

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CONCEPÇÕES SOBRE ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Taisa Rodrigues Smarssaro Bahiense

Vitória
2013

TAISA RODRIGUES SMARSSARO BAHIENSE

CONCEPÇÕES SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E
PRÁTICA DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Claudia Broetto Rossetti.

UFES

Vitória, Abril de 2013.

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

B151c Bahiense, Taisa Rodrigues Smarssaro, 2013-
Concepções sobre altas habilidades/superdotação e prática docente / Taisa Rodrigues Smarssaro Bahiense. – 2013.
178 . : il.

Orientadora: Claudia Broetto Rossetti.
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Crianças superdotadas - Educação. 2. Superdotados. 3. Professores. 4. Altas habilidades. I. Rossetti, Claudia Broetto. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 159.9

CONCEPÇÕES SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E PRÁTICA
DOCENTE

TAISA RODRIGUES SMARSSARO BAHIENSE

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Aprovada em 11 de abril de 2013, por:

Prof^a. Dr^a. Claudia Broetto Rossetti - Orientadora, PPGP/UFES

Prof^a. Dr^a. Betânia Alves Veiga Dell' Agli. - Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino Fae – S. J. da Boa Vista – SP

Prof^a. Dr^a. Cláudia Patrocínio Pedroza Canal – PPGP/UFES

*A Deus. “Porque Dele e por Ele, e para
Ele, são todas as coisas; glória, pois, a
Ele eternamente. Amém”.*
(Romanos 11:36)

AGRADECIMENTOS

Bendize, ó minha alma, ao SENHOR, e tudo o que há em mim bendiga o seu santo nome.

(Salmos 103:1)

Aos meus pais, que sempre me proporcionaram tudo para que eu tivesse um bom estudo. Por me amarem incondicionalmente, serem meu alicerce e estarem sempre ao meu lado.

Ao meu esposo amado, por quem meu coração bate mais rápido. Por todo seu incentivo, compreensão, apoio e amor (*“Eu tenho tanto pra lhe falar, mas com palavras não sei dizer, como é grande o meu amor por você...”*).

À minha irmã, exemplo em todos os sentidos para mim, minha melhor amiga, ombro querido e companheira para todas as horas.

Ao meu cunhado Isaias, um irmão pra mim, por celebrar comigo todas as minhas vitórias e ser um conforto quando preciso/precisei.

Às minhas avós e meu avô, pelos mimos e carinhos. Aos meus tios e primos, por tudo que já vivenciamos juntos.

A Dimas, Leila, Bel, Guto e Bruna, por acreditarem no meu sucesso e me acolherem tão bem em suas vidas.

À Prof. Dra. Claudia Broetto Rossetti, que ao longo desses cinco anos que caminhamos juntas, foi muito mais que uma orientadora para mim! Obrigada pela disposição em me ajudar a superar limitações, pela tolerância e paciência, por acreditar nos meus projetos e me incentivar a alcançar meus objetivos.

Às meninas do grupo de orientandas, Simone, Sirley, Lorena, Mariella e Giovanna, por lerem, discutirem e levantarem contribuições inigualáveis em todas as etapas.

Às escolas onde coletei meus dados, por abrirem suas portas e acreditarem em meu projeto. Às professoras e pedagogas que disponibilizaram seu tempo para mim e contribuíram para minha pesquisa.

Às amigas e amigos que sempre torceram por mim. E a todos (são muito nomes!) que contribuíram de forma direta ou indireta durante esse tempo.

À Anna Eliza, por aceitar fazer a revisão de português desse trabalho, dispondo de tão pouco tempo...

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização dessa pesquisa.

Muito obrigada. Sem vocês isso não seria possível!

“Certa vez, quando tinha seis anos, vi num livro sobre a Floresta Virgem, ‘Histórias Vividas’, uma imponente gravura. Representava ela uma jiboia que engolia uma fera. Eis a cópia do desenho.



Dizia o livro: "As jiboias engolem, sem mastigar, a presa inteira. Em seguida, não podem mover-se e dormem os seis meses da digestão". Refleti muito então sobre as aventuras da selva, e fiz, com lápis de cor, o meu primeiro desenho. Meu desenho número 1 era assim:



Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes fazia medo. Responderam-me: "Por que é que um chapéu faria medo?".

Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jiboia, a fim de que as pessoas grandes pudessem compreender. Elas têm sempre necessidade de explicações. Meu desenho número 2 era assim:



As pessoas grandes aconselharam-me deixar de lado os desenhos de jiboias abertas ou fechadas, e dedicar-me de preferência à geografia, à história, ao cálculo, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma esplêndida carreira de pintor”.

BAHIENSE, Taisa Rodrigues Smarssaro. **Concepções sobre altas habilidades/superdotação e prática docente.** (Dissertação de Mestrado). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

RESUMO

A presente pesquisa objetivou explorar as concepções de professores do Ensino Fundamental da rede pública de Vitória - ES sobre altas habilidades/superdotação (AH/SD). Participaram dessa pesquisa 20 professores, docentes de português ou matemática para alunos do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano. Para a coleta de dados, foi utilizado um roteiro de entrevista contendo perguntas sobre a conceituação de AH/SD para os professores e sobre sua formação e prática profissional, e quatro histórias sobre mitos relativos às AH/SD. A coleta de dados se apoiou teoricamente no Método Clínico Piagetiano. Os resultados desta pesquisa apontaram que, de forma geral, há uma queixa por parte dos docentes quanto à sua preparação para lidar com alunos com AH/SD. Os dados ainda evidenciaram que grande parte dos educadores acredita que a habilidade/talento deve existir em algum grau no indivíduo, mas que o meio é importante para o desenvolvimento do potencial dessa pessoa. Também mostraram que, em sua maioria, os docentes defendem que esses alunos necessitam ter um atendimento especial e que a pessoa com AH/SD não precisa dominar todas as matérias do currículo escolar. Por fim, revelaram que os professores têm grande preocupação com a socialização do discente que possui AH/SD. Dessa maneira, espera-se que este trabalho venha a contribuir para o avanço da discussão acerca da temática das AH/SD, ainda escassa hoje em dia, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para embasar o trabalho docente na área.

Palavras-chave: Altas Habilidades, Superdotação, Método Clínico, Professores.

ABSTRACT

The present study aimed to explore the conceptions of Elementary School teachers from public in Vitória – ES about high abilities/giftedness (HA/GT). 20 teachers that teach portuguese and mathematic for students from elementary school, from 6th to 9th grade, were the subjects of this research. With the purpose of data collection an interview script containing questions about the conceptualization of HA/GT for teachers and about their education and professional practice, and four stories about myths regarding HA/GT. Data collection was supported theoretically in Piaget's Clinical Method. The results of this research show that, in general, there is a complaint from teachers about their preparedness to deal with students with HA/GT. The data also showed that most of the educators believe that the ability / talent must exist to some degree in the individual, but the environment is important for developing the potential of that person. It also showed that, for the most part, the teachers argue that these students need to have a special service and the person with HA/GT not need to master all subjects in the school curriculum. Finally, revealed that teachers have great concern with the socialization of the student who has HA/GT. Thus, it is expected that this work will contribute to the advancement of the discussion on the theme of HA/GT, still scarce today, offering theoretical and methodological work to support teachers in the area.

Key-words: High Abilities, Giftedness, Clinical Method, Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo dos Três anéis de Renzulli (1998).....	50
Figura 2 - Retroalimentação da prática docente	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Publicações de artigos nos últimos 11 anos.....	17
Gráfico 2 – Publicações de teses e dissertações nos últimos 11 anos.....	17
Gráfico 3 – Frequência de ocorrência das categorias na questão 1.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características psicológicas do sobredotado.....	57
Quadro 2 – Mitos sobre AH/SD agrupados segundo classificação de Pérez (2004).....	76
Quadro 3 – Roteiro de entrevista usado na pesquisa.....	102
Quadro 4 – Histórias elaboradas para a pesquisa.....	105
Quadro 5 – Perfil sócio-demográfico dos participantes.....	109
Quadro 6 - Estratégias utilizadas pelos professores para dar aula para pessoas com AH/SD.....	129

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1 ESTUDO DA INTELIGÊNCIA AO LONGO DOS ANOS	23
2 CONCEITUAÇÃO DE SUPERDOTAÇÃO E SUAS CARACTERÍSTICAS.....	45
3 MITOS ACERCA DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	61
4 FUNDAMENTOS LEGAIS E FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO JUNTO A PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	79
5 OBJETIVO GERAL	93
5.1 Objetivos Específicos	93
5.2 Justificativa	93
6 MÉTODO	96
6.1 Participantes.....	98
6.2 Instrumentos e Procedimentos	101
6.3 Procedimentos de análise dos dados.....	107
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO	109
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
9 REFERENCIAS.....	156
ANEXOS	171
ANEXO 1 – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Realização da Pesquisa	172

ANEXO 2 – Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.....	174
ANEXO 3 – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores.....	176
ANEXO 4 – Transcrição das entrevistas (em CD-Rom)	178

APRESENTAÇÃO

A Educação Especial tem se apresentado como uma temática recorrente nas discussões que envolvem a educação formal, especialmente ao tratar das questões de inclusão/interação dessas pessoas no contexto escolar regular e na sociedade (VIEGAS, 2005). Pesquisas relacionadas a essa temática no Brasil, mais precisamente focadas na educação das pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/SD), têm seu início a partir da década de 1920-1930, mas, apesar disso, a produção científica na área de AH/SD ainda é relativamente escassa no contexto brasileiro (PÉREZ; FREITAS, 2009; VIRGOLIM, 2007).

Em uma análise acerca do estado do conhecimento na área de AH/SD nas últimas décadas, Pérez e Freitas (2009) mostram, através de uma revisão no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 1987-2007, que só foram encontradas sete teses de Doutorado e 50 dissertações de Mestrado em todo o país com foco explícito na área. Segundo as autoras, essas teses e dissertações representavam menos de 4% das 166 teses e menos de 7% das 786 dissertações defendidas sobre a Educação Especial no período revisado (PÉREZ; FREITAS, 2009).

Fatos interessantes a serem observados nessa revisão é que somente uma tese e 16 dissertações sobre o tema foram defendidas na área da Psicologia nesse período de 20 anos, e que apenas duas, de todas as publicações (englobando as da área da Educação, Psicologia e Sociologia), foram produzidas no estado do Espírito Santo (PÉREZ; FREITAS, 2009). As autoras ainda afirmam que, na

produção recente (entre os anos de 1991 e 2008) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a área de AH/SD ainda não tem expressividade no âmbito nacional, uma vez que apenas quatro trabalhos discutiram este tema dentre os 257 apresentados disponíveis.

Semelhantemente, a presente pesquisa buscou verificar a produção recente na área, realizando uma busca extensa das publicações sobre superdotação/altas habilidades nos últimos 11 anos (de 2002 a 2012), nas bases de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO), nos Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC), no portal de Periódicos CAPES, bem como nas Bases Bibliográficas, Bases em texto completo, Bases em Ciências da Saúde e áreas correlatas da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS-Psi). Também foram pesquisadas as teses e dissertações publicadas no mesmo período no Banco de Teses da CAPES. Para tanto, foram utilizados como descritores para a busca: “Superdotação”, “Altas habilidades”, “Superdotado”, “Giftedness” e “High Abilities”; Além disso, também foram usadas as combinações “Superdotado e Piaget”, “Altas habilidades e Piaget”, “Superdotação e Piaget” e “Superdotado e Altas Habilidades”.

Ao todo, foram encontrados 113 artigos publicados em revistas brasileiras e 104 teses e dissertações com temáticas relacionadas às altas habilidades/superdotação. Foram excluídos os que, embora fizessem uso dos descritores utilizados, não se relacionavam à temática. Até onde foi possível verificar, somente uma dissertação foi acrescentada às duas publicações já encontradas no estado do Espírito Santo. Os gráficos 1 e 2 a seguir representam

respectivamente o fluxo das publicações de artigos e teses/dissertações sobre AH/SD ao longo desses 11 anos:



Gráfico 1 – Publicações de artigos nos últimos 11 anos

Pode-se ver que nos três primeiros anos da última década houve, de certa forma, uma constância na quantidade de artigos publicados, tendo somente uma variação de um artigo para mais ou para menos entre os anos. Do ano 2005 a 2010, entretanto, houve uma grande variação nas produções científicas, tendo como seu auge os anos de 2005 e 2009, com 13 publicações e seu pior ano, 2008, com apenas três artigos publicados. A partir de 2010, o número de publicações volta a crescer (em 2011, o $n=18$), e em 2012, obtem-se o recorde de produções, com 22 artigos publicados.

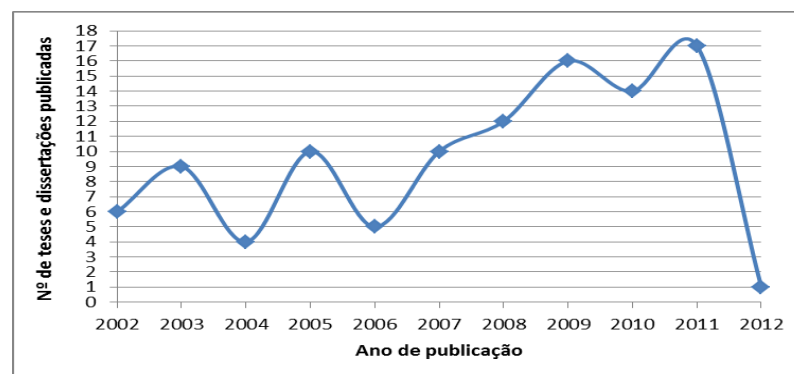


Gráfico 2 – Publicações de teses e dissertações nos últimos 11 anos

Quanto à quantidade de teses e dissertações publicadas, pode-se perceber que nos cinco primeiros anos (de 2002 a 2006) houve uma variação mais acentuada no número de produções, com altos e baixos. Somente a partir de 2006 houve um crescimento contínuo, com um leve declínio em 2010, voltando a crescer em 2011, ano em que houve mais produções. Novamente, houve uma queda brusca em 2012, ano em que foi encontrada somente uma única publicação, o que pode ser decorrência do tempo grande que leva para as teses e dissertações serem disponibilizadas para pesquisa *on line*.

Nakano e Siqueira (2012) também realizaram uma revisão dos artigos publicados nas bases de dados SciELO e PePSIC até o ano de 2011, encontrando ao todo 30 artigos que se referiam diretamente à temática da superdotação. Segundo elas, ao se analisar o conteúdo focado em cada trabalho, pode-se verificar que parte dos artigos eram trabalhos teóricos, que revisam as definições, leis, programas de enriquecimento e influências ambientais nas altas habilidades.

Os trabalhos levantados pelas autoras supracitadas mostraram que distintas dimensões do tema vêm sendo abordadas, tais como: definições conceituais, modelos teóricos, leis brasileiras que norteiam a atuação junto aos superdotados, formas de identificação, modelos de atendimento e programas de enriquecimento, pesquisas com professores, alunos e ambiente escolar, estudos sobre a dimensão sócio-emocional e investigação de populações minoritárias, tendo sido encontrado, ainda, um trabalho dedicado ao levantamento das pesquisas conduzidas junto a indivíduos com necessidades especiais.

Ao se estudar essa temática, três importantes questões têm sido destacadas de modo geral: A primeira delas refere-se à constatação de que a superdotação é um conceito que se constitui em um fenômeno construído socialmente, de modo que a indicação do superdotado vai depender da concepção que sua cultura adotar. Um segundo ponto a se considerar é que a concepção de superdotação pode variar ao longo do tempo, o que gera uma dificuldade em se encontrar uma definição aceita universalmente. E, por último, a atenção também deve ser dada à presença de dificuldades sociais e emocionais que se tem observado entre crianças e jovens intelectualmente superdotados, causadas, principalmente, pelo não reconhecimento de suas necessidades, de maneira que muitos deles enfrentam situações de risco em seu desenvolvimento, especialmente quando não encontram ambientes educacionais que dêem conta de seu ritmo de aprendizagem e seu nível intelectual (BILIMÓRIA, 2011; NAKANO; SIQUEIRA, 2012; OLIVEIRA, 2007; WINNER, 1998).

Sendo assim, é possível observar o quão complexo é o conceito de superdotação, pois o mesmo envolve o entrelaçamento de três grandes variáveis: 1) a habilidade acima da média, que está relacionada à habilidade intelectual ou inteligência; 2) o envolvimento com a tarefa, ou motivação para ação e 3) criatividade, que acabam por conferir ao estudo do tema muitas possibilidades e necessidades de pesquisas (NAKANO; SIQUEIRA, 2012; RENZULLI, 1978).

A partir do que foi exposto, pode-se dar seguimento ao que a presente pesquisa se propôs realizar. O interesse da autora por essa temática remonta de sua graduação. Durante seu curso de Psicologia na Universidade Federal do Espírito Santo, a pesquisadora pôde estudar diversas vertentes da Psicologia, autores e

teorias, bem como transtornos mentais, processos educacionais e testes psicológicos, dentre outras coisas. Entretanto, percebeu-se que pouca atenção foi dada à questão da inteligência além do comum. Essa discussão somente foi trazida em dois capítulos de um livro, lidos em apenas uma disciplina ao longo de todos os cinco anos de graduação, dado que desde então intrigou a autora, que sempre se mostrou interessada pelo assunto.

Na ocasião da entrada no curso de mestrado da mesma instituição, no contexto de uma disciplina na qual se deveria realizar uma pequena pesquisa, teve sua primeira oportunidade de se aproximar mais dessa temática. Ao visitar o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do Espírito Santo (NAAHs), local onde pretendia realizar sua pesquisa, teve uma tarde de conversa muito prazerosa com a coordenadora da equipe. Assim, foi possível aprofundar o conhecimento sobre o assunto e saber mais sobre a produção na área. Fato que destacou ainda mais seu interesse foi quando a coordenadora enfocou que há pouca visibilidade acerca das altas habilidades/superdotação, que são poucas as políticas públicas voltadas para o atendimento dessa clientela e que poucas publicações existem sobre o assunto. Este enfoque veio a reforçar o que a autora já havia constatado em seu curso de graduação.

Dessa forma, surgiram os primeiros questionamentos: “Será que essa falta de preparo para lidar com essas pessoas é uma questão somente do curso de Psicologia ou se estende aos demais?”, “Se existe esse despreparo em todos os cursos, como os professores estão lidando com esses alunos em sala de aula?”, “Quais seriam as concepções que os professores têm sobre a superdotação?”, “Será que sua prática diária está permeada por mitos?”. A partir desse incômodo

inicial que foi criado, pensou-se em trabalhar esse assunto não somente na disciplina de pesquisa, mas também na presente dissertação de mestrado. Assim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o avanço da discussão acerca da temática das AH/SD, ainda escassa hoje em dia, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para embasar o trabalho docente na área. A seguir, o leitor poderá ter uma visão geral do que será exposto nos próximos capítulos dessa dissertação:

No capítulo 1 se encontrará uma discussão introdutória sobre o conceito de inteligência, uma vez que a conceituação de superdotação acompanha a própria evolução do conceito de inteligência. A história deste conceito será retomada desde o século XIX até os tempos atuais, destacando-se diversos autores que de alguma forma deram suas contribuições no estudo do tema.

No capítulo 2, o conceito de superdotação será explanado, com destaque para o fato de que este não é um conceito unitário. Também será explicada a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1998), pesquisador que tem grande influência no estudo da superdotação no mundo e em cuja teoria o Ministério da Educação brasileiro se pauta. Ainda, serão citadas diversas características que comumente se encontram em pessoas com altas habilidades.

A seguir, no capítulo 3, o leitor poderá compreender um pouco acerca dos mitos que existem relacionados às pessoas com AH/SD. No capítulo 4, serão explanados os fundamentos legais para o atendimento aos superdotados e talentosos no Brasil, e será trazida uma breve discussão acerca da importância da formação profissional dos docentes para atuação junto à tais pessoas.

No capítulo 5, serão expostos os objetivos gerais e específicos deste estudo, bem como a justificativa para se pesquisar esse tema. Em seguida, no capítulo 6, o método empregado na pesquisa será especificado. Logo após, no capítulo 7, os resultados da pesquisa serão apresentados e discutidos. E, por fim, no capítulo 8, serão feitas considerações finais sobre tudo que foi exposto. Deseja-se ao leitor prazerosos momentos de leitura e que essa temática lhe intrigue a fim de lhe propiciar mais interesse sobre o assunto! Boa leitura!

1 ESTUDO DA INTELIGÊNCIA AO LONGO DOS ANOS

Ao se buscar estudar superdotação/altas habilidades (AH/SD), não há como seguir em frente sem antes tocar na conceituação de inteligência, uma vez que a maioria dos estudos sobre esse assunto ao longo da história centrou-se principalmente neste conceito (RENZULLI, 1998). A natureza da inteligência e seus determinantes tem sido a temática que mais tem despertado interesse dentre as áreas de investigação em Psicologia, e este interesse (que é antigo) se dá, em parte, devido à pressuposição de que a alta inteligência se associa com competência, sucesso acadêmico e proeminência (ALENCAR; FLEITH, 2001). Apesar disso, dentro da Psicologia, o conceito de inteligência tem sofrido reformulações nos últimos tempos e, sem dúvida alguma, é um tema que traz muitas controvérsias e não é, de forma alguma, um conceito unitário (ALENCAR; FLEITH, 2001; VIEIRA, 2005, RENZULLI, 1998).

As primeiras tentativas de se desenvolver medidas da habilidade intelectual ocorreram a partir do século XIX. Este século foi marcado por diversas guerras, dentre elas algumas Guerras Napoleônicas (até o período de 1815), a Guerra da Secessão (1861-1865), a Guerra Franco-prussiana (1870-1871) e a Comuna de Paris (1871). Além disso, durante o século XIX ocorreram várias mudanças nas áreas da ciência, da medicina, e surgiram novas filosofias e teorias. Esse período teve como correntes filosóficas predominantes o liberalismo e o nacionalismo, e teorias como a da Evolução de Darwin (1859) e a Psicoanalítica de Freud (1896) surgiram. Além disso, diversas invenções foram feitas, como o barco movido a vapor (1803), o telégrafo (década de 1830) e o telefone (1876) (FERREIRA;

FERNADES, 2005). Dentre os nomes que se destacaram no estudo da inteligência nesse século, e que vieram a influenciar outros mais tarde, encontram-se *Sir Francis Galton*, James Mckeen Cattell.

Francis Galton nasceu em 16 de fevereiro de 1822 e faleceu em 17 de janeiro de 1911. Natural de Birmingham (Inglaterra), filho de Samuel Tertius Galton e Violetta Darwin, irmão de quatro mulheres e dois homens (sendo o mais novo de todos eles), era primo de Charles Darwin. Seus pais, principalmente sua mãe, desejavam que ele se tornasse médico, como seu avô materno Erasmus Darwin. Com 16 anos, foi enviado para o Hospital Geral de Birmingham para ter um contato maior com a prática médica, e após isso estudou no Kings College em Londres. Em 1840, interrompeu seus estudos de medicina e começou a estudar matemática na Universidade de Cambridge, mas, em seu terceiro ano, em função de um adoecimento, não conseguiu concluir esse curso. Assim, retornou a estudar medicina e conseguiu se formar (GALTON, 1908).

A Teoria de Francis Galton sofreu influência da teoria de Charles Darwin, que “sugeriu a existência de diferenças individuais herdadas entre membros de uma espécie com repercussão para a própria sobrevivência. Para Galton, diferenças em habilidades de base hereditária ocorreriam entre raças e famílias” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p.20).

As ideias de Francis Galton sobre a herança apareceram em dois artigos publicados em 1865 na *Macmillan's Magazine*, que compunham as duas partes de um trabalho intitulado “*Hereditary talent and characters*”, (“*Talento e caráter hereditários*”), e quatro anos mais tarde, e de forma definitiva, na obra “*Hereditary*

genius” (O gênio hereditário) (DEL CONT, 2008). Esta obra tem sido considerada a primeira análise quantitativa da inteligência humana. Nesse livro, Galton relata um estudo que realizou, e que consistiu em uma análise das famílias britânicas mais proeminentes e possivelmente mais inteligentes. Ao final do estudo, Galton concluiu que a hereditariedade era o determinante primário do funcionamento intelectual, sugerindo que as capacidades mentais seriam herdadas e seguiriam certas leis de transmissão, as quais poderiam ser determinadas pela observação. (ALENCAR; FLEITH, 2001)

Galton acreditava que o nível de inteligência de um indivíduo deveria ser diretamente proporcional à sua acuidade sensorial, uma correlação de características hereditárias. Portanto, na concepção de Galton, a inteligência deveria ser unicamente hereditária. Sendo assim, a habilidade intelectual de um indivíduo poderia ser avaliada por meio de testes sensoriais. (SILVA, 2003).

A crença de Galton na hereditariedade da inteligência fomentou o seu desejo de controlar o sistema de seleção humana pela eugenia (junção de duas palavras gregas que, juntas, significam “Bem nascido”, e que seria a ciência que lida com as influências que melhoram as qualidades inatas de uma raça e também com aqueles que buscam desenvolvê-las para a vantagem máxima) (SILVA, 2003; GALTON, 1908). Para Galton, se as crianças de indivíduos altamente realizados fossem provavelmente mais inteligentes do que as outras crianças, seria possível concluir, então, que os governantes deveriam encorajar essas pessoas eminentes a procriarem um com o outro na expectativa de causar uma proliferação de indivíduos inteligentes na espécie (SILVA, 2003).

Segundo Silva (2003), a ideia de Galton foi posteriormente mal interpretada como fundamentando a retórica de genocídio de vários grupos racistas incluindo o Partido Nazista, da Alemanha na Segunda Guerra Mundial. Segundo ele, isso, talvez, tenha contribuído para que Galton fosse, até recentemente, difamado. O autor ainda relata que, embora a antropometria de Galton tenha sido provada inválida, seu trabalho espalhou uma era de testagem mental na psicologia que continua intensa até os dias de hoje, e que, além disso, Galton deu inúmeras contribuições na área de métodos de pesquisa e em estatística, incluindo conceitos como os de correlação e regressão em direção a média, os estudos sobre gêmeos, os estudos de adoção, o grupo-controle, o método de associação de palavras e o questionário (SILVA, 2003). As contribuições de Galton foram expandidas nos anos seguintes nos trabalhos de diversos pesquisadores da área, como nos de James M. Cattell (ALENCAR; FLEITH, 2001).

James M. Cattell nasceu em 1860 em Easton, Pensilvânia (EUA) e faleceu em 1944, filho primogênito de William C. Cattell e Elizabeth McKeen Cattell. Graduou-se em 1880 e obteve seu grau de mestre em 1883 pelo Lafayette College, e terminou seu doutorado em 1886 em Leipzig, sendo o primeiro americano a receber tal título sob a orientação de Wilhelm Wundt (1832-1920). Durante os anos de 1886-1887 em que esteve na Europa, trabalhou com Francis Galton em Londres, que também tinha interesse no estudo da mensuração objetiva das diferenças individuais dos sujeitos. Ainda em 1887, retornou para os EUA, já influenciado pelas concepções de Galton, onde se tornou psicofísico do departamento de filosofia da Universidade da Filadélfia. Em 1890, foi contratado

pela Universidade de Columbia de Nova York como professor de psicologia e nela permaneceu até 1917 (WILLIS, 2007).

Foi nessa mesma universidade que Cattell implantou em larga escala um programa de aplicação de sua bateria de testes para cada estudante que ingressava nas escolas de Columbia, tendo como um de seus objetivos na testagem desse programa, determinar a validade concorrente (correlação entre os resultados obtidos em vários testes) e a validade preditiva (correlação entre os resultados dos testes e o sucesso acadêmico) de seus testes. Em função de não ter um domínio apurado sobre a matemática, juntou-se a um assistente, chamado Clark Wissler, que tinha sido treinado nos novos métodos correlacionais elaborados por Galton. Entretanto, Wissler fracassou em descobrir correlações entre quaisquer testes e o sucesso acadêmico nas universidades, por isso, ao serem publicados os resultados de tal pesquisa, os mesmos fomentaram a morte da antropometria mental, e serviram para encerrar a carreira de pesquisador de Cattell. Apesar disso, Cattell se tornou fundador da *Psychological Corporation* em Nova York (que é reconhecida em todo o mundo como a maior editora de instrumentos e testes psicológicos), fundou também a revista *Psychological Review* e se tornou diretor da revista *Science* até 1944 (ano de sua morte) (SILVA, 2003).

No final do século XIX e início do século XX, outro autor se destacou no estudo da inteligência: Alfred Binet. O pesquisador nasceu em 1857 em Nice (França), filho de um médico e uma pintora. Depois de finalizar seus estudos em uma escola secundária de Paris, ele se graduou em direito, e já durante o curso, Binet começou a demonstrar interesses em outras áreas do conhecimento. Ao longo da

década de 1880, Binet começou a estudar as ciências naturais e a realizar experimentos. Com o nascimento de suas filhas, interessou-se por mais outro ramo de estudo, a psicologia da criança, mais especificamente, o estudo das diferenças individuais em relação à educação e a herança genética. Em 1890, conheceu Henri Beaunis (diretor do laboratório de psicofisiologia da Sorbonne, núcleo principal da Universidade de Paris), e ele então se ofereceu para trabalhar com Beaunis e este aceitou. Em 1892, quando já trabalhava em Paris, foi contatado pela primeira vez por Theodore Simon (1872-1971), que participava de um estágio psiquiátrico na colônia de Perray-Vaucluse e o procurou para obter conselhos sobre a educação das crianças anormais sob seus cuidados. Binet, por sua vez, depois de tanta insistência de Simon, concordou em cooperar com ele, e dessa forma, surgiu a parceria inseparável dos dois. O ano de 1894 foi muito importante para Binet em termos da diversidade de interesses, atividades e realizações do pesquisador. Nesse ano, ele concluiu seu doutorado, se tornou diretor do laboratório em que trabalhava, fundou o “Ano psicológico” com Beaunis, publicou *“Psicologia dos grandes calculadores e jogadores de xadrez”*, e, em colaboração com Victor Henri e outros pesquisadores do Laboratório, publicou *“Introdução à psicologia experimental”*, sem contar diversos artigos sobre os problemas de psicopedagogia. (ZAZZO, 1993).

