araujo*

USO DE ESTRATÉGIAS PARA COMPUTADOR NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA  
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ..... 6

*Augusto Matos de Azevedo*

BELEZA NATURAL... QUE OLHARES LHE VEM? VÍDEO-PRODUÇÃO SOBRE  
DESEJOS E ESPERANÇAS EM MEIO A DURA REALIDADE ANGRENSE ..... 7

*Alexsander de Oliveira Ramos*

*Christopher Carvalho Fidalgo Magacho*

*Donizette Costa da Silva*

*Eloísa Frota Pessoa Prada*

*Márcio Alcântara Amaral*



*Patrícia Oliveira de Souza*

*Pedro Augusto Guns Camargo*

*Ramon Higino Oliveira*

*Samuel da Silva Cruz*

*Thainara Caroline da Silva*

## **PROJETO DE PUBLICAÇÃO DE LIVRO INFANTIL**

Maria Eduarda Balduino Araujo Diniz

( 1ºAno Escola Classe 1 Sobradinho – SEE DF)

Orientadora: Lucy Mary Rocha Bispo

(professora da Sala de Recursos Altas Habilidades CEF 08 SEE DF)

### **APRESENTAÇÃO**

O presente trabalho trata-se de um projeto para publicação de um livro destinado ao público infantil. A história deste livro foi escrita a partir da exploração do tema: Convivendo com as diferenças. Nesta atividade que teve como objetivo o desenvolvimento da imaginação, foram debatidos, por meio de histórias, assuntos relacionados à convivência no dia-a-dia com as pessoas da família, colegas da escola ou vizinhos. Saber conviver com pessoas de diferentes estilos desencadeou algumas idéias como respeito, direitos, igualdade, o direito à felicidade, dentre outros. Mas o grande desafio nesta atividade seria a elaboração de personagens que não fossem humanos mas tivessem características humanas. Daí nasceu a história de Maria Eduarda que ao eleger o Lobo procurou representar o mal, o medo da violência tão presente nos dias atuais; o Sapo como aquele que enfrenta os desafios que a vida lhes apresenta, usando uma pitada de inteligência associada à coragem típica dos vencedores; o gato como o personagem observador, enigmático mas necessário em uma história; os coelhos representando a pureza e peraltice das crianças e, finalmente, o cachorro, grande e fiel amigo do homem. Quatro espécies vivendo juntos, apesar das diferenças, marcam o enredo dessa história. E nós humanos, teríamos a capacidade de conviver com seres tão diferentes de nós? No contexto de uma sociedade marcada por diferenças sociais, econômicas, limitações físicas, diferenças étnicas e religiosas a felicidade humana será possível?

Uma história para crianças “pequenas” e crianças “grandes”, assim define a autora que tem seis anos e já criou muitas destas, mas como a sua mão não consegue obedecer o comando da sua imaginação, eu, professora Lucy fui a digitadora e comentarista desta obra elaborada na sala de recursos de altas habilidades/superdotação.

Esta história será ilustrada por Thayná Aparecida Reis, de quatorze anos estudante da 8ª série do Ensino Fundamental e também aluna da sala de recursos de altas habilidades/superdotação. A ilustração encontra-se em fase de acabamento. Trata-se de uma ilustração de traços bem definidos, com cores alegres num cenário de harmonia, no qual os personagens adquirem algumas características físicas dos humanos. Quanto a história em si, ainda encontra-se em fase de correção e ampliação, podendo sofrer algumas alterações até à sua publicação por uma editora local.

Segue abaixo a história na íntegra.

## Sapo Coragem

Era uma vez um sapo que se chamava Coragem que queria brincar na floresta com todos os seus amigos: o gato, o cachorro e três coelhos irmãos. Mas a mãe dele nunca o deixava e explicava para ele não ir porque havia na floresta um lobo de um olho só muito bravo e que quando ela era pequena a mãe dela havia avisado do perigo e mesmo assim ela desobedeceu e por ter sido desobediente ela quase foi devorada.

Mesmo assim o sapo também desobedeceu e foi para a floresta com seus amigos gato, cachorro e coelhos - é porque o amigo coelho tinha dois irmãos e o sapo levou todos eles para a floresta. Eles levaram suas malas. Chegando lá viram a casa do lobo e o sapo pulou até a porta da casa do monstro e falou:

- Deixa ver como é a casa do lobo por esse buraquinho da parede!

Na casa do lobo a sala era bonita e os quartos eram feios e a cozinha também.

O sapo resolveu que eles deveriam entrar. Eles entraram na casa no maior silêncio porque o lobo estava dormindo.

Um irmãozinho coelho falou:

- Comporte-se e não façam nenhum barulho, pois não quero ser devorado pelo lobo.

O sapo falou bem baixinho: - vou pegar a mala.

O coelho falou: nós estamos na sala.

Mas eles resolveram ir ao quarto do lobo, no MAAAAAAAAAAAAIIOR silêncio para verem como ele dormia.

O vento soprava forte, mas eles foram muito espertos para entrar num maior silêêêêênnnnncio. Entraram, pegaram e colocaram uma mala com uma armadilha para onde o lobo poderia correr para pegá-los.

Para o lobo não ver puseram uma tampa escondida em volta da armadilha e eles continuaram em silêncio.

Na cama do lobo havia um buraco que quando eles pensavam que o lobo ia acordar eles se escondiam neste buraco. Quando o lobo acordou de verdade...

- Quem está no meu quarto? E pensou-" Em baixo da cama não pode ser, porque não cabe ninguém".

Ele foi procurar na casa inteira.

O tempo passou tão devagar que um dos coelhos dormiu e roncou. O lobo foi ao quarto ver o que estava acontecendo:

- Ei! Vou te encontrar seu engraçadinho que está aqui, e logo, logo vou te fritar na panela para eu comer.

O lobo tocou um sinal e ninguém atendeu... Ele olhou embaixo da cama e não havia ninguém, porque o sapo e seus amigos perceberam e saíram na mesma hora.

O lobo voltou para a sala e pensou: Não tem ninguém!!!! É só impressão.... Só que o sapo fez o maior barulhão e o lobo falou:

- Vem debaixo da minha cama! Vou te pegar!

O sapo e os amigos gritaram:

- Não tem tempo de fugir! Não tem tempo de fugir!

Eles saíram pulando e o lobo correu, pisou na armadilha e ficou preso.

O sapo, o gato, o cachorro e os coelhos amarraram o lobo e o puxou pela corda. Deixaram ele no chão e resolveram lhe dar uma lição.

O sapo falou:

- Vou te falar:

- Você não pode correr atrás dos outros, você não pode comer os outros, você não pode sair por aí maltratando os outros, você precisa respeitar os animais e ser amigo de todos.

