

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Danielle de Freitas Fonseca

**IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
EM ESCOLA DA REDE PARTICULAR DE ENSINO DE TERESINA-PIAUI**

Teresina
2010

Danielle de Freitas Fonseca

**IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
EM ESCOLA DA REDE PARTICULAR DE ENSINO DE TERESINA-PIAUI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Valéria Marques Fortes-Lustosa.

Teresina
2010

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

F676i Fonseca, Danielle de Freitas.
Identificação de alunos com altas habilidades/superdotação
em escola da rede particular de ensino de Teresina Piauí /
Danielle de Freitas Fonseca. – 2010.
110 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, 2010.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Valéria marques Fortes Lustosa.

1. Educação Especial - Teresina. 2. Altas Habilidades.
3. Superdotação. 4. Escola. I. Título.

CDD 371.909 812 2

Danielle de Freitas Fonseca

**IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
EM ESCOLA DA REDE PARTICULAR DE ENSINO DE TERESINA-PIAUI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação de Mestrado aprovada em: 30/09/2010

Banca Examinadora

Prof. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
Orientadora UFPI

Profa. Dra. Denise de Souza Fleith
Examinadora Externa UNB

Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes
Examinador Interno UFPI

AGRADECIMENTOS

À minha **mãe**, que me propiciou momentos de grande tranquilidade para eu produzir sem interferências, me inspirando a ser uma pessoa melhor;

A meu **pai**, que sempre carrego no meu coração com muita saudade, que me dá forças diariamente ao lembrar de seu sorriso e de seus ensinamentos e que me ensinou que quando se começa algo, tem que ir até o final;

A minha tia Judith, que adoro muito, muito;

Aos meus irmãos Ló, Zé, Gaby, e Van, por se manterem unidos e festejarem comigo a vida. Em especial, à minha irmã Lorena pela ajuda nas transcrições, sem questionar meus abusos e urgências;

Aos meus sobrinhos, por me fazerem sorrir sempre.

Às minhas filhotas amadas, Fadoca e Lulu, por me fazerem companhia nas madrugadas e me divertirem constantemente;

A minha orientadora Ana Valéria Fortes, pela sua tranquilidade, confiança e por ter passado seus ensinamentos sobre o universo da pesquisa;

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, em especial ao professor Antônio de Pádua e a professora Ivana Ibiapina, por suas contribuições para o término deste estudo;

A Professora Denise Fleith pelas suas análises preciosas e sua presença iluminada;

A todos os colegas da 16ª turma, que tornaram os momentos de “desesperança” numa grande risada, principalmente pelo nosso espírito de colaboração, transformando esses momentos em uma linda festa. Em especial a Val, Fabris, Socorro e Ione pelas gargalhadas e companheirismo;

A TODOS os colaboradores (pais e professoras) da pesquisa que participaram gentilmente desse estudo;

Às minhas amigas do coração Aída, Vanessa e Josélia que colaboraram com sua companhia e carinho em todo o percurso do mestrado. Obrigada por me tirarem da rotina;

Ao Eduardo, por ter me apoiado em momentos muito delicados da minha vida;

Ao meu tio João Carlos por sempre ter desconfiado que ele era diferente... tinha algo a mais!

À minha secretária querida, Nazaré, que conseguiu flexibilizar minha agenda com maestria e tranquilidade;

À Bá Fífia que cuidou de mim e das minhas filhotas com muita dedicação e carinho;

À todos os profissionais maravilhosos da Clínica Desenvolver pela preocupação comigo.

SEU MUNDO

Imaginação é um mundo
Difícil de se encontrar,
Todo mundo tem a chave
Basta procurar.

O mundo em que vivemos,
Nos faz esquecer,
Do mundo que queremos,
De quem queremos ser.

Não enterre seus sonhos,
Não desista de você,
Você sabe que pode,
Busque para ter.

Se você perder a chave,
Perderá sua existência,
Perderá o conceito,
Da sua essência.

Por meio das palavras,
Nos conectamos com esse mundo.
A curiosidade nos empurra.
A uma busca mais profunda.

Encontre-se em seu próprio mundo,
Não vá se perder,
O caminho é duro,
Mas não é impossível vencer.

Ninguém nasce sabendo,
Crescemos aprendendo,
Cada toque,
Cada saber
Cada cheiro
Cada cor.

Tudo é novo, criativo.
Vivemos em um mundo curioso,
Em um meio interativo.

Cada um é cada um,
Todo mundo é gente,
Cada um tem o seu jeito,
Vê o mundo diferente.

Cada um tem o seu mapa,
Sua própria direção,
Seu próprio meio,
De descobrir a solução.

Através da melodia,
Ou por escrituras,
Nas latas de tinta,
Nas caricaturas.

Se é difícil para uns,
Não cabe a nós decidir,
Mas pode ter certeza,
Sem o difícil, o fácil não pode existir.

Para mim,
É fácil escrever,
Me transferir para as palavras,
Dizer o que sinto, meu jeito de ser.

Mas cada um é cada um.
Sim, todo mundo é diferente,
E cada um, do seu jeito,
Vê o mundo diferente.

(Águia, 11 anos)

FONSECA, Danielle de Freitas. **A identificação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma escola da rede particular de ensino de Teresina-Piauí.** Dissertação (Mestrado em Educação), 110f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2010.

RESUMO

A identificação de alunos com altas habilidades/superdotação vem ganhando espaço no âmbito educacional e social em razão da compreensão de que o atendimento às necessidades desse segmento está diretamente ligado à sua identificação, assim como por considerar os benefícios que podem ser gerados para eles e para o próprio país. Esta pesquisa teve por objetivo geral identificar alunos/crianças com altas habilidades/superdotação nas áreas intelectual e acadêmica em uma escola da rede particular de ensino, na cidade de Teresina/Piauí. Buscou-se, ainda, caracterizar o perfil desses indivíduos; identificar as relações interpessoais do aluno/criança com AH/SD com os colegas, professores e família; e investigar o desempenho escolar desses alunos. Entre os autores que subsidiaram este estudo, estão Alencar e Fleith (2001); Brasil (1994); Delou (1997); Extremiana (2005); Freitas (2006); Guenther (2000); Virgolim (1997); Sabatella (2008), entre outros. Foram identificados 6 alunos do ensino fundamental, sendo 3 alunos da 2ª série/3º ano; 1 aluno da 3ª série/4º ano e 2 alunos da 4ª série/5º ano, sujeitos do estudo. As professoras e pais dos alunos participaram como colaboradores do estudo. Foram adotados como instrumentos de coleta de dados a Escala para Avaliação de Características Comportamentais de Alunos com Habilidade Superior (SRBCSS-r), de Joseph Renzulli (2001); o teste Raven matrizes coloridas- escala geral (1993); a análise dos boletins de médias anuais dos alunos e entrevista semi-estruturada como forma de aproximar as informações da realidade dos participantes. Os resultados indicaram que o perfil dos alunos identificados apresenta características como a curiosidade, liderança e resolução de problemas como preponderantes e suas áreas de maior interesse são matemática, ciências, história e astronomia. O relacionamento com os pais, professores e colegas é satisfatório, no entanto foi percebido mudança no comportamento dos alunos mais velhos, em busca de adequar-se ao grupo. Por fim, observamos que, a maior parte dos alunos sente-se adaptados ao contexto educacional e ao grupo, conseguindo satisfazer seus interesses e sentindo-se bem na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Altas habilidades/superdotação. Processo de identificação. Escola.

FONSECA, Danielle de Freitas. **The identification of students with high abilities/giftedness in a private school of Teresina-Piauí.** Dissertation (Master's Degree in Education) 110f. Program of Post-Graduation in Education. Center of Science in Education, Federal University of Piauí, 2010.