Na concepção de Binet, o julgamento era a explicação para a inteligência, não a acuidade, a força ou a habilidade psicofísica (SILVA, 2003). Como Binet e Simon afirmam:

Parece-nos que na inteligência existe uma faculdade fundamental, a alteração ou a falta desta, é de extrema importância para a vida prática. Esta faculdade é o julgamento, também chamado bom senso, senso

prático, iniciativa, a faculdade de se adaptar às circunstâncias. Para julgar bem, compreender bem, raciocinar bem, estas são as atividades essenciais da inteligência. Uma pessoa pode ser um idiota ou um imbecil se tem falta de juízo, mas com bom senso, ele nunca será um dos dois. Na verdade, o resto das faculdades intelectuais parece de pouca importância em comparação com o julgamento (BINET; SIMON, 1916, p.42-43).

Para Binet, o pensamento inteligente seria composto por três elementos: a direção (que implicaria o conhecimento daquilo que deve ser feito perante uma situação concreta e como fazê-lo); a adaptação (que falaria sobre a seleção da estratégia adequada à resolução do problema concreto e à monitorização dos resultados que ela permite obter); o controle (que seria a avaliação crítica dos pensamentos e ações do sujeito) (SILVA, 2003).

Binet, além disso, diferenciou dois tipos de inteligência: a ideativa e a instintiva. A primeira se refere à operação por meio de palavras e ideias com análises lógicas e raciocínios verbais, enquanto que a segunda está mais ligada aos sentimentos e se distingue pela ausência de raciocínios ou palavras que justifiquem a demonstração de um conjunto de verdades percebido pelo sujeito (SILVA, 2003).

Binet discordava de Galton e Cattell. Enquanto que os últimos enfatizavam as funções sensoriais e os processos psicológicos simples, Binet enfatizava a importância de se avaliar as habilidades mentais superiores (ALENCAR; FLEITH, 2001; SILVA, 2003). Sendo assim, no início do século XX, Binet juntamente com Théodore Simon, projetou os primeiros testes de inteligência para separar crianças com retardo e classificar crianças adequadamente em sua série correspondente (GARDNER, 1994). Ele elaborou um conjunto de perguntas que vieram a dar origem à primeira escala quantitativa da inteligência (SILVA, 2003).

Através do desempenho das crianças nos diferentes itens do teste, era possível conhecer a sua idade mental. Por exemplo: suponhamos que uma criança de sete anos resolva apenas os itens próprios da idade de cinco anos, dizia-se que sua idade mental era de cinco anos. Se outra criança, cuja idade mental era idêntica à sua cronológica, ela era considerada como uma criança que tinha inteligência normal, e se ela não somente respondesse aos itens próprios de sua idade, mas também os de idade posterior, ela era considerada como de inteligência superior (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Segundo Woyciekoski (2006), a partir das contribuições de Binet, o conceito de inteligência passou a ter relevância na prática escolar, em especial por meio desses procedimentos de diagnóstico para compreender as condições mentais das crianças com dificuldades de aprendizagem.

Vale ressaltar que Binet viveu e produziu seu teste em meio ao período da Belle Époque (1901-1914), e seu teste teve uma aceitação em vários países, como nos Estados Unidos, onde várias revisões foram feitas e alguns itens foram acrescentados, ampliando o teste para idades mais avançadas e utilizando-se o termo “Quociente Intelectual” (QI) para se referir ao resultado do desempenho de um sujeito no teste (ALENCAR; FLEITH, 2001). Nesse tempo, os testes de QI foram não somente utilizados em escolas para medir as condições mentais das crianças, mas também foram utilizados pelos americanos durante a I Guerra Mundial (1914-1918) com o intuito de recrutar mais de um milhão de soldados para a batalha (GARDNER, 1995).

Binet ainda acreditava que a inteligência era composta por um conjunto de habilidades independentes e, por isso, ele também pensava que seria possível fazer um treinamento para desenvolver a habilidade intelectual. Sendo assim, desenvolveu uma série de procedimentos que chamou de “ortopedia mental”, com o objetivo de desenvolver algumas habilidades ou funções mentais através de uma série de exercícios (ALENCAR; FLEITH, 2001; SILVA, 2003).

Galton, Cattell e Binet, abrindo o leque para se pensar em testes para a medição da capacidade intelectual ou inteligência, permitiram que teorias fatoriais surgissem. Estas postulavam que existiam fatores subjacentes e explicativos da realização intelectual dos sujeitos (SILVA, 2003; GARDNER, 1994).

Charles Spearman (1863-1945), que viveu no período da Belle Époque (1901-1914), da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), no período entre Guerras (1918-1939) e durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), desencadeou nos anos de 1920 e 1930 um enorme trabalho de fundamentação teórica e empírica da perspectiva psicométrica, também conhecida como Teoria do Fator Geral, ou Teoria dos dois fatores ou Bifatorial, sendo assim, reconhecido como o idealizador ou criador da análise fatorial (SILVA, 2003; WOYCIEKOSKI, 2006). A análise fatorial é uma técnica estatística que permite que se analisem as fontes de variância de uma determinada medida através da análise do padrão de correlações entre a medida e outra medida. Sobre isso, Primi (2003, p. 68) afirma:

A análise fatorial por sua vez baseia-se nas diferenças individuais reveladas por uma centena de testes criados para avaliar as capacidades cognitivas. O propósito da análise fatorial é identificar subgrupos de testes que avaliam uma mesma capacidade cognitiva. A lógica deste procedimento é que, se dois testes requerem uma mesma capacidade cognitiva, então pessoas que tiverem esta capacidade desenvolvida tenderão a apresentar escores mais altos nos dois testes

simultaneamente. Ao contrário, pessoas com menor desenvolvimento tenderão apresentar escores baixos nos dois testes simultaneamente. Como se deseja descobrir quais são as capacidades que compõem a inteligência percorre-se o caminho inverso, isto é, aplica-se uma bateria de testes cobrindo uma diversidade de capacidades intelectuais, emprega-se a análise fatorial para descobrir os agrupamentos de testes e por fim, analisam-se estes grupos entendendo quais são as capacidades comuns envolvidas na resolução dos testes dentro deles.

Spearman foi o primeiro a sugerir um fator geral de inteligência que tentava reunir um grande número de habilidades elementares a partir das quais tentava extrair, através de correlações simples, um fator *geral* comum a todas. Para isso, ele utilizava uma equação tetrádica obtida pelo cruzamento das correlações em cada conjunto de quatro habilidades consideradas e comparadas em pares ($ab \times cd = ac \times bd$), isso permitia inferir a existência de uma relação entre as quatro habilidades (SILVA, 2003; SEMINÉRIO, 2002; WOYCIEKOSKI, 2006).

Sass (2011) afirma que a definição de inteligência para Spearman é de base estatística, especificamente fundamentada mediante a obtenção dessas correlações entre as habilidades psicológicas. Segundo Seminério (2002), Spearman concluiu com essas correlações que, em qualquer capacidade intelectual deveria haver um *fator geral*, supostamente biológico e hereditário, e um fator específico (*fator s*) próprio de cada habilidade, que poderia inclusive ser adquirido. Ou seja, a atividade intelectual seria composta de dois fatores: um fator geral (*g*), comum a toda atividade mental, e um fator específico (*s*), característico dessa atividade individualizada. Como Spearman (1954, p. 82) afirma:

A uma parte tem-se chamado de “fator geral”, designado com a letra *g*: é assim chamado porque, embora varie livremente de um indivíduo a outro, permanece inalterável para um mesmo indivíduo, com respeito a todas as demais aptidões correlacionadas. A segunda parte é chamada de “fator específico” e designada com a letra *e*. Não só varia de um

indivíduo para outro, mas varia em um mesmo indivíduo para as distintas aptidões.

Sass (2011) explica que, dessa forma, poder-se-ia esperar que o domínio em língua portuguesa (por exemplo, gramática e redação) fosse correlacionado positivamente ao desempenho verbal, ou seja, sujeitos que obtivessem um desempenho alto em uma habilidade tenderiam a obter desempenho igualmente alto na outra característica, e, da mesma forma, desempenhos baixo ou mediano em uma tenderiam a ser acompanhado de desempenhos baixo e mediano na outra. O autor conclui que, assim, seria possível pensar que, caso fosse obtida uma correlação estatística significativa entre duas variáveis psicológicas, deveria haver um fator comum a ambas e, por outro, ao serem medidas características psíquicas distintas, cada uma delas deveria conter um fator específico.

Em função de acreditar que a inteligência seria composta por um fator geral (g) e um específico (s), sua teoria ficou conhecida como Teoria Bifatorial (SILVA, 2003). Seminário (2002) e Almeida e Primi (1998, apud WOYCIEKOSKI, 2006) afirmam que Spearman, na tentativa de explicar teoricamente o fundamento cognitivo do fator geral, ou seja, o significado psicológico do fator g, ele o descreveu em termos de três operações mentais: (1) compreensão e clareza no ato e no momento de focalizar a experiência, entendido como a apreensão da informação; 2) dedução de relações; 3) dedução de correlatos, generalizações. Seminário (2002) ainda afirma que Spearman entendia a atividade inteligente como uma conduta eminentemente receptiva e passiva (exceto quanto à terceira operação mental, que não implica qualquer ato criativo ou inovador).

Ainda segundo Seminário (2002), Spearman se opunha a aceitar fatores *overlapping*, isto é, competências intermediárias, acima dos fatores específicos e abaixo do fator geral. O autor sugere que, ao que parece, ao supor a hereditariedade biológica do fator geral, não haveria como admitir outros fatores universais em atividades dependentes de criações da cultura, e que Spearman só se rendeu a essas evidências nos últimos anos de sua vida.

Sendo assim, ao mesmo tempo em que se poderia criticar a teoria de Spearman, afirmando que os testes de base fatorial não deveriam ser aplicados em contextos diferentes, pois não estariam adequados para aquela realidade, Sass (2011, p.978) afirma que Spearman

evidencia um momento importante da elaboração do método estatístico da análise fatorial, tão aplicado atualmente nas mais diversas áreas da pesquisa científica, além de sugerir uma hipótese de investigação fecunda para a história das ciências: o papel da pesquisa em Psicologia para o desenvolvimento de métodos e técnicas apropriados e aplicados em outros campos do conhecimento, inclusive de métodos estatísticos de aplicação geral.

Contraopondo Spearman, Louis Thurstone (psicólogo norte-americano que nasceu em 1887 e faleceu em 1955) desenvolveu, em 1938, outra teoria chamada de Teoria das Aptidões Primárias, na qual defendia a inexistência de qualquer fator intelectual único. Para ele, o cerne da inteligência residia em sete desses fatores (que seriam relativamente independentes entre si), que ele identificou como habilidades mentais primárias, e seriam: compreensão verbal, fluência verbal, raciocínio indutivo, visualização espacial, raciocínio numérico, memória e rapidez perceptiva. (SILVA, 2003; GARDNER, 1994; HECK, 2009; PRIMI, 2003).

Citando Hogan (2006), Heck (2009) afirma que a divergência entre Spearman e Thurstone pode ser descrita da seguinte maneira: enquanto que o primeiro acreditava que as correlações entre os diferentes testes eram altas ao ponto de mensurar um mesmo fator, o segundo pensava que as correlações eram baixas e, dessa forma, mensuravam fatores independentes. Sendo assim, para Thurstone o fator geral não passaria de uma mistura de capacidades primárias, em qualquer proporção, que a análise fatorial permitisse isolar (SILVA, 2003).

Apesar de inicialmente ele não acreditar que existisse um único fator que explicasse a variância nos dados da inteligência, mais adiante em sua teoria, Thurstone também supôs que os fatores não seriam totalmente independentes e que eles poderiam estar intercorrelacionados. Dessa forma, isso o levou a uma aceitação implícita de um fator “g” (SILVA, 2003; HECK, 2009).

Heck (2009), citando diversos autores, afirma que o nascimento da psicometria foi marcado pela divergência entre as ideias de Spearman (um fator geral da inteligência) e de Thurstone (vários fatores), uma vez que, como afirma Primi (2003), a concepção de inteligência da abordagem psicométrica está sustentada na análise fatorial. Vale ressaltar que, segundo Heck (2009), Thurstone contribuiu para uma maior cientificidade dos testes na área da avaliação da inteligência mediante o uso da análise fatorial múltipla.

Além dessas duas teorias vinculadas a esses pesquisadores, outra teoria, também sustentada na análise fatorial, tem sido considerada o “estado da arte” na área da psicometria, a saber, a Teoria Cattell-Horn-Carroll (CHC) (PRIMI, 2003). Este modelo consiste numa visão multidimensional da inteligência com dez

fatores (capacidades) ligados a amplas áreas do funcionamento cognitivo. Esses fatores, chamados de “fatores amplos”, se organizam no segundo nível (intermediário) de uma hierarquia de três camadas. Na camada de baixo, existem aproximadamente 70 fatores específicos que subdividem os dez fatores amplos, e estão ligados às capacidades específicas avaliadas pelos testes de inteligência. Na de cima, existe o fator *g* de Spearman, representando a existência de uma associação geral entre todas as capacidades cognitivas. O movimento do nível mais alto da hierarquia (fator *g*) ao nível mais baixo (fatores específicos) indica o progressivo aumento da especialização das capacidades cognitivas (CARROLL, 1997; MCGREW; FLANAGAN, 1998, apud PRIMMI, 2003).

Os dez fatores amplos da teoria CHC se associam aos domínios da linguagem, raciocínio, memória, percepção visual, recepção auditiva, produção de ideias, velocidade cognitiva, conhecimento e rendimento acadêmico, e são: 1) Inteligência fluida (entendida como a capacidade de resolver problemas novos, relacionar ideias, induzir conceitos abstratos, compreender implicações, extrapolação e reorganização de informações); 2) Inteligência cristalizada (capacidade de raciocínio adquirida pelo investimento da capacidade geral em experiências de aprendizagem); 3) Conhecimento quantitativo (capacidade de usar informação quantitativa e manipular símbolos numéricos); 4) Leitura e escrita (conhecimento adquirido em competências básicas da compreensão de textos e expressão escrita); 5) Memória de curto prazo (capacidade associada à manutenção de informações na consciência por um curto espaço de tempo para poder recuperá-las logo em seguida); 6) Processamento visual (capacidade de gerar, perceber, armazenar, analisar, e transformar imagens visuais); 7)

Processamento auditivo (capacidade associada à percepção, análise e síntese de padrões sonoros); 8) Capacidade e Armazenamento e Recuperação da memória de longo prazo (capacidade de recuperar os itens de informação da base de conhecimentos por meio de associações); 9) Velocidade de processamento (capacidade de manter a atenção e realizar rapidamente tarefas simples, automatizadas, em situações que pressionam o foco da atenção); 10) Rapidez de decisão (refere-se à reação rápida a um problema envolvendo processamento e decisão).

Como se pode ver, a teoria CHC ao mesmo tempo em que reconhece a existência do fator *g*, enfatiza as capacidades amplas. Tal teoria dá destaque a natureza multidimensional da inteligência ao invés da visão unidimensional que dominou o início do desenvolvimento dos testes psicométricos (PRIMI, 2003).

Segundo Primi (2003), esse modelo consiste em uma taxonomia para os testes de inteligência, e vem sendo usado para analisar os principais instrumentos e baterias existentes (como a Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC III e IV)) para entender melhor a natureza das funções cognitivas que eles avaliam, podendo, dessa forma, ser considerada mais como uma teoria para os testes existentes.

De acordo com Heck (2009), existem modelos diferentes de entendimento do conceito de inteligência. Esses modelos são: o psicométrico (já explicado acima através da análise fatorial, o cognitivo e o desenvolvimentista (que ainda serão explicados a seguir). Dentro do modelo cognitivo (que abrange as neurociências, a linguística, as teorias biológicas da inteligência, a inteligência artificial, a

epistemologia e a psicologia cognitiva), salientam-se as ideias de Howard Gardner e Robert Sternberg (HECK, 2009).

Howard Gardner nasceu em 1943 na cidade de Scranton, no Estado da Pensilvânia (EUA), filho de pais judeus que saíram da Alemanha, um ano antes de eclodir a Segunda Guerra Mundial, fugindo da perseguição nazista naquele período. Em 1961, ingressou na Universidade de Harvard, onde, estudando história, interessou-se em estudar ciências sociais, mais especificamente as relações sociais, um ramo que, segundo ele, combinava antropologia, sociologia e psicologia. Foi então que, profundamente influenciado por Erik Erikson, inicialmente se direcionou para a psicologia clínica, mas, uma vez que teve um encontro com o psicólogo cognitivista Jerome Bruner (1915 - ...) e começou a ler alguns textos de Jean Piaget (1896-1980), voltou-se para a psicologia cognitiva do desenvolvimento humano (GARDNER, 2003).

Em Harvard, ingressou no Harvard Project Zero, em 1967, um grupo de pesquisa fundado por Nelson Goodman (1906 – 1998) para estudar o pensamento artístico e criativo. Um pouco mais tarde, tornou-se co-diretor deste projeto, cargo que mantém até os dias atuais. (GARDNER, 2003). Foi nesse projeto em Harvard que ele desenvolveu suas pesquisas sobre as inteligências múltiplas, que vieram a ser publicadas em seu livro “*Frames of Mind*” em 1983.

Gardner, como Thurstone, fala de sete inteligências distintas, que são relativamente independentes uma da outra: inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal, interpessoal, intrapessoal e musical.

Por isso, sua teoria ficou conhecida como a Teoria das inteligências múltiplas (STERNBERG, 2000).

A inteligência linguística é o tipo de capacidade exibida em sua forma mais completa, de acordo com Gardner, “talvez, pelos poetas”. Já a inteligência lógico-matemática é capacidade lógica e matemática, assim como a capacidade científica (que segundo Gardner foi o objeto de estudo mais importante de Jean Piaget). A inteligência espacial consiste na capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar utilizando esse modelo (como por exemplo, o trabalho realizado por engenheiros, escultores, pintores). Enquanto isso, a inteligência corporal-cinestésica é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos utilizando o corpo inteiro ou partes do corpo (como dançarinos, atletas, cirurgiões fazem). Já a inteligência interpessoal, para Gardner, é a capacidade de compreender outras pessoas; e a inteligência intrapessoal é a capacidade correlativa, voltada pra dentro, ou seja, é a capacidade de formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efetivamente na vida. Além dessas, ainda existe a inteligência musical que, para Gardner, pode ser verificada nas composições de Mozart e Bernstein (GARDNER, 1995).

Gardner em seu livro “*Inteligências múltiplas: a teoria na prática*”, publicado em 1995, afirma:

O ponto importante aqui é deixar clara a pluralidade do intelecto. Igualmente, nós acreditamos que os indivíduos podem diferir nos perfis particulares de inteligência com os quais nascem, e que certamente eles diferem nos perfis com os quais acabam. Eu considero as inteligências como potenciais puros, biológicos, que podem ser vistos numa forma pura somente nos indivíduos que são, no sentido técnico, excêntricos. Em quase todas as outras pessoas, as inteligências funcionam juntas

para resolver problemas, para produzir vários tipos de estados finais culturais – ocupações, passatempos e assim por diante (p.15-16).

Segundo Gardner (1995), a teoria das inteligências múltiplas pluraliza o conceito tradicional de inteligência até aquela época. Para ele, uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. Gardner (1995, p. 21) afirma:

A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo. A criação de um produto cultural é crucial nessa função, na medida em que captura e transmite o conhecimento ou expressa opiniões ou os sentimentos da pessoa. Os problemas a serem resolvidos variam desde teorias científicas até composições musicais para campanhas políticas de sucesso.

Enquanto Gardner enfatiza a independência dos vários tipos de inteligência, a Teoria Triádica da Inteligência proposta por Robert Sternberg, (psicólogo americano nascido em 1949, formado na Universidade de Yale e Ph.D. pela Universidade de Stanford) destaca a dimensão na qual as diferentes formas de inteligência funcionam juntas. (SILVA, 2003).

Sternberg define em sua teoria que inteligência, ou “Inteligência plena”, como costuma dizer, é “o conjunto integrado das capacidades necessárias para o indivíduo obter sucesso na vida, independentemente de como o defina, em seu contexto sociocultural” (STERNBERG; GRINGORENKO, 2003, p. 15). Segundo ele, as pessoas são plenamente inteligentes quando reconhecem suas forças e aproveitam-nas ao máximo, ao mesmo tempo em que reconhecem suas fraquezas e descobrem maneiras de corrigi-las ou de compensá-las. Para isso, ele acredita que as pessoas plenamente inteligentes se adaptam a alguma coisa, modificam e selecionam ambientes por meio do emprego equilibrado das

capacidades analíticas, criativas e práticas. Acerca disso, Sternberg e Gringorenko (2003, p.21) afirmam:

(...) as três capacidades que constituem a inteligência plena são a analítica, a criativa e a prática. A capacidade analítica é usada quando a pessoa analisa, avalia compara ou contrasta. A capacidade criativa é utilizada quando a pessoa cria, inventa ou descobre. A capacidade prática é empregada quando a pessoa coloca em prática, aplica ou usa aquilo que aprendeu. (...) As pessoas plenamente inteligentes apresentam um equilíbrio entre esses três tipos de pensamento (p.21).

Ressalta-se que, em sua teoria, Sternberg leva em consideração a influência que o ambiente pode ter sobre a pessoa. Segundo ele, o contexto sociocultural é um dos fatores que compõem a inteligência plena, uma vez que o sucesso só pode ser compreendido em termos de um meio sociocultural, não podendo ser ele abstrato, pois ocorre relacionado a um conjunto de padrões e expectativas da pessoa e dos outros. Sendo assim, o autor conclui que a inteligência plena é o conjunto integrado das capacidades necessárias para o indivíduo obter sucesso na vida, como quer que o defina, em seu contexto sociocultural (STERNBERG; GRINGORENKO, 2003). O autor ainda afirma que “A inteligência, tradicionalmente, tem sido definida em termos de algum tipo de sucesso. Historicamente, esse sucesso é principalmente acadêmico” (p.16). As ideias desses dois pesquisadores do modelo cognitivo (Gardner e Sternberg) se mantêm até hoje bastante atuais, sendo ainda estudadas por diversas pessoas. Vale notar que não somente Gardner foi influenciado pelas ideias de Jean Piaget (GAMA, 1998), mas também Sternberg (PLUCKER, 2012).

Por fim, dentro dos diferentes modelos de entendimento do conceito de inteligência, ainda existe o modelo desenvolvimentista, cujas ideias de Jean Piaget e Lev Semenovich Vygotsky se destacaram. Apesar de esse modelo ser

influenciado pela ideia de ambos, somente será dado destaque à concepção de inteligência de Piaget, pois, apesar do foco na pesquisa não ser a concepção de inteligência, mas sim de superdotação, a pesquisadora utiliza como referencial teórico a Epistemologia Genética de Jean Piaget, não sendo, portanto, necessário delongar-se sobre as ideias do outro autor citado.

Jean Piaget nasceu em 1896 em Neuchâtel (Suíça) e faleceu em 1980 em Genebra. Interessado em estudos acadêmicos desde cedo, publicou seu primeiro artigo sobre um pardal albino aos 11 anos de idade e, com 15 anos, publicou seus primeiros trabalhos em revistas de grande circulação. Jean Piaget frequentou a Universidade de Neuchâtel, onde estudou Biologia e Filosofia, e graduou-se em 1915. Ele recebeu seu doutorado em Biologia em 1918, e seu pós-doutorado em 1919. Em 1920, foi para Paris, onde começou trabalhar com Janet, Piéron e Simon, nos laboratórios fundados por Binet. Portanto, Piaget foi influenciado pelas ideias sobre a inteligência vigentes na época. Posteriormente, abandonou o uso dos testes utilizados nesse laboratório em suas pesquisas, pois, segundo ele, os testes não permitiam uma análise suficiente dos resultados obtidos e, ao utilizá-los, poder-se-ia correr o risco de distorcer a orientação de espírito da criança interrogada e deixar passar questões essenciais, interesses espontâneos e empreendimentos primitivos (PIAGET, 1947/2005). Entretanto, foram nesses laboratórios que Piaget sentiu-se motivado a estudar o pensamento infantil e elaborou o primeiro esboço de seu método clínico (que será abordado mais detalhadamente nessa dissertação no capítulo “Método”). Assim, estudando a evolução da inteligência desde a mais tenra infância, com enfoques e métodos diversos, por meio da confrontação entre estudos de perspectivas distintas e de

especialidades diferentes, Piaget desenvolveu sua teoria que estudava uma espécie de embriologia da inteligência, que chamou de “epistemologia genética” (MURANI, 2010; PLUCKER, 2012).

Segundo Neisser et. al (1996), Piaget, ao contrário de outros pesquisadores, teve pouco interesse no estudo das diferenças individuais. Isso se explica pelo objeto de estudo da epistemologia genética: o sujeito epistêmico e não o sujeito psicológico. Piaget define o sujeito epistêmico (por oposição ao sujeito psicológico) como “o que há de comum a todos os sujeitos, uma vez que as coordenações gerais das ações implicam um universal que é o da própria organização biológica” (BETH; PIAGET, 1961, p. 304-305). Nesse sentido, Ferreira (2011) afirma que a Epistemologia Genética volta-se, de um modo mais amplo e abstrato, para o sujeito epistêmico, procurando fazer ciência sobre o que há de comum em tais indivíduos ou sujeitos, não se confundindo e se reduzindo à Psicologia Genética que estuda o sujeito psicológico, o indivíduo em si.

Segundo Piaget, a inteligência é um termo genérico que designa as formas superiores da organização ou do equilíbrio das estruturas cognitivas (PIAGET, 1947/1961). Ainda para o autor (1936/1963, p. 3-4), a inteligência pode ser considerada como uma adaptação, pois afirma: “(...) dizer que a inteligência é um caso particular de adaptação biológica é, portanto, supor que ela é essencialmente uma organização e que sua função é estruturar o universo (...)”. Por ser essa a sua função, Piaget a define como “um equilíbrio entre as ações do organismo sobre o meio e as ações inversas” (PIAGET, 1947/1961, p. 28-29). Tal adaptação seria composta por dois mecanismos: a acomodação e a assimilação. (MONTANGERO, 1998).

A acomodação consistiria na atividade pela qual os esquemas de ação e do pensamento se modificam em contato com o objeto e a assimilação seria a utilização do ambiente externo, pelo sujeito, para alimentar seus esquemas hereditários ou adquiridos (PIAGET, 1937/1970). Piaget ainda assevera que a inteligência é assimilação (uma vez que incorpora todos os dados fornecidos da experiência nos seus esquemas) e que a vida mental é também uma acomodação para o ambiente. (PIAGET, 1936/1963).

Sendo assim, de acordo com Neisser et. al (1996), Piaget acreditava que o desenvolvimento da inteligência na pessoa se daria por meio do contínuo equilíbrio entre a assimilação de novas informações em estruturas existentes e a acomodação dessas estruturas à nova informação.

Além disso, Piaget acreditava que o desenvolvimento mental, ou o desenvolvimento da inteligência, era uma construção contínua, que ocorreria a partir de estádios nos quais as funções mentais se organizariam e tornar-se-iam cada vez mais complexas. Ou seja, cada estágio representaria uma organização que contém os processos cognitivos do estágio anterior acrescidos de novos processos atingidos por meio do desenvolvimento (HECK, 2009; PIAGET, 1964/1989). Assim, em cada estágio, a pessoa adquiriria novos conhecimentos que seriam acrescidos à sua bagagem cognitiva, ou seu pensamento se tornaria mais complexo que o anterior. Dessa forma, a inteligência da pessoa estaria em constante desenvolvimento, não sendo uma coisa estática ou imutável. Partindo de tudo que foi exposto, pode-se agora explanar também sobre a concepção de superdotação, como poderá ser visto no capítulo a seguir.

2 CONCEITUAÇÃO DE SUPERDOTAÇÃO E SUAS CARACTERÍSTICAS

A falta de uma definição aceita universalmente para conceituar as AH/SD é uma das razões referidas por Extreminiana (citada por PÉREZ, 2003) para a falta de informações sobre as AH/SD por parte da sociedade. Outras razões citadas pela autora são: o desconhecimento das suas características, a confusão com outros termos e a atitude de rejeição para com as pessoas com AH/SD. Indo ao encontro dessas razões, Pereira (2000) também afirma que essa diversidade terminológica é reflexo de três fatores distintos: o uso alienado dos termos (que se atrela a confusão com outros termos), problemas com a tradução de termos provenientes de outros idiomas, bem como a pluralidade teórica.

Sendo assim, considera-se necessário fazer algumas colocações. Muitas são as definições dadas para superdotação, altas habilidades, superdotado/sobredotado. Para Alencar e Fleith (2001, p. 52) é “impossível propor uma definição precisa e aceita universalmente”. Tal afirmação pode ser confirmada através do trabalho que Sternberg e Davidson (1986) fizeram ao examinarem dezessete concepções diversas de superdotação, propostas por estudiosos norte-americanos, a partir de abordagens psicológicas e enfoques teóricos diversos, com ênfase ora no indivíduo e ora na sociedade, no domínio psicológico ou no educacional, em componentes cognitivos ou abrangendo também aspectos de personalidade (ALENCAR, 1994). Esses conceitos têm mudado ao longo do tempo e assumem diferentes conotações, estando imbuídos de crenças e valores culturais vigentes em cada época, tornando-se, deste modo, dependentes do contexto (BILIMÓRIA, 2011; OLIVEIRA, 2007; SOLOW, citado por CHAGAS, 2007; ALMEIDA E

CAPELLINI, 2005). Segundo Oliveira (2007), a conceituação de superdotação ainda acompanha, por razões óbvias, a própria evolução do conceito de “inteligência”.

Pereira (2000) enuncia que houve três períodos na conceituação de superdotação (o que influencia de forma direta a pluralidade teórica sobre o assunto): o primeiro período, que vai desde as sociedades primitivas até o início do século XX; o segundo período, que vai desde o aparecimento dos primeiros testes de inteligência até a década de sessenta do século passado; e o terceiro período, que tem início nesta década e prolonga-se até os dias atuais.

O primeiro período, que percorre uma longa parte da História da Humanidade, desde a pré-história até aos primórdios do século XX, atribuía inicialmente a superdotação à ação de entidades sobrenaturais. Enquanto que no período da Grécia Antiga a superdotação era atribuída à inspiração divina, na Idade Média, a superdotação (apesar de ainda ser encarada como algo transcendental) era pouco ou nada valorizada, pois passou a ser considerada como produto das forças do mal. Na Idade Moderna, o superdotado perde o caráter deificado, entretanto, outro mito passa a estar ligado à superdotação: o mito de que a superdotação estaria relacionada à loucura, sendo também considerada como uma psicopatologia, onde um processo neurótico estaria por detrás de sua manifestação. Esta concepção de superdotação segue até ao final do século XIX e início do século XX, quando surge a etapa da mensuração psicológica da inteligência através dos testes de QI (PEREIRA, 2000; BILIMÓRIA, 2011).