O lobo, muito assustado, então disse:

- Tá boooooooooom, eu aprendi a lição a partir de hoje serei amigo de todos!

Os pais do sapo perceberam que o seu filho havia sumido e saíram para procurá-lo... Mas logo que eles estavam saindo o filho e os amigos gato, cachorro e coelhos chegaram em casa.

Eles fizeram a maior festa!!!

Fizeram um passeio de barco. Convidaram o lobo para conhecer o mundo que eles moravam.

Foi uma viagem de muitos dias, por muitos lugares bonitos.

Quando voltaram fizeram um lanche especial. O lobo resolveu morar na casa do sapo e todos viveram felizes e muito bem!

Maria Eduarda Balduino Araújo Diniz

23/03/2010 17:26

# PROJETO DE PUBLICAÇÃO DE LIVRO

Gabriel Araujo de Aguiar  
Aluno do 3º ano do Ensino Médio  
Professora Orientadora: Lucy Mary Rocha Bispo

## O Chocolateiro

No mundo de hoje, onde a valorização do consumo e da tecnologia torna-se cada vez mais forte, a relevância de caracteres como o cuidado com o meio ambiente e a valorização da educação muitas vezes é deixada de lado. É preciso que além do prazer da imaginação e do delírio que as palavras são capazes de provocar, o livro abarque outro papel: o de proporcionar aos seus leitores um processo de auto-aprendizagem arrolado aos valores cotidianos e cogentes, como a importância do meio ambiente, da educação e da solução de suas respectivas problemáticas.

O nosso personagem, Seu José, representa uma figura crônica da sociedade, que por não apresentar ciência da acuidade de tamanhos valores morais, é deixado em uma situação tão inesperada quanto inevitável, onde surge a pergunta: será que todos teriam de viver o problema para só então solucioná-lo?

Destarte, este livro pretende quebrar os limites que contornam a literatura infantil, esquadrinhando subsídios aos denodos morais que aos poucos vão se extinguindo da sociedade. Por intermédio desta história, confio a possibilidade de ser dilatada a relação do homem com o meio, amainando os problemas ambientais e antropológicos.

## Biografia

Gabriel de Aguiar

Tornei-me poeta sem nem mesmo perceber, aos meus oito anos. No dia em que começaram a asfaltar a rua da minha quadra, procurei um verbo para anunciar às minhas

irmãs. De todos, escolhi o que me pareceu mais óbvio: ruerizar. No dia em que minha mãe colocou uma cortina nova lá em casa, teimei em dizer que minha mãe estava cortinezando as janelas. Tempos depois eu vim a descobri que essas palavras não existiam. Mas eu me olhei não como uma criança que fala tudo errado, e sim como um inventor de palavras! Mais tarde, descobri que quem inventa palavras dá-se o nome de poeta.

Na lei da vida, eu fui crescendo, e com o tempo, de inventor, passaram-me a me chamar de assassino. Isso era quando eu teimava em inventar minhas próprias palavras, quando eu insistia que “à desta ânsia em vadio as casas” era o mesmo que dizer que “a distância invadiu as casas”. Quando eu insistia em escrever “de ex-cobriu” ao invés de “descobriu”. Aí sim, ao invés de inventor, chamavam-me de assassino! Meus amigos andavam por aí dizendo que eu assassinava a gramática. Mas obviamente essa nunca foi a minha intenção. Eu só achava que eu não deveria aprender sobre a gramática, e sim ela aprender sobre mim. O inventor era eu, e não ela. Ela era só a invenção!

Até então, eu ainda não tinha ligado os assassinatos e as invenções que eu cometia ao que todo mundo chamava de poesia. Comecei a conhecer a música, o violão e suas infinitas artes em anexo. Quando aprendi as músicas de todos os cantores que eu gostava, comecei a achar que isso estava ficando cansativo. Como inventor que eu era, adivinhem só o que eu fui fazer! Inventar minha própria música é claro! E inventei sem parar. Inventava dia, tarde, noite. Com o passar dos tempos, descobri que quem inventava músicas chamava-se compositor. Mas poxa vida! Tanto nome para uma coisa só! Afinal, eu era inventor, assassino ou compositor? Descobri mais tarde que eu era tudo isso, e que, para quem é tudo isso, dava-se o nome de artista.

Com o tempo, fui cansando de repetir as palavras, as rimas e os significados. E como assassino da gramática que eu era, adivinhem só o que eu fui fazer! Inventar minhas próprias palavras é claro! Eu inventava minhas próprias palavras e juntava-as com minhas próprias músicas. Mas o que eu não sabia, é que estava mais perto de ser poeta do que de qualquer outro substantivo. No dia em que escrevi uma música sem som, e deixei-a abandonada, jogada no papel, quietinha na folha. Nesse dia, eu descobri que para as músicas caladas dá-se o nome de poesia. Mais tarde descobri que essas músicas caladas podem falar muito mais do que as que dizem qualquer coisa.

Ouvi de algum filósofo que escrever é como falar sem ser interrompido. Foi quando eu me tornei um verdadeiro tagarela! Tempos depois, como vocês poderiam imaginar, descobri que aos tagarelas de papel, dá-se o nome de escritores. Desde então, nunca mais parei de falar! Eu falava, falava, falava. Durante o dia, durante a tarde e durante a noite. Tornei-me amigo da gramática quando percebi que por mais que eu a matusse, modificasse, reinventasse, ela sempre existiria. Ela me apresentou o verso, a prosa, e o que mais me chamou atenção: a rima. Eu descobri que eu poderia mudar tudo se eu acrescentasse, se eu tirasse, se eu movesse. Um sinal, uma palavra, uma letra ou uma frase inteira. E que no fim eu poderia rimar tudo isso! Por exemplo, o ponto: um ponto sozinho é o fim, e ponto final! Mas se eu juntar mais dois pontos, quem diria algo igual? Um ponto sozinho põe fim em um texto, mas três pontos juntinhos pode ser um novo começo! Eis a diferença que nos mostra o poder da união: a história de fim ganha continuação. Mas e se o ponto sozinho estivesse no meio de repente? Aí o que viria depois seria algo bem diferente! Mas e se eu colocar mais um ponto elevado? Aí o assunto de antes me seria explicado. Um ponto sozinho é o fim do assunto, mas e se eu colocar uma perninha bem junto? E se eu juntasse um ponto com perna e um sem? Aí eu pausaria o assunto que veio e o que ainda vem. Aprendi que um ponto sozinho põe fim na oração, mas vários pontinhos têm diferente função. Assim se explica porque a noite é infinita também, afinal... Você já reparou no tanto de pontinho que ela contém?