ABSTRACT

The identification of students with high abilities/giftedness is getting space in an educational and social sphere in reason of understanding the service to the necessities of this sequence is directly joined to its recognition, as well as for considering the benefits that can be produced to them and to the own country. The purpose of this study was to identify students/children who had high abilities/giftedness in the intellectual and academic areas in a teaching private school in the city of Teresina-Piauí. It was still sought to characterize the profile of these individuals; to identify the interpersonal relationships of student/child with AH/SD with the colleagues, the teachers and the family and to investigate the educational performance of these students. Among the authors who subsidized this study are Alencar and Fleith (2001); Brasil (1994); Delou (1997); Extremiana (2005); Freitas (2006); Guenther (2000); Virgolim (1997); Sabatella (2008), among others. There were identified 6 (six) students of the elementary setorial grades, being 03 (three) students from the 2nd degree / 3rd year; 01 (one) student from the 3rd degree / 4th year and 02 (two) students from the 4th degree / 5th year, subjects of the study. The teachers and the students' parents took part as employees of the study. There were adopted as instruments of data collection, the Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students-r (SRBCSS-r), by Joseph Renzulli (2001); the Raven test colorful matrices - general scale(1993); the analysis of the students' annual grades school report and a semi-structured interview as a way of approaching the information about the participants' reality. The results indicate that the profile of the students identified presents characteristics like curiosity, leadership and resolution of problems as essential and its greater interest areas are mathematics, science, history and astronomy. The relationship with parents, teachers and colleagues is good, however it was observed change in the oldest students' behavior, in search of fitting to the group. Finally, we observed that, the most part of the students feel adapted to the educational context and to the group, getting to satisfy their interests and feeling well at school.

Keywords: High abilities/giftedness. Identification process. School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01	Representação gráfica do Modelo dos Três Anéis (Joseph Renzulli).....	26
FIGURA 02	Representação gráfica do Modelo Triádico de superdotação (Mönks).....	28
QUADRO 01	Alunos que compuseram o grupo pesquisado.....	50
TABELA 01	Distribuição da subcategoria Identificação dos participantes.....	55
TABELA 02	Distribuição da subcategoria Avaliação dos participantes.....	56
TABELA 03	Distribuição da subcategoria Habilidades/interesses de destaque dos participantes.....	59
TABELA 04	Distribuição da subcategoria Relação interpessoais do participante (percepção do participante).....	66
TABELA 05	Distribuição da subcategoria Relação interpessoais do participante (percepção dos pais).....	70
TABELA 06	Distribuição da subcategoria Relação interpessoais do participante (percepção da professora).....	72
TABELA 07	Distribuição da subcategoria Relação interpessoais do participante (percepção do participante).....	75
TABELA 08	Distribuição da subcategoria Relação interpessoais do participante (percepção dos pais).....	77
TABELA 09	Distribuição da subcategoria Relação interpessoais do participante (percepção das professoras).....	78
TABELA 10	Distribuição da subcategoria Relação interpessoais do participante (percepção do participante).....	80
TABELA 11	Distribuição da subcategoria Relação interpessoais do participante (percepção das professoras).....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SIGLA	SIGNIFICADO	OBSERVAÇÃO
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação	
MEC	Ministério da Educação e Cultura	
SEESP	Secretaria de Educação Especial	
QI	Quociente de Inteligência	
OMS	Organização Mundial de Saúde	
SRBCSS-R	Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidade Superior- revisada	Scales for rating the behavioral characteristics of superior students -r
NAAH/s	Núcleo de atividades para alunos com altas habilidades/superdotação	
NEE	Necessidades educacionais específicas	
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento	

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – Interações entre conceitos, características e identificação	15
1.1 Altas habilidades/superdotação: visão acerca dos conceitos e características	15
1.1.2 Os Três Anéis: o modelo proposto por Joseph Renzulli	21
1.2 A identificação de alunos com altas habilidades/superdotação: incursão em alguns modelos	24
1.2.1 Instrumentos utilizados na identificação de alunos/crianças com altas habilidades/superdotação.....	24
1.2.1.1 Testes de inteligência	24
1.2.1.2 Lista, escalas e nomeação: indicações feitas por professores, pais e o próprio aluno	24
2 METODOLOGIA DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS	60
2.1 Pressupostos da pesquisa.....	60
2.1.1 A pesquisa e seus delineamentos.....	60
2.2 O contexto empírico da pesquisa.....	62
2.2.1 Nosso cenário	62
2.2.2 Os participantes da pesquisa.....	66
2.2.3 Procedimentos utilizados.....	63
2.2.4 Construindo o processo de produção de dados.....	64
2.2.5 Analisando os dados e discutindo os resultados.....	69
3 A IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS/CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: desvelando possibilidades que podem iniciar pelo professor.....	72
3.1 Perfil dos participantes	72
3.1.1 Identificação do perfil dos participantes.....	72
3.1.2 Avaliação	74
3.1.3 Habilidades/Interesses e características de destaque	76
3.2 Relações Interpessoais.....	82
3.2.1 Percepção dos Participantes em relação às relações interpessoais.....	82

3.2.2	Percepção dos pais em relação às relações interpessoais	86
3.2.3	Percepção das professoras em relação às relações interpessoais.....	88
3.3	Desempenho em sala de aula.....	90
3.3.1	Percepção dos participantes em relação ao seu desempenho em sala	90
3.3.2	Percepção dos pais em relação ao desempenho do aluno em sala.....	92
3.3.3	Percepção das professoras em relação ao desempenho do aluno em sala	94
3.4	Atitudes do aluno em relação à escola.....	95
3.4.1	Percepção dos participantes em relação a sua atitude na escola.....	95
3.3.2	Percepção das professoras relação a sua atitude do aluno na escola	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		99
REFERÊNCIAS		100
APÊNDICES.....		109
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....		110
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido da participação do menor na pesquisa		111
APÊNDICE C – Roteiro da entrevista com as professoras		112
APÊNDICE D – Roteiro da entrevista com os pais		113
APÊNDICE E – Roteiro da entrevista com o participante		115
APÊNDICE F – Programa do curso de altas habilidades/superdotação ministrado aos professores do ensino fundamental		115
ANEXOS		106
ANEXO A – Escala para avaliação das características comportamentais de alunos com habilidades superiores – revisada		110

INTRODUÇÃO

“Grandes realizações são possíveis,
quando se dá atenção aos
pequenos começos.”
(Lao Tse)

A identificação, com vistas ao atendimento, de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) é um fator importante na tentativa de diminuir os riscos de fracasso escolar, pois pode evitar a defasagem entre o desenvolvimento global e as habilidades específicas desse aluno, favorecendo seu potencial específico e seu ajustamento psicossocial. A partir do processo de identificação, torna-se possível desenvolver programas e atividades mais adequadas a esse alunado, desde que haja maior compromisso e esclarecimento no ambiente educacional, familiar e da saúde.

Ao falar da identificação de alunos/crianças com altas habilidades/superdotação, a atenção recai, inicialmente, para a realidade que estamos vivenciando no Estado do Piauí e que nos singulariza dentro do contexto nacional. Encontramo-nos num cenário diferente do restante do país, pois estamos iniciando o processo de identificação e atendimento dentro das agências públicas. Quanto às agências privadas, ainda não existe nenhum movimento a esse respeito e pouquíssimo conhecimento coletivo acerca da necessidade que essas crianças/adolescentes têm de receber educação diferenciada. No entanto, este estudo não objetiva tecer maiores comentários a respeito de como funciona o atendimento, mas sim sobre como se dá o processo de identificação dos indicadores de alunos com altas habilidades/superdotação, passo primeiro para que aconteça qualquer manifestação de atendimento direcionado a esse público.

Atualmente, encontramos muitas publicações sobre Educação Especial e Altas habilidades/superdotação, no entanto, a realidade do nosso estado ainda é restrita, encontrando poucos registros sobre estudos científicos relevantes referentes ao tema (FORTES-LUSTOSA, 2005). Em relação aos profissionais que trabalham na área, pouquíssimos estão voltados para um público tão específico e, num primeiro momento, não é dada a importância que lhes é garantida. Esse fato é mitificado e, de acordo com alguns estudiosos (ALENCAR; FLEITH, 2001; GUENTHER, 2000; BRASIL, 1999), o aluno/criança com altas habilidades/superdotação deve receber atendimento para que possa

ser estimulado, necessitando de várias experiências de aprendizagem que sejam enriquecedoras e favoreça o desenvolvimento do seu potencial.

Verificamos que, até pouco tempo, não havia nenhum órgão/instituição governamental no estado que garantisse atendimento aos alunos com AH/SD. Somente em 2007, o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/s, programa ligado ao Governo Federal, foi instalado em Teresina. Seu funcionamento, inicialmente, deu-se com o atendimento para alunos do ensino básico, em algumas escolas públicas da rede municipal de ensino. Atualmente, ampliou seu público atendendo, inclusive, alguns alunos da rede particular de ensino, que chegam até lá encaminhados por outros profissionais da área de saúde e da educação.