O segundo período está situado no contexto de criação e desenvolvimento de testes de avaliação psicológica para medir a inteligência, nomeadamente, como os testes de Binet e Simon (já relatado no capítulo anterior). É nesta etapa, já na segunda metade do século XX, que Terman (1925, 1959) realiza um estudo relevante no domínio da superdotação, onde provou a inexistência de associação entre a superdotação e a psicopatologia e marcou o limite quantitativo para a consideração de superdotação (um valor de QI igual ou superior a 130). Terman também foi responsável pela circunscrição da superdotação ao domínio intelectual. Ainda nesse período, começaram a emergir teorias fatoriais com uma concepção pluralista de inteligência, como a teoria de Thurstone (também já relatada no capítulo anterior). Entretanto, foi no terceiro quartel do século XX que as teorias sobre a conceitualização de inteligência fundamentaram-se numa mudança paradigmática da concepção fatorial para a perspectiva contextual, ou seja, o contexto passou a integrar a definição e compreensão da inteligência. Sendo assim, o QI deixou de fazer sentido e a mudança no conceito de inteligência repercutiu na forma como a própria superdotação passou a ser definida, proporcionando a transição para o terceiro período da concepção de superdotação (PEREIRA, 2000; BILIMÓRIA, 2011).

Segundo Pereira (2000), neste terceiro período, reconhecendo-se as limitações dos testes de QI, novas reconceitualizações de inteligência foram feitas e novas metodologias passaram a ser utilizadas para estudá-la, não estando mais tão interessadas em verificar os resultados, mas sim os processos. As grandes mudanças foram operadas principalmente por Piaget, Sternberg e Gardner, que percebiam a inteligência a partir de uma perspectiva plural. É assim que,

principalmente as teorias de Sternberg e Gardner (já descritas no capítulo anterior), repercutiram na forma de conceitualizar a superdotação. Bilimória (2011) afirma que a maior contribuição de Sternberg para se pensar o conceito de superdotação está no fato do autor entender a “inteligência de sucesso” (também descrita como “inteligência plena”) como uma forma de expertise e de demonstrar mestria num domínio de desempenho. Sendo assim, uma pessoa com superdotação poderia manifestar sua inteligência num domínio específico, e não necessariamente em todos.

Quanto às influências da teoria de Gardner, a referida autora afirma que o pesquisador contribuiu ao defender uma avaliação que considera as particularidades de cada inteligência, levando em consideração o contexto que cada pessoa está inserida. Dessa forma, a autora afirma que as mudanças conceituais importadas por estas teorias tiveram impacto na conceitualização e avaliação da superdotação, nas quais os perfis de características e/ou o desempenho em determinadas áreas passaram a ser valorizados, mais do que o QI.

Partindo desse ponto, uma teoria que até hoje tem grande destaque ao conceituar superdotação é a “Teoria dos três anéis” de Joseph Renzulli (1936 - ...). Antes de falarmos sobre esses três fatores (três anéis), vale a pena comentarmos acerca de uma divisão que Renzulli (1998) faz sobre a superdotação (e que embasa sua teoria).

Segundo o autor, existem dois tipos de superdotação: a escolar e a criativa-produtiva. Para ele, ambas são importantes e merecem programas especiais que

provejam possibilidades para encorajar o desenvolvimento deles. Além disso, Renzulli (1998) acredita que em geral existe uma interação entre os dois tipos de superdotação.

A superdotação escolar pode ser usualmente mensurada por testes de QI (coeficiente de inteligência) ou testes cognitivos e, por isso, é mais facilmente identificada pelas seleções feitas por programas especiais para pessoas com AH/SD. Pessoas com esse tipo de superdotação costumam apresentar boas notas e suas habilidades parecem se manter estáveis ao longo do tempo (RENZULLI, 1998).

A superdotação do tipo criativa-produtiva se caracteriza mais por produzir coisas (sejam materiais ou relacionadas à arte, música,...) que geram impacto nos outros e promovem mudanças. Essas pessoas podem ter a habilidade de elevar a sensibilidade das pessoas para novos níveis, através de suas produções de arte, literatura, música e filosofia. Exemplos dessas pessoas seriam: Martin Luther King, Marie Curie, Picasso, Mozart e C.S. Lewis (RENZULLI, 1998).

A Concepção dos Três Anéis é uma teoria que tenta retratar as principais dimensões do potencial humano para a produtividade criativa. Seu nome deriva do âmbito da teoria (ou seja, três grupos de traços que interagem) e da sua relação com as áreas gerais e específicas do desempenho humano. Os três anéis se incorporam em um fundo que representa a interação entre a personalidade e os fatores ambientais que dão origem aos três anéis, e sua interseção produziria a superdotação (RENZULLI, 1998), como pode ser visto na figura a seguir:



Figura 1 – Modelo dos Três anéis de Renzulli (1998)¹

Renzulli (1998) afirma que pesquisas sobre pessoas criativas-produtivas têm mostrado que somente um desses fatores não é suficiente para determinar a superdotação, mas que pessoas que foram reconhecidas por causa de suas realizações singulares e por suas contribuições criativas têm bem definidas essa interação desses três conjuntos de traços.

O primeiro anel, a habilidade acima da média, envolve duas dimensões: 1) habilidades gerais, que consistem na capacidade de processar informações, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptadas a novas situações e na capacidade de se engajar em pensamento abstrato; e (b) habilidades específicas, que consistem na capacidade de adquirir conhecimento, prática e habilidades para atuar em uma ou mais atividades de uma área específica (RENZULLI, 1998).

¹Figura traduzida pela autora. No original: What makes giftedness, Above Average Ability, Task Commitment e Creativity. Retirada de: Renzulli, J. S. What makes giftedness? Reexamining a definition. **Phi Delta Kappan**, v. 60, n. 5, p. 180–184, 1978.

O segundo anel, considerado como o envolvimento com a tarefa, refere-se a uma forma refinada ou focalizada de motivação, representando uma energia exercida sobre um determinado problema (tarefa) ou sobre uma área específica de atuação (RENZULLI, 1998). Já o terceiro anel, a criatividade, envolve fluência, flexibilidade, originalidade de pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade e coragem para correr riscos (MAIA-PINTO; FLEITH, 2004).

Renzulli (1999/2004) afirma que, no que se referem aos dois últimos componentes, eles possuem uma natureza temporal e situacional. Para ele, enquanto que a capacidade acima da média parece permanecer estável no decorrer do tempo, nem sempre as pessoas mostram o máximo de criatividade ou comprometimento com a tarefa. Para a presente pesquisa, usaremos esse modelo proposto por Renzulli (1998), uma vez que o Ministério da Educação brasileiro se baseou nesta teoria para dar sua definição do que vem a ser superdotação.

Aqui cabe ressaltar que, embora Piaget não tenha tratado em suas obras diretamente sobre a questão das altas habilidades/superdotação, é possível verificar algumas de suas posições sobre a questão da inteligência em sua teoria. Indo ao encontro do modelo dos Três Anéis de Renzulli, Piaget acreditava que o envolvimento/motivação com a tarefa estaria intimamente ligado a uma questão afetiva. Para ele, a afetividade é considerada uma condição necessária na constituição da inteligência. Sendo assim, não haveria atos de inteligência sem que houvesse interesse no ponto de partida e regulação afetiva durante todo o curso de ação. Portanto, a afetividade, nesse sentido, regularia a ação do sujeito

(PIAGET, 1962). Dessa forma, entende-se que Piaget deixa claro que, para que a inteligência seja desenvolvida no sujeito (e conseqüentemente, a superdotação), é necessário que haja uma motivação por parte da pessoa e/ou um envolvimento que despenderia tempo para buscar sobre um determinado assunto de seu interesse, formando, progressivamente, assim, conhecimento sobre aquilo.

Quanto ao termo em si, Winner (1998) utiliza o termo superdotado para referir-se a crianças com três características atípicas: 1) precocidade (elas progredem mais rapidamente em um domínio do que as crianças comuns); 2) demonstram insistência em fazer as coisas a seu modo (elas por vezes aprendem de uma forma qualitativamente diferente) e 3) tem fúria por dominar (elas exibem um interesse intenso e obsessivo, uma habilidade de focalizar agudamente e vontade e motivação para extrair sentido da área na qual demonstram precocidade). Segundo a autora, são dessas três formas que crianças superdotadas permanecem qualitativamente diferentes de crianças comuns motivadas a trabalhar duro.

De acordo com Alencar e Fleith (citadas por CHAGAS, 2007), no Brasil usa-se o termo “altas habilidades” para dar maior ênfase ao desempenho do que às características da pessoa, e usa-se “superdotação” quando se refere a habilidades extremas. Na presente pesquisa optou-se por utilizar “pessoas com altas habilidades/superdotação”, terminação adotada em documentos oficiais brasileiros e que também foi utilizada por Freitas e Stobaus (2011), Martins e Alencar (2011), Antipoff e Campos (2010), Cruz (2007) e Pérez (2003), dentre outros autores.

Com relação à confusão com outros termos, Pérez e Freitas (2009) afirmam que, com o aumento da divulgação do tema no meio popular, tem-se constatado uma confusão da concepção de AH/SD com a ideia de “precocidade” ou mesmo “criatividade”. Pereira (2000), ao diferenciar superdotação de outros termos comumente confundidos com o mesmo, define que a criança precoce é aquela que antecipa determinados comportamentos, relativamente à idade em que são esperados.

Quanto à confusão entre “superdotação” e “criatividade”, Fleith (2006) afirma que até a metade do século XX o conceito de inteligência se superpôs ao de criatividade. A autora apresenta em seu artigo cinco abordagens diferentes que relacionaram criatividade e inteligência: a primeira abordagem considera que a criatividade seria uma dimensão ou um subconjunto da inteligência; a segunda, estipula que a inteligência seria uma dimensão ou subconjunto da criatividade; a terceira abordagem estabelece que estas habilidades se sobrepõem até determinado ponto, o que implica dizer que, em alguns aspectos, inteligência e criatividade são similares, mas, em outros, são diferentes; a quarta, considera ambos os construtos como sendo similares e, a quinta, apresenta a noção de que os dois construtos são independentes. A autora, após explanar tais visões acerca da possível associação ou não da criatividade à inteligência (e conseqüentemente à superdotação), conclui que ainda não existe um consenso a respeito da relação entre os dois. Entretanto, a partir do que foi exposto e do que é encontrado na literatura, pode-se afirmar que ser criativo ou ser precoce são características das pessoas com AH/SD, entretanto, existem pessoas que são criativas e/ou são

precoces, mas não possuem os demais critérios para serem consideradas como tendo superdotação/altas habilidades.

Winner (1998) afirma que também se pode fazer diferenciação quanto ao uso do termo “superdotado” e “prodígio”. O “prodígio” é considerado por Winner (1998) como sendo uma criança com um caso mais extremo de superdotação, podendo realizar atividades com desempenho como se fosse adulto. Sendo assim, podemos afirmar que todo prodígio pode ser considerado um superdotado, mas nem todo superdotado é um prodígio. Pereira (2000) concorda com Winner (1998) ao afirmar que uma criança “prodígio” é aquela que realiza uma atividade fora do comum para sua idade, tendo um desempenho como um adulto, sem que tenha tido um treino intensivo nessas competências. Além disso, Alencar (1994) também define que as crianças “prodígio” são aquelas que se caracterizam por um desempenho excepcional ou uma memória extraordinária em seus primeiros anos de vida.

Quanto ao termo “gênio”, Pereira (2000) enuncia que tal termo se relaciona às primeiras concepções de superdotação, que estavam intimamente ligadas ao conceito de genialidade estudado por Galton e com fortes raízes hereditárias. Para Alencar (1994), o termo “gênio” tem sido reservado apenas para aqueles indivíduos que já deram uma contribuição original e de grande valor a uma área específica, valorizada socialmente.

Outro termo ainda por ser visto quando se busca estudar a superdotação, e que também deve ser diferenciado, é o “*idiot-savant*”, que se caracteriza por uma

habilidade superior em uma área específica, ao mesmo tempo em que apresenta um retardo pronunciado em outras áreas (ALENCAR, 1994).

Oliveira (2007) afirma que, acompanhando a evolução do conceito de superdotação, as características que vão sendo consideradas ao longo do tempo na descrição do indivíduo superdotado também vão adquirindo diferentes realces, de acordo com os diversos paradigmas teóricos e valor atribuído pela sociedade a cada dimensão ou domínio de talento.

Quanto às características ou traços comuns encontrados em pessoas com AH/SD, Alencar e Fleith (2001), baseando-se em uma revisão de alguns autores, destacam: curiosidade; persistência no empenho de satisfazer os seus interesses e questões; ser crítico de si mesmo e dos outros; tem senso de humor altamente desenvolvido; não ser propenso a aceitar afirmações, respostas ou avaliações superficiais; entender com facilidade princípios gerais; ter facilidade em propor muitas ideias para um estímulo específico; ser sensível a injustiças tanto no nível pessoal como social; ser um líder em várias áreas; enxergar relações entre ideias aparentemente diversas; reagir positivamente a elementos novos, estranhos e misteriosos de seu ambiente; persistir em examinar e explorar estímulos com o objetivo de conhecer melhor a respeito deles; gostar de investigar; fazer muitas perguntas; apresentar uma forma original de resolver problemas, propondo, muitas vezes, soluções inusitadas; são independentes, individualistas, e autossuficientes; têm grande imaginação e fantasia; têm sempre muitas ideias; preferem ideias complexas; irritam-se com a rotina; poder ocupar seu tempo de forma produtiva, sem ser necessária uma estimulação constante do professor; pode apresentar linguagem precoce, vocabulário avançado para sua idade,

habilidades de leitura e escrita em tenra idade; têm um ritmo de aprendizagem rápido, têm pensamento abstrato e analítico; possuem interesses diversos e têm boa memória.

Oliveira (2007), também realizando uma revisão de alguns autores, classifica algumas dessas e outras características em quatro dimensões: 1) características relacionadas às capacidades cognitivas; 2) aprendizagem/rendimento; 3) motivação e 4) personalidade. Tal divisão pode ser vista no quadro 1 a seguir, que foi extraído de seu artigo (somente adequando algumas palavras do português de Portugal para o brasileiro):

DIMENSÕES	CARACTERÍSTICAS
Capacidades Cognitivas	Observação atenta e penetrante; captação fácil de princípios e conceitos; retenção e evocação estratégica da informação; curiosidade cognitiva, questionamento e espírito investigativo; imaginação e fantasia especulativa; apreensão fácil dos elementos de um problema; alto raciocínio e facilidade em lidar com conceitos abstratos; formas diversas de resolução de problemas.
Aprendizagem	Aprendizagem rápida e com recurso a diversos meios; conhecimentos mais amplos; domínio e evocação fácil da informação; extração de pistas e generalização da informação; salto de etapas na aprendizagem; seleção de certas áreas e temas curriculares; tendência para a investigação (construção de conhecimento); busca deliberada do "como" e do "porquê"; habilidade matemática; compreensão da estrutura da língua; vocabulário amplo e bem estruturado; fluência verbal; leitura mais rápida e profunda; utilização eficaz de estratégias de autorregulação da aprendizagem.
Motivação	Motivação intrínseca, não incentivada por reforços externos; preocupações transcendentais e pouco convencionais; necessidade "obsessiva" de ocupação mental; envolvimento e entusiasmo nas tarefas; competitividade na sua área; diversidade de interesses e projetos; aspirações profissionais elevadas; escolhas vocacionais e desenvolvimento de carreira mais cedo; colecionismo, leitura de biografias; atenção à novidade e singularidade de interesses; organização dos tempos livres mais cedo.
Personalidade	Trabalho independente e autónomo; sentido de autocrítica; sentido de humor; espírito de liderança; responsabilidade; riqueza de vida interior; muita atividade; sensibilidade fina; persistência; autoconfiança.

Quadro 1 - Características psicológicas do sobredotado

Para o Ministério da Educação, a superdotação se caracteriza

pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada no alto desempenho nas diversas áreas de atividade do educando e/ou a ser evidenciada no desenvolvimento da criança. Contudo, é preciso que haja constância de tais aptidões ao longo do tempo, além de expressivo nível de desempenho na área de superdotação. Registram-se, em muitos casos, a PRECOCIDADE do aparecimento das HABILIDADES e a resistência dos indivíduos aos obstáculos e frustrações existentes no seu desenvolvimento (BRASIL, 2006, p.12).

Segundo Virgolim (2007), a definição brasileira ainda postula que as pessoas com altas habilidades/superdotação são os educandos que apresentam um desempenho notável e/ou elevada potencialidade em qualquer um dos seis aspectos a seguir, isolados ou combinados: 1) Capacidade intelectual geral, que envolve rapidez de pensamento, compreensão e memória elevadas, capacidade de pensamento abstrato, curiosidade intelectual e poder excepcional de observação; 2) Aptidão acadêmica específica, que envolve atenção, concentração, motivação por disciplinas acadêmicas do seu interesse, capacidade de produção acadêmica, alta pontuação em testes acadêmicos e desempenho excepcional na escola; 3) Pensamento criativo ou produtivo, que refere-se à originalidade de pensamento, imaginação, capacidade de resolver problemas de forma diferente e inovadora, capacidade de perceber um tópico de muitas formas diferentes; 4) Capacidade de liderança, que refere-se à sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, capacidade de resolver situações sociais complexas, poder de persuasão e de influência no grupo, habilidade de desenvolver uma interação produtiva com os demais; 5) Talento especial para artes, que envolve alto desempenho em artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou cênicas (por exemplo, facilidade para expressar ideias visualmente;

sensibilidade ao ritmo musical; facilidade em usar gestos e expressão facial para comunicar sentimentos) e 6) Capacidade psicomotora, que refere-se ao desempenho superior em esportes e atividades físicas, velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora fina e grossa.

O Ministério da Educação (BRASIL, 1999) ainda destaca como características comportamentais dos superdotados os seguintes aspectos: habilidade incomum em encontrar ordem na complexidade e no caos; consciência de si mesmo e necessidade de definição própria; capacidade de desenvolver interesse ou habilidade específica; sensibilidade em relação às pessoas de nível intelectual similar; capacidade de avaliação e análise constantes; consciência de si mesmo como pessoa especial ou autorrejeição; procura de autenticidade; capacidade de redefinição e extrapolação; poder de crítica; ingenuidade nas ligações de base emocional; poder associativo altamente desenvolvido; perfeccionismo, não aceitação de imperfeições; rejeição a autoridade excessiva; dificuldade para explicar a origem de sua alta capacidade criativa; fraco interesse por regulamentos e normas; tendência ao desenvolvimento de personalidade original; resistência para seguir deliberadamente as normas sociais.

A conclusão que podemos chegar diante de tantas características e traços marcantes das pessoas com altas habilidades/superdotação é que não há um padrão único de comportamento para essas pessoas e que nem todas essas características são comumente encontradas na mesma pessoa. O que pode ser percebido, em geral, é que o sujeito pode apresentar um conjunto de traços que podem ser percebidos pelos professores, pais, colegas, quando estes se manifestam com um grau de intensidade além do comum. Além disso, conclui-se

que tais aspectos dependem do tempo e da cultura em que estão inseridos, sendo modificados com o passar dos anos e dependentes do contexto social. Diante disso, vale a pena conferir um pouco sobre os mitos que existem acerca das AH/SD, como poderá ser visto no capítulo adiante.

3 MITOS ACERCA DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Os indivíduos que se destacam por suas habilidades superiores sempre foram motivo de curiosidade. Dependendo de como essas pessoas são vistas pelo seu ambiente sociocultural, elas desencadearão um movimento de reação de interesse, aceitação, desconfiança ou antipatia (VIRGOLIM, 1997). Sobre os sentimentos gerados em relação às pessoas com altas habilidades/superdotação (PAHs), Pérez (2003, p.46) afirma:

O sentimento de amor/ódio em relação às PAHs vislumbrava-se no Renascimento, quando os “gênios” eram alvo dele e dos mitos que a sociedade criara para estas pessoas. Assim como quem apresenta uma deficiência é alvo de pena e comiseração, quem manifesta uma aparente vantagem é alvo de inveja e agressão. O primeiro é privado de manifestar suas potencialidades, em detrimento de sua desvantagem, enquanto que, ao segundo, é negada a existência de suas reais desvantagens. A PAH é encoberta por um manto de inverdades que ofusca sua visualização e, em consequência, seu atendimento, cuja necessidade, chega a ser inclusive questionada.

Segundo Chagas (2007, p.15) “o fenômeno das altas habilidades ainda é permeado por muitos mitos e concepções elitistas que provocam reações contraditórias, as quais vão do fascínio ao antagonismo”.

O termo “mito” (do grego *mýthos*, ‘fábula’) existe desde a Antiguidade, e serve para explicar situações que a lógica humana não consegue explicar, servindo para mascarar a realidade (PÉREZ, 2003; FONSECA, 2011). Para Winner (1998, p.14), um mito é uma suposição fortemente mantida.

Dentre os mitos existentes sobre a superdotação, Winner (1998) identifica nove deles em sua obra:

(1) Superdotação global: esta é uma falácia comum no ambiente escolar, sendo normalmente reservada para crianças que possuem uma habilidade acadêmica, principalmente relacionada a aptidões em linguagem (oral e escrita) e matemática, duas grandes áreas valorizadas nas escolas. A suposição que perpassa tal mito é que crianças superdotadas possuem um poder intelectual geral que lhes permite ser superdotadas em tudo. Porém, esse tipo de superdotação frequentemente não é uma capacidade global, pois a criança pode possuir pontos fortes e fracos. Crianças globalmente superdotadas não é a regra, é a exceção. As crianças podem até mesmo apresentar superdotação em uma área e distúrbio de desenvolvimento em outra (WINNER, 1998).

Dados empíricos indicam que, com grande frequência, indivíduos superdotados apresentam um rendimento aquém do seu potencial, havendo uma discrepância acentuada entre o seu potencial e o desempenho real. Dentre os motivos que contribuem para esse rendimento inferior, estão: atitudes negativas com relação à escola, como características do currículo e métodos utilizados (aulas monótonas, pouco estimuladoras, com conteúdos repetitivos), situação familiar insatisfatória (indiferença ou rejeição por parte dos pais), baixas expectativas por parte do professor e pressões exercidas pelo grupo de colegas (ALENCAR; FLEITH, 2001).

(2) Talentosas, porém não superdotadas: tal rótulo elucidada a ideia de que existem pessoas que são somente talentosas e outras que são superdotadas, como por exemplo: na área da música e das artes a pessoa seria considerada talentosa, e não superdotada, mas, nas áreas acadêmicas tradicionais, como na matemática, a pessoa seria considerada superdotada e não somente talentosa. Apesar disso,

o que se vê na verdade é que as crianças artística ou atleticamente superdotadas não são diferentes das academicamente superdotadas, pois ambos os tipos de superdotação podem aparecer precocemente, e as crianças, nos dois casos, parecem demonstrar uma insistência em fazer as coisas ao seu modo e possuem uma fúria por dominar seus assuntos de interesse, características essas que, para Winner (1998), são bem marcantes ao se identificar pessoas com AH/SD.

(3) QI excepcional: relaciona-se a ideia de que as pessoas com AH/SD apresentam um QI acima da média geral da população. Apesar do fato de que a superdotação muitas vezes envolve QI alto, ele não pode ser considerado o único elemento para caracterizar a superdotação, uma vez que testes de QI medem uma estreita gama de habilidades, havendo poucas evidências, por exemplo, que a superdotação em áreas não-acadêmicas, como artes ou música, requeiram um QI excepcional (WINNER, 1998).

(4) e (5): Biologia versus ambiente: referem-se ao fato de que, enquanto uns acreditam que as altas habilidades/superdotação são de base exclusivamente genética, outros acreditam que elas são de base exclusivamente ambiental (WINNER, 1998);

Hoje, quando se discute essa questão da superdotação poder ser um fenômeno inato, tem-se dado espaço para se pensar, de forma mais flexível, na importância da interação entre o indivíduo e o ambiente no desenvolvimento de comportamentos superdotados. Dá-se, portanto, um destaque ao fato de como as condições ambientais são importantes para favorecer o desenvolvimento do potencial humano (ALENCAR; FLEITH, 2001).

(6) Pai condutor: essa falácia existe em função de algumas pessoas acreditarem que crianças superdotadas podem ser “fabricadas” por excesso de estimulação dos pais. Geralmente, os pais de crianças superdotadas são altamente envolvidos na nutrição dos dons de seus filhos, mas este grau incomum de investimento e envolvimento não costuma ser uma força destrutiva, antes, é uma força necessária para que o dom seja desenvolvido (WINNER, 1998). Cabe não somente à escola, mas também à família, o dever de criar oportunidades que favoreçam o desenvolvimento do potencial da criança (ALENCAR; FLEITH, 2001).

(7) Pessoas com AH/SD tem excessiva saúde psicológica: este mito elucida a ideia de que pessoas com AH/SD são imunes a qualquer problema emocional, sendo superiores em psique, saúde e ajustamento social. Entretanto, o que se percebe com mais frequência, é que crianças com AH/SD sofrem ridicularizações, escárnios e preconceitos, e, por isso, são, por vezes, socialmente isoladas e infelizes (WINNER, 1998). Parker (2010) declara que os alunos talentosos não são imunes a problemas relacionados a insucesso escolar, problemas familiares e depressão, e que eles, inclusive, frequentemente são o foco de discussões e preocupações de saúde mental que podem envolver questões de bullying e vitimização. Tal desajuste emocional pode ocorrer uma vez que o ambiente não seja favorável a elas e não encontrem pessoas semelhantes a si mesmas (WINNER, 1998). Nesse sentido, Peterson e Ray (2006b) afirmam ser importante que a escola ajude esses alunos a se ajustarem e terem bons contatos com os demais, porque isso será crucial para o seu bem-estar na escola. Os mesmos autores ainda salientam que, cognitivamente, muitos superdotados precocemente entram no estágio operatório formal, mas que, não necessariamente, avançam no

desenvolvimento físico, social e emocional (PETERSON; RAY, 2006a). Portanto, inúmeros casos demonstram que tal mito é incoerente com o que se encontra na realidade. Vale destacar que a visão da criança superdotada bem ajustada está mais comumente aplicada à criança moderadamente superdotada e deixa de fora os extremos (WINNER, 1998; ALENCAR; FLEITH, 2001).

(8) Todas as crianças são superdotadas: este mito refere-se ao fato de pessoas acreditarem que, em função de todas as crianças terem algumas áreas nas quais elas têm pontos fortes e que todas tem um potencial para aprender, qualquer um teria, assim, potencial para desenvolver AH/SD, bastaria ter o estímulo adequado. O que por vezes acontece, é que considerações sociológicas do conceito de superdotação tendem a concluir que esse conceito consiste em uma construção puramente social para apoiar o elitismo. No entanto, a visão de que todos os alunos são superdotados, leva a posições inflexíveis contra qualquer forma de educação especial voltada para superdotados, e, quando ela é oferecida, é mínima e moldada para adaptar-se aos moderadamente aptos (WINNER, 1998).

(9) As crianças superdotadas se tornam adultos eminentes: tal visão refere-se à crença de que crianças com altas habilidades/superdotação também serão adultos de muito sucesso, pois seu QI se manterá pela vida inteira. Entretanto, os fatores que preveem a trajetória de uma vida são múltiplos, não podendo-se, de fato, prever que o superdotado enquanto criança será assim também quando for adulto. Várias coisas podem acontecer ao longo do percurso até a fase adulta; enquanto que algumas pessoas podem se dedicar a outras áreas de interesse, outros realmente podem se tornar pessoas genuinamente criativas a ponto de serem criadores eminentes (CHAGAS; FLEITH, 2011; WINNER, 1998).

Além desses mitos, Alencar e Fleith (2001) elencaram mais alguns que também merecem destaque:

(1) Superdotação como sinônimo de genialidade: É a crença de que o superdotado e o gênio são a mesma coisa. Entretanto, como visto anteriormente nesta dissertação, existem diferenças entre superdotados e gênios: os gênios são aqueles indivíduos com um desempenho surpreendentemente superior e que se manifesta ainda muito cedo (sendo superior ainda ao desempenho dos superdotados), apresentando em sua trajetória de vida um *continuum* em termos de habilidade e que já deram contribuições originais e de grande valor a sociedade. Já os superdotados são aqueles que apresentam uma habilidade significativamente superior quando comparado com a população em geral em qualquer área (ALENCAR; FLEITH, 2001).

(2) Boa dotação intelectual como condição suficiente para alta produtividade na vida: Impera a ideia de que o indivíduo superdotado tem recursos suficientes para crescer sozinho, que nada necessita ser feito no sentido de dar a ele um ambiente especial, uma vez que ele mesmo poderá escolher e criar este ambiente.

Esse mito justifica a falta de sensibilidade nos círculos educacionais brasileiros para com a necessidade de se dar condições mais adequadas ao superdotado para o desenvolvimento de seu potencial. É necessário que os educadores percebam que o superdotado tem necessidades educacionais especiais como qualquer outro aluno. Ele precisa de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras, que estimulem o seu desenvolvimento e favoreçam a realização plena de seu potencial, para que, assim, a escola possa

ser um ambiente no qual ele tenha prazer em estar e não seja desmotivador. (ALENCAR; FLEITH, 2001).

(3) Não se deve informar à criança ou ao jovem a respeito de suas habilidades superiores: O que justifica tal ponto de vista é que esse conhecimento poderia tornar o aluno “convencido” e dificultar o seu relacionamento com os colegas, pois ele poderia passar a rejeitá-los, e isto poderia gerar tensões. Entretanto, ao contrário do que essa visão espera, acredita-se ser necessário que a pessoa que possui AH/SD seja informada de seu potencial maior, a fim de que ela possa canalizar seus esforços no sentido de produzir, criar e crescer intelectualmente (ALENCAR; FLEITH, 2001).

(4) Não se deve comunicar à família que um de seus membros é superdotado: esse mito está intimamente ligado ao mito sobre “pais condutores” descrito por Winner (1998). O que sustenta tal visão é a ideia de que, ao se avisar a família que um de seus membros possui AH/SD, poder-se-ia criar uma expectativa muito grande sobre a pessoa, podendo a família passar a exigir dele um desempenho além de sua capacidade, com tentativas de ampliar ainda mais a defasagem entre sua idade mental e sua idade real. Entretanto, como dito anteriormente, é necessário que não somente o indivíduo saiba que é superdotado, como a família, a fim de que esta possa criar oportunidades para desenvolver o potencial dessa pessoa (ALENCAR; FLEITH, 2001).