No dia que comecei a inventar minhas palavras, assassinar minhas gramáticas, tagarelar no papel, e rimar qualquer coisa, eu comecei também a intitular-me poeta. Mas todos ao meu redor não viram tudo isso como poesia, eles chamavam tudo isso de loucura sem valor. Não pare de ler, não desista, não desacredite! Não tenho a intenção de desanimá-lo, até porque, depois eu descobri que nem todos pensavam assim. Algumas pessoas valorizavam tudo isso! Algumas pessoas chamavam-me não apenas de poeta, como também de artista, talentoso, criativo, e mil outros adjetivos que seguiam meu sujeito. Eu acredito que a nossa mente é uma praça de encontros. Se eu nunca tivesse me encontrado com o erro, nunca teria nascido a invenção. Se eu nunca tivesse me encontrado com a gramática, nunca teria nascido a rima. Se eu nunca tivesse me encontrado com a música, nunca teria nascido a poesia. E foi no dia que eu encontrei justamente com essas pessoas, é que nasceram em mim as oportunidades!

E por fim, deixo o meu conselho para vocês: reinventem-se! Tagarelem no papel! Sejam loucos, errados, ou o que quiserem chamar vocês! Não tenham medo de criar seus próprios verbos e conjugar a si mesmos! Noiterizem seus dias só para ver as reticências escritas nos céus e acreditar que amanhã é continuação de hoje! E que então, apenas então, cumpra-se a minha oração aos poetas:

Poetar-se-á todo aquele que não tem receio de seus verbos criar  
Que tem coragem de rimar, semprear, reticenciar as orações da vida  
Que Coloca Suas Letras Maiúsculas Mesmo Onde Não É Preciso  
Que quando quer achar graça, escreve na boca o seu próprio riso  
Poetar-se-á todo ser humano sem-vergonha de conjugar  
Sem medo de gritar que tem medo de falar muito alto o que tem  
Que outrora amara, que amou, que amava, ama, amaria e amará

Amém!

O LIVRO





## MERENDA ESCOLAR: SAUDÁVEL E/OU GOSTOSO?

Alice Naves Lôbo

(2ºAno Escola Classe 1 Sobradinho – SEEDF)

Orientadora: Lucy Mary Rocha Bispo

(professora da Sala de Recursos Altas Habilidades CEF 08 SEEDF)

### APRESENTAÇÃO

Sou uma aluna do segundo ano, tenho sete anos, estudo numa escola da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF) e resolvi fazer uma pesquisa sobre o lanche servido na escola. Essa pesquisa surgiu de uma curiosidade minha, pois gosto de alguns e não gosto de outros lanches pensei que outras crianças poderiam, também, não gostar porque a maioria dos meus colegas não come o lanche da escola, mas comem o que levam de casa.

Quando a maioria das crianças não gosta do lanche ele é desperdiçado jogando dinheiro do governo e nosso fora. Deveríamos ter um lanche gostoso e saudável porque desperdiçaria menos. Além do mais o desperdício é uma falta de respeito quando pensamos nas pessoas que não podem ter comida em casa e nem na escola.

A merenda escolar iniciou com o programa do governo do Brasil chamado PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) iniciando em 1955. O objetivo do programa é ajudar nas necessidades de uma alimentação equilibrada não dando só doces, mas alimentos saudáveis para alunos nas escolas públicas ajudando no estudo, crescimento, energia para estudar e aprender o que o professor ensina, evitando a preguiça do corpo e da mente. A criança que não se alimenta bem em casa ela pode ter fraqueza na escola e não alcançar boas notas.

Para entregar a merenda escolar é necessário comprá-la e o governo resolveu que para cada aluno o valor do lanche seria de R\$ 0,30 é pouco, mas juntando com vários R\$ 0,30 poderia comprar grande quantidade de lanche por um preço melhor. É o mesmo pensamento olhando uma moeda de R\$ 0,10 não dá para fazer nada, mas juntando com outros formamos R\$ 1,00 e muito mais. Na escola onde estudo o picolé custa R\$0,80 e faz fila para comprar, imagine se o governo gastasse um pouco mais para comprar o lanche, iria se tornar um banquete. O lanche é nutritivo, mas se fosse mais saboroso pouquíssimos alunos iriam trazer lanche de casa.

A lei nº 67 em 28/12/09 Resolução/CD/FNDE diz no Art. 1º inciso II:

*“- o valor per capita da alimentação escolar, a ser repassado, será de:*

*a) R\$ 0,30 (trinta centavos de real) para os alunos matriculados na pré escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA);”*

*Isso quer dizer que R\$ 0,30 (trinta centavos) é o valor que cada criança recebe para se alimentar na escola e esse valor começou a ocorrer a partir de janeiro de 2010. Fiquei espantada com o valor, porque é muito barato não dá nem para comprar no supermercado os ingredientes para fazer o lanche escolar. O governo criou uma portaria interministerial nº1010, 8/5/06 onde no art. 5º explica que: "Para alcançar uma alimentação saudável no ambiente escolar, devem-se implementar as seguintes ações:*

I - definir estratégias, em conjunto com a comunidade escolar, para favorecer escolhas saudáveis;

II - sensibilizar e capacitar os profissionais envolvidos com alimentação na escola para produzir e oferecer alimentos mais saudáveis;

III - desenvolver estratégias de informação às famílias, enfatizando sua corresponsabilidade e a importância de sua participação neste processo;

IV - conhecer, fomentar e criar condições para a adequação dos locais de produção e fornecimento de refeições às boas práticas para serviços de alimentação, considerando a importância do uso da água potável para consumo;

V - restringir a oferta e a venda de alimentos com alto teor de gordura, gordura saturada, gordura trans, açúcar livre e sal e desenvolver opções de alimentos e refeições saudáveis na escola;

VI - aumentar a oferta e promover o consumo de frutas, legumes e verduras;

VII - estimular e auxiliar os serviços de alimentação da escola na divulgação de opções saudáveis e no desenvolvimento de estratégias que possibilitem essas escolhas;

VIII - divulgar a experiência da alimentação saudável para outras escolas, trocando informações e vivências;

IX - desenvolver um programa contínuo de promoção de hábitos alimentares saudáveis, considerando o monitoramento do estado nutricional das crianças, com ênfase no desenvolvimento de ações de prevenção e controle dos distúrbios nutricionais e educação nutricional; e

X - incorporar o tema alimentação saudável no projeto político pedagógico da escola, permeando todas as áreas de estudo e propiciando experiências no cotidiano das atividades escolares."

Esta pesquisa está sendo feita em uma escola classe da rede pública de ensino do Distrito Federal, que receberá o nome fantasia de Escola dos Contos de Fadas. Este estudo tem como objetivo identificar a opinião dos alunos sobre o sabor e a preferência deles em relação aos lanches oferecidos nesta escola. Vou pegar as informações dos alunos, mostrando fotos ampliadas dos lanches da escola e perguntar aos alunos qual o lanche que eles gostam ou não gostam. Será aplicado um questionário com todos os alunos os quais irão assinalar os lanches que gostam, gostam mais ou menos ou não gostam.