O acesso ao conhecimento acerca das altas habilidades também enfrenta limitações pela restrição de informações ofertadas nos cursos de formação e extensão, direcionados para outras necessidades atualmente mais prementes no ambiente educacional. Essa restrição de informações aconteceu com a pesquisadora, ao receber em consultório duas crianças (4 e 7 anos) que apresentavam comportamentos muito diferentes de qualquer padrão com o qual tivesse lembrança. Elas não se enquadravam em nenhuma categoria das necessidades educacionais específicas (NEE) conhecidas pela pesquisadora. Elas eram surpreendentemente diferentes! Apresentavam cognição elevadíssima, no entanto, não ficava claro como se davam algumas construções inusitadas demonstradas por elas, ao mesmo tempo em que deixava quem observava maravilhada com tudo aquilo. Apesar disso, uma delas apresentava baixa frequência de interações sociais e emocionais. Indicadores que, posteriormente, foram esclarecidos. Eram um dos padrões comportamentais que podem indicar as AH/SD.

Constatamos, a partir dessa experiência, grande dificuldade em relação ao processo de identificação desses indivíduos com necessidades educacionais tão específicas. As dificuldades aumentaram também devido à confusão feita entre AH/SD e outras dificuldades categorizadas como TDAH¹ e Síndrome de Asperger², já que as crianças chegaram ao consultório com diagnóstico³ pronto encaminhadas por outros profissionais da área de saúde.

¹ Transtorno caracterizado por dificuldade em manter a atenção ou concentrar-se, associada a um quadro de inquietação acentuada e impulsividade, resultando em um comprometimento significativo das funções sociais, das relações familiares, das realizações nos estudos e nas atividades profissionais (BARKLEY, MURPHY, 2008).

² Síndrome ou desordem neurológica, caracterizada por desvios e anormalidades em três amplos aspectos do desenvolvimento: interação social, uso da linguagem para a comunicação e certas características repetitivas ou persistentes sobre um número limitado, porém intenso, de interesse (WILLIAMS; WRIGHT, 2008).

³ Autora percebe diagnóstico apenas como ponto de partida ou mais um dado a ser investigado.

Aos poucos, fomos compreendendo as características dessas crianças, e sem concordar com diagnósticos pré-concebidos anteriormente, exploramos seus déficits, mas também as áreas nas quais elas mostravam grande interesse, considerando o desenvolvimento e o contexto sociocultural no qual estavam inseridas. Não obstante esse fato, a angústia aumentou. O contato com os pais e com a escola era freqüente e, a cada semana, as descobertas cresciam. Por cursar pós-graduação em Psicologia da Educação, tivemos oportunidade de pesquisar mais sobre as AH/SD. Dessa maneira, as características desse público ficaram mais evidentes. Eram padrões de características comportamentais que indicavam AH/SD. Tentar entender esse universo foi e continua sendo algo muito curioso e fascinante.

Assim, o objetivo geral deste estudo foi o de identificar alunos com altas habilidades/superdotação na área acadêmica e intelectual, no ensino fundamental de uma escola da rede particular de ensino de Teresina-Piauí, com o propósito de dar o primeiro passo de alerta da necessidade de um atendimento especializado; e os objetivos específicos: caracterizar o perfil desses alunos; identificar as relações interpessoais dos alunos com AH/SD e os colegas, professores e família; e investigar o desempenho acadêmico desses alunos.

Para tanto, a pesquisa foi pautada em estudiosos que acreditam na importância da identificação desses alunos e que deve ser feito um investimento na educação desse público (NOVAES, 1979; DELOU, 1987; GUENTHER, 2000; BRASIL, 2001; ALENCAR; FLEITH, 2001; RENZULLI, 1986/2004, PEREZ, 2003/2004/2006; FORTES-LUSTOSA, 2005; VIANA, 2005; VIEIRA, 2005; FREITAS, 2006; SABATELLA, 2008, etc.).

As políticas educacionais voltadas para os alunos com AH/SD, como afirma Delou (1987), são fragmentadas, enquanto cidadãos negligenciam e/ou não aproveitam os recursos humanos do seu país/estado, a partir do elevado potencial e criatividade dos indivíduos conhecidos como mais capazes. Segundo Renzulli, o propósito da educação de indivíduos com altas habilidades/superdotação é “fornecer oportunidades máximas de auto-realização por meio do desenvolvimento e expressão de uma ou mais áreas de desempenho, onde o potencial superior esteja presente” (RENZULLI apud ALENCAR; FLEITH, 2007, p.5). Assim, para que isso seja oportunizado, é importante e necessário que ocorra a identificação e o encaminhamento do aluno com AH/SD e, conseqüentemente, melhor qualificação dos profissionais.

Baseada em estudiosos como Viana (2005) defendemos a tese que o professor pode adquirir competências, desde que receba capacitação, para iniciar a identificação de alunos

com altas habilidades/superdotação, em função de seu conhecimento acerca das características desse aluno, bem como do seu desempenho em sala, suas construções de raciocínio etc., devido ao tempo de convivência com seu aluno.

Com a finalidade de organizar esse estudo, apresentamos no primeiro capítulo os distintos conceitos e definições adotados para as altas habilidades, abordando ainda suas características, instrumentos e procedimentos utilizados no processo de identificação de alunos com AH/SD, considerando as concepções subjacentes a estas indicadas na literatura especializada, principalmente pelo Ministério da Educação e pelos pressupostos de Joseph Renzulli (1990). O segundo capítulo trata da abordagem metodológica adotada no estudo, apontando a apresentação dos participantes; a construção da produção dos dados, instrumentos e procedimentos utilizados para a realização da identificação dos alunos com AH/SD, apontando, ainda, a forma de análise utilizada para discussão dos resultados. O terceiro capítulo mostra as análises e discussões acerca dos resultados encontrados, evidenciando as características comportamentais que singularizam cada participante; seus interesses e habilidades de destaque; a maneira que se relacionam e seu desempenho acadêmico. Nas considerações finais, apresentamos aspectos que contribuíram para este estudo ou geraram dificuldade, como também algumas implicações e limitações que todo estudo implica, por não termos total controle dos resultados quando nos referimos a pessoas.

Nesse sentido, este estudo deve servir de alerta à comunidade educacional quanto ao fato de que esses alunos podem, muitas vezes, passar despercebidos pelo sistema educacional em razão da ausência de conhecimento sobre as maneiras de avaliação e identificação desses alunos, o que implica perdas consideráveis para eles, resultando no subaproveitamento de seus potenciais como forma de crescimento para toda comunidade.

A contribuição do presente estudo será ponto de partida para estudos mais aprofundados, no sentido de ampliar o conhecimento em identificar alunos com altas habilidades/superdotação, bem como uma tentativa de pontuar a importância do envolvimento dos profissionais e familiares nesse processo. Em suma, o estudo é importante como forma de desencadear conhecimento científico e prático.

1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: conceitos e características para conhecer e entender o processo de identificação.

“A maior parte das gaivotas não querem se incomodar
a aprender mais do que os rudimentos do voo,
como ir da costa à comida e voltar.
Para a maior parte das gaivotas,
o que importa não é saber voar, mas comer.
Para esta gaivota,
no entanto, o importante não era comer, mas voar.”
(Richard Bach).

O presente capítulo discute pontos que servem de base para o entendimento de como deve ser o processo de identificação de alunos/crianças com altas habilidades/superdotação. Assim, abordamos conceitos e definições presentes nessa temática, as características que compõem esses alunos sob a ótica de alguns teóricos e de documentos legais que sustentam essa vertente na educação especial. Apresentamos, ainda, instrumentos e procedimentos utilizados para identificar essa população.

Por não haver consenso acerca da conceituação e definição das altas habilidades/superdotação consideramos relevante apresentar definições mais aceitas no país, que representam uma reconstrução histórica dessa área e estão voltadas para nossa realidade.

As concepções acerca das altas habilidades/superdotação vêm sendo alteradas de acordo com a época e com as transformações de seu contexto sociocultural (ALENCAR; FLEITH, 2001). Dessa maneira, conhecer os conceitos e definições é um ponto importante, por dar sustentação ao modelo de identificação do aluno com AH/SD utilizado no estudo, pois os procedimentos de identificação dependem desses dos conceitos e definições escolhidos.

Para tanto, utilizamos estudiosos nacionais e internacionais, bem como documentos legais que asseguram e garantem as práticas nacionais.