(5) A criança superdotada apresentará necessariamente um bom rendimento na escola: esse mito também se relaciona a outro mito descrito por Winner (1998), o mito da “Superdotação Global”, e ao mito de que “Tudo é fácil para as pessoas

com AH/SD” descrito por Pérez (2004). Muitos educadores acreditam que o superdotado vai naturalmente aprender rapidamente e com mais facilidade e terá, como consequência, um rendimento acadêmico superior. Todavia, o que se vê, como já exposto, é que é mais comum haver uma discrepância entre potencial e rendimento, do que um desempenho superior em todas as áreas acadêmicas (ALENCAR; FLEITH, 2001).

(6) Os testes de inteligência não são adaptados à realidade brasileira e, por isso, têm pouca utilidade para a identificação do superdotado: esse tipo de mito é mais frequente entre estudantes de Psicologia que se conscientizaram, ao longo do curso, que há um reduzido número de pesquisas feitas no Brasil na área de validação e precisão de instrumentos e testes psicológicos. Contudo, como Alencar e Fleith (2001) salientam dois aspectos relevantes com relação a esta falácia: a) mesmo que dispuséssemos de muitos dados a respeito da validade e fidedignidade dos nossos instrumentos na área de inteligência, o que se vê é que eles medem apenas uma amostra limitada do intelecto, e b) ao se avaliar um sujeito, deve-se considerar não apenas o resultado em testes de inteligência, mas também outros aspectos, como nível de produtividade e desempenho, interesses, traços de personalidade, presença de um talento ou habilidade especial.

(7) Todo superdotado tem um pouco de loucura: este mito é contrário ao exposto por Winner (1998) sobre os superdotados terem excessiva saúde psicológica. Segundo Alencar e Fleith (2001), o estereótipo do superdotado que se tem observado entre os estudantes universitários é de uma pessoa pálida e franzina, que usa óculos com lentes grossas, instável emocionalmente e excêntrico. As autoras afirmam que tal concepção estaria intimamente relacionada à uma visão

antiga da superdotação, quando esta era entendida como uma patologia (como pode ser visto no capítulo sobre a concepção de superdotação). No entanto, como já revelado, não necessariamente o superdotado irá apresentar um desajuste emocional. O que vai determinar seu bom ou mal ajustamento social são as condições que o ambiente onde ele vive irá lhe propiciar para desenvolver suas potencialidades e suas relações sociais (ALENCAR; FLEITH, 2001).

(8) Superdotação é um fenômeno raro: esta é uma concepção largamente difundida na população em geral. Alencar e Fleith (2001) salientam que, se as condições forem inadequadas, dificilmente o indivíduo com um potencial maior terá condições de desenvolvê-lo. Sobre isso, vale a pena abrir uma rápida discussão para reforçar como este mito é incoerente.

Segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2008 (INEP, 2010), somente 419 alunos com AH/SD estavam matriculados em escolas exclusivamente especializadas e/ou em classes especiais do ensino regular e/ou Educação de jovens e adultos no Brasil, sendo que 158 pessoas estavam matriculadas em classes especiais do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos e 261 estavam matriculadas em escolas exclusivamente especializadas (ressalta-se que nenhuma dessas pessoas estava matriculada no Espírito Santo). Além dessas, 3.257 alunos com AH/SD estavam matriculados em classes comuns do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos (sendo 223 no Espírito Santo). Não se pode afirmar com base nos dados, se essas 3.257 pessoas matriculadas em classes comuns recebiam algum tipo de tratamento especial. Sendo assim, o Censo de 2008 refere-se apenas a 3.676 alunos com AH/SD matriculados em algum nível educacional no Brasil.

Contudo, uma vez que a Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que existam cerca de 3,5 a 5% de pessoas com AH/SD na população mundial, e sabendo que em 2008 foram matriculados 52.321.667 alunos na educação básica, seria esperado encontrar cerca de 2.223.670 pessoas com AH/SD matriculadas, e não somente 3.676. Daí, podemos concluir que existe uma falta de estatísticas fidedignas nos censos escolares brasileiros e que sendo os dados incongruentes, o diagnóstico dessas crianças ainda é impreciso, ou seja, ainda não se sabe identificar tais pessoas e indicá-las como tendo AH/SD e por isso, o diagnóstico não é adequado. Em função disso, pode-se inferir como Pérez e Freitas (2009) que isso reforça a pouca produção na área. Também, pode-se inferir que tais dados errôneos reforça o mito de que existem poucas pessoas com altas habilidades/superdotação no contexto brasileiro.

(9) Crianças superdotadas constituem um grupo homogêneo em termos cognitivos e afetivos: acredita-se que alunos superdotados constituem um grupo homogêneo em termos de habilidades cognitivas, traços de personalidade e estilos de aprendizagem. Como visto anteriormente nessa dissertação, não necessariamente os indivíduos superdotados terão as mesmas características ou apresentarão o mesmo tipo de habilidade. Além disso, como afirmam Alencar e Fleith (2001), muitos indivíduos superdotados não apresentam algumas características associadas à superdotação em função de um ambiente pouco estimulador e desafiador. Portanto, este mito também não se mostra coerente.

(10) É impossível reprimir o talento em algumas crianças e desenvolvê-lo em outras: esta falácia relaciona-se à crença de que a criatividade é vista como um fenômeno raro, que ocorre em algumas poucas pessoas e inacessível à maioria.

Também, que se ela existe, seria é como um vulcão em erupção, nada podendo ser feito no sentido de reprimi-la, e, se ela não existe, nada é possível para desenvolvê-la. Quanto a isso, no capítulo referente à conceituação de superdotação, já foram expostas as diferentes abordagens que relacionaram criatividade e inteligência, portanto, faz-se desnecessário delongar-se mais acerca deste mito.

Pérez (2004), realizando uma revisão de alguns autores, também traz em sua obra alguns outros mitos relativos às pessoas com AH/SD, são eles:

(1) A criança com AH/SD é egoísta e solitária: essa ideia refere-se à crença de que a criança com AH/SD tem a tendência a ficar sozinha e fazer atividades de forma individual. Segundo Pérez (2004), a preferência por trabalhar sozinhas, bastante comum em crianças com AH/SD, pode decorrer de seus interesses frequentemente diferentes aos do seu grupo etário e de seus mecanismos de aprendizagem diferenciados que, muitas vezes, podem inviabilizar ou dificultar o trabalho em grupo, mas não da preferência por um isolamento mórbido. No entanto, como a mesma autora afirma, também não são raras as crianças com habilidades de liderança, que interagem socialmente de forma bastante desenvolvida e possuem grande preocupação com a injustiça e problemas sociais, mostrando-se dessa forma, solidárias e sociáveis. Sendo assim, podem haver pessoas com AH/SD que são solitárias e outras que são altamente sociáveis.

(2) A criança com AH/SD é “metida”, “sabichona”, “exibida”, “nerd” e “CDF”: tais concepções dizem respeito à voracidade de obter conhecimento por parte dos

alunos com AH/SD, que, em função de não terem os assuntos aprofundados na sala de aula, buscam fora dela, em outros meios, informações a respeito do que lhes interessam. Isso os leva a possuir um acervo de informações bem superior ao dos colegas e inclusive dos próprios professores. Portanto, quando se discutem temas de seu interesse, costumam apresentar muitas informações obtidas em outras fontes ou começam a perguntar de forma incessante sobre o assunto, o que, por muitas vezes, incomoda e/ou atrapalha o ritmo da aula. Em função disso, são vistos de forma negativa pelo grupo ou pelo professor, sendo ridicularizados e tachados dessa maneira (PÉREZ, 2004).

(3) Existem mais homens do que mulheres com AH/SD: Segundo Pérez (2004), esta ideia corresponde a estereótipos e condicionantes culturais. Para ela, a ausência de modelos femininos bem-sucedidos em áreas de domínio tradicionalmente masculino, a falta de motivação para o sucesso entre mulheres, as maiores dificuldades de identificação (já que elas preferem ocultar seus talentos), o maior índice de baixa autoestima feminina e a prevalência de incentivos maiores para o desempenho dos homens levam a identificar mais e, conseqüentemente, a buscar mais o atendimento para os indivíduos do sexo masculino, do que feminino. Assim, os índices podem estar mascarados e acredita-se, de forma geral, que existam mais homens do que mulheres com AH/SD.

(4) As pessoas com AH/SD provêm de classes socioeconômicas privilegiadas: este mito deriva da maior visibilidade que se tem das pessoas com AH/SD em classes econômicas mais favorecidas. Segundo Pérez (2004), no Brasil, onde sequer o aluno com AH/SD do tipo acadêmico é, muitas vezes, identificado, este

pré-conceito ainda está fortemente arraigado, e as AH/SD ainda estão muito vinculadas às notas que o aluno obtém na escola e à classe social à qual pertence. Para ela, há maior visibilidade das pessoas com AH/SD entre as classes mais favorecidas, pelo acesso a uma variedade de oportunidades de desenvolvimento das AH/SD, e um ofuscamento, nas classes mais desprivilegiadas, pela falta de oportunidades.

(5) A identificação fomenta a rotulação: De acordo com Pérez (2004), os próprios mitos e crenças em relação às pessoas com AH/SD fazem com que a identificação dessas seja considerada uma rotulação e que ela seja vista como uma “discriminação” dos indivíduos identificados que, no imaginário popular, passam a ser considerados “melhores” que o resto da sociedade.

(6) As crianças com AH/SD se autoeducam, não precisam de ninguém: este mito está sustentado na ideia de que, em função das pessoas com AH/SD terem uma facilidade maior no aprendizado de sua(s) área(s) de interesse, elas não precisariam que ninguém lhes ensine, pois elas aprenderiam sozinhas. Entretanto, como afirma Pérez (2004), embora tais pessoas aprendam mais rápido ou diferentemente de seus pares, as crianças com AH/SD terão que aprender, como as demais e, portanto, elas precisarão da família, da escola e da sociedade para assimilar os hábitos (de higiene, organização, entre outros), competências, saberes e fazeres necessários para ser um cidadão.

(7) Não se deve identificar a pessoa com AH/SD: esta ideia se apoia em preconceitos político-ideológicos, pois se “todos somos iguais perante a lei”, não se deve fazer diferenças entre as pessoas (PÉREZ, 2004). Contudo, como visto

anteriormente, a não identificação desses sujeitos reforça a ideia de que eles não precisam de atendimento especial, como se sua superdotação fosse suficiente para fazê-los aprender por si sós.

(8) O atendimento especial fomenta a criação de uma elite: este mito está intimamente ligado ao anterior, e vem da ideia de que o atendimento diferenciado realizado pela Educação Especial feriria o direito de igualdade para todos, crença que erroneamente é traduzida como atendimento idêntico para todos. Entretanto, uma vez que é direito de todos terem uma educação de qualidade, isso inclui o atendimento específico para as pessoas com AH/SD que precisam desenvolver suas habilidades como os demais (PÉREZ, 2004).

(9) Crianças com AH/SD devem ir a escolas especiais: esta posição se baseia na ideia de que as pessoas com AH/SD devem ser direcionadas para um atendimento especial, exclusivamente voltado para ele ou para um grupo de superdotados, em outro ambiente fora da classe ou da escola regular. Entretanto, como Pérez (2004, p.81) destaca, “Escolas ou classes especiais somente acarretarão uma visão parcial do mundo e dificuldades para lidar com a diversidade, além de serem meios favoráveis para exacerbar comportamentos competitivos e individualistas”. Portanto, acredita-se ser necessária a inclusão dessas crianças no contexto escolar regular.

(10) A aceleração é a abordagem de atendimento mais correta para os alunos com AH/SD: este tipo de atendimento implica em inserir a criança superdotada em um grupo com idade cronológica superior a sua a fim de que ela possa aprender conteúdos mais avançados aos que tem visto em sua classe e, assim, a

aula possa se tornar mais motivadora para o aluno. No entanto, isso implica em sujeitar a criança à exigências emocionais e sociais diferentes das suas, à possível rejeição do novo grupo por ela ser “*menor*”, e do seu próprio grupo etário, por ela ter sido “*adiantada*” para um grupo que está, supostamente, mais avançado (PÉREZ, 2004).

(11) Não se deve incentivar o agrupamento de crianças com AH/SD: essa posição se baseia na crença que o agrupamento permanente de pessoas com AH/SD pode incentivar a segregação e o fortalecimento de traços de personalidade. Contudo, Pérez (2004) afirma que o agrupamento eventual é importante para que elas possam conhecer outras pessoas “*iguais*” a si mesmas e construir e reforçar a sua identidade.

Selecionando alguns desses mitos, Pérez (2004) agrupou-os em sete categorias distintas, a saber:

- 1) Mitos sobre constituição, que vinculam as características da pessoa com AH/SD a possíveis origens ou a características físicas ou de personalidade.
- 2) Mitos sobre distribuição, que referem as AH/SD como uma característica com incidência maior ou exclusiva em determinadas parcelas da população (classes privilegiadas, homens) ou, então, como uma característica que pode ser manipulada.
- 3) Mitos sobre identificação, que trazem a discussão sobre vantagens ou desvantagens da “*rotulação*” e colocam em destaque o debate sobre a identidade da pessoa com AH/SD.

4) Mitos sobre níveis ou graus de inteligência, originados de equívocos sobre este conceito;

5) Mitos sobre desempenho, que falam sobre as expectativas e responsabilidades descabidas que se esperam das pessoas com AH/SD.

6) Mitos sobre consequências, que atribuem às pessoas com AH/SD resultados que dependem de características de ordem psicológica ou de personalidade;

7) Mitos sobre atendimento que, muitas vezes, impedem a implantação de políticas públicas e estratégias educacionais direcionadas para as pessoas com AH/SD.

No quadro 2 abaixo, são apresentadas as categorias propostas por Pérez (2004) e os respectivos mitos que foram agrupados em cada categoria.

CATEGORIA	MITOS
Mitos sobre constituição	<ul style="list-style-type: none"> • As AH/SD são uma característica exclusivamente genética. • As AH/SD são uma característica que depende exclusivamente do estímulo ambiental. • Pais organizadores (condutores) • A criança com AH/SD é egoísta e solitária. • A criança com AH/SD é “metida”, “sabichona”, “exibida”, “nerd” e “CDF”. • As crianças com AH/SD são fisicamente frágeis, socialmente ineptas e com interesses estreitos.
Mitos sobre a distribuição	<ul style="list-style-type: none"> • Todos temos AH/SD, basta estimulá-las e poderemos “fabricar” uma criança com AH/SD.

	<ul style="list-style-type: none"> • A incidência das AH/SD na população é muito pequena. • Existem mais homens do que mulheres com AH/SD. • As pessoas com AH/SD provêm de classes socioeconômicas privilegiadas.
Mitos sobre identificação	<ul style="list-style-type: none"> • A identificação fomenta a rotulação. • A identificação fomenta atitudes negativas nas pessoas com AH/SD. • Não se deve identificar a pessoa com AH/SD. • Não se deve comunicar a criança que ela tem AH/SD.
Mitos sobre níveis e graus de inteligência	<ul style="list-style-type: none"> • A pessoa com AH/SD é aquela que tem um QI excepcional. • Criança talentosa, mas não com AH/SD. • As crianças inteligentes também são criativas, na mesma proporção.
Mitos sobre desempenho	<ul style="list-style-type: none"> • A criança com AH/SD se destaca em todas as áreas de desenvolvimento humano – Superdotação Global. • A criança com AH/SD se destaca em todas as áreas do currículo escolar, tem que ter boas notas – é o aluno nota 10 em tudo.
Mitos sobre consequências	<ul style="list-style-type: none"> • A pessoa com AH/SD desenvolve doenças mentais, desajustamento social e instabilidade emocional. • O QI se mantém estável durante a vida toda. • Crianças com AH/SD serão adultos eminentes. • Tudo é fácil para a pessoa com AH/SD. • As crianças com AH/SD se autoeducam, não precisam de ninguém.
Mitos sobre atendimento	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças com AH/SD não precisam de atendimento educacional especial.

	<ul style="list-style-type: none"> • O atendimento especial fomenta a criação de uma elite. • Crianças com AH/SD devem ir a escolas especiais. • A aceleração é a abordagem de atendimento mais correta para os alunos com AH/SD. • Não se deve incentivar o agrupamento de crianças com AH/SD.
--	---

Quadro 2 – Mitos sobre AH/SD agrupados segundo classificação de Pérez (2004)

Os mitos relacionados às AH/SD influenciam a prática docente, pois as concepções dos professores interferem nos processos de identificação, seleção e escolha de quem irá ou não ter atendimento específico em programas voltados para pessoas com AH/SD. Suas vivências, carregadas de valores e crenças, vão sustentar a sua relação com seu aluno e sua prática pedagógica (AZEVEDO; METTRAU, 2010; NEGRINI; FREITAS, 2008).

Em função disso, acredita-se ser necessária uma formação adequada para que o professor saiba identificar o aluno com AH/SD de forma correta, sem pré-concepções pautadas em mitos a respeito dele. Assim, o atendimento a este estudante poderá ser realizado da melhor forma, a fim de desenvolver o seu potencial. Dessa forma, cabe abrir uma discussão maior sobre esse assunto, explanando um pouco acerca dos fundamentos legais que regem o atendimento aos superdotados e talentosos no Brasil e sobre a formação docente para atuação junto a essas pessoas.

4 FUNDAMENTOS LEGAIS E FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO JUNTO A PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

O cuidado voltado para com as pessoas com altas habilidades/superdotação está pautado no respeito à dignidade do ser humano e ao seu direito ao pleno desenvolvimento. Sendo assim, hoje existem recomendações e princípios nacionais e internacionais que pautam o atendimento a essas pessoas, nos quais podem-se ver, de forma implícita, a necessidade da elevação do nível de qualidade de vida pessoal e social e também o desejo de potencializar as diferenças individuais dos mesmos. Investindo nesse sentido, o Brasil definiu algumas políticas públicas na área educacional direcionadas para essa causa (BRASIL, 1995).

Nos arquivos nacionais públicos disponíveis no site do Ministério da Educação, pode-se encontrar o material intitulado "Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e talentos" (BRASIL, 1995), onde consta uma série de fundamentos legais que respaldam o atendimento às pessoas com AH/SD no Brasil. Segundo este documento, o atendimento a essas pessoas respalda-se:

- 1) Em princípios baseados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que ressalta que: todo ser humano é elemento valioso qualquer que seja a idade, sexo, idade mental, condições emocionais e antecedentes culturais que possui, ou grupo étnico, nível social e credo a que pertença e que seu valor é inerente à natureza do homem e as potencialidades que traz em si. Além disso, ressalta que

todo ser humano, em todas as suas dimensões, é o centro e o foco de qualquer movimento para sua promoção. Também, que todo ser humano tem direito de reivindicar condições apropriadas de vida, aprendizagem e ação, de desfrutar de convivência condigna e de aproveitar das experiências que lhe são oferecidas para desempenhar-se como pessoa e como membro atuante de uma comunidade.

2) Na Convenção sobre os Direitos da Criança (adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989) que reforça através do Artigo 2º: "Os Estados Partes respeitarão os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança sujeita à sua jurisdição, sem distinção alguma, independentemente de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra índole, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiências físicas, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais."

3) Na Constituição da República Federativa do Brasil de outubro de 1988, que por meio dos Artigos 205, 208 e 218 reforçam que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, e que isso será efetivado pelo Estado através do acesso aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e criação artística e através do incentivo ao desenvolvimento científico, à pesquisa e às capacitações tecnológicas.

4) Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71), que no Artigo 9 afirma que "Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais,

os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação".

5) Nos Artigos 53 e 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que reforçam o que consta na Constituição da República Federativa do Brasil ao declarar que a criança e o adolescente têm direito à educação e que é dever do Estado assegurar a eles o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

6) Em Pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE), através do Parecer nº 255/72 de 09/03/72 que destaca que o progresso do estudante deve atender a ritmo próprio de aprendizagem e a diversos interesses e aptidões. Defende, ainda, a não existência de barreiras entre séries, ou seja, ano letivo independente de ano civil para que o progresso do estudante superdotado possa ser mais veloz, eliminando qualquer perda de tempo; sendo assim, o superdotado poderia ser acelerado para séries posteriores segundo sua capacidade e de acordo com o seu bem-estar. Também pelo Parecer nº 436/72 de 09/05/72 que admite matrícula condicional de aluno superdotado em curso superior, com prazo de até dois anos para apresentação de prova de conclusão do ensino de segundo grau, desde que reconhecida sua superdotação antes da inscrição no vestibular, e pelo Parecer nº 681/73 que afirma que oportunamente o CFE fixará o conceito e as formas de apurar o superdotado, a partir do que baixariam os Conselhos de Educação, as normas sobre a matéria para os seus sistemas estaduais de ensino. E por fim, no Parecer nº. 711/87 de 02/09/87 que estabelece ações de atendimento ao superdotado.

7) Na Portaria CENESP/MEC nº 69, de 28/08/86, que, no que se refere ao superdotado, expressa sua definição e caracterização em seu artigo 3.

8) Na Declaração Mundial "Educação para Todos", resultante da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizado em Jomtien, na Tailândia em 1990, na qual, por meio do item 1 do Artigo I, declara que "Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo".

9) Na Declaração da Nova Delhi de 1993, que recomenda que, em todas as ações, em nível nacional e em todos os níveis, deve-se atribuir alta prioridade ao desenvolvimento humano, assegurando que uma parcela crescente dos recursos nacionais e comunitários seja canalizada à educação básica e que seja aprimorado o gerenciamento dos recursos educacionais disponíveis.

10) No Plano Decenal de Educação para Todos do MEC (1993-2003), que assume um compromisso nacional de oferecer a todos, sem discriminação e com ética e equidade, uma educação básica de qualidade.

Além desses princípios, leis, diretrizes, convenções e declarações, no contexto brasileiro ainda existe o Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei nº 10.172/01, que no capítulo da Educação Especial, propôs como meta nº 26 “implantar, gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora”.

Também, recentemente, em 2010, o Projeto de Lei 8.035/2010 aprovou a instituição do novo PNE para o decênio 2011-2020, o qual apresenta em seu anexo como submeta 1.9 da meta 1 “Fomentar o acesso à creche e à pré-escola e a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a transversalidade da educação especial na educação infantil”; e possui como meta 4 “Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (BRASIL, 2010).

Outra iniciativa pública importante, que deve ser destacada, foi a implementação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – os NAAHs -, nos 26 estados e no Distrito Federal desde 2005 no âmbito da SEESP/MEC, em

parceria com a UNESCO e o FNDE, e que hoje se constituem em referência para o atendimento dessa população (BARRETO; METTRAU, 2011; ANDRÉS, 2010).

Também vale ressaltar o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), em que os alunos com AH/SD são definidos como alvo de atendimento educacional especializado em todas as etapas e modalidades da educação; o “Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008”, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que determina as formas de oferta e a responsabilidade técnica e financeira do MEC na sua ampliação, definindo também aspectos como a transferência adicional para os alunos atendidos por essa modalidade de educação (ANDRÉS, 2010).

Portanto, pode-se ver que o Brasil, nos últimos anos, tem procurado dar um pouco mais de atenção para a parcela da população com AH/SD. Apesar disso, “no que diz respeito às ações, a educação especial, ainda tem ficado muito mais a cargo das entidades e instituições de caráter filantrópico, assistencial e segregacionista” (HEREDERO, 2010, p.194). Andrés (2010) afirma que tanto a legislação nacional quanto a base normativa referentes aos direitos das pessoas com AH/SD são escassas. Segundo ele, ainda é dada mais prioridade ao atendimento específico para as deficiências e se desconsidera, na maior parte dos casos, os aspectos relativos aos alunos com AH/SD. Alencar e Fleith (2005) também afirmam que os superdotados constituem um grupo que é pouco compreendido e negligenciado, e que há poucos programas direcionados para

atender suas necessidades e favorecer o seu desenvolvimento. Compartilhando desse mesmo sentimento, Machado (1989, p.78) afirma que

Prioridade é a qualidade do que vem primeiro. No caso, o atendimento ao Superdotado está vindo por último, se levarmos em consideração, por exemplo, o que já existe de assistência aos DV (Instituto Benjamim Constant), ao DA (Instituto Nacional de Educação de Surdos), aos DM (Institutos Pestalozzi e Associações de Pais e Amigos de Excepcionais), aos deficientes físicos (Legião Brasileira de Assistência).

Germani, Costa e Vieira (2006), ao denunciarem (como os mesmos afirmam) essa diferenciação quanto ao tratamento dos superdotados, afirmam que realmente são poucas as ações desenvolvidas para com esse segmento populacional, confirmando que a política existente é a de que o indivíduo com AH/SD não necessita de um atendimento especializado, porque é superdotado. Os autores, concordando com Andrés (2010) e Machado (1989), também afirmam que, geralmente, a atenção que é dada para as pessoas com necessidades específicas é centrada nas pessoas com deficiências. A justificativa para tal atitude encontra-se não somente nas entidades representativas deste segmento que são em maior número, implicando numa demanda mais consistente nas reivindicações dos direitos dos mesmos, mas, também, nos sentimentos de pena e de culpabilidade que essas pessoas geram, mobilizando nas pessoas ditas “normais” um movimento de compensação, como forma de aliviar as culpas, enquanto que o sujeito com AH/SD é entendido como “superior aos demais”, mobilizando nas relações interpessoais, sentimentos de menos valia, intolerância, competitividade e negação da necessidade de uma atenção específica (GERMANI; COSTA; VIEIRA, 2006).

Vieira (2003), ao constatar tal fato, traz a discussão de que, sendo o objetivo da Declaração de Salamanca de 1994 respeitar as diferenças individuais dos sujeitos no contexto escolar, adotando como princípio orientador que todas as escolas devem receber todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, dentre outras, este documento faz emergir uma questão: as escolas comuns devem receber as pessoas com necessidades educativas especiais, tal como o faz com os demais alunos, tendo como proposta básica que sejam oferecidas a esses alunos as oportunidades educacionais a que qualquer outro aluno tem acesso. Entretanto, como a autora declara, este conceito de igualdade de oportunidades não implica que todos - “normais” e com “necessidades especiais” - tenham que vivenciá-las da mesma forma, mas sim, que tenham o direito à oportunidades segundo as características e necessidades de cada um (VIEIRA, 2003).

No sentido de incluir as pessoas com AH/SD, Vieira (2003) afirma que tais políticas e práticas de inclusão exigem grande motivação e novas abordagens por parte dos professores, os quais determinam, em grande parte, o êxito de todo esse processo. Nesse sentido, Prieto (2003, apud GERMANI; COSTA; VIERIA, 2006) assinala que a formação inicial e continuada do professor deve ser considerada como a tarefa mais significativa, quando nossa preocupação é a qualidade do ensino. Sendo assim, a discussão sobre a formação desses profissionais para atuar com pessoas com AH/SD se torna pertinente.

No que se refere à legislação sobre a formação docente para atuação com pessoas com AH/SD, o Parecer CNE/CP 009/2001 (p.45-46) orienta que

A formação de professores deve assegurar a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como diferentes culturas caracterizam as diferentes faixas etárias e as representações sociais e culturais dos diferentes períodos: infância, adolescência, juventude e vida adulta. Igualmente importante é o conhecimento sobre as peculiaridades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (...) esses conhecimentos que o ajudarão a lidar com a diversidade dos alunos e trabalhar na perspectiva da escola inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no Art. 62 também determina que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades (...)” (BRASIL, 1996, p.46). Além disso, no primeiro parágrafo se lê: “A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996, p.46). Vê-se, dessa forma, que a formação dos professores deve ser, a princípio, exclusiva responsabilidade das universidades ou institutos superiores de educação, e responsabilidade primordial das instituições públicas de nosso país.

Em função disso, a Portaria n.º 1.793, de dezembro de 1994, resolve: “[...] Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Políticoeducacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas” (BRASIL, 1994, p.1).

No entanto, como afirma Barreto (2010, p.85-86):

ainda são raros os cursos de licenciatura, vide a UFES, que oferecem ou disciplinas voltadas às especificidades de alunos com necessidades educacionais especiais. Essa é uma questão bastante preocupante porque o processo de inclusão escolar está sendo implementado no país, a composição do alunado das escolas se tornando cada vez mais

diversificada, e o currículo dos cursos de formação de professores tem dificuldades de contemplar essa nova realidade. Em consequência, os futuros professores continuarão despreparados para atuar sob o novo paradigma da escola aberta à diversidade, resultando em prejuízo social e acadêmico aos alunos incluídos e aos demais agentes participantes.

Indo ao encontro de Barreto (2010), Alencar e Fleith (2001) reforçam que são raros os cursos de Psicologia no Brasil que oferecem disciplinas como Psicologia do Superdotado e Psicologia da Criatividade, e ainda relatam que nos cursos de Pedagogia nenhuma disciplina sobre a educação, programas ou currículo para o superdotado tem sido regularmente oferecida. As autoras ainda destacam que, na maioria dos cursos de formação de professores, a temática de superdotação/altas habilidades nem sequer é lembrada.

É fato que o papel do professor e da escola na identificação do aluno superdotado ou talentoso é de suma importância, pois é o professor que, através do contato diário com os estudantes, pode perceber indícios de um potencial superior e, assim, fazer uma primeira identificação desse indivíduo. Relatos de pesquisas afirmam que professores despreparados podem excluir alunos de programas de superdotação ou rejeitá-los em sala de aula (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002). Assim, é possível perceber que o papel do professor junto ao aluno é fundamental para que aquele possa identificar que este possui AH/SD, e assim, possa ajudar esse aluno a desenvolver suas aptidões (CHAGAS; FLEITH, 2010). Como Guenther e Freeman (2000, p. 151-152) afirmam:

O professor especialista precisa ter uma boa base de conhecimento sobre a psicologia do desenvolvimento, em geral, e dos bem-dotados e talentosos, em especial. Este conhecimento vai ajudá-lo a entender e diferenciar, naquilo que a criança expressa no dia a dia, o que é próprio da idade, da fase de desenvolvimento sendo vivida por ela, o que é expressão cultural, ou de seu grupo de origem, enfim até que ponto ela está sendo “uma criança” como todas as outras, o que de fato ela também é; precisa também reconhecer no modo de ser e agir da criança

o que é expressão de características comuns a crianças “diferentes”, em razão de seus talentos e capacidades acima da média das outras crianças; e, finalmente, o que é expressão própria e pessoal dela mesma, de seus interesses, capacidades, apreensões, preferências e necessidades pessoais, individuais, pois, só assim, terá a segurança necessária para orientar o projeto educacional daquela criança em particular.