A Escola dos Contos de Fadas tem 646 alunos do 1º ao 4º Ano do Ensino Fundamental. Pela manhã estudam 325 alunos e à tarde estudam 321. Vou aplicar o questionário com todos eles e comparar com o questionário aplicado a 4 merendeiras. Pois acredito que se os meus colegas ao deixarem lanche nos pratos ou não, as merendeiras percebem se eles gostaram ou não do lanche; pela quantidade que sobra. Penso também que a maneira como os meus colegas deixam comida no prato outras crianças da mesma idade ou séries podem também deixar.

Ao entregar o questionário para as merendeiras vou lembrar que não estamos querendo saber se elas cozinham bem ou mal, mas se o cardápio da Secretaria de Educação é gostoso para as crianças. No questionário para as merendeiras será respondido para saber se sobra muito, sobra mais ou menos e não sobra merenda. Sabe-se que a merenda é feita da mesma forma que nas outras escolas, pois são colocados os ingredientes necessários para ter o mesmo sabor. O dia que é oferecido como, por exemplo, canjica, é oferecida em outras escolas também canjica e com o mesmo sabor. Sei disso porque na escola do meu irmão e dos meus parentes é oferecido o mesmo lanche. Às vezes pode mudar de uma escola para outra, mas na semana os lanches são servidos obedecendo ao cardápio da Secretaria de Educação.

A merenda escolar precisa ter vitaminas, proteínas nutrientes necessários para que uma criança fique saudável e bem alimentada; para não adoecer e aprender melhor. O governo brasileiro notou que os alunos com fome ou que não comiam bem em casa poderia prejudicar os estudos e em 1955 começou o “Programa de Alimentação Escolar” ou “merenda escolar” através do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Só em 1988 o governo por lei disse que todas as escolas do Brasil deveriam servir a merenda e que o MEC iria enviar os mantimentos para as escolas. O governo ficou preocupado com as crianças que não tem comida em casa então resolveu fazer uma nova regra; todas as escolas públicas do país terão que oferecer lanches saudáveis e nutritivos. A Constituição Federal de 1988 no art. 208 diz: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ...inciso VII “- atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, **alimentação** e assistência à saúde.”

Essa pesquisa não está terminada, pois no mês de agosto vou aplicar todos os questionários e comparar o que os alunos responderam e o que as merendeiras responderam. Eu suspeito que alguns lanches não são saborosos, mas vou verificar nas respostas. Depois quero mostrar esses resultados na minha escola, na Secretaria de Educação do Distrito Federal para que ocorra mudança de cardápio com melhor lanche evitando desperdício.

Palavras-chaves: merenda nutritiva.merenda saudável.merenda saborosa

# **A MATEMÁTICA E AS CRIANÇAS: O CASO DO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 8 DE SOBRADINHO**

Lorrane Tintino da Silva Santos

( 5 série do Ensino Fundamental de Sobradinho – SEE DF)

Orientadora: Lucy Mary Rocha Bispo

(professora da Sala de Recursos Altas Habilidades CEF 08 SEE DF)

## **APRESENTAÇÃO**

Eu sou criança e gosto muito de matemática e como eu, aluna da 5ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal, percebo que as outras crianças da mesma escola gostam de aprender brincando. Mas percebi que muitas outras não gostam da matemática e até mesmo, têm medo dessa disciplina, não conseguindo aprender. Essa pesquisa surgiu de uma curiosidade minha quando, questionando com a professora da sala de recursos de altas habilidades/superdotação sobre o meu modo de perceber o ensino da matemática na minha escola como algo que não motivava as crianças a quererem aprender, a professora me desafiou a buscar respostas para meus questionamentos e para verificar se a hipótese levantada era verdadeira. Na minha percepção a grande maioria das crianças gostam de aprender brincando, mas com o tempo percebi, também que, um grupo pequeno, não. Só uma pesquisa feita com os alunos desta escola poderiam responder sobre como as crianças gostam de aprender matemática.

Quando fiz a experiência de brincar com meus colegas, utilizando um jogo que criei (A corrida da matemática) na escola classe 13 de sobradinho II, na hora do recreio, percebi que as crianças gostaram bastante do jogo. Nele, os alunos deveriam fazer cálculos mentais para seguir para a próxima fase e assim sucessivamente. Era um jogo simples, mas que exigia, de certa forma, um raciocínio matemático. Percebi, que mesmo os colegas que não gostavam da matemática brincaram e gostaram. Por isso este trabalho tem como objetivo investigar o que os alunos da 5ª série do Ensino Fundamental pensam sobre o ensino da matemática e como eles preferem aprendê-la.

## **JUSTIFICATIVA**

O estudo atual parte da idéia de que a matemática está presente na vida das pessoas diariamente e é muito importante aprendê-la, dominá-la para as pessoas conseguirem resolver problemas do dia-a-dia com autonomia, para que as pessoas consigam um espaço no mercado de trabalho, sem deixar de lembrar que a matemática é uma ciência muito importante também para todas as outras ciências e para a construção dos novos conhecimentos e avanços da tecnologia. Porém, muitas crianças não gostam de aprender matemática por que sentem medo dela, mas nós não sabemos porque, se é por causa do jeito (método) que os (as) professores (as) ensinam ou porque as crianças não dão importância à matemática, mas sabemos que tem formas de ensinar a matemática de modo que desperte o interesse e a motivação dos alunos que são por meio de jogos, brincadeiras e desafios.

As dificuldades encontradas por alunos e professores no processo ensino-aprendizagem da matemática são muitas e conhecidas. Por um lado, o aluno não consegue entender a matemática que a escola lhe ensina, muitas vezes é reprovado nesta disciplina, ou então, mesmo que aprovado, sente dificuldades em utilizar o conhecimento "adquirido", em síntese, não consegue efetivamente ter acesso a esse saber de fundamental importância (Fiorentini e Miorim, 1990, disponível em- <http://scholar.google.com.br/>)

A metodologia do ensino da matemática desenvolve o estudo sobre o ensino da matemática, sobre como os professores podem facilitar o ensino de seus alunos para eles compreenderem a disciplina. Quando o aluno não compreende é perigoso este aluno reprovar por isto os professores devem procurar novos modos de ensinar esta matéria. A matemática é fundamental na vida das pessoas, portanto os professores devem ter como objetivo sempre a aprendizagem por parte do aluno. Geralmente, alguns professores tentam os jogos matemáticos em sala de aula, mas é sabido que a maioria dos professores utilizam só a explicação e o quadro de giz.