1.1 Altas Habilidades/Superdotação: visão acerca dos conceitos e características

Existem inúmeras maneiras de se designar uma mesma coisa. Porém, quando nos referimos às altas habilidades/superdotação, alguns termos podem ser utilizados de forma inapropriada. Expressões como: aptidões superiores, talento, bem dotados, precoce, altas

habilidades, dotação, prodígio, gênio são algumas denominações adotadas, por especialistas da área, para designar os indivíduos que apresentam um potencial superior em alguma área específica, bem como para representar uma tentativa de diminuir preconceitos historicamente construídos e associados a termos empregados para definir os indivíduos que apresentam habilidades superiores em alguma área (NOVAES, 1979; ANTIPOFF, 1992; BRASIL, 1995a; VIRGOLIM, 1997; FREEMAN; GUENTHER, 2000; ALENCAR; FLEITH, 2001; LANDAU, 2002).

Guenther (2000) adota o termo “talento” e “bem dotado” para se referir às altas habilidades. Para ela, talento “[...] implica na capacidade de desempenhar em elevado grau de qualidade, não apenas como indivíduo, mas também em comparação com um grupo maior detentor de características semelhantes” (p. 28). Segundo a autora, o indivíduo não precisa apresentar um alto nível de desempenho em tudo que faz, ele pode possuir habilidade em uma área específica, podendo ou não apresentar déficit em outras.

Landau (2002), estudiosa israelita, diferencia talento e superdotação:

O talento manifesta-se num campo específico de interesse do indivíduo. A superdotação constitui um aspecto básico da personalidade da pessoa talentosa que lhe propicia revelar seu talento num nível superior, de maior abrangência, tanto cultural, quanto social (LANDAU, 2002, p.10).

O superdotado deve ser visto como uma criança como outra qualquer, mas com uma característica que a distingue dos outros, o talento. O talento surge da capacidade de adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades e compreender a experiência, não de um vazio interior. Assim, a coragem para enfrentar o novo, o desconhecido e inexplorado é tão profunda quanto o talento (LANDAU, 2002).

A superdotação é um sistema de influências entre o mundo interior da criança e o seu ambiente, cabendo ao meio a função de estimular e desafiar as habilidades internas dela. Seu crescimento mental e intelectual é a capacidade de perguntar criativamente, sendo que a limitação do conhecimento pode ser verificada por meio da verbalização. A criança superdotada tem a capacidade de observação livre de influências ou preceitos para examinar peculiaridades e identificar relações entre fatos que podem levar a novos problemas, além de conseguir enxergar o lado divertido dos fatos (LANDAU, 2002).

Renzulli (2004) não diferencia superdotado de talentoso, apontando que, por conta de suas habilidades evidentes, são capazes de elevado desempenho, tendo capacidade para

desenvolver características inerentes a eles e podendo usá-las em qualquer área de seu potencial.

Dessa maneira, a dificuldade em escolher uma definição, para conceituar quem é o aluno com altas habilidades/superdotação, existe. Entretanto, é importante considerar esse aluno como aquele que se destaca pela “[...] maneira original e criativa que resolve um problema ou situação, seja acadêmica, prática ou social” (METTRAU; ALMEIDA, 1994, p.7).

Gardner (1995) define talento como um conjunto complexo de aptidões ou inteligência, habilidades instruídas e conhecimentos, atitudes e motivações que predisõem o indivíduo a obter sucesso em uma ocupação, vocação, arte ou negócio. Dessa maneira, posiciona-se contra a idéia de quociente intelectual (QI) e contra noções igualitárias de inteligência que tenham como foco, sobretudo, as habilidades acadêmicas, de grande importância para o sucesso escolar.

Dessa maneira, para Gardner (1995), uma pessoa pode ter altas habilidades em determinada área, mas para continuar a fortalecer essas habilidades é preciso ser estimulada, pois estas podem ser perdidas, caso não sejam identificadas e desenvolvidas. Por essa razão, enfatiza a importância do ambiente cultural para valorizar um ou outro talento e auxiliar seu desenvolvimento. Sua teoria é denominada de Inteligências Múltiplas. O autor divide as inteligências em: lingüística, lógico-matemático, espacial, musical, cinestésica, naturalista, interpessoal e intrapessoal. Entretanto, sua teoria se destina às pessoas em geral e não apenas àquelas com altas habilidades.

O aluno com altas habilidades foi definido, legalmente, como aquele que apresenta:

Notável desempenho e elevadas potencialidades em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 1994, p. 17).

Percebemos que, por meio das Políticas Públicas, esse público ainda ficou bastante restrito, pois observamos que as capacidades acima citadas podem aparecer “isoladas ou combinadas”, não considerando que as competências podem mudar de acordo com o ambiente em que o aluno está inserido.

Tuttle e Becker (1983) descrevem cada um dos aspectos citados acima

Habilidade intelectual geral: esta categoria inclui indivíduos que demonstram características tais como curiosidade intelectual, poder excepcional de observação, habilidades para abstrair, atitude de questionamento e habilidades de pensamento associativo; **Talento Acadêmico:** esta área inclui alunos que apresentam um desempenho excepcional na escola, que se saem bem em testes de conhecimentos e que demonstram alta habilidade para as tarefas acadêmicas; **Habilidade de pensamento criativo e produtivo:** esta área inclui estudantes que apresentam idéias originais e divergentes, que apresentam uma habilidade para elaborar e desenvolver suas idéias originais e que são capazes de perceber de muitas formas diferentes um determinado tópico; **Capacidade de liderança:** aqueles estudantes que emergem como os líderes sociais ou acadêmicos de um grupo; **Artes visuais e ciências:** engloba os alunos que apresentam habilidades superiores para a pintura, escultura, desenho, filmagens, dança, canto, teatro e para tocar instrumentos musicais; **Habilidade Psicomotora:** engloba estudantes que apresentam proezas atléticas, incluindo também uso de habilidades motoras refinadas, necessárias para determinadas tarefas, e habilidades mecânicas (TUTLLER; BECKER apud ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 13)

Renzulli tece uma crítica ao conceito acima descrito por não incluir fatores não intelectuais aos tipos citados, como, por exemplo, “os fatores motivacionais, os quais tem se mostrado importantes em todos os estudos com amostras de pessoas proeminentes” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 57).

A partir das Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos, estabelecidas pela Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), foi proposta a seguinte definição:

[...] altas habilidades referem-se aos comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de ‘traços consistentemente superiores’ em relação a uma média (por exemplo: idade, produção ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por ‘traços’ as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com *frequência e duração* no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registradas em épocas diferentes e situações semelhantes. Esses educandos apresentam *envolvimento com a tarefa*, traço que se refere a comportamentos observáveis na demonstração de expressivo interesse, motivação e empenho pessoal nas tarefas que realizam em diferentes áreas, e criatividade, traço que diz respeito a comportamentos criativos observáveis no fazer e no pensar, expressados em diferentes formas: gestual, plástica, teatral, matemática ou musical (BRASIL, 1995a, p. 13, grifos do autor).

Essa definição engloba comportamentos acima da média, quando observados e comparados aos demais alunos, aliados à permanência e à duração destes, ampliando a visão acerca do indivíduo, além de trazer-nos uma visão mais multidimensional desse indivíduo.

A definição utilizada pelo MEC, sofreu algumas alterações, inserindo considerações e definindo superdotação “pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciadas pelo alto desempenho nas diversas áreas de atividades” (BRASIL, 1999, p. 35), devendo ser observados, com o passar do tempo, a constância das aptidões e um nível significativo de desempenho.

Alguns critérios que devem ser considerados ao se definir as altas habilidades/superdotação são:

a) deve estar fundamentada em pesquisas e procedimentos e não em simples opiniões; b) deve possibilitar o desenvolvimento de instrumentos e procedimentos de identificação a partir de suas diretrizes, c) além de orientar acerca do desenvolvimento de instrumentos e do processo de seleção, deve estar relacionado à programação de práticas, tais como seleção, treinamento de professores e d) deve gerar pesquisas que verifiquem sua validade. (RENZULLI apud FORTES-LUSTOSA, 2005, p.87).

É importante atentar para esses critérios, pois, dessa maneira, podemos evitar que as definições atribuídas as AH/SD, bem como suas características e procedimentos de identificação e atendimento, restrinjam-se apenas a fatos cotidianos e pouco científicos.

O MEC vem apresentando constantes reformulações de conceitos. Em 2001, o conceito utilizado pelo MEC/SEESP (2001) referente à pessoa com altas habilidades/superdotação foi publicado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB, nº 2. O documento afirma, em seu artigo 5º, que o aluno com altas habilidades/superdotação (AH/SD) é aquele que, no decorrer do processo educacional, apresente grande facilidade de aprendizagem que o leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos deve receber desafios. Evidenciamos, com isso, a preocupação com a continuidade do processo, não apenas em definir esse indivíduo/educando, mas também em buscar instrumentos para identificar e prestar atendimento especializado para ele.