Entretanto, por muitas vezes, esses alunos passam despercebidos pelos professores. Winner (1998) afirma que muitos professores encontram-se despreparados para identificar os alunos com altas habilidades e, por conseguinte, não são poucas as vezes em que esses alunos são identificados não como crianças com altas habilidades, mas sim como “alunos problemas”. Dessa forma, muitos professores encaminham seus alunos para atendimento psicológico, a fim que seja feita uma avaliação da criança, temendo que elas sejam hiperativas ou apresentem algum distúrbio de aprendizagem. Tal atitude se dá porque há uma tendência maior em patologizar essas pessoas do que considerar que elas podem ser inquietas e desatentas (WINNER, 1998).

Vale abrir um parêntese nessa discussão a fim de ressaltar que o psicólogo tem um papel muito importante, porém pouco explorado, nesse processo da inclusão do superdotado no contexto social e educacional, uma vez que ele pode auxiliar no desenvolvimento de estratégias de intervenção junto ao aluno, ao professor, à família e à comunidade. Além disso, ao realizar uma avaliação do sujeito, é possível perceber quais são as áreas de interesse e de destaque da pessoa, podendo direcioná-la, da melhor forma, para atividades que potencialize seu desenvolvimento/conhecimento. Como Pinto (2007) afirma, a atuação do psicólogo acontece junto ao professor, engajando-o em processos de reflexão sobre suas próprias ações diante do seu conhecimento teórico, sobre sua prática

pedagógica, de modo a reconhecer a teoria ligada à sua prática, transformando sua ação, como também proporcionar o desenvolvimento de suas habilidades sociais e a construção de projetos pedagógicos.

Quanto ao fato das pessoas com AH/SD passarem despercebidas, Pérez e Freitas (2011) afirmam que a invisibilidade dos alunos com AH/SD por parte da população (e aí se incluem também os professores) está estreitamente vinculada à desinformação sobre o tema e sobre a legislação que prevê seu atendimento, à falta de formação acadêmica e docente e à representação cultural das pessoas com altas habilidades/superdotação (aqui entendida como as concepções que uma pessoa ou grupo social tem sobre outra ou outro grupo social). Em função de concepções errôneas, muitos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades tornam-se mais presentes, prejudicando a educação dos alunos com altas habilidades (REICH; FREITAS, 2005). Concordando com isso, Pérez e Freitas (2011. p.111) afirmam que a representação cultural deturpada

leva a pensar que o aluno com AH/SD é uma pessoa rara, que não precisa de nada, que se autoeduca, que somente existe em classes privilegiadas, que só pode ser o aluno nota 10 na sala de aula e, principalmente, que não é um aluno com necessidades educacionais especiais.

Concorda-se com Azevedo e Mettrau (2010) quando os autores afirmam que a forma como o professor representa seu aluno está diretamente ligada à sua prática pedagógica e à relação estabelecida entre professor e aluno, e que, se o professor tem enraizados os mitos da superdotação (WINNER, 1998), ele tenderá a não observar esse aluno em sala de aula, devido às suas crenças e mitos sobre as características desse aluno. Portanto, ressalta-se que a concepção que o docente tem de seus alunos vai influenciar sua prática em sala de aula, que de

forma direta terá um resultado sobre o desenvolvimento desse estudante; Isso acaba por tornar essa cadeia de comportamentos viciosa, pois, da mesma forma, o desenvolvimento do discente vai retroalimentar as concepções que o professor tem dele, que, novamente, vai ter influência em seu dia-a-dia, e assim por diante (como pode ser visto na figura 2 a seguir).

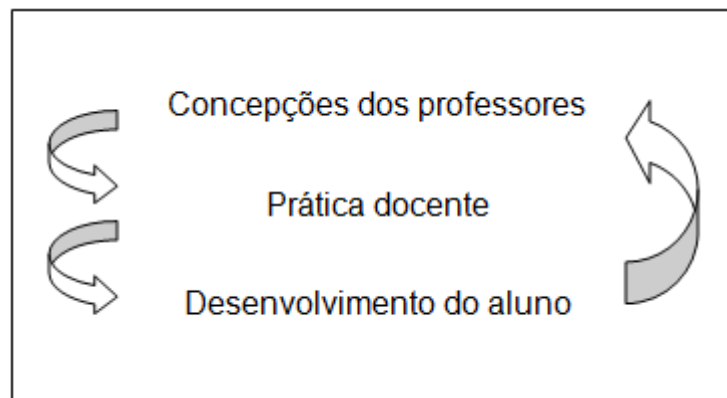


Figura 2 – Retroalimentação da prática docente

Maia-Pinto e Fleith (2004), ao discursarem sobre esse assunto, declaram que, para que sejam implantadas estratégias que realmente proporcionem o desenvolvimento do potencial e/ou do talento do aluno com altas habilidades/superdotação, é de fundamental importância que o professor tenha segurança a respeito da definição de superdotação, saiba identificar as habilidades e necessidades especiais do aluno superdotado, estabeleça uma meta para o desenvolvimento de um planejamento específico e saiba organizar os vários tipos de material e estratégias de ensino.

Portanto, acredita-se ser fundamental um preparo adequado para o professor que vai atuar junto a pessoas com AH/SD, a fim de que ele possa estar habilitado a identificar tal aluno, sem ter (pré) concepções errôneas que vão influenciar diretamente sua prática docente. Sendo assim, faz-se necessário conhecer quais

são as concepções que os professores têm sobre as AH/SD, para que, assim, possam-se desenvolver estratégias educacionais que atendam às necessidades específicas desses alunos. Diante disso, a pergunta central que norteia a presente pesquisa é: Quais seriam as concepções sobre as altas habilidades/superdotação que perpassam a prática docente de professores do ensino fundamental?

5 OBJETIVO GERAL

O objetivo dessa pesquisa é explorar as concepções de professores do Ensino Fundamental da rede pública de Vitória-ES sobre altas habilidades/superdotação.

5.1 Objetivos Específicos

- a) Investigar o conceito de superdotação/altas habilidades junto a professores do ensino fundamental público de Vitória – ES.
- b) Explorar por meio de histórias as concepções e os mitos sobre altas habilidades/superdotação dos professores participantes.
- c) Verificar as relações entre concepções acerca das altas habilidades/superdotação e prática docente dos participantes.
- d) Investigar as principais estratégias de ensino e aprendizagem mencionadas pelos participantes desse estudo que já lidaram ou lidam com pessoas com altas habilidades/superdotação.
- e) Avaliar a concepção dos participantes desse estudo quanto à adequação de sua formação profissional no que se refere a lidar com pessoas com altas habilidades/superdotação.

5.2 Justificativa

Pérez (2003) afirma que a real inclusão de pessoas com AH/SD só será possível quando os educadores e a sociedade forem capazes de diferenciar realidade de mito, quando estes alunos saírem da invisibilidade e suas necessidades forem

distinguidas, quando for permitido a esse aluno se autorreconhecer e se aceitar como diferente e quando se aumentar a produção científica e os pesquisadores na área de altas habilidades.

Sendo assim, um grande motivo para se estudar os mitos acerca da superdotação, está no fato de que existem poucos estudos e publicações sobre a temática. Sendo assim, entende-se que

O desconhecimento de que o aluno com AH/SD é um Aluno com Necessidades Educacionais Especiais, que requer estratégias pedagógicas diferenciadas e que deve ser atendido no âmbito da Educação Especial tem que ser banido do acervo dos pesquisadores (PÉREZ; FREITAS, 2009, p. 14-15).

Se ainda não existe certeza da 'intelligentsia' brasileira quanto às características, à prevalência e quanto ao que fazer com estes alunos, é a própria pesquisa que poderá proporcionar elementos para subsidiá-la e, por enquanto, ela ainda se mantém relativamente alheia a estas problemáticas (PÉREZ; FREITAS, 2009, p.15).

Como dito anteriormente, acreditamos que a falta de conhecimento sobre o assunto, leva a elaboração de mitos acerca das pessoas com AH/SD, e que em consequência desse fato, muitas vezes os profissionais da educação deixam de dar uma atenção adequada a essas crianças.

Virgolim (2007) afirma que diversos estudos foram desenvolvidos nos últimos cinco anos no Brasil acentuando que a maioria das escolas ainda não apresenta profissionais com habilitação apropriada para prover os desafios necessários à promoção do desenvolvimento do talento desses alunos. A autora afirma:

Sabe-se hoje que muito do fracasso escolar do aluno é devido ao fracasso da própria escola em fornecer ambientes de aprendizagem apropriados para crianças e jovens em seus diferentes estilos de aprendizagem (p.25).

(...) um ambiente onde suas reais necessidades não são atendidas, eles deslocam sua motivação das atividades escolares para outras atividades que lhes sejam mais compensadoras, tais como interação social e devaneio (p.25-26).

A autora ainda afirma que em função disso, essas pessoas podem apresentar comportamento social impróprio, agindo com hostilidade, agressão, e pode desenvolver autoconceito negativo, insegurança e sentimentos gerais de inadequação (VIRGOLIM, 2007). Semelhantemente, Alencar (2007) afirma 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 desse potencial.

Assim, acredita-se que estudar quais mitos os professores do ensino fundamental tem sobre as pessoas com AH/SD, pode levá-los a refletir sobre suas atitudes e conseqüentemente, rearranjar sua forma de atuação. Dessa forma, acredita-se que o aprofundamento nesse tema é de relevância não somente científica como também social. A partir disso, apresentaremos a seguir o método que nos propomos a utilizar para a realização da presente pesquisa.

6 MÉTODO

Essa pesquisa é de caráter qualitativo descritivo. A pesquisa qualitativa permite observar e descrever inter-relações entre aspectos abordados e realizar interpretações de forma subjetiva (MINAYO, 2007). É um meio para explorar e entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano (CRESWELL, 2010). Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas, o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Estes tendem a analisar seus dados indutivamente (SILVA; MENEZES, 2005).

Segundo Gil (2002, p.42) “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Para o referido autor, estão inclusas neste grupo as pesquisas que tem por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população.

Para a coleta de dados foi utilizado o método clínico piagetiano (PIAGET, 1926/2005; CARRAHER, 1989; DELVAL, 2002), que consiste em uma forma de obter dados em interação direta com o sujeito, principalmente através de conversas, nas quais o entrevistador conduz suas perguntas de modo a tentar esclarecer o que a pessoa disse.

Assim, pode-se afirmar que

a utilização do método clínico baseia-se no pressuposto de que os sujeitos têm uma estrutura de pensamento coerente, constroem

representações da realidade à sua volta e revelam isso ao longo da entrevista ou de suas ações. (DELVAL, 2002, p.70).

O método clínico é um procedimento usado para investigar como as pessoas pensam, percebem, agem e sentem. Sua essência é a intervenção sistemática do experimentador diante da conduta do sujeito, procurando descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem e o que está por trás do aspecto de sua conduta, seja em ações ou palavras. (DELVAL, 2002). Dessa maneira,

o pesquisador tem de abrir mão de sua forma de pensar para introduzir-se na forma de pensar do sujeito e, por isso, não pode atribuir aos termos que ele utiliza o mesmo sentido que têm para si próprio, mas deve buscar esclarecer qual é o sentido desses termos dentro da estrutura mental do sujeito. (DELVAL, 2002, p. 72)

A ênfase do método clínico está em compreender o processo que leva o sujeito a dar uma resposta ou outra, sendo assim, a resposta é tomada não em si, mas como um ponto de partida para a compreensão do processo (CARRAHER, 1989). Sendo assim, o experimentador busca esclarecer ao máximo as explicações que o sujeito dá para suas perguntas, e pode inclusive incluir situações que possam levar o sujeito a completar ou contradizer suas respostas anteriores (DELVAL, 2002). Assim,

à medida que o sujeito vai dando explicações, que podem, ser mais ou menos incompletas, o experimentador procura esclarecer o máximo possível as razões do sujeito e, inclusive, provoca outras situações que possam esclarecer, completar ou contradizer as explicações que o sujeito lhe dá. Para isso, é preciso que o experimentador vá formulando hipóteses acerca da explicação dada pelo sujeito, de suas razões e de seu sentido, e modificando-as ao mesmo tempo. Quando o sujeito dá uma resposta, o experimentador tem de se perguntar por que ele explica dessa forma, o que quer dizer (...) (DELVAL, 2002).

Piaget (1926/2005) afirma que o exame clínico compartilha da experiência no sentido de que o clínico formula problemas, elabora hipóteses, promove variações nas condições envolvidas e ainda controla suas hipóteses no contato com as reações provocadas pela conversa.

Carraher (1989) ao detalhar o uso da metodologia clínica piagetiana, afirma que alguns passos devem ser seguidos a fim de que a coleta de dados seja bem sucedida, estes são: 1) O examinador deve procurar, durante o exame, acompanhar o raciocínio do sujeito, estando atento ao que o sujeito diz ou faz; 2) O pesquisador deve tentar obter justificativas para as respostas dadas pelos sujeitos (estas levam o sujeito a refletir de fato sobre a questão, podendo demonstrar melhor seu nível de compreensão do problema e nos auxiliam na compreensão do como o sujeito chega às suas respostas e das relações que ele vê entre as partes); 3) O entrevistador deve sempre verificar a certeza com que o sujeito responde (verificar se a resposta é dada com certeza ou se muda diante de uma circunstância criada pelo examinador); 4) O examinador deve ter o cuidado de não deixar que ambiguidades permaneçam como tal (sempre que se julgar que uma resposta está vaga ou obscura, deve-se procurar meios para esclarecê-la) e 5) O pesquisador deve sempre se lembrar dos níveis de desenvolvimento que surgem no estudo da tarefa em questão.

6.1 Participantes

Participaram dessa pesquisa 20 professores de escolas públicas da cidade de Vitória - ES, docentes de português ou matemática para alunos do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano).

A escolha de professores de português e matemática se deu por duas razões: 1) porque, em geral, são essas as disciplinas de maior carga horária e, portanto, os professores passam mais tempo com os alunos; 2) Porque, como afirma Winner (1998), pessoas com AH/SD tendem a demonstrar suas habilidades de forma precoce nesses domínios do conhecimento (por serem atraentes para elas e porque essas áreas são regidas por regras e são altamente estruturadas).

Já a escolha de professores da rede pública se deu porque, segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2008 (INEP, 2010), foram matriculados 53.232.868 alunos em escolas brasileiras, sendo que somente 7.101.043 alunos foram matriculados em escolas privadas. Como dito anteriormente, uma vez que a Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que existam cerca de 3,5 a 5% de pessoas com AH/SD na população mundial, acredita-se que professores de escolas públicas tenham mais oportunidade de ter contato com alunos com AH/SD, já que a grande maioria dos alunos brasileiros estão matriculados em escolas públicas. Além disso, tal escolha se deu também porque se sabe que, por vezes, as secretarias de educação dos municípios promovem cursos de formação continuada e/ou de qualificação, bem como ciclos de palestras, possibilitando uma formação diferenciada aos professores da rede pública.

Ainda, para um maior controle sobre as variáveis dessa pesquisa, optou-se por selecionar professores que ministram aulas em bairros próximos. Dessa forma, foram selecionados professores que compõem o quadro docente de escolas da Região Administrativa VI, chamada “Continente”, por se tratar da região mais próxima a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Essa região

compreende os bairros Aeroporto, Antônio Honório, Boa Vista, Carapina, De Fátima, Goiabeiras, Hélio Ferraz, Jabour, Jardim da Penha, Maria Ortiz, Mata da Praia, Morada de Camburi, Parque Industrial, Pontal de Camburi, República, Segurança do Lar e Solon Borges (VITÓRIA, 2003). Assim, foram entrevistados professores de cinco escolas diferentes, uma vez que cada escola municipal geralmente possui dois professores pela manhã (um de português e um de matemática) e outros dois professores na parte da tarde (idem).

Vale ressaltar que os critérios de idade, tempo de profissão e tempo de formação não foram levados em consideração pelos seguintes motivos: 1) como dito acima, cada escola possui cerca de um professor de matemática e um professor de português por período do dia, perfazendo, assim, ao todo, um total de cerca de quatro professores por escola; dessa forma, havia poucas pessoas disponíveis para entrevistar, e, uma vez que era possível que algumas optassem por não participar (como aconteceu por mais de uma vez na coleta dos dados), o rol de possíveis participantes se tornaria ainda menor; 2) segundo o Art. 37, parágrafo 16 da Constituição Federal Brasileira, é permitida a acumulação remunerada de dois cargos públicos para professores quando há compatibilidade de carga horária; portanto, corria-se o risco de haver um mesmo professor dando aula em duas escolas na mesma Região Administrativa, como, de fato, foi possível encontrar na presente coleta de dados; 3) seria possível encontrar professores em licença ou que estavam substituindo outros (o que também aconteceu na coleta); 4) o tempo de formação ou de profissão não diz respeito necessariamente a ter mais experiência no trato de pessoas com necessidades educativas específicas. Assim, poder-se-ia encontrar pessoas que, apesar de trabalharem

pouco tempo na área da educação, poderiam ter mais experiência com esse tipo de problemática, ou seria possível encontrar outros que trabalham há anos e nunca lidaram com tal situação.

Como o objetivo principal deste estudo era conhecer as concepções que os professores do Ensino Fundamental da rede pública de Vitória - ES têm sobre AH/SD, tais critérios não se mostraram extremamente relevantes para obtenção de todo o conteúdo encontrado.

6.2 Instrumentos e Procedimentos

Inicialmente, foi feito contato com as escolas para apresentação do projeto de pesquisa e, com a permissão destas (Anexo 1) e com a aprovação (parecer 50411/2012) do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa (Anexo 2), entrou-se em contato com os professores a fim de marcar-se um horário para entrevistá-los. Todos que aceitaram assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo modelo se encontra no Anexo 3, o qual informava os objetivos da pesquisa e as possíveis contribuições dos dados e como os mesmos seriam publicados. Além disso, também foi informado que sua participação poderia ser interrompida a qualquer momento, sem problemas e/ou constrangimentos, caso o participante assim desejasse e que a entrevista seria gravada em áudio.

Os instrumentos utilizados foram: um roteiro de entrevista (Quadro 3) e quatro histórias sobre mitos relativos às AH/SD (Quadro 4). O roteiro de entrevista apresentava cinco perguntas iniciais sobre alguns dados do participante, como sua idade, matéria que leciona e há quanto tempo exerce esse ofício, tempo e

curso de formação acadêmica; também, uma questão de evocação de palavras e outras quatro questões sobre a conceituação de altas habilidades/superdotação para os professores e sobre sua formação e prática profissional, como pode ser visto a seguir:

Roteiro de entrevista

Qual a sua idade?

Qual matéria você leciona?

Há quanto tempo você é professor?

Qual a sua formação acadêmica?

Há quanto tempo você é formado em seu curso de graduação?

1 – Quais são as três primeiras palavras que vem a sua mente quando você ouve a expressão: “pessoas com altas habilidades/superdotação?”.

2 – Durante o seu curso de formação acadêmica você teve alguma disciplina que tratasse da inclusão de pessoas com necessidades educativas específicas?

a) Se sim... Nessas disciplinas, foi abordado algo sobre crianças com altas habilidades/superdotação?

b) Se não... Você acha necessário que no currículo do seu curso haja disciplinas acerca desse assunto?

3 - Após a sua formação acadêmica, você fez algum curso de especialização ou mestrado, ou algum curso de formação continuada com foco em inclusão de crianças com necessidades educativas específicas?

Se sim... Quem forneceu esse curso? Nesse curso que você fez, foi abordado alguma coisa sobre crianças com altas habilidades/superdotação? Após ter realizado esse curso, você se sente preparada para trabalhar com pessoas com altas habilidades/superdotação?

Se não... Mesmo não tendo feito um curso de capacitação, você, como profissional de educação, se vê preparada para atuar com crianças com necessidades educacionais específicas?

4 – Você sabe se o governo fornece algum material de apoio para professores acerca da superdotação?

5 - Durante sua vida em sala de aula, você alguma vez já deu aula para uma criança com altas habilidades/superdotação?

Se sim... Quais indícios você percebia na criança para afirmar que ela possuía altas habilidades/superdotação? Quais estratégias você utilizava ou utiliza para dar aula para pessoas com altas habilidades/superdotação?

Se não... Quais indícios te levam a afirmar que você nunca teve um aluno com altas habilidades/superdotação em sala de aula?

Quadro 3 – Roteiro de entrevista usado na pesquisa

Sobre a técnica de evocação de palavras, esta consiste em pedir ao sujeito que, a partir de um termo indutor, cite as palavras ou expressões que lhes tenham vindo imediatamente à lembrança (SÁ, 1996).

A entrevista semiestruturada é guiada por uma relação de questões de interesse na qual o investigador vai explorando ao longo de seu desenvolvimento (GIL, 2002). Essa é bastante apropriada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (SELLTIZ et al., apud GIL, 2009).

Uma vez que a metodologia piagetiana procura voltar-se para a situação psicológica do sujeito, tal metodologia reconhece que a padronização de condições externas não pode satisfazer o requisito de colocar todos os sujeitos na mesma situação psicológica. Sendo assim, um roteiro de entrevista

semiestruturado para a coleta de dados se mostrou coerente, uma vez que permite fazer-se uma entrevista de forma mais flexível, sem seguir um padrão rígido de perguntas, como Carraher (1989, p. 27) afirma:

A escolha prévia das situações-problema permite ao examinador esquematizar a técnica que pretende usar, o que facilita muito sua atuação durante o exame. Um roteiro não deve ser visto, porém, como uma série de regras a serem cegamente obedecidas. A compreensão de cada situação deve ser verificada à medida que o exame prossegue, assim como o significado das respostas do sujeito (...).

Quanto às histórias, atrelando-as às categorias de mitos elaboradas por Pérez (2003) que foram expostas no capítulo de mitos sobre pessoas com AH/SD, pode-se dizer que a primeira história pautou-se nos “Mitos sobre constituição”, a segunda, nos “Mitos sobre graus de inteligência, Mitos sobre Desempenho e Mitos sobre Consequências”, a terceira, nos “Mitos sobre atendimento” e a quarta, nos “Mitos sobre constituição e Mitos sobre consequência”. Sendo assim, foram contadas histórias fictícias acerca de pessoas com AH/SD, e, ao final de cada uma delas, foram colocadas duas situações (opiniões) em que o participante deveria escolher qual ele mais concordava ou mais lhe agradava e por que, podendo também discordar das mesmas, ou expor sua opinião sobre o assunto. As quatro histórias foram elaborados a partir do que foi encontrado na literatura e em casos clínicos sobre pessoas com AH/SD, e podem ser vistas a seguir:

Histórias

Pesquisadora fala: *“Nesse momento, lerei para você algumas histórias de fatos fictícios e ao final de cada uma delas, gostaria que você me dissesse o que pensa ou sente acerca do que foi falado. Gostaria que você soubesse que não existe respostas certas ou erradas, eu somente me interesse em saber o que você pensa sobre o assunto. Tudo bem? Podemos começar?”.*

História 1

“Julie sempre foi uma criança precoce. Sua precocidade foi primeiro percebida no domínio da linguagem. Aos 8 meses, ela mostrava compreensão de linguagem, aproximadamente um ano à frente do esperado. Ela já entendia perguntas e comandos simples, e também falara suas primeiras palavras. Certo dia, aos 3 anos, ela pegou um livro que gostava e pediu para a mãe lê-lo para ela, apontando com o dedo as palavras enquanto as lia em voz alta. Depois de duas semanas lendo esse livro, Julie deixou-o de lado, e sozinha, leu um livro atrás do outro. Mais duas semanas, e Julie já estava lendo em silêncio, sozinha e bem rápido. Sua mãe a levou em dois psicólogos: um afirmava que sua precocidade se devia ao fato de sua mãe incentivar sua filha, estimulando-a de todas as formas. O outro disse que esse tipo de características indica que a criança já nascera superdotada. Você acha que algum psicólogo tem razão? Por quê?”

História 2

“Duas professoras do 8º ano de uma escola estavam conversando sobre um aluno em comum que tem altas habilidades/superdotação. Ana, a professora de ciências estava muito satisfeita com o desempenho do adolescente ao longo do ano. Helena, professora de artes, no entanto, não estava tão satisfeita assim: ela afirmou que o adolescente não havia tirado tão boas notas nas últimas provas, passando na matéria “por um fio”. Quando Helena expôs isso, Ana ficou espantada, pois ela acreditava que pessoas com altas habilidades/superdotação deveriam ir sempre bem em todas as matérias do currículo escolar, que seriam alunos nota 10 e que tudo deveria ser fácil para essas pessoas. O que você acha sobre isso? Você concorda com alguma das duas professoras? Por quê?”

História 3

“O caso de uma criança com altas habilidades/superdotação foi levado ao conselho de classe da escola. Alguns dos professores dessa criança defendiam ser necessário um atendimento

especial para ela, afirmando que isso desenvolveria o seu potencial, e que, portanto, deveria ser feito um encaminhamento para uma escola especial. Os outros professores, entretanto, argumentavam que essa não precisava de atendimento especial. A maior preocupação desses professores, era que se mandassem a criança para uma escola especial, ou para uma turma especial, poderia-se criar uma “elite” de estudantes dentro da escola. O que você acha sobre isso? Você concorda com algum grupo de professores? Por quê?

História 4

“A mãe de uma criança com altas habilidades/superdotação foi procurada pela pedagoga e a diretora da escola a fim de conversarem acerca de seu filho. Segundo elas, as professoras haviam relatado que a criança se mantinha muito solitária na escola, e que isso, no futuro, poderia repercutir de forma negativa na vida social e psíquica da criança. A mãe, entretanto, afirmou já ter lido que o isolamento é uma característica comum à Ah/SD, e que não via nenhum problema quanto ao futuro do filho. Qual sua opinião? Por quê?”.

Quadro 4 – Histórias elaboradas para a pesquisa

Piaget em seu livro “*O Juízo moral na criança*” (1932/1994) realizou alguns estudos com histórias de forma semelhante ao que foi realizado. Seu objetivo, no entanto, era investigar o julgamento que algumas crianças tinham sobre a moralidade das ações dos sujeitos das histórias que ele contava, além da justiça, dos castigos, entre outros. Assim, Piaget fazia as crianças compararem, duas a duas, histórias nas quais as pessoas foram punidas e histórias nas quais os pais se contentavam em repreender e explicar aos filhos o alcance de seus atos. Após isso, ele perguntava a elas qual punição achavam mais justa ou o que o pai deveria fazer para punir aquelas pessoas, e pedia para explicarem o porquê de suas escolhas (PIAGET, 1932/1994). Portanto, de forma semelhante, foram contadas quatro histórias, e, ao final delas, pediu-se aos participantes que dessem suas opiniões e explicassem o porquê de seus pareceres. Os participantes foram entrevistados individualmente, na própria escola em horário oportuno aos mesmos. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio digital,

tendo duração média de 26:67 minutos, e foram transcritas posteriormente (Anexo 4)².

6.3 Procedimentos de análise dos dados

Os dados foram analisados qualitativamente utilizando o mesmo método clínico. Em sua obra, Delval (2002) elenca alguns passos que devem ser seguidos para que se possa fazer a análise dos dados e todas elas foram seguidas pela pesquisadora, são elas: 1) Observações durante as entrevistas ou as transcrições (descoberta de alguns tipos de resposta, de algumas explicações, de tendências gerais, respostas que são curiosas ou interessantes para o pesquisador em relação aos objetivos); 2) Leitura de protocolos salteados (leitura dos protocolos elaborados a partir das transcrições das entrevistas); 3) Leitura de todos os protocolos; 4) Análise das categorias (realizar agrupamento das respostas nas categorias e examinar o significado das categorias de acordo com as hipóteses iniciais); 5) Comparação das respostas dos sujeitos; 6) Nova análise das entrevistas para estabelecer a sucessão dos tipos de respostas (na qual é possível verificar as respostas que não se sobrepõem); 7) Análise da coerência das respostas de cada sujeito nas diferentes partes da entrevista; 8) Análise dos níveis de resposta para verificar se a ordem de sucessão é constante (análise teórica dos níveis de resposta, procurando descobrir os princípios que organizam as respostas); 9) Utilização de novas categorias (realizando um acordo interjuízes); 10) Análise quantitativa das respostas (análise estatística por

² As entrevistas foram transcritas de forma literal, não havendo preocupação com o uso da norma culta da língua portuguesa.

porcentagem que serão explicadas de forma qualitativa) e 11) Redação dos resultados de nosso trabalho.

Assim, após realizar todos os primeiros passos, foi possível estabelecer as categorias de respostas, analisá-las no contexto geral do que foi dito pelos participantes e compará-las com o que foi encontrado na literatura, como pode ser visto no capítulo de resultados a seguir.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Levando em consideração o que foi exposto no capítulo de método acerca dos participantes, colaboraram para a obtenção dos dados 11 professores de matemática e nove de português. A média de idade dos mesmos foi de 41,5 anos, tendo como tempo médio de profissão 17,5 anos e estando formados há cerca de 18 anos em média. No quadro 5, abaixo, pode ser visto o perfil sociodemográfico dos professores:

INFORMAÇÃO	CATEGORIA	FREQUÊNCIA	%
Idade	20 a 30 anos	4	20
	30 a 40 anos	6	30
	40 a 50 anos	5	25
	50 a 60 anos	5	25
Formação acadêmica	Letras	9	45
	Matemática	11	55
Tempo de formação acadêmica	Menos de 5 anos	1	5
	5 a 10 anos	4	20
	10 a 20 anos	8	40
	20 a 30 anos	6	30
	30 anos ou mais	1	5
Tempo que leciona	Menos de 5 anos	2	10
	5 a 10 anos	2	10
	10 a 20 anos	7	35
	20 a 30 anos	7	35
	30 anos ou mais	2	10

Quadro 5 – Perfil sociodemográfico dos participantes

Vale ressaltar que o único participante que possui menos de cinco anos de formação, há algum tempo trabalha também com a educação especial na sala de recursos da escola, e, portanto, parece possuir bastante conhecimento sobre o assunto da pesquisa.

A partir das palavras evocadas pelos participantes na primeira questão, foi possível criar nove categorias gerais que representam a maneira que as pessoas com AH/SD são percebidas pela amostra, a saber: 1) Diferente; 2) Inteligência; 3) Capacidade maior; 4) Raciocínio; 5) Sensibilidade; 6) Educação Formal; 7) Outros; 8) Motivação e 9) Criatividade.