Mas tem algumas crianças que não aprendem com a explicação e também tem outras crianças que não aprendem com os jogos, então o ideal seria que os professores estivessem variando, para que todos os alunos conseguissem aprender o conteúdo. As pessoas aprendem de forma diferente, a partir desse pensamento não se pode ensinar da mesma forma a todos que são diferentes. Se o aluno não conseguir entender da forma como o professor sempre ensina, nem adianta este aluno estudar por isto que os professores devem buscar metodologias para ensinar.

Ensinar matemática é desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. (Groenwal e Timm, 2002.) . A aprendizagem da matemática tem um valor social muito grande na vida de uma pessoa, mas basta lermos os resultados das avaliações da Educação Básica para percebermos que o desempenho dos alunos em matemática se revela muito abaixo do esperado. A escola tem a responsabilidade de motivar os alunos para quererem aprender a matemática e uma saída pode ser por meio de atividades que motivem os alunos a desejarem aprendê-la. De acordo com Groenwal e Timm (2002), os educadores matemáticos devem procurar alternativas para aumentar a motivação para a aprendizagem. Os jogos, se convenientemente planejados, são um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático.

As crianças querem aprender com mais facilidade como com brincadeiras ou jogos, quanto mais eles se sentem seguros, mais fácil eles aprendem. Existem vários jogos e brincadeiras que podem desenvolver habilidades e competências importantes para o aprendizado da matemática como: o xadrez, jogo da memória, dama, dominó, jogos de desafios, a corrida da matemática (LORRANE, 2009 ), entre outros, para facilitar o aprendizado das crianças.

O professor muitas vezes não conhece os jogos matemáticos, então ele deverá pesquisar sobre como e em que momento praticá-los em sala de aula com os alunos. Estes poderão se sentir mais motivados para aprender ao estudarem como se estivessem brincando, afinal toda criança gosta de faz-de-conta. Além de motivados os alunos ficarão concentrados e interessados pela matemática, melhorando o desempenho escolar.

## MÉTODO

Este estudo será desenvolvido em uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o Centro de Ensino Fundamental 8 de Sobradinho, no qual o público alvo será alunos da 5ª série (6º ano) do Ensino Fundamental e seus professores de matemática. Serão empregado métodos qualitativos porque o fenômeno será estudado em um ambiente real, portanto um estudo de caso para levantar as informações que poderão responder aos questionamentos levantados nessa pesquisa. Para a coleta de dados serão utilizados o questionário com perguntas fechadas (objetivas) e uma aberta (livre) e entrevista, nos quais serão aplicados aos alunos e professores, respectivamente. Depois de coletados os dados, estes serão tabulados e analisados.

## CONCLUSÃO

Partindo da hipótese de que as crianças aprendem melhor quando há uso pedagógico de jogos matemáticos e jogos de estratégias para desenvolver o raciocínio lógico, a concentração e o interesse, buscarei junto aos alunos e professores do Centro de Ensino Fundamental 08 de Sobradinho, analisar e compreender como os alunos percebem o ensino da matemática, quais são seus estilos de aprendizagem e como eles gostariam que a matemática fosse ensinada para que eles aprendam melhor. Será, também, analisado, como os professores de matemática usam os recursos pedagógicos em suas aulas e se suas ações estão relacionadas às aprendizagens dos alunos. Com esta pesquisa irei confirmar se as crianças gostam de aprender matemática brincando ou gostam de aprender somente com as explicações dos professores, mas espero contribuir com esta pesquisa para que os professores deste estabelecimento de ensino use as informações desta pesquisa e reflita sobre seus resultados, buscando refletir, ao mesmo tempo, suas estratégias de ensino baseado no que as crianças manifestaram nos questionários.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Matemática. Jogos.

# Construção do Plano de Manejo de Ornitorrincos em Zoológicos Brasileiros

Jhéssica Couto Araujo

Aluna do 3º Ano do Ensino Médio

Professor orientador: Alexandre David Zeitune

## Introdução:

O ornitorrinco é um mamífero natural da Austrália e da Tasmânia. É o único representante vivo da família *Ornithorhynchidae*, e a única espécie do gênero *Ornithorhynchus*. Juntamente com as *équidnas*, formam o grupo dos *monotremados*, os únicos mamíferos ovíparos existentes. Uma de suas características próprias é que as fêmeas dessa espécie não possuem mamas. Atenção: As fêmeas não possuem mamas, mas elas possuem sim, glândulas mamárias, uma característica dos mamíferos. Assim, os filhotes dessa espécie lambem diretamente o leite necessário dos poros e dos sulcos abdominais. Já os machos possuem um esporão venenoso que é usado como forma de defesa natural.

Com ornitorrincos em zoológicos ou mesmo em cativeiros, poderíamos:

- ✓ Preservar a espécie: pois os ornitorrincos são bastante ameaçados e por motivos de precaução já que com as oscilações do clima do nosso planeta e o aquecimento global é provável que os ornitorrincos sejam extintos como consequência;
- ✓ Proporcionar lazer e responder as curiosidades da população: Por ser um animal bem diferente e pouco conhecido a população passaria a se encantar pelo animal e ficaria bastante curiosa em relação a essa espécie;
- ✓ Facilitaria nossos estudos sobre a espécie: Como já foi citado, o ornitorrinco é um animal com características muito interessantes e curiosas que poderiam ajudar a ciência a descobrir várias questões relacionadas a todos os mamíferos, por meio de estudos sobre a genética e evolução do ornitorrinco, como por exemplo, penso ser possível estudar e explicar causas e curas para o câncer de mama nas demais espécies de mamíferos.

Como vimos, é bastante vantajoso trazer esse animal fascinante para o Brasil, o que será tratado com mais detalhes, a seguir.

## Desenvolvimento:

Mesmo que diversas pessoas pensem que não há nenhuma vantagem em ter o ornitorrinco em zoológico, veremos algumas vantagens, tendo em vista que em cativeiro este animal pode viver até 17 anos, enquanto na natureza vive aproximadamente 11 anos. Para melhor adequar o ornitorrinco em cativeiro é necessário contar com profissionais como tratadores, biólogos e pesquisadores.