A definição mais recente do MEC (2008) diz que o aluno com AH/SD é aquele que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresenta elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Dessa maneira, as altas habilidades/superdotação devem ser “um constructo psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma

pessoa” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 52), os quais nessas crianças “vem imposto por um ritmo veloz de seu desenvolvimento e em especial em sua aprendizagem escolar” (VYGOTSKY, 1926, p.195). Assim, esse indivíduo apresenta uma facilidade relativamente maior em relação a seu grupo, apresentando sua zona de desenvolvimento proximal mais ativada que a dos demais do grupo em que se destaca.

Virgolim (2007) chama atenção para os diferentes perfis dos superdotados. Afirma que os “alunos superdotados diferem um dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade, e principalmente por suas necessidades educacionais” (p.34). No entanto, isso não garante uma definição aos alunos com altas habilidades/superdotação por esses aspectos também compõem outros indivíduos, mas os destaca dos demais pelo nível elevado em que essas peculiaridades ocorrem.

Tannenbaum (apud GAMA, 2006, p. 42) define as crianças superdotadas como aquelas “com potencial para se tornarem intérpretes famosos ou produtores exemplares de idéias em esferas de atividades moral, físico, emocional, social, intelectual ou estético”. O autor denomina essa definição como “psicossocial”, por considerar fatores internos e externos do indivíduo. Estes fatores são: habilidade geral, habilidade específica, fatores não intelectuais, fatores ambientais e sorte.

Os fatores descritos por Tannenbaum, até certo ponto, aproximam-se da definição proposta por Renzulli (1986), pois a tendência em sua conceituação é a de explorar, cada vez mais, características que se afastem das habilidades apenas intelectuais.

Evidenciamos, com isso, que as definições acerca das altas habilidades apresentam características importantes que auxiliam a identificação desses alunos. Desse modo, a literatura especializada apresenta características e traços referentes a aspectos como: cognição, criatividade, aprendizagem, motivação, energia mental, aspectos interpessoais e afetivos, ambiente, hereditariedade e motricidade, como sendo as mais comprovadas na área, facilitando o processo de identificação por apontar tais fatores como sendo de grande facilidade para os superdotados, os destacando de outros indivíduos. (NOVAES, 1979; BRASIL, 1995a; VIRGOLIM, 1997; KIRK; GALLANGER, 2002; WINNER, 1998; BRASIL, 1999; GUENTHER, 2000; ALENCAR, 2000/2001; FREEMAN; GUENTHER, 2000; METTRAU, 2000; LANDAU, 2002; RENZULLI, 2004; SABATELLA, 2008).

Habilidades relacionadas à memória, pensamento e atenção são, geralmente, mais elaboradas nos alunos com AH/SD, sendo capazes de armazenar, aprofundar seu conhecimento e interesse de maneira mais rápida que outros alunos. O dinamismo em abstrair

é bem ativo, dando a eles uma maturidade intelectual intensa e certo poder em argumentar fatos do cotidiano, bem como tecer críticas pertinentes com a população adulta. Seu pensamento criativo pode ser evidenciado pela agilidade em organizar, resolver problemas e fazer associações relacionadas entre diversos assuntos e/ou eventos. Em função disso, habilidades como aprendizagem e desempenho sofrem interferência da velocidade e flexibilidade da memória e atenção do aluno com AH/SD, o que os torna mais autônomos e independentes (WINNER, 1998; BRASIL, 1999; GUENTHER, 2000; ALENCAR, 2000; RENZULLI; FLEITH, 2002).

Traços que auxiliam na identificação dos alunos com habilidade superior são comumente evidenciados por alguns autores:

É curioso; é persistente no empenho de satisfazer aos seus interesses; é crítico de si mesmo e dos outros; tem um senso de humor altamente desenvolvido; não é propenso a aceitar afirmações, respostas ou avaliações superficiais; entende com facilidade princípios gerais; tem facilidade em propor muitas idéias para um estímulo específico; é sensível a injustiça tanto no nível pessoal quanto no social; é um líder em varias áreas; e vê relações entre idéias aparentemente diversos (TUTTLE; BECKER apud SABATELLA, 2008, p. 82-83).

A influência genética é um fator relevante, mas não determinante. No entanto, quando o ambiente não é estimulante e motivador, as habilidades conferidas ao aluno com AH/SD podem não se manifestar. Este fato é conferido por Winner (1998, p. 244) ao se referir ao mito – A superdotação é inteiramente inata – que afirma que “não importa quão cedo eles comecem ou quão duro eles trabalhem, a maioria das crianças jamais aprenderá tão rápido nem fará tanto progresso como as nascidas com habilidades excepcionais”. Acreditar nesse mito faz com que ignoremos a influência de fatores externos no desenvolvimento de aptidões e capacidades humanas.

Percebemos que o ambiente é tão ou mais importante que a hereditariedade, no entanto, esse fato não descarta a possibilidade de que a relação entre esses elementos possa provocar desajustes emocionais e adaptativos em alunos com altas habilidades/superdotação. Desajustes como a disparidade entre idade mental e intelectual, dificuldade de relacionamentos com pessoas de sua idade ou grupo, dentre outros. (NOVAES, 1979; VIRGOLIM, 1997; FREEMAN; GUENTHER, 2000).

Um fato curioso envolve a questão de gênero. A literatura apresenta indícios de que as meninas apresentam diferenças comportamentais mais acentuadas que os meninos. Esse

evento compete a informações passadas a elas desde crianças acerca de conhecimentos culturais bem convencionais àquela comunidade/estado/país. No entanto, o grande problema é que, com o passar do tempo, e mais especificamente na adolescência, as características de AH/SD, nas meninas, passam a não ser mais tão perceptíveis para os professores e familiares, devido a sua necessidade de manter-se num grupo ou ainda pela necessidade de aceitação de seu desempenho por meio de sua dedicação. Dessa maneira, as meninas passam por grandes incertezas, apresentando aversão por sobressair-se, pois necessitam ter e manter amigos e fazem com que suas habilidades superiores sejam esquecidas ou preferem ser vistas pelas características da maioria da turma (PÉREZ, 2006; SABATELLA, 2008).

Outra característica que merece destaque se refere aos aspectos relacionados com as relações interpessoais e psicoafetivas. Esses aspectos dizem respeito aos diferentes ritmos de desenvolvimento que podem ser observados entre a área intelectual, psicomotora, lingüística e afetivo-emocional. Elementos como esses são bastante acentuados nos alunos com AH/SD, por terem, por exemplo, uma preocupação crescente com seu futuro, podendo gerar desequilíbrios significativos (VIRGOLIM, 1997; BRASIL, 1999; ALENCAR, 2000).

A literatura (BRASIL, 1995) aponta traços como capacidade de liderança, senso de humor e de justiça acentuados e espírito crítico. Com relação às características comportamentais, são apresentados: interesse em conviver com pessoas de nível intelectual mais elevado ou similar ao seu; aborrecimento com a rotina; rejeição à autoridade excessiva; pouco interesse por regulamentos e normas; impaciência a detalhes; alto nível de exigência com as pessoas e coisas; descuido ao completar ou entregar tarefas; comportamento irrequieto, inoportuno ou ainda perturbador; etc.

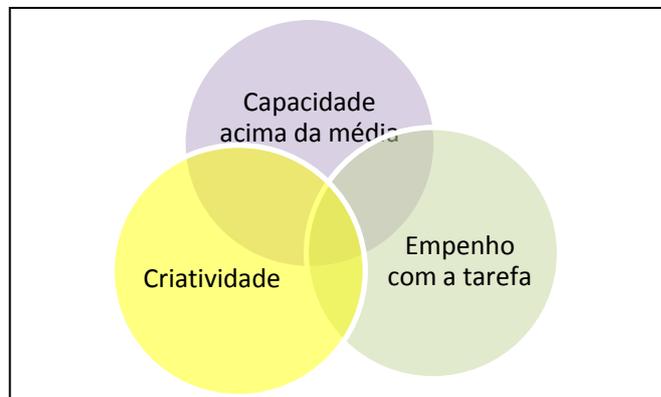
Comportamentos como os citados acima, são entendidos como aspectos da estrutura emocional de algumas crianças com AH/SD. Estas crianças passam a se desenvolver a partir de valores mais intensos e, conseqüentemente, vivenciam a realidade de maneira mais profunda, podendo causar sofrimento maior em suas relações (ASPECI, 2007; BENITO, 1996; FORTES-LUSTOSA, 2005).