A primeira categoria “*Diferente*” engloba aspectos de percepção do que seria “anormal” ou diferente do padrão estabelecido culturalmente ou aspectos relativos à educação especial de modo geral, como, por exemplo, as palavras “Diferente”, “Anormais” e “Especiais”; já a segunda categoria, “*Inteligência*”, diz respeito a palavras que se relacionam aos atributos cognitivos, como “Inteligente”, “Gênio” e “Nerd”. A terceira, denominada “*Capacidade maior*” se refere à percepção que os professores tinham do aluno diante do restante da turma; palavras como “Capacidade”, “Competência” e “Acima da média” constituíram tal categoria. A quarta, “*Raciocínio*”, refere-se à forma de agir diante de uma dada questão-problema, e foi composta de expressões como “Raciocínio rápido”, “Rapidez” e “Lógica”. A quinta categoria, “*Sensibilidade*”, diz respeito a como as pessoas com AH/SD se portam ou são diante dos outros, como, por exemplo, são pessoas “Sensíveis”, que “Tem sensibilidade” e são “Atenciosos”. A sexta categoria, “*Educação Formal*”, engloba a educação de modo geral, os centros de ensino (como a escola) e a formação, palavras como “Estudo”, “Escola” e “Capacitação” compuseram a mesma. Na sétima categoria, “*Outros*”, foram colocadas palavras que apareceram uma única vez e que não se encaixavam em nenhuma das categorias estabelecidas, como “Chatice”, “Dispersão” e “Dificuldade”. A oitava categoria, “*Motivação*”, se refere ao buscar algo mais, ir além, mostrar-se

interessado em algo, ou coisas semelhantes à “Motivação”, “Interesse” e “Dedicação”, e, por fim, a nona, “*Criatividade*”, como o nome mesmo diz, refere-se a ser “Criativo” (única palavra colocada nessa categoria).

Sendo assim, quando perguntado “Quais são as três primeiras palavras que vem a sua mente quando você ouve a expressão: Pessoas com altas habilidades/superdotação”, 23% das palavras evocadas encaixavam-se na categoria “Diferente”, 22% em “Inteligência”, 18% em “Capacidade maior”, 10% em “Raciocínio”, 7% em “Sensibilidade”, 7% em “Educação Formal”, 7% em “Outros”, 5% em “Motivação”, e 1% em “Criatividade”. O Gráfico 3, a seguir, ilustra de forma mais clara a frequência de aparecimento das respostas por categoria:

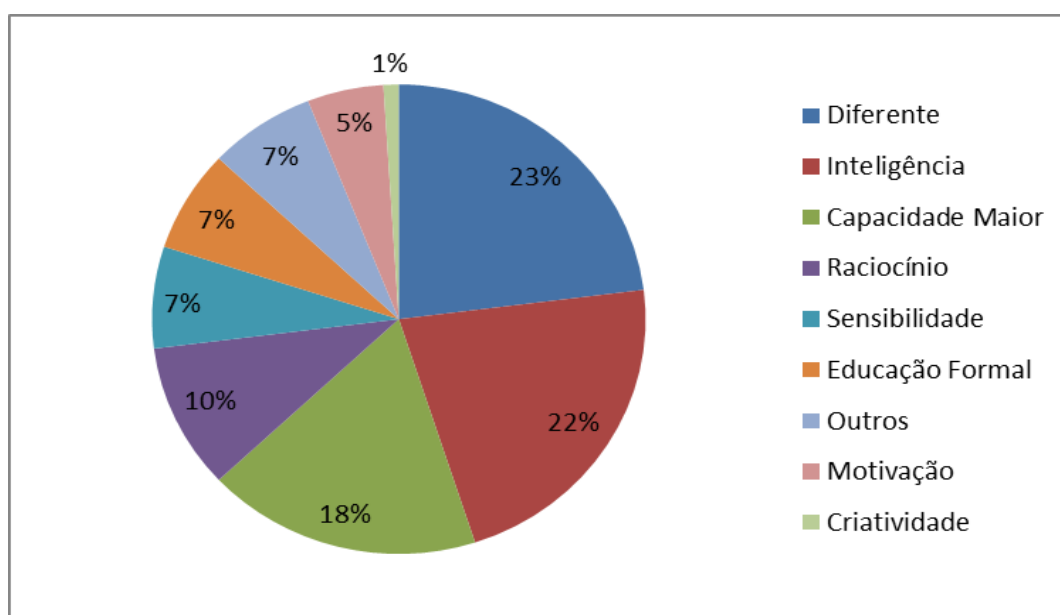


Gráfico 3 - Frequência de ocorrência das categorias na questão 1

A análise desses dados parece indicar que os professores possuem uma concepção de que o aluno superdotado é uma pessoa que tem necessidades educativas específicas, uma vez que grande parte das respostas (23%) se concentrou na categoria “Diferente”, que, como dito anteriormente, englobavam

aspectos de percepção do que seria “anormal” ou diferente do padrão estabelecido culturalmente ou aspectos relativos à educação especial de modo geral. Assim, foi possível observar que os docentes identificavam as pessoas com AH/SD como seres que possuem ou demonstram comportamentos atípicos, que os outros não evidenciam, sendo considerados como “anormais”, “diferentes” e “especiais” que, por vezes, tem pouco apoio por parte das pessoas para desenvolver seus potenciais, ficando à margem da sociedade/excluídos e sentindo certa inadequação no ambiente onde estão inseridos.

Com base nas respostas, ainda foi possível evidenciar que muitos educadores concebiam as pessoas com AH/SD como tendo uma inteligência acima da média (22%), sendo considerados como “gênios” ou “nerds”, ou como tendo uma capacidade e facilidade maior para aprender (18%), estando sempre motivados diante de desafios. Vê-se, portanto, que os professores confundiam os superdotados com gênios, estando suas evocações contaminadas com o mito citado por Alencar e Fleith (2001) de que a superdotação é sinônimo de genialidade.

Azevedo e Mettrau (2010), ao realizarem uma pesquisa semelhante a essa, com 52 professores da Rede Municipal de Ensino de um Município da periferia do Estado do Rio de Janeiro, também usaram a evocação de palavras como instrumento em sua coleta de dados. Nesse estudo, elas dividiram os professores em dois grupos: o primeiro, composto por professores que já havia m indicado alunos para um programa para superdotados na cidade; e o segundo, que nunca havia indicado, e perguntaram aos grupos quais palavras lhes vinham à mente quando ouviam a expressão “Pessoas com Altas Habilidades/superdotação”.

Dentre as palavras mais evocadas pelo grupo 1 estavam: criatividade, inteligência e desestímulo; e, dentre o grupo 2, estavam: desajuste, genialidade, inteligência elevada, criatividade e aprendizagem. Como pôde ser visto, a questão da inteligência também apareceu em ambos os grupos, corroborando os achados na presente pesquisa. Ainda, foi possível notar que os professores confundiam superdotação com genialidade, e que a questão do desajuste/inadequação parece ser um fato costumeiro (apesar de negativo) no ambiente onde as pessoas com AH/SD estão inseridas, pois em ambos estados (ES e RJ) tal realidade se mostrou presente nas falas dos participantes.

Em outro estudo, realizado por Chagas e Fleith (2011), as autoras, ao buscarem identificar o perfil de adolescentes talentosos que participavam de um Programa de Atendimento ao Aluno Superdotado, pediram que esses alunos, seus respectivos pais e professores, indicassem características cognitivas, acadêmicas, afetivas e sociais que identificavam nas pessoas com AH/SD que ali estavam. Dentre as características cognitivas indicadas pelos professores estavam “rapidez” e “facilidade” e, quanto às acadêmicas, “dedicação” e “desempenho acima da média”. Mais uma vez foi possível verificar que os professores, de modo geral, concordam com os achados dessa pesquisa, ao afirmarem que tais alunos possuem uma facilidade para aprender e que seu desempenho, comparado com os outros, é acima da média geral. Outros estudos, como os realizados por Maia-Pinto e Fleith (2002; 2004) com professores, também corroboraram os resultados encontrados nessa pesquisa, pois neles, os participantes, ao conceituarem “superdotação”, indicavam como atributos dos

alunos com AH/SD a “capacidade extraordinária” e “conhecimento/desenvolvimento acima da média”.

Quanto à formação acadêmica dos participantes, quando perguntado a eles se durante seu curso de graduação tiveram alguma disciplina que tratasse da inclusão de pessoas com necessidades educativas específicas, somente uma pessoa afirmou ter ouvido falar acerca desse assunto em sua formação. Ao questionar se, nessa disciplina que ela havia feito, foi abordada alguma coisa sobre crianças com AH/SD, a mesma afirmou que sim, que havia lido textos sobre isso. Os outros 95% dos docentes afirmaram que não tiveram nada sobre essa temática em sua graduação. Desses, sete declararam que há falta de preparo por parte dos professores para lidar de modo geral com essas pessoas, por vezes, demonstrando em suas falas, uma percepção negativa quanto à sua prática profissional, como se pode ver em alguns exemplos abaixo:

“Eu acho que a gente tem muita dificuldade quando os meninos são incluídos na sala de aula e nós não temos formação nenhuma pra isso. Eu, por exemplo, me sinto assim, lá embaixo, porque eu não sei o que fazer com cada especialidade, porque nos temos vários tipos de crianças com especialidades na sala de aula, e muitas vezes a gente não sabe como agir. Eu pelo menos, eu não fui treinada pra isso. (...) Eu me sinto mal”. (Milena) ³

“Ai eu vejo assim, que a escola traz o aluno, mas não prepara a gente pra trabalhar, né”. (Mateus)

³ Todos os nomes que aparecem no texto são fictícios, a fim de que o sigilo dos participantes seja mantido.

“(...) hoje a gente precisa atender esse grupo de alunos, e a maior dificuldade que eu vejo da escola é a questão da preparação. Nunca fomos preparados, os alunos chegam a escola com essas diversidades, e tem direito de estar na escola, e o professor tá ali tendo que ajudá-lo, no entanto sem saber como fazer”.

(Priscila)

Impressionante é o fato que, mesmo após quase 20 anos que vigora a já referenciada Portaria nº 1.793, onde se recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Políticoeducacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” nos cursos de licenciatura, ainda assim, 13 professores não tiveram disciplinas sobre esse assunto em seus cursos de graduação, mesmo tendo se formado dentro do período de vigor de tal portaria.

Dos 19 participantes que relataram que não tiveram disciplinas que tratasse desse assunto no seu curso de graduação, 89% acreditam ser necessário haver disciplinas sobre esse assunto nos currículos de seu curso e também em formações seguintes, como pode ser visto nos trechos abaixo:

“Eu acho que é importante, pelo menos pra você ter noção de que existe, né?”

(Maria)

“Na verdade a escola não está preparada pra receber esses alunos com necessidades né, então eu acho que é interessante sim”. *(Poliana)*

“Acho. Porque nós lidamos com esses problemas, né, e a gente pega esses problemas crua, sem saber como lidar, por isso que eu acho interessante”.

(Pietra)

“Acho que não só no curso de graduação, mas nas formações seguintes que a gente tem durante o período profissional”. (Paula)

Essas respostas indicam que os professores não tiveram uma formação adequada para estar lidando com as pessoas com AH/SD, demonstrando, assim, que há uma falha no sistema de ensino superior na promoção desse conhecimento. Tal formação é primordial para que o profissional possa identificar o aluno de forma correta, e, dessa forma, possa agir de acordo com a necessidade do discente.

Sobre isso, Martins e Alencar (2011) afirmam que, para que a escola se transforme em um espaço de promoção de talentos, é importante que os professores sejam mais bem orientados e se desliguem de antigos paradigmas, apresentando atitudes e utilizando estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de seus alunos. Negrini e Freitas (2008), concordando com o exposto, reforçam a necessidade de uma formação adequada do professor para trabalhar a diferença em sala de aula.

Martins e Alencar (2011), ao entrevistarem 20 docentes de uma cidade no entorno de Brasília, relataram que 80% dos participantes consideraram que a formação específica para professores de alunos com AH/SD é quesito importante para um profissional atuar nessa área. Além disso, 70% dos entrevistados indicaram que essa formação poderia ser realizada de três formas: por meio de uma formação continuada, através de cursos de pós-graduação na área e adaptando-se o currículo da graduação ao tema. Assim sendo, pode-se ver que tais dados reforçam os resultados expostos acima quanto à necessidade que os professores

sentem de haver disciplinas sobre esse assunto nos currículos de seu curso de graduação e também em formações seguintes.

Ainda com relação à formação profissional, apenas dois participantes afirmaram não ver necessidade de ter disciplinas em seu curso abordando o assunto. Esses afirmaram que essa temática poderia estar inserida em outra disciplina como em “Psicologia da Educação” ou em uma formação posterior, e, ainda, que a experiência profissional se adquire na prática, como pode ser visto a seguir:

“Uma disciplina específica talvez não. Eu acho que teria, eu tive, por exemplo, a disciplina psicologia da educação, onde a gente estuda todos os teóricos, né, da psicologia, e ali dentro teria uma parte talvez interessante assim para a gente trabalhar (...) Mas uma disciplina específica pra isso, não sei, acho que talvez não, seria melhor talvez mesmo numa especialização (...)”. (Manuela)

“Eu acho que habilidade você vai ver no decorrer do tempo, que você vai percebendo o diferencial das pessoas”. (Manoel)

Compartilhando o mesmo sentimento do último depoimento, outra professora expressou que, muitas vezes, o que se vê na sala de aula, na prática, é diferente do que se vê na teoria:

“(...) não tinha essa disciplina de necessidades especiais e de tantas outras que a gente vê que são importantes, depois que você entra em sala de aula que você vê que é o negócio é bem diferente, então é importante”. (Maria)

Esse tipo de sentimento também foi relatado na pesquisa de Martins e Alencar (2011). Os participantes do referido estudo afirmaram que o que se ensina nas

universidades e nos cursos de capacitação oferecidos para professores está muito distante da realidade educacional. Sobre isso, Guenther e Rondini (2012) afirmam que um problema permanente na área da educação, em nossos meios, é justamente a diferença entre o conhecimento existente e a prática diária nas escolas. Concorde-se com as autoras quando elas afirmam que a maior parte do saber acumulado pela pesquisa científica, mesmo quando disponível aos profissionais da educação, permanece ao nível de discussão, publicações e comunicação em meios acadêmicos, não chegando de fato ao destino final que é a sala de aula.

Também se concorda com Martins e Alencar (2011), quando as pesquisadoras afirmam que, para atuar na área de AH/SD, é necessário que, em sua formação específica, o professor tenha incluída em sua proposta pedagógica teorias sobre o tema, informações sobre comportamentos típicos de alunos superdotados e estágios para observação e regência em instituições que ofereçam atendimento especial a estes alunos. Assim, sua formação será mais completa, pois os mesmos terão contato direto com essa realidade antes mesmo de se formarem, e sua prática docente posterior será mais eficiente. Se, por acaso, os professores realizarem tal formação após sua graduação, acredita-se que, ainda assim, esta será de suma importância para enriquecer suas experiências em sala de aula.

Acerca da prática docente desses professores, três deles (16%) relataram algumas dificuldades que encontram em seu dia-a-dia na sala de aula, como por exemplo:

“E nós temos salas superlotadas, entram essas crianças na sala e nós não temos tempo na sala, porque nós temos uma carga horária muito grande”. (Milena)

“(...) ai você pega uma sala de 30 alunos, ai você acaba fazendo ali um meio termo pra atender todo mundo, mas aqueles que têm dificuldade que não consegue avançar com ele, e aqueles que têm facilidade de aprender também, você não consegue trabalhar diferenciado com eles, porque você só tem 50 minutos pra atender 30, 40 alunos, então você acaba atendendo o meio termo” (Mateus).

Tal realidade também foi encontrada na pesquisa realizada por Chagas e Fleith (2011) citada anteriormente. Em seu estudo, as autoras identificaram algumas barreiras educacionais que atrapalham o desenvolvimento do talento dos alunos com AH/SD e que precisam ser superadas, como por exemplo: a formação ineficiente dos professores do ensino regular, a descontinuidade do atendimento após o encerramento da educação básica, a rotatividade de professores no ensino regular, a quantidade de alunos em sala de aula, o excesso de atividades administrativas que atrapalha as atividades pedagógicas e práticas pedagógicas tradicionais. Seus achados vão ao encontro das falas dos participantes dessa pesquisa, uma vez que problemas semelhantes foram encontrados nela. Sendo assim, ressalta-se a necessidade de superar essas dificuldades para que o ensino de pessoas com AH/SD seja mais inclusivo e potencializador.

Ainda com relação à realidade do ensino em sala de aula, outro professor declara:

“(...) quando a gente fala um aluno que tem essa dosagem maior, desculpa eu estar falando de escola pública, mas a realidade é essa, a escola pública ela está

nivelando muito por baixo, e na verdade o conselho deveria nivelar por cima. Então a gente depara assim com muitos problemas envolvendo, por exemplo, problema disciplinar, problema de não acompanhamento da família e você esquece, por exemplo, que essa pessoa que ela tem essa facilidade maior, e ela acaba sendo prejudicada em função dessa, justamente desse desequilíbrio, você está preocupado com a maioria (...). (Manoel)

Sobre isso, Alencar (2007) afirma que muitas vezes o professor não tem ideia do potencial real de alunos que apresentam habilidades superiores ou uma precocidade intelectual, então ele passa a esperar do mesmo um desempenho na faixa da média, encorajando-o a apresentar um desempenho muito aquém de suas reais capacidades. Portanto, mais uma vez, ressalta-se a necessidade de uma formação adequada para que o professor saiba identificar os alunos com AH/SD, a fim de atendê-los da melhor forma.

Um entrevistado ainda informou que, apesar de muitas vezes eles terem apoio de um estagiário ou de outro profissional que trabalhe especificamente com alunos com necessidades educativas específicas, os professores não têm conhecimento do trabalho de seus colegas:

“(...) às vezes a gente nem tem muito acesso aos que o estagiário está trabalhando, porque não tem nada a ver (...)”. (Milena)

Em seguida foi perguntado se, após terem se formado na graduação, participaram de um curso, como por exemplo, uma especialização, mestrado ou formação continuada, com foco na inclusão de crianças com necessidades educativas específicas, e 50% dos participantes afirmou que sim. Dos 50% que afirmaram

que não, oito deles (80%) disseram que não se veem preparados para atuar com essas pessoas, um deles (10%) não soube informar e um (10%) disse que se sente um pouco preparado em função de sua prática docente ao longo dos anos. Seis participantes (60%) alegaram que falta preparo profissional para isso, três (30%) afirmam que a situação em que se encontram os profissionais da educação interfere no preparo que eles têm para dar aula para tais alunos e dois (20%) ainda afirmaram que, por mais que eles trabalhem com esses alunos, ainda falta muito para o processo de inclusão acontecer como deveria estar ocorrendo. A seguir é possível verificar algumas dessas afirmações:

“Não é se sentir despreparada não. Você vai, a escola é pública, você tem que atender um todo, você tem um lá, o Joãozinho, e os outros 34? Você vai ficar em função dele? Você sente assim até que ele nem precisa muito, que tem que ficar em função dos 34, é isso, tem que minimizar as perdas”. (Moema)

“Um professor ganha 600 reais por mês, como que ele pode pensar em trabalhar com altas habilidades se ele não tem um notebook, se ele não tem nada pra poder ajudar a facilitar o trabalho dele? Então eu acho que a engrenagem é toda falha(...)”. (Manoel)

“(...) eu particularmente não consigo ver esse aluno assim totalmente incluído no processo, entende, que deveria estar acontecendo, a inclusão como é falado não acontece (...) eu ainda acho muito distante do que deveria ser, entendeu? O envolvimento direto desse aluno com o resto da turma, com o processo educacional de modo geral, não acontece isso, não acontece”. (Priscila)

Diante dessa realidade, uma professora externou seu sentimento de frustração: *“Me sinto frustrada, é porque quando tem esses alunos na sala, que nós temos né, eu não poder contextualizar o meu assunto que eu tô ali trabalhando (...)”*

Dos 50% que afirmaram ter feito algum tipo de curso após sua graduação, seis deles participaram de cursos gratuitos, financiados por órgãos públicos, como, por exemplo: a prefeitura, a Secretaria da Educação, parcerias entre universidades, formações em escolas estaduais e cursos patrocinados pelo governo federal; e quatro fizeram cursos em instituições particulares financiados por eles próprios. Desses 50%, seis pessoas informaram que em seus cursos foi abordada a questão das AH/SD, e quatro disseram que não.

Quando perguntado a esses professores que fizeram algum curso se eles se sentem capacitados para lidar com pessoas com AH/SD após terem feito tais cursos, oito deles (80%) disseram que não se sentem preparados, um (10%) disse que um pouco e um (10%) não soube dizer. Dois participantes (20%) afirmaram que é preciso continuar estudando mesmo depois de formado ou ter feito um curso de capacitação, sendo necessário estar sempre se atualizando, dois (20%) afirmaram que o governo dá mais atenção às pessoas que tem deficiência do que para as que têm alguma habilidade, três (30%) afirmaram que, por mais que se estude, a prática é diferente da teoria, e três (30%) relataram problemas encontrados na prática docente, como pode ser visto abaixo:

“(...) a impressão que eu tenho é de que eu nunca estou preparada”. (Paula)

“Não sei se eu posso te dizer preparada, porque é outra situação né, mesmo que eu tivesse a teoria, a prática é bem diferente. Talvez assim, eu possa te dizer que

estaria disposta a trabalhar, né? A estudar, a ter mais conhecimento, procurar caminhos, não sei se faria da maneira correta, mas teria disposição para aprender se fosse o caso”. (Maria)

“Só quando a gente começa a trabalhar essas crianças que a gente vai aprendendo coisas novas, vai vendo como realmente elas são, entendeu? Mas agora falar que a gente tá preparado, tá não”. (Poliana)

“Ah não, não. (...) todo dia a sala de aula é um desafio, só quem tá dentro dela é que percebe isso. Então você tem que estar estudando, então você nunca está preparado.” (Marta)

“Eu acho que essas crianças que tem, as crianças que possuem deficiência elas acabam sendo melhor assistidas do que aquelas que possuem altas habilidades”. (Paula)

“Eu não sei se os professores também estão pra dar mais. Nesse sistema que a gente está não estão não. Nosso sistema de formação de professores é muito deficitário. O jeito que eles são formados hoje em dia. E quanto mais hoje, formação de professores que vão atuar na área educacional, ela é ainda mais deficitária(...)”. (Manoel)

Dessa maneira, como se vê, parece que em sua maioria, tanto os professores que realizaram cursos de formação após sua graduação, como os que não realizaram, demonstram certa insegurança quanto ao seu preparo para atuar com pessoas com necessidades especiais. Assim, reforça-se a necessidade de uma

formação que englobe tanto aspectos teóricos, quanto preparo prático, a fim de que a teoria não esteja desvinculada da prática.

Quanto a isso, Heredero (2010) afirma que a instituição escolar do ensino regular no Brasil sente-se despreparada para atuar com crianças com necessidades especiais, e o sistema segregador utilizado durante muito tempo na Educação Especial dificulta, e muito, ainda hoje, a realização das propostas de inclusão. Aliado a esse pensamento, Alencar e Fleith (2005) também afirmam que a instituição escolar não está devidamente preparada para maximizar o potencial de aprendizagem e adaptabilidade de alunos que apresentam um atraso no seu desenvolvimento, e que o mesmo ocorre em relação àqueles que se destacam por um potencial superior.

Quando perguntado aos 20 entrevistados dessa pesquisa se eles sabiam se o governo fornece algum material de apoio para professores acerca da superdotação, seis deles (30%) afirmaram que sim, três (15%) afirmaram que não e onze (55%) não souberam dizer. Do total de participantes, cinco (25%) informaram que sabem da existência do Núcleo de Atendimento às Altas Habilidades e Superdotação (NAAHS) que atua diretamente com projetos para pessoas com AH/SD no município de Vitória - ES, apesar de que, por vezes, desconhecem o trabalho que é realizado ali. Dentre os materiais de apoio citados pelos cinco participantes que sabiam do referido fornecimento, estão: sites na internet, como o do MEC, o Domínio Público, textos fornecidos pelos profissionais do NAAHS, livros e alguns tipos de tecnologias, como pode ser visto na fala a seguir:

“De vez em quando a gente tem uma formação aqui, elas comentam alguma coisa nova que chegou, o próprio material junto com tecnologia. Então tem muita coisa, aqui nesse colégio, não só nesse colégio, mas em vários colégios eu tô vendo que cerca de 4 anos pra cá tá chegando muito material profissional especializado pra aquilo dali, então eu acho que de quatro anos pra cá, eu tô vendo mudanças nesse sentido aí”. (Miguel)

Um participante relatou que, em alguns casos, falta interesse do próprio docente em buscar material que o ajude a lidar com esses alunos:

“Embora eu acho que falta assim em relação aos professores esse contato de querer, se você buscar tem. A questão é: você se propor a buscar”. (Paula)

Dentre os entrevistados que disseram que o governo não fornece material para os professores, uma afirmou que isso se dá em função do governo priorizar o atendimento a quem tem dificuldade, menosprezando os que têm alguma habilidade. Esta fala foi corroborada pelo que já foi exposto no capítulo sobre os fundamentos legais e prática docente quanto a essa questão.

“Não, o que o governo fornece pra gente, o que o governo foca são alunos com dificuldades, alunos com DM, DA. Altas habilidades, alunos superdotados, é pouco, pouco se faz nesse sentido na área da educação, pelo menos pública né(...)”. (Pâmela)

Quando indagados se, durante sua vida docente, eles já haviam dado aulas para uma criança com AH/SD, 12 (60%) responderam que sim e oito (40%) que não,

sendo que quatro participantes (20%) demonstraram que tinham ou tem dificuldade em identificar se o aluno tem ou não tem AH/SD:

*“(...) eu não sei determinar qual criança qual aluno que teria essa alta habilidade”.
(Patrícia)*

“Que eu tive conhecimento não. Pode ser que tenha passado algum desses alunos por mim, que eu não tivesse percebido né? Essa superdotação, né? Mas falar que eu trabalhei sabendo que era, não.” (Pâmela)

“Pois é, se tinha altas habilidades eu nunca soube nem detectar, entendeu, não sei te responder, porque se tinha eu não soube verificar. Exatamente por não ter tido formação pra isso, pra poder diferenciar, e até mesmo diagnosticar, ou enfim, como proceder”. (Mariana)

Dos oito participantes (40%) que disseram que não deram aula para pessoas com AH/SD, quatro deles (50%) relataram que não viram nada em nenhuma pessoa que mostrasse haver uma habilidade além da turma e quatro (50%) afirmaram que não foram informados por outras pessoas ou por meio de laudos que poderia ter alguém com AH/SD em sua classe:

“(...) eu nunca tive aquele aluno que eu dissesse esse aluno é um aluno extremamente inteligente, que eu acho que esse menino tem que ser estudado porque ele é superdotado. Eu nunca vi e também nunca tive nenhum menino que tenha laudo de superdotação”. (Potira)

“(...) se eu tivesse aluno super super habilitado, eu tomo por base isso aí, o trabalho que eu realizo, ele alcançaria, ele iria além. Me ajudaria, me levaria a crescer, entendeu? Mas eu nunca tive”. (Pietra)

“(...) no começo do ano quando fui dar aula e avaliação diagnóstica, pra saber qual a bagagem do aluno, a maioria deles, 90% das vezes o aluno tá carregando a mesma bagagem, tem o mesmo tipo de raciocínio, mesmas dificuldades, então são muito próximos, entendeu? Nenhum que “Ah, esse aqui se destacou muito”, vamos pedir ajuda para um profissional da escola pra ver o que pode ser esse, o que está expressando realmente esse resultado, se há alguma coisa por trás disso aí, mas não, até hoje não”. (Miguel)

“Pelo menos até hoje ninguém nunca falou. Se teve, o profissional não me orientou que aquele dali tinha altas habilidades”. (Miguel)

Ainda dentre os oito (40%) que disseram que não deram aula para pessoas com AH/SD, cinco deles (62,5%) alegaram que possuem dificuldade em identificar pessoas com e sem AH/SD, sendo que alguns deles culpam a falta de formação profissional para lidar com os mesmos:

“(...) de repente pode até ser, mas a gente nunca teve essa formação para estar identificando, para estar trabalhando dessa forma, com esse olhar”. (Patrícia)

“Eu não consigo, é... saber quando um aluno é muito inteligente, quando ele é superdotado.” (Pâmela)

“(...) mas não sei identificar assim se aquele menino realmente ele tem alguma coisa a mais, além, não sei, entendeu. Nunca consegui perceber e nem em todas as turmas, ninguém”. (Mariana)

É possível perceber que, em diversos momentos, os professores relataram que possuem dificuldade em identificar o aluno, ou pelo menos, não conseguiram perceber nada fora do comum que pudesse dizer que os alunos iam além do restante da turma. Sobre isso, Almeida e Capellini (2005) afirmam que não é incomum nos depararmos com professores que não acumulam informações para definir e reconhecer alunos com necessidades educacionais especiais, e que muitos nem ao menos sabem que indivíduos com superdotação são alunos com necessidades educacionais especiais. Sendo assim, reforça-se novamente, a necessidade de uma preparação profissional apropriada para os profissionais que lidam com pessoas com AH/SD.

Quando perguntado aos 12 professores (60%) que disseram que tiveram alunos com AH/SD, quais os indícios que os levavam a afirmar que tais alunos possuíam AH/SD, seis deles (50%) deram respostas que se encaixavam na categoria “ir além da turma”, que se referia aos alunos que “fugiam da normalidade” ou “se destacavam”, diferentemente do restante da turma. Ainda, três respostas (25%) se relacionavam a categoria “era muito bom”, duas (17%) à “indisciplina” (que diz respeito à falta de disciplina em sala de aula, se mostrando alunos bagunceiros e inquietos), duas (17%) à “perguntavam muito” e duas (17%) à “quietude” (ao contrário da categoria indisciplina, esses alunos ficavam quietos). Outros indícios ainda foram informados, como: “não valorizava o pequeno”, “já sabia o conteúdo que seria dado”, “possuía falta de atenção/concentração”, “tinha desenvolvimento

de cálculo” e “demonstrava facilidade”. Características como estas também foram encontradas nas pesquisas de Azevedo e Mettrau (2010), Fonseca (2010) e Chagas e Fleith (2011). O trecho abaixo mostra a fala de uma professora falando acerca seus alunos:

“Eu acho que muito da indisciplina de algumas crianças, que eu julgava pura rebeldia, talvez não fosse rebeldia, talvez ele estivesse desinteressado. Ou crianças que se mostravam ser perguntadeiras, querendo ir além, entendeu? Ou às vezes aquele muito quieto, muito retraído, talvez ele tivesse também muito quietinho no canto dele, porque aquilo já fosse muito fácil, muito moleza pra ele”.