Visto que também é muito vantajoso para o animal esse tipo de vida aqui sugerido, podemos seguir adiante e lembrar certos problemas relacionados ao

ornitorrinco vivendo em zoológicos, mesmo que ele possa ser tão dócil como um animal doméstico convivendo com nós humanos, essa espécie é de difícil adaptação a alguns lugares no mundo, apesar de se adequar tanto em regiões de altas temperaturas como florestas tropicais e áreas montanhosas cobertas de neve. Também, os machos dessa espécie possuem um esporão venenoso. Vejamos então soluções que são sugeridas para esses problemas:

- ✓ Para a difícil adaptação a alguns lugares no mundo: Esse problema é inclusive um dos objetivos desse projeto, que é propor adaptações de recintos de ornitorrincos a outros habitats. Para isso podemos montar um recinto muito parecido com seu habitat natural e acostumá-lo ao contato com humanos. Criar um lago artificial com um terreno semelhante ao seu de origem podem ajudar a sua adaptação em sua nova moradia.
- ✓ Para os esporões venenosos nos machos: Esse esporão dos machos dos ornitorrincos possui um veneno que eles usam como forma de defesa natural. Mesmo não sendo letal ao homem, pode causar uma dor martirizante que pode até mesmo causar a incapacidade. Para esse problema, somente devemos ter cuidado com o contato com o animal e estudar o veneno do mesmo para que, caso uma pessoa entre em contato com esse veneno possa ter pelo menos uma forma de conter a dor imensa que esse veneno causa. Deve-se também ter veterinários e médicos especializados para esse tipo de acidente no local.

Sendo assim, vemos o quão importante seria a criação desse animal no Brasil, pois estaríamos contribuindo para a preservação de uma espécie bastante ameaçada e de grande importância ambiental e científica.

### **Metodologia:**

A metodologia usada para chegar a tais conclusões foi através de estudos bibliográficos, divididos em etapas e a utilização de softwares que simulam o manejo de animais *ex-sito*. As seguiu as seguintes etapas:

#### 1 – biologia do animal

Por meio de estudos sobre a biologia desse animal percebeu-se diversas características como algumas particularidades do animal: possui um corpo hidrodinâmico e comprimido dorsoventralmente. Os membros são curtos e robustos, e os pés possuem membrana interdigital. Cada pé tem cinco dígitos com garras. A cauda é semelhante à de um castor. O focinho, que lembra um bico de pato, é alongado e coberto por uma pele glabra, macia, úmida e encouraçada; ele é perfurado sobre toda sua superfície por poros com terminações nervosas sensitivas. As narinas também se abrem no focinho, na sua metade dorsal superior, e estão posicionadas lado a lado. Os olhos e as orelhas estão localizados em um sulco logo após o focinho, esse sulco é fechado por uma pele quando o animal está sob a água. Para encerrar este tópico observou-se as medidas do ornitorrinco, que possui um corpo de cerca de 30-45 cm, com sua calda medindo aproximadamente 10-15 cm e pesa em volta dos 0,5-2 kg. Atinge a maturidade sexual com aproximadamente 2 anos tendo 2 filhotes por ninhada.



## 2- Tipos cativos do animal via internet

Pesquisando sobre os cativos do animal, toma-se por base cativos dessa espécie no zoológico de Sydney, sendo que seu recinto é um misto de aquário com terra firme e aberto para melhor visão dos visitantes.

## 3- Estudos do comportamento de animais em zoológicos em simuladores

Sobre o comportamento de animais em zoológicos foi utilizado um software de simulação de manejo de animais em cativeiro (Zoo Tycoon 2 da Microsoft) , com animais bastante parecidos com o ornitorrinco, para se ter uma idéia dos possíveis comportamentos desta espécie.

## 4- legislação brasileira sobre a espécie em questão.

Foi estudada também a legislação brasileira a Instrução Normativa 04/02 sobre o ornitorrinco onde foram dados os requisitos mínimos necessários para trazer essa espécie para o Brasil, tais como medidas mínimas do recinto, alimentação e materiais necessários para a construção desse recinto.

## 5- O uso de materiais e arquitetura de recintos. Também com software de simulação de zoológicos.

Também se tomou por base para esse requisito, o mesmo software de simulação de zoológicos para saber qual seriam os melhores materiais para a construção do recinto além de formas arquitetônicas, sempre de acordo com a legislação de zoológicos.

### **Conclusão Parcial:**

Neste projeto propõem-se a montagem de um recinto para ornitorrinco com 70% de água, promovendo seu hábito semi-aquático. Como os ornitorrincos possuem garras que podem facilitar sua fuga do recinto, tanto cavando ou mesmo escalando, necessitaria de uma camada de concreto ou algum material que seria “impossível” deste animal cavar, abaixo do recinto, e para evitar que ele “escale” as paredes desse recinto seria necessário que fossem feitas de materiais lisos, como o vidro, que seria perfeito, pois facilitaria também a visão dos visitantes, mesmo em baixo da água. Seria necessário também uma área de recolhimento para esses animais, tanto para a privacidade do mesmo como para facilitar aos biólogos, tratadores e outros a cuidar do animal. Sugere-se que o recinto do ornitorrinco tenha 25m de comprimento por 15m de largura, seguindo as normas previstas em lei para essa espécie. Para a altura cerca de 2m de altura. Para melhor adaptação da espécie, aconselha-se inserir dentro da água (rio, córrego, lagoa ou lago) alimentos insetos, vermes e crustáceos de água doce, sempre balanceando sua dieta, para incentivar instintos predatórios a ele.

## **Projeto**

# **USO DE JOGOS DE ESTRATÉGIA PARA COMPUTADOR NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Aluno: Augusto Matos de Azevedo**

## **Tema**

Utilizar um software de estratégia para computadores no ensino de história do Ensino Fundamental.

## **INTRODUÇÃO**

### **Uso de Informática do Ensino**

Atualmente há uma maior velocidade no desenvolvimento tecnológico, sendo, portanto a marca do mundo contemporâneo. O fluxo de informações é consequência deste ato, o que leva a reflexões, de como as escolas devem atuar e quais transformações serão necessárias para que elas atuem em sintonia com essa nova ordem. Posto isso, observe-se quase como uma imposição a necessidade da escola em equipar-se tecnologicamente e a desenvolver uma educação voltada para a Sociedade do Conhecimento (Schwartzman, Simon. 2004). O que direciona o poder público a preparar as organizações educacionais para investimento na formação continuada dos profissionais, de modo que possam ampliar suas competências e habilidades a favor da aprendizagem, do desenvolvimento intelectual e humano dos alunos frente a esta nova ordem tecnológica. A escola passou a ter a incumbência de preparar o corpo discente para se adequarem ao novo padrão sócio-tecnológico que, de acordo com diferentes correntes teóricas, é seu papel formar pessoal qualificado para se colocarem no mundo. Entretanto, como isso deverá ser realizado de forma a atender as diferenças culturais e as desigualdades sociais, é um problema que deverá ser resolvido e, é um motivo de muitas discordâncias entre as diferentes correntes (*Foggiatto Silveir, 2007*). Como forma de se objetivar estas ações o Ministério da Educação cria o ProInfo. O programa funciona de forma a introduzir o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas da rede pública, além de articular as atividades desenvolvidas sob sua jurisdição, em especial as ações dos Núcleos de Tecnologia Educacional (MEC, 2010).