A partir desses esclarecimentos acerca das definições, dos conceitos e algumas características torna-se importante conhecer o modelo recomendado por Joseph Renzulli, por ampliar a visão acerca das altas habilidades/superdotação e a perspectiva de como devemos lidar com esses indivíduos.

1.1.1 Os Três Anéis - modelo proposto por Joseph Renzulli

Renzulli e Reis (apud ALENCAR; FLEITH, 2007) definiram a superdotação como a inserção de três grupos de habilidades que envolvem capacidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa (ver Figura 01), que são interligadas e completamente influenciadas entre si. Assim, a pessoa com altas habilidades/superdotação é o indivíduo que combina os elementos próprios de um bom sistema de tratamento de informação (habilidade acima da média), com uma alta originalidade e pensamento divergente (criatividade) e com a motivação suficiente para garantir a materialização de seu potencial (envolvimento com a tarefa).

Figura 01: Representação gráfica do conceito de Altas habilidades/Superdotação – Modelo dos Três Anéis.



Fonte: Produção realizada segundo os estudos de Renzulli, Joseph; Reis, Sally (1986, p.8).

No entanto, nenhum desses traços apresentados é isoladamente suficiente para definir as altas habilidades/superdotação, podendo, inclusive, o fenômeno ser transitório, caso não seja dada a atenção necessária na época em que estes estejam se apresentando com maior potencial. Assim, deve-se considerar o modelo dos três anéis como tendo uma grande rede, um emaranhado, embasando os anéis, representado graficamente pelo ambiente e traços de personalidade.

Vale ressaltar que cada um desses elementos, que compõem os anéis, apresenta uma série de características próprias e específicas, como descrição a seguir:

a) Capacidade acima da média: envolve tanto as habilidades gerais, que consistem na capacidade de processar informações, de integrar experiências que resultam em respostas adaptativas e apropriadas a novas situações e na capacidade de se engajar em pensamento abstrato (e.g. pensamento espacial, memória e fluência de palavras), quanto às habilidades específicas, que consistem na capacidade de adquirir conhecimento e habilidade para atuar em uma ou mais atividades de uma área especializada (e.g. química,

matemática, fotografia, escultura); **b) Criatividade:** envolve fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade a detalhes e ausência de medo em correr riscos; e **c) Envolvimento com a tarefa:** inclui uma série de traços, como perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança e uma crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante (ALENCAR; FLEITH, 2001, p.58-59).

As características de altas habilidades/superdotação não são um conjunto estático de estereótipos. O indivíduo deve ser visto como tal e com suas peculiaridades, apesar das características das AH/SD atribuídas a ele. Assim, esse indivíduo deverá ser visto como uma pessoa normal, com uma capacidade acima da média, em uma ou mais áreas, com necessidades e características próprias, diferente das demais, no entanto podendo apresentar necessidades educacionais bem específicas.

A teoria dos Três Anéis, de Renzulli, é uma das definições das AH/SD, que apresenta a capacidade acima da média, não como sinônimo de inteligência, e descarta tal fenômeno como algo inato e estático, ressaltando a importância de que sejam oferecidas oportunidades para o desenvolvimento do potencial mediante alternativas educacionais adequadas as necessidades de cada indivíduo. Dessa maneira, a superdotação pode ser vista como uma interação entre os fatores inatos e os ambientais que envolvem o sujeito (PÉREZ, 2006).

Essa teoria vem corroborar a definição proposta pelo MEC, por levar em consideração aspectos além dos testes de inteligência, como aqueles inerentes ao comportamento dos indivíduos, podendo a superdotação apresentar-se em determinadas situações e em outras não. Isso pode ocorrer devido, inclusive, às mudanças na concepção de superdotação. Dessa maneira, a superdotação é um conceito relativo e situacional, pois pode ser desenvolvida “em certos indivíduos, em certas épocas e sob certas circunstâncias” (RENZULLI, 1986, p. 20). Devemos, assim, considerar aqueles indivíduos que apresentam “comportamentos superdotados”, para então implementar programas e serviços, que beneficiariam um maior grupo de pessoas. Dessa forma, o enfoque que percebe a superdotação como um fenômeno inato e sedimentado pode ser substituído por uma visão mais dinâmica e flexível, que leve em conta a influência mútua entre indivíduo e ambiente no desenvolvimento de comportamentos superdotados e não apenas o conceito de QI.

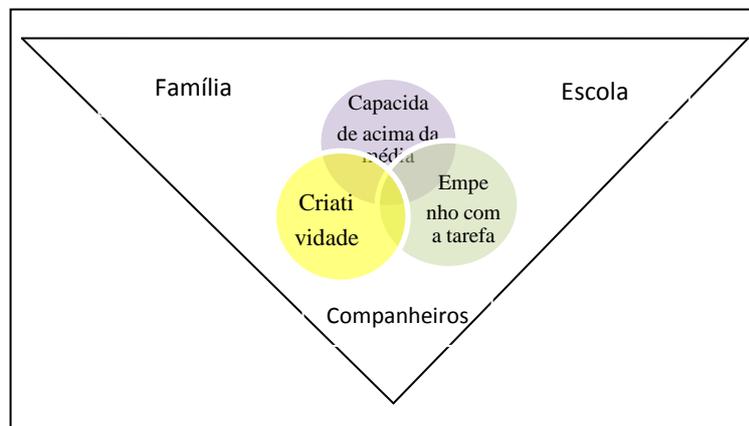
Em função disso, é importante que esse indivíduo se desenvolva em todas as suas potencialidades, para buscarmos a ampliação de seus conhecimentos e oferecer oportunidades de buscar novas descobertas (NICOLOSO, 2002). Dessa maneira, o aluno pode se encaixar

em duas categorias de habilidades superiores: a superdotação escolar e a superdotação criativo-produtiva (RENZULLI, 1986).

Na superdotação do tipo escolar, o aluno é facilmente identificado por meio de testes de aptidão, para que possa ter acesso aos programas de atendimento, pois estes exigem do aluno atributos similares aos acadêmicos, como raciocínio rápido, pensamento estruturado, boa memória, técnicas dedutivas etc. No tipo criativo-produtivo, a exigência se volta para processos mais indutivos, necessitando do uso e da aplicação das informações, em que os processos de informação devem funcionar de maneira integrada, com orientação para problemas reais. São os produtores de conhecimentos. Com isso, Renzulli dá dinamismo ao conceito das altas habilidades, tanto pelas características de cada categoria poder variar entre os indivíduos, como pelas situações de desempenho e aprendizagem ocorrerem de maneira diferenciada em cada um deles.

Renzulli (2004) afirma poder não ter esboçado graficamente o modelo dos três anéis de maneira a que todos entendessem, mesmo tendo considerado seus anéis sendo influenciados pelo ambiente e pelos componentes da personalidade dos indivíduos. Mönks (1988) apresentou, graficamente, outro modelo de superdotação, situando as AH/SD dentro de um contexto evolutivo e social. Assim, o modelo idealizado por Mönks, denominado de Modelo Multifatorial da Superdotação (ver Figura 02), acrescenta marcos sociais referentes à família, à escola e aos companheiros. Esse modelo baseia-se numa concepção de desenvolvimento, dando ênfase às interações que são estabelecidas entre o indivíduo e seu ambiente durante todo seu processo de desenvolvimento para que sejam manifestadas as altas habilidades/superdotação (EXTREMIANA, 2005).

Figura 02: Representação gráfica do Modelo Multifatorial de Superdotação.



Fonte: Produção realizada segundo os estudos de Mönks (1988, 1994).

Dessa maneira, elementos que compõem o ambiente (família, escola e companheiros) devem se inter-relacionar de maneira harmoniosa, propiciando equilíbrio em seu desenvolvimento, tendo como fator relevante as relações interpessoais do indivíduo como base importante para sua adaptação (MÖNKS, 1988; 1994).

Alguns estudos acerca das altas habilidades/superdotação consideram o aluno superdotado não a soma de uma série de qualidades que esse indivíduo apresenta em seu comportamento, “mas sim pela forma sistêmica como estas qualidades interagem entre si e com seu ambiente” (COSTA; SÁNCHEZ; MARTINEZ apud VIEIRA, 2005, p. 95).

A variedade de definições e conceitos, somadas a alguns mitos e idéias preconceituosas (não tratadas nesse estudo), constitui uma das dificuldades para o estudo da temática e para a ampliação de um atendimento adequado ao aluno com indicadores de AH/SD, apesar dos notáveis avanços na área nas últimas décadas (ALENCAR; FLEITH, 2007).