Vale destacar que quatro participantes (33,3%) foram informados por outra pessoa (pela escola ou família) que possuíam alunos com AH/SD, portanto, por vezes o professor não identificou indícios nesse aluno por dois motivos: ou porque já lhe foi informado qual era a habilidade do sujeito ou porque a habilidade era em outra área do conhecimento (e não em português/matemática).

Quanto às estratégias utilizadas pelos docentes para dar aulas para pessoas com AH/SD, cinco delas tiveram destaque, como se pode ver no quadro 6 abaixo:

ESTRATÉGIA	FREQUÊNCIA	%
Incentivar e motivar os alunos	4	33,4
Realização de atividades extras	3	25
Realização de atividades interdisciplinares com a ajuda de outros professores	3	25
Buscar extrair ao máximo a	2	16,7

capacidade do aluno		
Tirar dúvidas quando solicitada sua ajuda	2	16,7

Quadro 6 – Estratégias utilizadas pelos professores para dar aula para pessoas com AH/SD

Outras estratégias ainda foram informadas, como: 1) Tentar socializar o aluno com AH/SD com os demais colegas; 2) Procurar alternar atividades; 3) Deixar os alunos construírem algo por si só; 4) Fazer encaminhamentos; 5) Usar jogos; 6) Realizar trabalhos em dupla e 7) Sondar e conhecer o aluno. Apenas dois professores relataram não utilizar nenhuma estratégia diferente com os seus alunos com AH/SD, pois os sujeitos possuíam habilidade em outra área do conhecimento, e não interferiam em nada na sala de aula, sendo, então, tratados como os demais alunos. Algumas estratégias podem ser vistas nos depoimentos a seguir:

“(...) ao invés de trabalhar mais com algoritmos, com raciocínios, fui trabalhar com questões mais contextualizadas dentro da área que ele tem uma afinidade maior”.

(Marcos)

“Então eu, por exemplo, trabalho com dupla, pra tentar um ajudar o outro(...)”.

(Mateus)

“Eles mesmos construírem alguma coisa, ou eu levar jogos, jogos concretos ou computacionais, atividades, tarefas, tudo”. *(Melissa)*

“(...) eu incentivava para fazer as olimpíadas, com atividades extras, esses meninos que tinham no caso na minha matéria. Agora das habilidades que eu acompanhava aqui na escola que tinha, já não interferiam muito na minha, então eu não tive que mudar muita coisa não”. *(Milena)*

Semelhantemente ao que foi encontrado aqui, os professores entrevistados por Maia-Pinto e Fleith (2004) utilizavam como estratégias para atender seus alunos com AH/SD: monitorias, responder perguntas, realizar atividades em grupo e indicar referências bibliográficas. O uso de monitorias como estratégia também é citado em diversas outras pesquisas (RECH; FREITAS, 2005; FREITAS; STOBAUS, 2011; PÉREZ; STOBAUS, 2005).

Entretanto, ressalta-se que no esquema de monitorias é importante que o aluno com AH/SD se sinta desafiado a ajudar os demais, para que a monitoria não se torne uma atividade rotineira, que deixe entediado o aluno. Além disso, a monitoria não deve ser adotada sempre, pois, apesar do aluno ajudar os outros, ele mesmo não desenvolve seu próprio potencial (FREITAS; STOBAUS, 2011; PÉREZ; STOBAUS, 2005).

De maneira geral, foi possível constatar que os professores possuem um conhecimento limitado a respeito do assunto. Portanto, concorda-se com Maia-Pinto e Fleith (2004) quando as autoras afirmam que, nesse sentido, os treinamentos em forma de palestras e aulas expositivas, aos quais os professores vêm se submetendo nos últimos anos, parecem não ser a alternativa mais promissora para que eles adquiram conhecimento sobre essa temática.

Como dito anteriormente, após serem indagados sobre sua formação e prática docente, quatro histórias fictícias acerca de situações envolvendo pessoas com AH/SD foram apresentados aos participantes e foi solicitado aos mesmos que expusessem suas opiniões.

Acerca da primeira história, sobre uma menina com facilidade extrema e precoce para a leitura que foi levada pela mãe a dois psicólogos com opiniões diferentes sobre a situação, 15 participantes (75%) disseram que acreditam que algumas pessoas podem nascer com habilidades além do comum, ou seja, a habilidade pode ser inata; entretanto, os mesmos afirmam que o estímulo é crucial para o desenvolvimento da mesma. Três professores (15%) afirmaram que a habilidade relatada na história só pode existir se a pessoa nascer com ela, desconsiderando totalmente a possível influência do ambiente. Somente uma pessoa (5%) afirmou acreditar que todas as crianças nascem com suas funções normais, sendo assim, acreditava que o estímulo iria alçando as vontades do indivíduo, e que, por isso, seria desenvolvida uma habilidade a mais. Apenas uma pessoa (5%) não opinou sobre a história. Três dos docentes (15%) indagaram que provavelmente os psicólogos deram tais opiniões sobre a criança se baseando na linha de atuação que cada um segue dentro da psicologia.

Ressalta-se que sete participantes (35%) alegaram acreditar que, sem o estímulo, a habilidade não pode se desenvolver, e quatro (20%) que só o estímulo não é suficiente para fazer uma pessoa ser superdotada (contrapondo ao único participante que afirmou que o estímulo pode desenvolver uma habilidade), por exemplo:

“Eu acho que isso favorece, favorece, e pode também a criança já nascer assim, com essa tendência, nascer com essa tendência e se o ambiente lhe for propício, ela vai ressaltar isso aí. Se não for, ela para, ela vai regredir”. (Pietra)

“Duas crianças nascem superdotadas, se uma tiver no desenvolvimento um incentivo, olha, eu acredito que essa terá uma visão mais ampla das coisas do que a outra que não tiver esse incentivo”. (Manuela)

“(…) tem crianças que são estimuladas e não acontece absolutamente nada (...). E por outro lado estimular também é bom (...). E eu acho que também vem da criança (...) e se também não tiver estímulo também pode morrer, que também não adianta você vir com aquilo e o meio abafar (...). Então o estímulo não é suficiente para fazer a pessoa ser superdotada, mas o estímulo é interessante, é bom”. (Penélope)

Acerca disso, Fonseca (2010) afirma que a influência genética é um fator relevante, mas não determinante, pois, quando o ambiente não é estimulante e motivador, as habilidades conferidas ao aluno com AH/SD podem não se manifestar. Antipoff e Campos (2010) relatam que a concepção mais aceita na atualidade é a de que a habilidade e o talento devem existir em algum grau no indivíduo, mas que só essa existência não é suficiente para que a superdotação se desenvolva. Tais dados corroboram o que foi encontrado em 75% das respostas à essa pergunta, o que é um dado muito relevante, pois indica que a maioria dos profissionais não tem suas práticas diárias perpassadas por mitos referentes à questão genética x ambiente.

Quanto à segunda história, sobre uma conversa entre duas professoras que avaliavam o desempenho de um aluno em comum que tinha AH/SD nas disciplinas que ensinavam, quando perguntado aos participantes o que eles achavam do que havia sido contado, 15 deles (75%) afirmaram acreditar que a

peessoa que tem AH/SD não tem que necessariamente dominar tudo, ou seja, não precisa ir bem em todas as matérias do currículo escolar. Segundo nove professores (45%), o desempenho de um aluno independe dele ter AH/SD, ao invés disso, depende do interesse pessoal do estudante (como relatado nas falas de sete docentes). Somente dois participantes (10%) afirmaram que pode haver alguém que seja realmente bom em tudo, e um (5%) disse que o desinteresse do estudante pela matéria pode ser em função do (a) professor (a) não ter alcançado o educando, ou seja, não ter conseguido levar o aluno a se interessar pelo que estava sendo exposto em classe. Abaixo podem ser vistos alguns relatos dos participantes externando suas opiniões:

“O fato dela ter é possibilidades de compreensão, de conhecimento, de aprender, de conhecimento em uma área, não quer dizer, que ela tenha que ter ou não nas outras”. (Paula)

“Ter uma alta habilidade não quer dizer que essa alta habilidade é genérica, é geral, ela pode ser pra uma ou mais coisas, mas não necessariamente pra tudo”. (Maria)

“Eu acho que não necessariamente bem em todas as matérias, eu acho que ele vai se destacar mais justamente onde ele tem mais habilidade”. (Paôla)

“(…) eu acho que não é pelo fato de ser considerado uma pessoa com altas habilidades que tem que ir bem em tudo, de forma alguma, não vejo assim não” (Priscila)

“(...) ali ele dominou, ele tem habilidade ali com ela, já com as outras, ele pode não ter habilidade, ou a professora pode não tê-lo alcançado dentro do conhecimento dele, e pra ele se tornou insignificante. E quando as coisas se tornam insignificante, você não produz, entendeu?” (Pietra)

Segundo Winner (1998), raramente as crianças são superdotadas em todos os domínios acadêmicos. Para ela, os perfis irregulares de alunos são mais comuns do que os regulares, e os superdotados tendem mais a ser claramente definidos e específicos à domínios. Sobre isso, Almeida e Capellini (2005, p.49) relatam que

Pessoas superdotadas, de fato, podem evidenciar sinais de boa saúde física, energia, disposição, resistência ao stress, podem se destacar em relação ao uso da linguagem ou socialização, bem como demonstrar um bom desempenho escolar. Todavia, igualmente há pessoas superdotadas que têm baixo rendimento escolar, necessitando de atendimento especializado, pois, frequentemente, tendem a manifestar falta de interesse e motivação para os estudos acadêmicos e rotina escolar, podendo também apresentar dificuldades de ajustamento ao grupo de colegas, desencadeando problemas de aprendizagem e de adaptação escolar.

Portanto, crer que as pessoas com AH/SD são alunos nota 10 e que vão bem em todas as matérias do currículo escolar, é estar imerso em mitos sobre tal realidade. Entretanto, como pôde ser visto, 75% dos participantes não acreditam em tal concepção, sendo assim, sua prática não está permeada por tal mito.

No que diz respeito à terceira história, que relatava opiniões opostas de dois grupos de professores (de um lado, os que defendiam um atendimento para alunos com AH/SD em uma escola ou turma especial e no outro, os que não concordavam em separá-los do restante dos colegas da escola), 19 docentes (95%) defenderam que a criança com AH/SD precisa ter um atendimento especial, sendo que não necessariamente este acompanhamento deva ser feito

separadamente do restante dos alunos. Estes professores alegaram que o atendimento a tais alunos poderia ser realizado de três formas: 1) Matriculando esses alunos na escola regular, para que eles possam se socializar com os demais colegas, e no contraturno ter um acompanhamento fora da sala específico para ele (12 = 63% dos entrevistados concordam com esse tipo de atendimento); 2) Atendendo esses alunos somente na sala de aula normal (6 = 32%) e 3) Acompanhando esses estudantes somente fora da classe regular, ou seja, tais alunos não seriam matriculados em escolas comuns, mas em especializadas para eles (2 = 11%). Abaixo podem ser vistos exemplos de tais opiniões:

“Nesse aspecto penso assim, que ele tem que estar na escola inserido normalmente, e que o outro momento complementando seus estudos, e o foco em uma outra escola, num outro polo, pra que possa potencializar aquele que tem altas habilidades (...).” (Marcos)

“Não, tirar o aluno de dentro de sala não. Mas poderia sim, se o professor daquela área, ele observou aquilo, ele mesmo poderia fazer atividades diferenciadas para o aluno dentro de sala”. (Manuela)

“(...) se você conseguisse colocar um grupo de rendimento maior junto, você poderia ir muito mais além com essa turma. (...) é oportunizar aquilo que numa situação natural do dia a dia, você não oferece a ele, entendeu?”. (Priscila)

É interessante observar que anteriormente, diversos professores relataram um descontentamento com as condições que dão aula em suas escolas, reclamando, por vezes, que as salas estão superlotadas de alunos e que em função disso, priorizam a maioria, deixando de lado os alunos com AH/SD. No entanto, as

respostas acima mostram certa incoerência com esse pensamento, uma vez que em sua maioria (12 professores), os docentes alegaram que os alunos com AH/SD devem estar matriculados na escola regular. Sendo assim, suas falas se tornam incoerentes.

É importante frisar que as somatórias das porcentagens não conferem em 100%, pois uma professora teve uma opinião bem interessante, podendo sua resposta ser encaixada em duas categorias opostas (ter atendimento somente dentro ou somente fora da sala de aula regular), como pode ser visto a seguir:

“A família, tem suporte pra levar pra uma outra escola adequada a ele? Se essa escola não precisa pagar, tudo bem, legal. Mas e se não tiver essa escola? Se só tiver escola particular? A família vai poder pagar? Se puder, tudo bem, eu sou favorável. (...) Agora se não tiver, colocar em outra sala por colocar, não! Eu acho que nós temos que arregaçar as mangas pra que esse menino possa acompanhar, possa continuar crescendo. Agora se tiver alguém que possa atendê-lo melhor, eu concordo, com certeza”. (Pietra).

Segundo Barreto e Mettrau (2011), as pesquisas sobre este tema têm indicado a necessidade de um atendimento especializado para as pessoas com AH/SD o mais precocemente possível, acontecendo, de preferência, dentro das instituições educacionais ao longo da educação básica, porque considera que esse é o lugar e o tempo ideal para o desenvolvimento das suas potencialidades. Acredita-se que isso se deva ao fato de que, por o aluno estar matriculado na escola regular, ele terá maiores possibilidades de interação com os demais, podendo desenvolver melhor suas relações interpessoais. Isso será importante, pois,

assim, ele poderá fazer trocas sociais, poderá colocar em prática noções de cidadania e conseguirá perceber que todos têm diferenças e essas devem ser respeitadas.

O MEC, seguindo o princípio de integração desses alunos ao sistema educacional regular, recomenda classes e escolas comuns sempre que o professor tenha condições de trabalhar com atividades diferentes e disponha de orientação e de materiais pedagógicos adequados. Segundo o mesmo documento, o MEC indica que caberá às escolas a opção dos programas viáveis a serem implementados, considerando seus limites institucionais, os recursos humanos disponíveis e as características locais e regionais (BRASIL, 1995).

Concorda-se com Rech e Freitas (2005) quando as autoras afirmam que a implantação de programas de enriquecimento voltados para estimular as habilidades de todos os alunos na escola regular, seria o ideal. Ainda, que se todos os alunos fossem estimulados, não haveria necessidade de criar um espaço próprio para o aluno com altas habilidades. Entretanto, como pôde se ver em relatos anteriores, isso é difícil de acontecer, uma vez que o professor tem que lidar com um grande número de alunos, com especificidades diversas e ainda sofre várias restrições em termos de condições de trabalho (acesso a materiais, conteúdos, cursos e trabalho realizado por outros).

Para que essa utopia se torne realidade, acredita-se ser necessária uma mudança enorme no sistema de ensino, a começar pela formação profissional dos docentes e a viabilização de programas de atendimento educacional para pessoas com AH/SD dentro da escola regular, como, por exemplo, através de

atividades de enriquecimento em classes regulares, a utilização de salas de recursos complementares, programas de orientação individual ou grupal, a elaboração de propostas curriculares com aprofundamento do conteúdo curricular e atividades especiais suplementares e diversificadas.

Vale ressaltar que esses programas de atendimento educacional para educandos portadores de altas habilidades/superdotados e/ou talentosos são previstos nas Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades (BRASIL, 1995). Sendo assim, acredita-se que, apesar de tais programas serem previstos, somente leis e diretrizes não bastam. É necessário ir além do que está escrito no papel, para que a prática seja efetiva e eficiente, e se tenham ações concretas.

Em relação à entrevistada que não fez menção de ser necessário um atendimento especial para alunos que tenham AH/SD, esta foi a única pessoa que propôs uma possibilidade de lidar com o discente sem ser dando uma atenção especial voltada 100% para ele, a proposta foi:

“Então eu acredito assim, eu acho assim, que o máximo que pode fazer é de repente ver o nível que a criança tá e tentar acelerá-la, por exemplo, ela tá em uma determinada série, avaliar essa criança e acelerar pra ela ir pra uma outra que ela possa acompanhar melhor o nível dela (...).Porque eu acho que às vezes acontece isso, a criança já sabe, um exemplo, no início da alfabetização, já sabe ler, já sabe escrever, ai vai pra uma turma que tá aprendendo ainda isso. Isso desestimula a criança totalmente, então de repente tentar acelerar, não botar numa sala entre aspas especial, né pra não criar esse negócio de uma elite, mas

pensar um aceleração, desde que não prejudique, conversando com a família, pra que a criança não se sinta desestimulada e possa acompanhar, já que tem um desenvolvimento um pouco maior, uma outra turminha (...). (Milena)

Tal resposta não foi incluída em uma das três formas de atendimento citadas acima, pelo fato de que não é porque um aluno foi acelerado (adiantado para uma classe acima da que estuda), que ele terá um atendimento diferenciado/especial para ele. O aluno pode participar das atividades normalmente como os demais colegas, sem ter atividades específicas para ele, ou seja, o discente não é acompanhado de fato, ele somente passou para outra turma cujo nível cognitivo se assemelha mais ao seu.

Um fato interessante que merece destaque nessa história é a preocupação que mais de 50% dos docentes (11 participantes) demonstraram ter com a socialização/inclusão dos alunos que possuem AH/SD com os demais colegas de classe, como se vê a seguir:

“Mas não precisa tirar o aluno, porque se você tira um aluno e coloca outro, de certa forma você está excluindo ele, falando que ele é diferente, entendeu?”. (Manuela)

“Ao mesmo tempo que pode ter uma potencialidade em relação a uma determinada área do conhecimento, ele requer sim uma socialização com os demais alunos, com as demais áreas e pode até ter uma dificuldade”. (Marcos)

“Eu acho que não precisa, assim, de uma exclusividade de 100% do horário que ele estiver na escola pra desenvolver essa habilidade dele. É importante

desenvolver essa habilidade dele, não pode deixar de lado, mas deixar ele 100% numa sala reservada, só com aqueles alunos ali, que tenha as mesmas características dele, eu acho que é largar, deixar de lado um pouco a outra função da escola que é o formar cidadão, que é o formar o conceito de certo e errado, socialização, entendeu?”. (Miguel)

Em outro depoimento interessante, um docente suplica por um atendimento de melhor qualidade para os alunos com AH/SD:

“Eu só faço um apelo né, que essas pessoas realmente, não que elas sejam vistas diferente, mas que dê oportunidade melhor a elas, quando na verdade elas acabam se perdendo,(...) elas acabam sendo puxadas, são sugadas pelo desinteresse”. (Manoel).

Quanto à quarta história, que contava sobre a preocupação de uma escola acerca de um aluno com AH/SD que se mantinha isolado, 12 entrevistados (60%) relataram que percebem que, de modo geral, pessoas que são inteligentes (aí também incluídos as pessoas com AH/SD) se autoisolam. Dentre as razões que os professores citam para esse autoisolamento estão: 1) O estudante gostar de ler (uma atividade que geralmente se faz sozinho); 2) O aluno perceber que está além da turma e, por isso, não tem interesse na conversa dos colegas; 3) O discente sentir que não é bem aceito no lugar onde se encontra ou não se identificar com o restante da classe; 4) A pessoa com AH/SD não saber o que está acontecendo com ela mesma.

“Eu pelo que estou te dizendo, as crianças que eu já observei que tem uma habilidade maior (...) elas tendem a ficar isoladas. Ou elas se isolam porque

gostam de ler, gostam de fazer o contrário dos outros na hora do recreio, por exemplo, ou a própria turma acaba deixando de lado porque não tem muito a oferecer (...). (Maria)

“Eu acho que a criança fica, se isola justamente por sentir além da turma, entendeu? Ela percebe que a turma não consegue acompanhá-la, ela acaba se isolando”. (Pâmela)

“(...) de repente esse isolamento dela, é em função da infantilidade talvez dos amiguinhos de onde está, da conversa não ser relativo pra ela(...)”. (Milena)

“(...) a criança pode tá se isolando porque talvez ela pense “Tem alguma coisa errada comigo, eu sou diferente da maioria””. (Manuela)

Oito entrevistados (40%) acreditam que além das pessoas inteligentes se autoisolarem, elas também são isoladas por outros:

“A própria turma exclui né? A própria turma exclui porque não faz parte do grupinho dele”. (Pâmela)

“De repente ele não está conseguindo interagir com os demais colegas ou não está acontecendo uma aceitação por parte dos colegas(...)”. (Poliana)

“Ou às vezes é porque ele não se identifica com aquele aluno, com aquele outro coleguinha, com aquela turma. Ou alguém tá praticando, hoje em dia virou moda, bullying. Tem que observar”. (Marta)

Dentre os participantes, quatro (20%) afirmaram que ninguém pode viver isolado e sete (35%) que o isolamento é algo prejudicial para a pessoa:

“Ninguém nasceu pro isolamento, ninguém”. (Pietra)

“(...) não é legal uma criança ficar isolada de todos, né, não é nem saudável”.

(Milena)

“Isolamento eu acho que nunca é bom, a criança qualquer (...). Porque o ser humano, a característica, eu acho, principal do ser humano é ser sociável”.

(Miguel)

“Isso é um dado, que não tem jeito, a consequência pro isolamento ela quase sempre é negativo, pelo menos na maior parte dos casos. E no caso das crianças que tem superdotação, imagina uma criança que a cabeça fica fervilhando de coisas, mas e que ao mesmo tempo ele não consegue partilhar isso daí. E a partilha? E a troca? E a fase que ele tem que viver com todos conflitos daquele momento. Ele não vai viver isso? Isso não é importante pra ele? Pensa no adolescente isolado nos conflitos que ele teria”. (Paula)

“Acho que o isolamento é prejudicial sim. Mesmo a pessoa superdotada ela tem que socializar.” (Pâmela)

Para driblar esse isolamento, 10% dos participantes afirmaram que os alunos, por vezes, preferem fingir que não são inteligentes para serem aceitos pela turma:

“Porque o problema é que nós não temos identidade cultural, então a gente vê muito filme americano, e vendem essa ideia pra gente de que os nerds da escola americana são os rejeitados, que não tem amigos, os invisíveis, os excluídos, e que eles acabam sempre, né, num grupinho, os chatos. E os que são bons, que tem amigos que são descolados são os outros, né, que fazem tudo de errado, que

não são inteligentes, né? Vendem essa ideia. E ai ele pode ter essa ideia 'poxa, então eu não quero ser inteligente, então eu não vou ser inteligente'. Eu já vi histórias de meninos que sabe tudo, mas faz tudo de errado na prova pra poder ser aceito pelo grupo, né? 'Eu agora vou começar a ser rebelde, vou começar a quebrar tudo, chutar porta na escola, responder o professor, pra poder ser aceito, fazer parte do grupo'. Não é o perfil dele, ele não faz nada disso, né? Ele sabe tudo, ele sabe a prova de cor, mas ele quer ser aceito, então ele pode até fazer o contrário". (Penélope)

"Pode ser que talvez ele não queira saber tanto. Porque eu acho que em determinados momentos da vida das crianças e dos adolescentes o saber nem é tão importante assim. As relações de afetividade são muito mais importantes do que o saber (...). Tanto que a gente tem assim (...) alunos que tinham excelente desenvolvimento, mas que não se relacionavam bem. Então ai eles param de saber, ou de demonstrar que sabem, pra poder se relacionar melhor, que eles de alguma forma são melhores aceito no grupo, e isso é comum". (Paula)

Sobre isso, Alencar (2007) expõe que a necessidade de ser aceito pelos pares faz com que muitos alunos com altas habilidades, que se encontram na escola regular, optem por disfarçar o seu potencial intelectual superior, apresentando um rendimento acadêmico muito aquém de suas possibilidades, o que confirma as afirmações feitas pelos professores nessa pesquisa.

Em função dos professores acharem que o isolamento é prejudicial para a pessoa, alguns (9 = 45%) externaram novamente uma preocupação com a socialização desses alunos:

“(...) às vezes o isolamento, a criança superdotada aquele isolamento é uma característica, mas e a questão social?” (Patrícia)

“Eu acho que há todo um problema, eu acho que tem problema, porque nós somos seres que temos que nos socializar, entendeu?”. (Melissa)

“(...) eu acho que a escola tem que se preocupar não só com esse aluno, como com todos os outros”. (Mariana)

Apesar dos docentes parecerem demonstrar uma preocupação real em socializar esse aluno, alguns (4 = 20%) afirmaram que, na prática docente, a escola possui algumas dificuldades em incluir tais estudantes, como por exemplo:

“(...) a escola não tá fazendo nada pra incluir o aluno. Alias, ela está integrando, incluindo ela não tá, se ela tá deixando ele isolado lá. Ela tem que criar estratégias pra esse menino desinibir”. (Marta)

“E como que eu lido? A gente fala muito essa questão do diferente, e o objetivo da inclusão, muitas vezes é o que? É que aquele aluno que esteja li no meio como os demais, e ai a gente acaba não proporcionando isso, a gente faz justamente o contrário, destaca o menino, ele é o diferente, quer seja superdotado, ou que tenha uma outra deficiência, né, um cadeirante, Síndrome de Down, por exemplo, que que a gente faz? A gente destaca o menino.”(Maria)

“(...) alguma fala pra ele que ele não gostou, vindo de algum profissional da escola, que realmente talvez não foi feliz na fala. Então problemas parecidos com isso aí pode ter acontecido”. (Miguel)

Ainda nessa quarta história, diante da preocupação da escola, a mãe da criança expõe que pesquisou e encontrou dados afirmando que o isolamento é uma característica inerente à pessoas com AH/SD e que, por isso, não via nenhum problema quanto ao futuro do filho. Acerca disso, quatro participantes (20%) afirmaram que a atitude da mãe refletia um mecanismo de defesa interno, de não aceitação dessa dificuldade de socialização do filho. Apenas dois participantes (10%) concordaram com a mãe em não interferir no comportamento da criança, como pode ser visto abaixo:

“Eu acho que se essa criança fica bem sozinha, né?”. (Paôla)

“Eu acho que tem que se respeitar um pouco o espaço da criança(...) ninguém também pode forçar. Porque é muito ruim você fazer alguma coisa que ela não gosta(...).” (Potira)

Somente três entrevistados (15%) foram contrários à afirmação de que pessoas inteligentes costumam ficar isoladas. Tais docentes alegam que, pela sua experiência profissional, o que viram em sua prática foi o oposto disso:

“Olha, não sei se o isolamento é uma característica ou não da superdotação, eu posso te falar pelo exemplo que eu já tive, pelo contrário, ele era extremamente comunicativo, extremamente agitado, extremamente conversador, então quebra totalmente a regra da afirmação feita por você”. (Marcos)

“Quem tem altas habilidades na escola não é excluído não. Eu acho até que ele é muito querido (...). Tem uma questão do temperamento aí, nem é a facilidade de raciocínio não. Tem pessoas mais introvertidas ou menos. Ou mais extrovertidas

e tal, mas eu não vejo aí a questão das habilidades atrapalhando o relacionamento não”. (Moema)

Em concordância com essa última fala, dois professores afirmaram que a pessoa pode viver isolada em função de seu temperamento, não atrelando esse comportamento ao fato de ter ou não AH/SD:

“(...) porque tem criança que realmente não se relaciona e, no futuro, às vezes ele pode interagir, ou, não também. Tem pessoas que se dão bem sem grupo, e outras que precisam do grupo”. (Paôla)

“Porque às vezes você tem uma pessoa que vive isolado sem ser superdotado, que vem pra escola todo dia, né? E tem outro que pode ser superdotado e viver bem socialmente”. (Mateus)

Pesquisas acerca do desenvolvimento emocional de superdotados e talentosos tendem a ter resultados controversos: se, por um lado, algumas revelam que pessoas com AH/SD são mais ajustadas quando comparadas com seus pares não talentosos, outras sugerem que jovens talentosos, especialmente aqueles com habilidades extremas, apresentam maior vulnerabilidade a problemas emocionais e sociais e maiores riscos para a depressão, ansiedade e de suicídio (CHAGAS E FLEITH, 2010).

Embora haja pouca produção na área emocional ligada à superdotação, algumas pesquisas foram realizadas. Alencar (2007) cita dois estudos, em especial, que trataram desse assunto. O primeiro deles, realizado por Hollingworth (1942) com alunos com QI extremamente elevado (igual ou superior a 180), apontou alguns

problemas de ajustamento e dificuldades emocionais encontrados em tais sujeitos. Três problemas principais foram encontrados pela pesquisadora em sua amostra: o primeiro deles é que, de modo geral, estes alunos não se empenhavam na escola e passavam considerável tempo alheios e sonhando acordados. Para eles, a frequência à escola era tida como perda de tempo, dada à distância entre as demandas da escola e as suas competências pessoais. Um segundo problema observado foi a dificuldade por parte dos mesmos em suas relações sociais, pois, 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. E o terceiro diz respeito à uma vulnerabilidade emocional, em função da capacidade destes alunos de entender e se envolver com questões éticas e filosóficas, antes de estarem emocionalmente maduros para lidar com tais questões. O outro estudo, realizado por Gross (1993), constatou que a grande maioria dos alunos excepcionalmente inteligentes que não tiveram oportunidade de serem acelerados, apresentavam níveis mais baixos de motivação e autoestima e mais frequentemente eram rejeitados por seus colegas de escola.

Outras pesquisas foram realizadas na área, enfatizando, mais precisamente, a questão do bullying escolar (PETERSON; RAY, 2006a; PETERSON; RAY, 2006b; PARKER, 2010). Os autores revelaram que o tipo de bullying que mais acontece com pessoas com AH/SD são os apelidos pejorativos, seguido de zombarias acerca de sua aparência e por conta de sua inteligência e notas. Ainda, relataram que um dos motivos que as pessoas com AH/SD sofrem bullying é porque seus colegas sentem ciúmes desse tipo de alunos, pois, frequentemente, eles conseguem o que querem com o professor, que costuma atender suas

solicitações, pois os mesmos gostam de alunos que se destacam em suas disciplinas.

Winner (1998) também revela outro fator que pode levar um indivíduo com AH/SD a ter problemas sociais: a rotulação de uma pessoa como tendo AH/SD. Segundo a autora, quando se rotula uma pessoa dessa forma, ela pode se sentir pressionada a ter um desempenho como uma pessoa superdotada e isso pode aumentar o seu sentimento de diferença frente aos demais.

É de se lembrar, no entanto, que pessoas com AH/SD não constituem um grupo homogêneo, sendo assim, o desenvolvimento de suas habilidades, a qualidade de vida e o seu sucesso ou a autorrealização dependem de um conjunto complexo de variáveis individuais e ambientais (CHAGAS; FLEITH, 2010). Portanto, não se pode inferir ao certo que tais pessoas serão ou não desajustadas emocionalmente, pois isso vai depender de diversos fatores ao longo de sua vida.