Segundo Arruda (2009), a maior parte dos problemas na aprendizagem de história são derivadas das mudanças no contexto cultural e social das últimas gerações. O computador trouxe para a juventude a cultura da mudança em alta velocidade, inquietude e vontade de mudança, algo que a geração não-nativa nos computadores não tem os mesmos costumes, mas ainda são os professores dos mais novos que, às vezes até mesmo inconscientemente, os levam a reproduzir o conhecimento da forma que aprenderam.

Tendo como base tais informações em teoria, os jogos de computador se bem adaptados (trabalhados em conjunto aulas-jogos) forneceria a base ideal para atrair a atenção dos alunos para conteúdos tidos como maçantes, pois os jogos podem trazer interatividade com o conteúdo transformando o estudo quase numa atividade lúdica, nos aproximando assim do “ócio criativo” (De Masi, 2000).

Como foco, o estudo de história seguindo o conteúdo programático do 6º ano (5ª série) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), usar-se-á o jogo

de estratégia Age of Mythology<sup>1</sup> (Ensemble Studios, Microsoft) para complementar as aulas de história do 6º ano (5ª série) na instituição de ensino pública, Centro Ensino Fundamental 08 de Sobradinho II – DF, de forma empírica.

## JUSTIFICATIVA

Os maiores problemas no estudo de história se concentram na falta de abstração dos alunos para o conteúdo, pois, em geral as aulas de história são consideradas maçantes e repetitivas para os alunos, venho com este trabalho procurar uma solução para facilitar o entendimento do estudo de história.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Tavares (2006), a geração que está na escola é a pós-humana. As crianças não são mais simplesmente humanas que conseguem viver (ou até mesmo sobreviver) sem nenhuma interação com a tecnologia.

Podemos perceber isso até mesmo com os adultos que necessitam do computador para trabalhar. A cada dia temos maior disponibilidade de nos aproximar do computador não apenas como ferramenta de trabalho, mas também para o lazer.

A imersão das crianças ao mundo digital começa geralmente com foco ao lazer, pois o computador com tal evolução tecnológica é capaz de criar emoções realísticas, pois os gráficos a cada semestre (temporada nos EUA) melhorados por novas gerações e/ou atualizações de jogos, formando imagens e sons cada vez mais realísticos ativando os neurônios espelhos responsáveis pelo aprendizado através de “simulações mentais” (Jornal da Ciência 2006) das ações ocorridas no jogo.

Tais neurônios espelhos também são responsáveis pela aprendizagem lingüística e da cultura das crianças quando repassadas pelos adultos.

## PROBLEMA

A falta de interesse dos alunos pela disciplina de história, o “ócio criativo” e a falta de aplicabilidade na vida prática.

## HIPÓTESES

O uso de novas tecnologias como um jogo de estratégia para computadores pode melhorar o desempenho e interesse no estudo de história em alunos do Ensino Fundamental.

## DELINEAMENTO

- Difusão do “ócio criativo”;
- Uso do software de forma a desenvolver senso estratégico;
- Uso do software para ilustração da aula de história de modo a:
  - Estratégia de relacionamento comercial;
  - Estratégia de posicionamento militar;
  - Posicionamento da sociedade sobre a religião;

---

<sup>1</sup> **Age of Mythology** (normalmente abreviado por AoM), é um [jogo de computador](#) de [estratégia em tempo real](#) baseado em [mitologia](#) produzido pela [Ensemble Studios](#) e distribuído pela [Microsoft Game Studio](#). (wikipédia)

- Posicionamento da sociedade sobre a cultura.

## **OBJETIVOS**

### **Geral**

- Propor o uso de um jogo de estratégia temática no ensino de história para turmas do Ensino Fundamental.

### **Específico**

- Verificar se existe aumento do envolvimento/interesse dos alunos em estudar história, após o uso do software de estratégia.
- Melhorar o desempenho/rendimento dos alunos no ensino de história.
- Aumentar o contato dos alunos da rede pública com a informática.
- Aumentar o uso de computadores pelos docentes durante as práticas pedagógicas.
- Observar o interesse da Secretaria de Educação do DF na implantação desse tipo de projeto.

## **METODOLOGIA**

Este projeto será desenvolvido em três etapas:

- 1ª Escolha do software a ser utilizado e a sua instalação;
- 2ª Apresentação/treinamento do software escolhido aos alunos;
- 3ª. Avaliação das aulas utilizando o software escolhido.

### **Escolha e instalação do software a ser utilizado**

Para escolha do software foram utilizados os seguintes requisitos:

- Ser um jogo de estratégia em tempo real;
- Ser baseado em fatos históricos (ou mitologia no caso A o M );
- Ser compatível com os computadores do laboratório de informática do Centro de Ensino Fundamental - 08 de Sobradinho.

### **Planejamento e desenvolvimento das aulas**

Tendo como base o conceito de ensino através de neurônios espelhos, pode-se ilustrar esta nova forma de ensino, como uma forma de jogar refletido no conteúdo apresentado.

### **Objetivo das aulas**

Apresentar uma aula divertida onde sejam trabalhados os conteúdos e habilidades da aula de história.

### **Procedimentos das aulas**

Inicialmente os alunos receberão uma palestra ministrada pelo Aluno Augusto Matos Azevedo, na sala de múltiplo uso onde os alunos serão apresentados ao projeto e ao software escolhido.

Nesta palestra, os alunos receberão dicas para melhor o desempenho dos mesmos neste o jogo e como utilizar as informações recebidas em sala de aula para um maior sucesso durante o jogo e acompanharão pela primeira vez o tutorial do jogo e aprenderão como jogar.

Posteriormente serão levados para a sala de informática onde utilizarão o tutorial do jogo. Após o termino do tutorial, os alunos poderão interagir com o software e promover partidas seguindo o enredo histórico dos personagens que estudaram em sala de aula. Após o termino do tutorial estará terminada a primeira aula.

## **AVALIAÇÃO**

Após a aula de informática, os alunos serão convidados a participarem de uma discussão sobre o jogo, onde serão estimulados a relatarem seus resultados e comparar as informações observadas no jogo com a aula em sala de aula.

### **Aplicação de questionários de pesquisa.**

### **Resultados parciais**

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) mostrou interesse no projeto, pois é de seu interesse que projetos envolvendo novas tecnologias sejam implantados nas escolas públicas.