Nesse sentido, torna-se necessário conhecer o processo de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação, bem como a variedade de instrumentos possível de ser utilizado, conforme propostos por alguns estudiosos e pelo MEC, fonte que norteou esta pesquisa.

1. 2 A identificação de alunos/crianças com altas habilidades/superdotação: incursão em alguns modelos

um fato corriqueiro na nossa vida diária, comum, é que, olhando ao nosso redor, e observando as pessoas vivendo cada uma sua própria vida, podemos verificar, que certas pessoas são notavelmente mais “adequadas” do que as outras, isto é, conseguem captar, perceber e colocar melhor os problemas que tem de enfrentar, abordam as situações da vida de maneira mais efetiva e eficiente, e conseguem maior grau de satisfação e sucesso, tanto na resolução de problemas com que se deparam, como na orientação geral de sua vida (GUENTHER, 2000, p.99).

Ao fazer a colocação acima, Zenita Guenther poderia estar se referindo a qualquer pessoa, pois fazemos “corriqueiramente” comparações quando nos percebemos e agimos. No entanto, a autora se refere ao indivíduo com AH/SD que se sobressai, com excelência, de maneira pontual, no meio em que está inserido, por sua capacidade de manter comportamentos que diferem dos demais em alguma área do saber e/ou do fazer.

Podemos encontrar indivíduos que possuem comportamentos, como os citados por Guenther, que não necessitam de um esforço contínuo para desenvolver essas características. Em virtude dessa constatação, faz-se necessária a identificação destes sujeitos, não para encontrá-los como tendo ou não indicadores de altas habilidades, já que esses indivíduos não possuem um perfil único que os define, mas para que possa ser dado o suporte que lhes é garantido por lei, para que possam se desenvolver de maneira integral.

Esse desenvolvimento integral depende da harmonia com as diversas áreas que constitui o indivíduo, seja emocional, cognitiva, motivacional; etc. No entanto, “a idéia de que todas as áreas são importantes e que nenhuma delas deve ser mais valorizada que a outra é fundamental para o desenvolvimento afetivo das pessoas com altas habilidades/superdotação” (VIEIRA, 2006, p. 90). Assim, pretendemos entender o indivíduo em sua totalidade, buscando, nos procedimentos utilizados no decorrer do processo de identificação, instrumentos que dêem conta de compreender sua individualidade, sua complexidade e sua multidimensionalidade.

O processo de identificação deve ser dinâmico e eleger uma definição e procedimentos para isso. No entanto, é importante que o avaliador adote um referencial e faça uma identificação constante a partir desse referencial, levando sempre em consideração o cotidiano escolar e familiar do aluno.

Essa compreensão desperta um ponto a ser esclarecido. Se somente a partir da definição é que se busca uma metodologia para identificação, como proceder, já que não existe uma definição aceita de forma abrangente e universal? Percebemos que a definição fornece informações precisas e norteadoras para todo o processo de identificação, sendo, dessa forma, o ponto primordial para todo o desenrolar desse processo.

Sendo assim, o processo de identificação apresenta dificuldades quando o avaliador considerar:

1. Não haver uma linha divisória, nítida e definida entre a chamada “normalidade” e a superdotação; [...].
2. Existir um relativismo cultural na categorização do que é superior ou não, tendo-se em vista o nível social e econômico, as oportunidades de expressão de comportamento, as barreiras que impedem ou mascaram o rendimento, as experiências prévias na área considerada, os estímulos sociais ou psicológicos que atuam sobre a pessoa e outras variáveis psicossociais;
3. A relatividade em nível de desempenho observado em relação a um determinado grupo ou comunidade;
4. A precisão e a validade do instrumento de medida (SANTOS, 1988, p. 21).

Quanto à “normalidade”, algumas características, muitas vezes, passam despercebidas na escola, no processo de identificação de indivíduos com altas habilidades, pela falta de percepção, de conhecimento e por haver, em alguns casos, uma linha tênue entre aqueles ditos normais e a categoria dos superdotados.

Vale ressaltar que a preocupação com a identificação de alunos/crianças com altas habilidades/superdotação deve estar fortemente relacionada a oferecer orientação aos alunos, seus familiares e profissionais, no sentido de prover situações estimuladoras que favorecerão seu desenvolvimento (BRASIL, 1995a; BENITO, 1996; VIRGOLIM, 2001/2007; ALENCAR; FLEITH, 2001; VIEIRA, 2006; FLEITH, 2007).

Chamamos atenção, no entanto, ao fato de que ainda ocorrem alguns conflitos na identificação de alunos com altas habilidades, pois alguns deles quando não são identificados, são ainda confundidos com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou transtornos. Os enganos mais frequentes são o Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e os indicadores de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), por não apresentarem comportamentos dentro de um padrão esperado ou, ainda, por apontarem dificuldades emocionais, chegando alguns deles a abandonarem a escola (OUROFINO, 2006).

Diante do exposto, percebemos que a identificação desses alunos é algo bem complexo, por não existir um consenso entre os estudiosos sobre definição, procedimento, instrumentos utilizados, atendimento; etc. No entanto, vale lembrar que os educandos com AH/SD apresentam características educacionais bem específicas. Pérez (2002) afirma que

[...] embora não apresente um perfil padronizado, geralmente possui diferenças qualitativas e quantitativas muito significativas em relação a seus pares, no que tange a interesses; motivação; criatividade; estilo e estratégias de aprendizagem; tolerância; senso de humor; auto-regulação; tratamento, interconexão e utilização das informações, entre outras. Estas diferenças geram necessidades educativas específicas que, quando não atendidas, costumam provocar a sua exclusão e/ou rejeição, seja por parte dos educadores, dos colegas ou inclusive por parte da sua própria família (PÉREZ, 2002, apud FREITAS; RECH, 2005, p. 11).

Dessa maneira, apresentamos a seguir maneiras de identificar esses alunos/crianças, apontando instrumentos e procedimentos que dêem conta de abarcar sua definição e aspectos relevantes como suas características, fazendo com que esse processo seja sistêmico e contínuo.

1.2.1 Instrumentos utilizados na identificação de alunos/crianças com altas habilidades/superdotação

O processo de identificação deve residir em um planejamento futuro de atendimento

[...] no nível de prevenção, pois o oferecimento de informações e orientação adequadas aos pais e professores intervém no processo educacional destas crianças, impedindo o aparecimento de problemas que dificultam seu desenvolvimento. Portanto a identificação possibilita que os pais e professoras reconheçam e respeitem o ritmo, a intensidade e a singularidade com que seu filho/criança conhece, cria, percebe e sente o mundo que o rodeia (VIEIRA, 2005, p. 24).

Em função disso é necessário que a criança esteja inserida num ambiente que favoreça relações saudáveis e ricas em confiança e descobertas e que possibilite seu desenvolvimento e envolvimento com as pessoas e com o conhecimento.

Não estamos falando de um grupo único, parecido, homogêneo e facilmente reconhecível em qualquer situação. Ao contrário, como todas as pessoas que existem, cada criança trás em si uma combinação essencial e substancialmente única de traços, características e atributos, oriundos não somente de sua própria constituição e plano genético como também derivados e absorvidos de muitas fontes de influência presentes no ambiente a que é exposta, dentro dos vários grupos a que pertence (GUENTHER, 2000, p.44).

Para tanto, é importante que a identificação ocorra por meio de várias fontes e diferentes instrumentos, para que o processo possibilite identificar, por exemplo, aquele aluno que se destaca em determinada disciplina, em sala de aula, e nem tanto nas outras. Devemos considerar a diversidade cultural, principalmente em nosso país, pois comportamentos que são avaliados como indicadores das altas habilidades em um estado ou comunidade, podem não ser em outros lugares/culturas. Devemos analisar, ainda, a frequência, a constância e a intensidade do evento.

Nenhum processo ocorre em uma única etapa ou fase. De acordo com Ximenes (2000, p. 757), processo é “uma ação de proceder; um modo de executar algo; é uma sucessão de mudanças, um seguimento”. Quando falamos de indivíduos com AH/SD, temos que levantar algumas considerações no que diz respeito ao contexto no qual este está inserido e a maneira

como age e interage no mundo, seu ritmo, suas conexões, características psicológicas e habilidades; sendo assim, uma atividade contínua e variável. Portanto, fatores como o desenvolvimento, a personalidade e o ambiente sócio-cultural no qual o sujeito está inserido contribuem para que ele possa ser visto com um ser único.