O uso de histórias se mostrou bastante interessante para poder registrar, através de suas justificativas, as concepções e mitos que os professores tinham acerca do assunto, uma vez que era necessário que os participantes tomassem posicionamentos diante delas.

Diante as respostas obtidas, foi possível perceber que, do mesmo modo como não existe um consenso entre as pesquisas sobre as pessoas com AH/SD terem um desajuste emocional ou não, se elas são isoladas e/ou se isolam ou não, também não houve consenso nas falas dos participantes. Enquanto que uns acreditam que eles realmente são isolados ou se isolam (por diversos fatores), outros acreditam que eles convivem em perfeita harmonia com seus colegas, e

outros, ainda, afirmam que o isolamento não necessariamente está ligado as AH/SD. No entanto, pouco mais que a metade dos participantes (60%) tendeu a acreditar que os superdotados e talentosos, de fato, sofrem isolamento. Apesar disso, é possível inferir, com base na preocupação exposta pelos professores quanto à socialização da criança e na concepção que grande parte deles têm de que o ambiente pode influenciar nas AH/SD, que esses docentes reagem frente à esta situação, procurando minimizar esse problema.

Por fim, ressalta-se, como já dito anteriormente, que a superdotação é um conceito que se constitui em um fenômeno construído socialmente, podendo variar ao longo do tempo. Assim, ela assume diferentes conotações, estando imbuída de crenças e valores culturais vigentes em cada época, tornando-se, deste modo, dependente do contexto. Portanto, ao se estudar mitos sobre a superdotação, não se pode deixar de lembrar que também os mitos são construções sociais, e que, desse modo, podem variar e deixar de existir. Por isso, é importante identificá-los nas práticas sociais a fim de que os mesmos possam ser combatidos e não venham influenciar de forma negativa nas relações com os outros. Para tal, crê-se ser necessária uma capacitação para que os profissionais que lidam com pessoas com AH/SD saibam identificar tais indivíduos e possam atuar da melhor forma com o objetivo de potencializar suas habilidades.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pessoas grandes aconselharam-me deixar de lado os desenhos de jiboias abertas ou fechadas, e dedicar-me de preferência à geografia, à história, ao cálculo, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma esplêndida carreira de pintor (SAINT-EXUPÉRY, 1934).

Quando se toca na temática das altas habilidades/superdotação, diversas questões surgem ao longo da discussão: o problema da identificação dessas pessoas; a formação deficiente para lidar com esses sujeitos; a pouca produção na área, dentre outras.

Retoma-se o capítulo 1 do livro "*O Pequeno Príncipe*" de Saint-Exupéry (1934) para exemplificar o que, por vezes, acontece no contexto escolar brasileiro: milhares de crianças têm seu potencial suprimido em função da não identificação desse potencial, ou pelo simples desprezo dessa habilidade. Como dito anteriormente, muitos superdotados passam despercebidos porque são artística ou atleticamente superdotados, não demonstrando interesse nas áreas acadêmicas tradicionais, que são tidas como mais importantes.

Considera-se que a identificação é primordial para que essas pessoas sejam mais bem atendidas em suas necessidades e possam ter um pleno desenvolvimento dos seus talentos. Para tanto, faz-se necessário políticas públicas que atendam, de fato, a essa população. Entretanto, somente leis não bastam. Ter responsabilidade sobre isso não é suficiente. É necessário que se garanta a persistência desses alunos na escola com um ensino de qualidade.

Nesse sentido, acredita-se ser primordial que o acompanhamento desses sujeitos seja realizado por uma equipe diversificada, composta de pedagogos, professores regentes, professores de classes de apoio/de recursos, psicólogos, além dos demais profissionais envolvidos no contexto escolar e sua família, pois, assim, será possível atender de uma melhor forma às necessidades específicas desses alunos. Dá-se destaque para o importante papel que o psicólogo tem no atendimento dessa clientela, uma vez que ele pode participar de todas as etapas desse processo: após breve percepção do professor em sala de aula e encaminhamento, o psicólogo poderá direcionar seus conhecimentos a fim de verificar em qual/quais área(s) a pessoa com AH/SD se destaca, e poderá orientá-lo em tudo que precisa; ele também poderá compartilhar com os demais profissionais o que sabe sobre o assunto, formando um grupo de apoio para o aluno, onde diversas questões poderão ser discutidas em conjunto, como, por exemplo, como identificar o aluno, quais estratégias poderão utilizar em classe, como incluir essa pessoa no grupo em geral, dentre outras; além disso, o psicólogo ainda poderá orientar a família com intuito de que essa possa estimular seu filho para o desenvolvimento de sua habilidade.

Sendo assim, considera-se necessário investir na educação, tanto de crianças com altas habilidades/superdotação, quanto dos profissionais que irão atuar junto a elas. Investir, nesse sentido, também significa apoiar pesquisas que poderão gerar conhecimento científico para embasar novas práticas.

Por meio da revisão de literatura do presente estudo, por exemplo, foi possível verificar que há pouca produção científica sobre as questões emocionais relacionadas às pessoas com AH/SD. Sendo assim, sugere-se que, em pesquisas

posteriores, sejam estudadas as formas de interação desses sujeitos no meio em que vivem, no contexto escolar e fora da escola, para que se possa verificar as estratégias utilizadas por eles para se socializarem, e também os sentimentos que permeiam os relacionamentos com seus familiares, amigos, colegas de classe e professores. Estes são apenas alguns exemplos do que pode ser estudado na área emocional, a fim de que se desmistifique a ideia de que o superdotado necessariamente terá um desajuste emocional quando se relacionar com outras pessoas.

Do mesmo modo, as relações entre gênero e AH/SD se mostram pouco exploradas. Ainda impera a concepção de que mais homens do que mulheres possuem AH/SD. Esse mito só poderá deixar de existir quando pesquisas se aprofundarem mais sobre esse assunto, abordando os fatores que levam a tal estatística, e analisando quais diferentes tipos de AH/SD os gêneros mais se relacionam.

Acredita-se que, diante do que se foi proposto investigar, a presente pesquisa atingiu os seus objetivos. O uso do roteiro de entrevista possibilitou investigar o conceito de altas habilidades/superdotação junto a professores do ensino fundamental público de Vitória – ES, verificar as relações entre concepções acerca das altas habilidades/superdotação e prática docente dos participantes, investigar as principais estratégias de ensino e aprendizagem mencionadas pelos participantes desse estudo que já lidaram ou lidam com pessoas com altas habilidades/superdotação e avaliar a concepção dos docentes quanto à adequação de sua formação profissional no que se refere a lidar com pessoas com altas habilidades/superdotação. Já o uso de histórias possibilitou explorar as

concepções e mitos que os professores tinham acerca do assunto, uma vez que era necessário que os participantes tomassem posicionamentos diante delas.

No entanto, como toda pesquisa, esse estudo também teve suas limitações. Quando se investiga alguma temática no ambiente escolar, sempre surgem algumas surpresas no meio do caminho: por vezes, entrevistas ou parte delas se perdem em função do barulho que se faz ao redor do local de entrevista; também não é incomum que professores queiram deixar de participar da pesquisa no meio da entrevista ou estejam cansados ao ponto de darem respostas de “não importismo” (PIAGET, 1947/2005). Sendo assim, infelizmente, algumas entrevistas foram deixadas de lado, e outras pessoas foram convidadas a participar da pesquisa. Além disso, percebeu-se, enquanto se coletava os dados, que algumas outras questões poderiam ter sido acrescentadas para um melhor aprofundamento do assunto. No entanto, como conhecimento não se perde, tem-se a certeza que tais questões poderão ser abordadas em pesquisas futuras.

Observou-se, através das falas dos participantes dessa pesquisa que, de maneira geral, há uma queixa por parte dos docentes quanto à sua preparação para lidar com esses alunos: há uma formação deficitária, sem a inclusão dessas pessoas em disciplinas que tratam das necessidades especiais, e não são realizados estágios curriculares abordando esse assunto. Além disso, há pouco incentivo para a participação em cursos de capacitação ou de formação continuada. Apesar de tudo, os professores demonstraram utilizar algumas estratégias para contornar essa situação, por exemplo: incentivavam e motivavam seus alunos a buscar as coisas pelas quais têm interesse, passavam atividades extras para eles e tentavam realizar atividades interdisciplinares junto com outros professores.

Os dados ainda evidenciaram que grande parte dos educadores acredita que a habilidade e o talento devem existir em algum grau no indivíduo, mas que só essa existência não é suficiente para que a superdotação se desenvolva, portanto, creem que o meio é importante no desenvolvimento do potencial dessa pessoa. Também mostraram que, em sua maioria, os docentes defendem que a criança com AH/SD precisa ter um atendimento especial e que não precisa necessariamente dominar todas as matérias do currículo escolar, pois seu desempenho independe de ter AH/SD, ao invés disso, depende mais do seu interesse pessoal. Por fim, revelaram que os professores têm grande preocupação com a socialização do discente que possui AH/SD, pois percebem que, de modo geral, pessoas que são inteligentes se isolam.

Acredita-se que essa pesquisa contribuiu ao trazer uma maior visibilidade para a pouca produção que se tem sobre a temática e para o problema da formação docente para atuação nessa área. Além disso, contribuiu ao alertar que essas pessoas existem, e que quase nada é feito para a identificação e implementação de programas especiais que busquem o desenvolvimento delas.

Conclui-se que muita coisa ainda tem que ser feita para que o atendimento específico a essas pessoas seja eficiente e de qualidade, mas que passos importantes já foram dados no Brasil a fim de se alcançar esse objetivo.

9 REFERENCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. Perspectivas e desafios da educação do superdotado. In: ALENCAR, E. M. L. S. (ORG.), **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994, p. 104-124.
- ALENCAR, E. M. L. S. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v.12, n.2, p. 371-378, 2007.
- ALENCAR, E.M.L.S.; FLEITH, D.S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n.1, p. 51-59, 2005.
- ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 55, n.1, p. 45-64, 2005.
- ANDRÉS, A. **Educação de alunos superdotados/altas habilidades**: legislação e normas nacionais: legislação internacional, América do Norte (EUA e Canadá), América Latina (Argentina, Chile e Peru), União Européia (Alemanha, Espanha, Finlândia e França). Brasília: Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, 2010.

- ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n.2, p.301-309, 2010.
- AZEVEDO, S. M. L.; METTRAU, M. B. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. **Revista Psicologia Ciência Profissão**, Brasília, v.30, n. 1, p. 31-45, 2010.
- BARRETO, M.A.S.C. A formação do professor na perspectiva inclusiva: diálogos entre a educação especial e a educação do campo. IN: BARRETO, M. A. S. C.; MARTINS, I. O. R. (Orgs.) **Diversidade e inclusão na educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade**. Vitória: UFES, p. 81-94, 2010.
- BARRETO, C. M. P. F.; METTRAU, M. B. Altas habilidades: uma questão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 3, 2011.
- BETH, E. W.; PLAGET, J. **Epistemologie mathématique et psychologie: essai sur les relations entre la logique formelle et la pensée réelle**. Paris: Presses universitaires de France, 1961.
- BILIMÓRIA, H. C. Conceptualização de sobredotação: da inspiração divina à influência do contexto. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, Lisboa, n.4, p.95-108, 2011.
- BINET, A.; SIMON, T. **The development of intelligence in children**. Baltimore: Williams & Wilkins Company, 1916.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, 1961. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 4 jul. 2012.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, 1971. disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 4 jul. 2012.

BRASIL. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994**. Brasília, 1994. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em 13 ago. 2012.

BRASIL. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília: Mec/Seesp. Série Diretrizes, n. 10, 1995.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 4 jul. 2012

BRASIL. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: superdotação e talento**. Vol. 1, fascículos V - VI – VII. Brasília: MEC/SEEP, 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Brasília, 2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 18 ago. 2012.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 009/2001 de 08 de maio de 2001**. Brasília, 2001.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/00901formprof.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2012.

BRASIL. **Saberes e práticas de inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC/SEEP, 2006.

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

BRASIL. **Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Brasília, 2008.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em 13 ago. 2012.

BRASIL. **Projeto de lei 8.035 de 20 de dezembro de 2010**. BRASÍLIA: 2010.

Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=9820D558064AD5242949866217B2582E.node1?codteor=996187&filename=Tramitacao-PL+8035/2010. Acesso em: 18 ago. 2012.

CARRAHER, T. N. **O método clínico: usando os exames de piaget**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

CHAGAS, J. F. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades, IN: FLEITH, D.S.; ALENCAR, E.M.L.S (orgs.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação para pais e professores**. Porto alegre: Artmed, 2007.

CHAGAS, J. F.; FLEITH, D. S. Habilidades, características pessoais, interesses e estilos de aprendizagem de adolescentes talentosos. **Revista Psico - USF**, Itatiba, v. 15, n. 1, p. 93-102, 2010.

CHAGAS, J. F.; FLEITH, D. S. Perfil de adolescentes talentosos e estratégias para o seu desenvolvimento. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 385-392, 2011.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** (M.F. LOPES, trad.). Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, C. **A construção de práticas de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação no Espírito Santo**: alinhavando escritos e escutas. 2007. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

DEL CONT, V. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. **Revista Scientiae Studia**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 201-218, 2008 .

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças (F. MURAD, Trad.). Porto Alegre: ARTMED, 2002.

FERREIRA, R. R. **Sobre o uso da função proposicional e sua gênese segundo a epistemologia genética**. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2011.

- FERREIRA, J. P. H.; FERNANDES, L. E. O. **Nova história integrada: ensino médio**: Volume Único: Manual do Professor. Campinas, Sp: Companhia da Escola, 2005.
- FLEITH, D.S. Criatividade e altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.28, p. 219-232, 2006.
- FONSECA, D. F. **Identificação de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas da rede particular de ensino de Teresina-Piauí**. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa De Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Do Piauí, Teresina, 2010.
- FREITAS, S. N.; STOBBAUS, C. D. Olhando as altas habilidades/superdotação sob as lentes dos estudos curriculares. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 483-500, 2011.
- GALTON, F. **Memories of my life**. London: Methuen, 1908.
- GAMA, M. C. S. S. **A teoria das inteligências múltiplas e suas implicações na educação**. 1998. Disponível em: <www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html>. Acesso em: 10 set. 2012.
- GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

- GARDNER, H. **One way of making a social scientist**. [S.l], 2003. Disponível em: <<http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/one-way-of-making-a-social-scientist2.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.
- GERMANI, L.; COSTA, M. R. N.; VIEIRA, N. J. W. Política pública educacional para pessoas portadoras de altas habilidades/superdotação no Rio Grande Do Sul: reflexões e novas perspectivas. IN: FREITAS, S. N. **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e paradigmas**. Santa Maria: UFSM, 2006.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed.. São Paulo: Atlas, 2009.
- GUENTHER, Z. ; FREEMAN, J. **Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas**. São Paulo: Epu, 2000.
- GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C. A. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Revista Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 237-266, 2012.
- HECK, V. S. **Inteligência: A teoria psicométrica e a adaptação dos subtestes verbais da escala WASI para o português brasileiro**. 2009. 91 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Revista Acta Scientiarum Education**, Maringá, v.32, n.2, p.193-208, 2010.

INEP – Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopses Estatísticas. Educação Básica. **Sinopse Estatística Da Educação Básica 2008**, 2010. Disponível Em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 9 jan. 2012.

MACHADO, J.B. Perguntas e respostas sobre superdotados, in: MACHADO, J.B; RAPOSO, H.A.D. (orgs.). **Superdotado: como identificar, desenvolver, integrar**. Rio de Janeiro: Rotary Club do Rio de Janeiro, 1989.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v.19, n.1, p.78-90, 2002.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 55-66, 2004.

MARTINS, A. C. S.; ALENCAR, E. S. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 31-46, 2011.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

- MONTANGERO, J. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto alegre, Artmed,1998.
- MUNARI, A. **Jean Piaget**. (SAHEB, D., org.). Recife: Massangana, 2010. Disponível em: http://www.usjt.br/cursos/lacce/pedagogia/noticias/2011/educadores/MEC_Piaget.pdf. Acesso em: 12 set. 2012.
- NAKANO, T. C.; SIQUEIRA, L. G. G. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, p. 249-266, 2012.
- NEGRINI, T.; FREITAS, S.N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.21, n. 32, p. 273-284, 2008.
- NEISSER, U. et. al. Intelligence: knowns and unknowns. **Revista American Psychologist**, [S.l], v. 51, n. 2, p.77–101, 1996.
- OLIVEIRA, E.P.L. **Alunos sobredotados**: a aceleração escolar como resposta educativa. 2007. 278 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal.
- PARKER, M. R. **A comparison of bullying and victimization rates among gifted and high-achieving students**. 2010. 95 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Department of Philosophy, University of Tennessee, Knoxville, 2010.

PEREIRA, M. A. Sobredotação: a pluralidade do conceito. **Revista Sobredotação**, Braga, v. 1, n. 1, 2, p.147-178, 2000.

PÉREZ, S.G.P.B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v.22, p.45-59, 2003.

PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola**: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. 2004. 306 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Estado do conhecimento na área de altas habilidades/ superdotação no Brasil**: uma análise das últimas décadas. Trabalho apresentado na 32ª reunião anual da Anped, Caxambu, 2009. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/gt15-5514--int.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2012.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. **Revista Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 109-124, 2011.

PÉREZ, S. G. P. B.; STOBÄUS, C. D. Alberto: um professor do ensino regular e seu 'algo mais' para atender alunos com altas habilidades/superdotação. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p. 73-84, 2005.

PETERSON, J. S.; RAY, K. E. Bullying and the gifted: victims, perpetrators, prevalence, and effects. **Revista Gifted Child Quaterly**, [S.l.], v. 50, n. 2, p. 148-168, 2006a.

PETERSON, J. S.; RAY, K. E. Bullying among the gifted: the subjective experience. **Revista Gifted Child Quaterly**, [S.l.], v. 50, n. 3, p. 252-269, 2006b.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1932/1994.

_____. **The origins of intelligence in children**. New york: W.W. Norton & Company, Inc, 1936/1963.

_____. **A construção do real na criança**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de janeiro: Zahar, 1937/1970.

_____. **A representação do mundo na criança**: com o concurso de onze colaboradores. Tradução de Adail Ubirajara Sobral (colaboração de Maria Stela Gonçalves). Aparecida: Ideias & Letras, 1926/2005.

_____. **Psicologia da inteligência**. Tradução de Egléa de Alencar. 2ª ed. Rio de janeiro: Fundo de Cultura, 1947/1961.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. Rio de janeiro: Forense, 1964/1999.

- PINTO, J. P. S. **Olhar do psicólogo frente a um sujeito superdotado**. 2007. 113 f. Monografia (Graduação em psicologia). - Faculdade de Ciências da Saúde, Centro Universitário de Brasília. Brasília.
- PLUCKER, J. **Robert Sternberg**. In human intelligence (biological profiles), 2012. Disponível em: <<http://www.indiana.edu/~intell/sternberg.shtml>>. Acesso em: 23 out 2012.
- PLUCKER, J. **Jean Piaget**. In human intelligence (biological profiles), 2012. Disponível em: <<http://www.indiana.edu/~intell/piaget.shtml>>. Acesso em: 23 out 2012.
- PRIMI, R. Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. **Revista Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 67-77, 2003.
- REICH, A. J D.; FREITAS, S. N. O papel do professor junto ao aluno com altas habilidades. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 2, n. 25, p. 72-73, 2005.
- RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Reexamining a definition. **Revista Phi Delta Kappan**, v. 60, n. 5, p.180–184, 1978.
- RENZULLI, J. S. Three ring conception of giftedness. In: BAUM, S. M., REIS, S. M. & MAXFIEL, L.R. (eds.). **Nurturing the gifts and talents of primary grade students**. Mansfield Center: Creative Learning Press, 1998.
- RENZULLI, J. S. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Tradução de

Suzana G.P.B. Pérez. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 75–121, 2004.

SÁ, C. P. **Núcleo das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 1934/2004.

SASS, O. O aluno sob medida: os testes psicológicos e educacionais como tecnologia. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n.117, p.971-987, 2011.

SEMINERIO, F. L. P. Inteligência como constructo e como processo: sumário das pesquisas ao longo do tempo. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v.12, n. 23, p.163-175, 2002.

SILVA, J.A. **Inteligência humana**: abordagens biológicas e cognitivas. São Paulo: Lovise, 2003.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2005.

SPEARMAN, C. **Las habilidades del hombre**: su naturaleza y medición. Buenos Aires: Paidós, 1954.

STERNBERG, R.J. **Psicologia cognitiva**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. **Inteligência plena; ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TERMAN, L. **Mental and physical traits of a thousand gifted children.**

Stanford: Stanford University Press, 1925.

TERMAN, L. **Genetic studies of genius** (vols. 1-4). Stanford: Stanford University

Press, 1959.

VIEGAS, L. T. (2005). **Educação especial no rio grande do sul:** uma análise da

oferta e das políticas educacionais no período de 1988 à 2002. 2005. 132 f.

Dissertação (mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação Em

Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VIEIRA, N. J. W. A escola e a inclusão dos alunos portadores de altas

habilidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 21, 2003.

VIEIRA, N. J. W. Inteligências múltiplas e altas habilidades uma proposta

integradora para a identificação da superdotação. **Revista Linhas**,

Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 1 – 17, 2005.

VIRGOLIM, A. M. R. O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação.

Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v.13, n. 1, p. 173-183,

1997.

VIRGOLIM, A.M.R. Altas habilidades e desenvolvimento intelectual, in: FLEITH,

D.S.; ALENCAR, E. M. L. S (orgs.). **Desenvolvimento de talentos e altas**

habilidades: orientação para pais e professores. Porto Alegre: Artmed,

2007.

VITÓRIA. **Lei no 6.077, de 29 de dezembro de 2003**. Vitória, 2003. Disponível em: < <http://ceaam.net/ptp/legislacao/leis/2003/L6077.htm>>. Acesso em 19 dez. 2011.

WILLIS, A. I. James Mckeen Cattell (1860-1944): his life and contributions to reading research. IN ISRAL, S. E.; MONAGHAN, E. J. (eds.). **Shaping the reading field: the impact of early reading pioneers, scientific research, and progressive ideas**. Newark: International Reading Association, 2007.

WINNER, E. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WOYCIEKOSKI, C. **Instrumentos de inteligência emocional de autorrelato medem alguma coisa que instrumentos de personalidade não medem?** 2006. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

ZAZZO, R. "Alfred Binet". **The quarterly review of comparative education**, [S.l.], v. 23, p. 101-112, 1993.

ANEXOS

ANEXO 1 – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Realização da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Realização da Pesquisa⁴

Prezado Sr.(a) _____ Diretor(a) da Escola _____.

Eu, Taisa Rodrigues Smarssaro Bahiense, aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), pretendo, sob a orientação da Prof^a Dr^a Claudia Broetto Rossetti, realizar a pesquisa da minha de dissertação de mestrado “Concepções sobre altas habilidades/superdotação e prática docente”.

A pesquisa tem como objetivo explorar as concepções de professores do Ensino Fundamental da rede pública de Vitória - ES sobre altas habilidades/superdotação. Para tanto, serão utilizadas uma entrevista contendo perguntas sobre suas concepções de altas habilidades/superdotação, bem como sobre sua formação profissional, e após isso, serão apresentadas quatro histórias fictícias e pedir-se-á a opinião dos professores sobre as situações colocadas.

Os procedimentos em questão serão realizados na própria escola no horário escolhido pelos professores, como por exemplo, no horário do planejamento. A entrevista, juntamente com as histórias, terá a duração de no máximo 30 minutos. Os dados serão gravados em mídia digital (áudio). Os arquivos em mídia e papel ficarão sob a guarda da pesquisadora por cinco anos, e após esse tempo será decidido um fim para os mesmos.

Os dados pessoais serão mantidos em sigilo, entretanto os dados relativos aos resultados da pesquisa serão públicos, podendo ser divulgados em congressos e periódicos especializados e serão divulgados na dissertação de mestrado da responsável pela coleta de dados, cuja cópia da mesma se encontrará disponível da Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo.

⁴ Data de elaboração do TCLE: 07 de março de 2012

A participação nesse estudo não acarretará nenhum prejuízo ou benefício terapêutico. Esta pesquisa tem apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento científico e tecnológico (CNPq).

Sendo assim, eu, Taisa Rodrigues Smarssaro Bahiense, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo, solicito a autorização para a realização da pesquisa nesta instituição.

Taisa Rodrigues Smarssaro Bahiense
Pesquisadora responsável

Profª Drª Claudia Broetto Rossetti
Orientadora/Professora da UFES

Eu, _____, diretor (a) da Escola _____, ciente do projeto a ser realizado, obtive total esclarecimento acerca dos procedimentos que serão realizados nos professores e, portanto, autorizo a realização da pesquisa, sem restrições.

Vitória/ES, ___/___/____

Diretor escolar “ _____ ”

ANEXO 2 – Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES - Campus Goiabeira

PROJETO DE PESQUISA

Título: Concepções sobre altas habilidades/superdotação e prática docente

Área Temática:

Pesquisador: Taisa Rodrigues Smarssaro Bahiense

Versão: 1

Instituição: Centro de Ciências Humanas e Naturais da
Universidade Federal do Espírito Santo

CAAE: 04635512.8.0000.5542

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 50411

Data da Relatoria: 05/07/2012

Apresentação do Projeto:

A pesquisa visa explorar as concepções de professores do Ensino Fundamental da rede pública de Vitória - ES sobre altas habilidades/superdotação. A hipótese que embasa a presente pesquisa é a de que as concepções de professores do Ensino Fundamental sobre altas habilidades/superdotação desempenham um papel importante na prática desses mesmos professores em sala de aula. Sendo assim, conhecer tais concepções parece ser importante e relevante científica e socialmente.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo dessa pesquisa é explorar as concepções de professores do Ensino Fundamental da rede pública de Vitória-ES sobre altas habilidades/superdotação. Além disso, pretende:

a) Investigar o conceito de superdotação/altas habilidades junto a professores do ensino fundamental público de Vitória; b) Explorar as concepções e os mitos sobre altas habilidades/superdotação dos professores participantes; c) Verificar as relações entre concepções acerca das altas habilidades/superdotação e prática docente dos participantes; d) Investigar as principais estratégias de ensino e aprendizagem mencionadas pelos participantes desse estudo que já lidaram ou lidam com pessoas com altas habilidades/superdotação; e) Avaliar a concepção dos participantes desse estudo quanto à adequação de sua formação profissional no que se refere a lidar com pessoas com altas habilidades/superdotação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa é de risco mínimo para os participantes. Os resultados dessa pesquisa poderão colaborar com o conhecimento sobre como as concepções acerca das altas habilidades/superdotação podem influenciar na prática diária de professores que tenham contato, ou tenham tido contato, com esse tipo de aluno.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Nenhum comentário a realizar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram entregues. O TCLE, contudo, poderia contar informações do tipo: telefone de contato do CEP (4009-2430 e email cep.goiabeira@gmail.com); o esclarecimento de que o participante pode recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Recomendações:

Sugiro aprovação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sugiro reformular o TCLE, acrescentando as informações acima.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos o atendimento à solicitação de reformulação do TCLE conforme orientações do parecerista antes de iniciar a pesquisa.
Cep Ufes/Goiabearas

VITÓRIA, 04 de Julho de 2012



Assinado por:
Thiago Drumond Moraes

ANEXO 3 – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA⁵

Pesquisa: Concepções sobre altas habilidades/superdotação e prática docente.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Claudia Broetto Rossetti (professora - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES, ramais 4009-2505 e 4009-2501).

Responsável pela coleta de dados: Taisa Rodrigues Smarssaro Bahiense (bolsista de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES, contato: 8889-0004).

Objetivo da pesquisa: Explorar as concepções de professores do Ensino Fundamental da rede pública de Vitória-ES sobre altas habilidades/superdotação.

Descrição dos procedimentos a que os participantes serão submetidos: responder a uma entrevista contendo perguntas sobre a concepção dos professores sobre as altas habilidades/superdotação e, opinar sobre quatro histórias fictícias também relacionados à mesma temática. As respostas a esses instrumentos serão gravadas em mídia digital para posterior transcrição.

Benefícios esperados: os dados serão divulgados em congressos científicos e por meio da publicação de artigos em periódicos especializados, bem como na dissertação de mestrado. Os resultados dessa pesquisa poderão colaborar com o conhecimento sobre como as concepções acerca das altas habilidades/superdotação podem influenciar na prática diária de professores que tenham contato, ou tenham tido contato, com esse tipo de aluno.

Mediante a assinatura deste termo de consentimento livre e esclarecido, autorizo a minha participação nesta pesquisa por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso do estudo. Fui informado de seus objetivos acadêmicos, que, em linhas gerais, dizem respeito à compreensão das concepções que professores têm sobre altas habilidades/superdotação.

Fui esclarecido de que o estudo segue os padrões éticos vigentes, e que não apresenta riscos para os participantes, além de manter o completo sigilo das informações coletadas. Estou ciente de que participarei da pesquisa respondendo a uma entrevista e quatro histórias, após a minha autorização por escrito. Fui informado, ainda, que os resultados

⁵ Data de elaboração do TCLE: 07 de março de 2012

da pesquisa serão divulgados em congressos, periódicos especializados e na dissertação de mestrado da responsável pela coleta de dados, contribuindo, assim, para a ampliação do conhecimento a respeito do tema investigado. Além disso, fui informado que os arquivos em mídia e papel ficarão sob a guarda da pesquisadora por cinco anos, e após esse tempo será decidido um fim para os mesmos. Estou ciente, por fim, da liberdade e do direito de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou risco de sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Eu, _____,
 ao me considerar devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre o conteúdo deste Termo de Consentimento, e da pesquisa a ele vinculada, expresse livremente o consentimento para minha inclusão como participante deste estudo. Estando, portanto, de acordo, assinam o Termo de Consentimento em duas vias.

Estou ciente e concordo com os procedimentos de pesquisa descritos nesse documento, e com termos nele estipulados.

Assinatura do participante
 responsável)

Prof. Dra. Claudia B. Rossetti
 (orientadora/professora da

Taisa R. S. Bahiense
 UFES) (pesquisadora

Vitória ____ de _____ de 2012.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique à Comissão de Ética em Pesquisa do Campus Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo pelo telefone (27)4009-2430 ou pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

ANEXO 4 – Transcrição das entrevistas (em CD-Rom)