# **“BELEZA NATURAL... QUE OLHARES LHE VÊM?”: VÍDEOPRODUÇÃO SOBRE DESEJOS E ESPERANÇAS EM MEIO À DURA REALIDADE ANGRENSE**

Alexsander de Oliveira Ramos<sup>1</sup>

Christopher Carvalho Fidalgo Magacho

Donizette Costa da Silva

Eloísa Frota Pessoa Prada

Márcio Alcântara Amaral

Patrícia Oliveira de Souza

Pedro Augusto Guns Camargo

Ramon Higino Oliveira

Samuel da Silva Cruz

Thainara Caroline da Silva

Diogo dos Santos Pinheiro<sup>2</sup>

## **APRESENTAÇÃO**

A criação e o desenvolvimento deste vídeo fazem parte de um conjunto de atividades realizadas por estudantes da Unidade de Trabalho Diferenciado (UTD) – instituição que integra o Centro de Educação Municipal para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais de Angra dos Reis e que reúne o atendimento a dois tipos de público diferenciados: alunos com condutas típicas e alunos com altas habilidades/superdotação, estes últimos responsáveis pela produção em questão. Os alunos identificados por suas AH/SD participam de oficinas ministradas em quatro áreas relacionadas ao conhecimento acadêmico: Artes, Matemática, Texto e Ciências, de acordo com seus interesses.

Estruturalmente, a unidade dispõe de uma sala de aula que recebe somente alunos matriculados na rede municipal de ensino e, preferencialmente, que já estejam no segundo segmento do ensino fundamental. Com dias da semana alternados, quatro professores do segundo segmento do Ensino Fundamental se revezam dirigindo os encontros, sempre acontecendo no contraturno da escola, evitando, na medida do possível, interferências na vida estudantil regular. As oficinas têm a característica de oferecer suplementação pedagógica, não estando atreladas às atividades comuns da escola e, nesse contexto, apresentamos o presente trabalho.

## **BELEZA NATURAL... QUE OLHARES LHE VÊM?**

Este ano trouxe muitas surpresas para Angra dos Reis, nossa cidade... Na verdade, as chuvas torrenciais que ocorreram durante os últimos dias de 2009 e os primeiros de 2010 culminaram com um desastre ambiental de grandes proporções. Conforme anunciado pelos meios de comunicação, houve inúmeros desbarrancamentos e enchentes, o que resultou em queda de estradas, árvores e postes, isolamentos

---

<sup>1</sup> Alunos atendidos na Oficina de Ciências da Unidade de Trabalho Diferenciado.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense e professor da Oficina de Ciências da Unidade de Trabalho Diferenciado.

geográficos, soterramento de automóveis, perda e condenação de casas e, lamentavelmente, centenas de pessoas desabrigadas mais algumas dezenas de óbitos.

Sabemos que as chuvas sozinhas não podem ser responsáveis por essa fatalidade. De fato, nossa cidade tem sofrido um crescente aumento populacional que, inevitavelmente, leva à ocupação de encostas e margens de rios (vista sua geografia), áreas mais atingidas.

Com o intuito de compreender melhor alguns aspectos deste episódio e, ao mesmo tempo, participar da 5ª Olimpíada Brasileira de Saúde e Meio Ambiente (organizada pela Fundação Oswaldo Cruz) com um tema relevante, decidimos elaborar um vídeo que, de maneira sensível, apresentasse um pouco da realidade experimentada pelos moradores da cidade. De modo simples, o material produzido veste-se do belo cenário de Angra dos Reis, contrastando com alguns depoimentos pessoais que nos colocam no chão daquilo que ainda estamos vivendo, ao mesmo tempo em que expõe as expectativas de um povo otimista e persistente diante das dificuldades.

## METODOLOGIA

Orientados pelo professor, após a eleição do tema deste trabalho, dez alunos se organizaram em duplas para que as primeiras ideias sobre a produção surgissem. Reunidas e organizadas as elaborações, ponderamos, coletivamente, questões referentes ao roteiro: pontos a serem explorados, formato, abordagem, colhimento de depoimentos, possíveis parcerias com instituições, visitas viáveis, sequências, participações dos alunos... Seguindo essa etapa, começamos a contatar os entrevistados e as entidades governamentais que poderiam ajudar para, assim, darmos início às filmagens. As filmagens ocorreram durante quatro encontros e a cada reunião avaliávamos e reavaliávamos o que havia sido feito para nortear os próximos caminhos a serem seguidos.

## RESULTADO

Resumidamente, a produção final do vídeo consta de seis etapas:

(1) Apresentação da cidade pelos próprios alunos, como em um “programa turístico”, situando-nos em um cenário que já foi considerado cartão-postal da localidade, ressaltando suas características naturais mais marcantes.

(2) Interrupção do “programa” para a exibição de fotografias referentes à difícil realidade vivida no verão anterior pelos angrenses e que ainda estão fortemente presentes no cotidiano da população.

(3) Abertura de um “telejornal” relatando o que houve naquele período, mediando entrevistas.

(4) Entrevistas feitas pelos alunos a pessoas que foram atingidas diretamente pelas quedas de barreiras.

(5) Entrevistas feitas pelos alunos a um funcionário da Defesa Civil Municipal sobre os resgates e sobre a situação da calamidade, após assistirem a uma palestra neste órgão.

(6) Retorno ao “programa” inicial, no mesmo cenário, mostrando expectativas e esperanças contidas nos versos do hino municipal, recitados pelos alunos num desejo de superação da situação experienciada.

## CONSIDERAÇÕES

Diante de um assunto que ainda nos comove, tentamos lidar com o tema de modo que compreendêssemos mais profundamente as causas desse incidente em nossa cidade, as formas de prevenção de acidentes relacionados, os procedimentos a serem adotados frente a casos semelhantes iminentes, além de considerar as situações vividas pelas pessoas afetadas, sem levá-las à superexposição desnecessária.

Com fins de sensibilização, esclarecimento e ensino, julgamos importante o compartilhamento desta obra, não apenas a nível local como também a outros níveis, podendo ser utilizada como material didático para o levantamento de discussões de natureza sociológica, geográfica ou política.

Do ponto de vista pedagógico, a produção do vídeo tornou-se um instrumento pelo qual habilidades da inteligência analítica (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação), habilidades da inteligência criativa (fluência, flexibilidade, elaboração, originalidade e complexidade) e habilidades da inteligência prática (criação de produtos ou resolução de problemas reais; capacidade de aprender através dos erros, aprendizagem para vencer ou ultrapassar barreiras) foram desenvolvidas e evidenciadas a cada etapa do material produzido e das discussões suscitadas durante as aulas (pré, pós e durante as gravações). Este tipo de trabalho mostrou-se como mais um meio pelo qual se podem atingir diferentes objetivos no trabalho pedagógico com quaisquer grupos de alunos e, no caso dos alunos com altas habilidades/ superdotação, potencializar e encorajar aquilo que já carregam consigo e mostrar-lhes novas possibilidades.

Mais do que um produto para participação em um concurso, o referido vídeo serviu-se como o retrato de um grupo que imprimiu ali suas marcas e repensou a si mesmo como moradores de Angra dos Reis.