A sequência de procedimentos que se sucedem no processo é que norteará a avaliação das altas habilidades. Logo, tal sequência deve ter etapas bem definidas e claras, para que se possam selecionar instrumentos que serão utilizados em cada uma delas. A seleção deve respeitar as particularidades do indivíduo, no qual “o processo de identificação deve estar diluído em diversas fases e a identificação precoce é necessária para assegurar o desenvolvimento saudável das crianças superdotadas (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007, p. 55). No entanto, identificar não assegura necessariamente que essa criança venha a receber um acompanhamento, mas é um primeiro passo.

A avaliação e a identificação de indicadores de altas habilidades deve se basear e ser alicerçada em teorias que respaldem e que abarquem o conceito que guiará todo o processo, ou seja, de acordo com a opção conceitual das AH/SD é que se pode buscar uma metodologia para o processo de identificação de altas habilidades no educando, sistematizando os instrumentos e as estratégias que comportam e se adéquam àquele contexto em questão.

Usualmente, os procedimentos utilizados nem sempre contemplam os potenciais apresentados pelo indivíduo, não sendo capazes de abarcar uma ou outra habilidade. Por exemplo, um teste de capacidade intelectual não traduzirá ou medirá o potencial do indivíduo com habilidade em música, deixando de investigar a área que realmente apresenta um potencial mais elevado. Faz-se necessário um teste específico e um especialista daquela área para avaliar tal habilidade. Assim, nenhum processo de identificação deve basear-se exclusivamente em teste de inteligência.

A identificação deve ser realizada a partir de inúmeros instrumentos, diferentes e variadas fontes de informação, permitindo uma visão integral do sujeito (GARDNER, 1995; GUENTHER, 2000; BRASIL, 2001; RENZULLI, 2004; VIRGOLIM, 2007).

No entanto, a diversidade de instrumentos utilizados torna o processo de identificação mais complexo devido ao fato de se considerar muitos elementos como: comportamento, testes de QI, informações dos pais e dos professores, características referentes ao desenvolvimento social e emocional, etc., permitindo uma visão multiprofissional. Nessa tentativa, alguns profissionais, por falta de informação, acabam misturando estratégias que não correspondem à definição de altas habilidades adotada, e assim tornam os instrumentos não tão fidedignos.

Assim, o processo de identificação deve ser realizado a partir do “cruzamento de inúmeras informações, e devemos considerar que, para a descoberta de talentos, a princípio, as contribuições mais importantes vêm dos professores e pais”. É através dessa sistemática, de cruzamento de informações, que tentamos conhecer os padrões de comportamentos que configuram a motivação, a autoestima e a capacidade criativa, para então favorecer o desenvolvimento adequado de sua potencialidade (SABATELLA, 2008, p.112).

Extremiana (2005) também reforça a necessidade de reunir o maior número de fontes possíveis para a identificação dos alunos com altas habilidades. Em função disso, apresentamos alguns dos instrumentos utilizados nessa pesquisa.

1.2.1.1 Os testes de inteligência

Leta Hollingworth destacou-se por realizar pesquisas extensas, nas décadas de 30 e 40, com crianças que apresentavam QI acima de 180, ressaltando a necessidade de a escola estar atenta às crianças com potencial superior, dando ênfase ao seu desenvolvimento afetivo e socioemocional. No entanto, as pesquisas de Leta também indicaram que essas crianças apresentavam dificuldades de ajustamento emocional e social, diferenciando o grau de ajustamento, algumas vezes pela maneira que essas crianças eram conduzidas pelos pais. (MORELOK; FELDMAN, 1997; FELDHUSEN, 1997).

Percebemos que mesmo as indicações das crianças pesquisadas por Leta terem sido feitas por meio de testes de QI, sua preocupação era voltada para o desenvolvimento afetivo e socioemocional dessa criança. Observações feitas ao longo do tempo, por meio do comportamento dessas crianças, e com interferência direta das relações formadas por estruturas de sua convivência. A abordagem psicométrica recebe críticas por não haver grandes evidências de que, alguns testes consigam detectar aspectos como a criatividade, a motivação, a capacidade artística e outras qualidades capazes de levar a um desempenho notável, dificultando, dessa maneira, selecionar ou identificar educandos que possam, inclusive, participar de programas especiais destinados a pessoas com altas habilidades. (FELDMAN; CSIKSZENTMIHALYI; GARDNER, 1994).

Não considerando que os testes se resumem a testes de inteligência, Renzulli (1984) considera que o indivíduo não deve ser visto apenas pelo que seu QI indica, quando afirma que “não existe nenhum modo ideal de se medir inteligência. Conseqüentemente, nós devemos evitar a prática tradicional de acreditar que, se conhecemos o QI de uma pessoa, nós também conhecemos a sua inteligência” (RENZULLI apud ALENCAR; FLEITH, 2001,

p.53). Fica claro que o conceito de inteligência também sofreu modificações ao longo dos anos, passando de uma visão unidimensional para uma visão multidimensional, considerando-se, a partir disso, que o indivíduo apresenta outros fatores que o dimensionam além das medidas, mas também por classes de comportamentos que o diferenciam dentro do grupo.

Ressaltamos, pois, o quão é difícil a avaliação de uma criança com altas habilidades/superdotação, uma vez que essas considerações implicam inicialmente adotar uma conceituação que nos capacite a “mensurar” corretamente, mas que não exclua a complexidade do indivíduo, a qual está além do comportar-se de maneira observável, sendo mais sublime e tênue. Não estamos tecendo críticas ao teste de QI, somos a favor de sua aplicação, no entanto, apenas esse procedimento talvez seja insuficiente para contemplar essa avaliação, por restringir o indivíduo a uma medida pontual.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), o aluno com altas habilidades constitui cerca de 3 a 5% da população brasileira, parcela bastante significativa no contexto educacional. No entanto, ressaltamos que esse percentual refere-se aos educandos que foram identificados apenas por meio dos testes de QI, com escores acima de 140, não sendo considerado nenhum outro procedimento, fato que reduz o percentual de alunos por considerar apenas aspectos de natureza intelectual, indo no sentido contrário da definição aceita pelo MEC.

A esse respeito, pontuamos que “os testes de QI medem uma estreita gama de habilidades humanas, principalmente facilidade com linguagem e números. Há poucas evidências de que superdotação em áreas não-acadêmicas, como artes ou música, requeiram um QI excepcional” (WINNER, 1998, p. 15). Ou seja, existe uma parcela da população que não está inclusa na estatística acima, visto que os testes padronizados não privilegiam áreas mais subjetivas como, por exemplo, motivação, formas de aprendizagem, comunicação, dentre outras propostas pelo MEC e por Renzulli.

É possível constatar essa realidade quando se observa os dados divulgados pelo Censo Escolar, o qual mostra que, no ano de 2004, foram identificados 2.006 alunos como superdotados, sendo que esse número aumentou em 2005, para 2.769 alunos. O que se observa a esse respeito é que diante de uma população de quarenta e três milhões de educandos matriculados no ensino fundamental e médio, no Brasil, estes números não correspondem nem a 0,005% dos estudantes no país (BRASIL, 2006).

O documento apresentado pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), em 2006, aponta que dos 1.928 alunos identificados, aproximadamente 93% encontram-se em escolas públicas e apenas 7% estão matriculados em instituições privadas. Esse dado demonstra a

relevância de estudos que enfoquem um segmento no contexto particular de ensino, no entanto, buscando ampliar o uso de outros instrumentos de identificação para que os alunos com outras capacidades também beneficiados de igual maneira.

Dentre os testes psicométricos, a versão das Matrizes Progressivas de Raven, uso exclusivo para psicólogos, pode ser utilizado em programas de identificação para identificar alunos com altas habilidades/superdotação (GUIMARÃES, 2007; POCINHO, 2009). A aplicação do Raven, formato de caderno individual, tornou-se atrativa para exames clínicos e psicológicos, por ser um teste de fácil manipulação, sendo indicadas para crianças de faixa etária entre 5 anos a 11 anos e 8 meses e permitir comparar capacidades entre culturas, podendo ser considerado um instrumento válido para esses propósitos, por mensurar a produção intelectual de uma pessoa no sentido fatorial mais puro.

De acordo Angelini et al. (1999), esse teste têm sido usado institucionalmente de um modo mais específico na seleção educacional, ou seja, como instrumento de triagem para reduzir o número de avaliações detalhadas requeridas para determinar indicações para programas de Educação Especial – incluindo os bem dotados. Considera, ainda, que o esse instrumento tem sido usado como um dos vários critérios alternativos para o ingresso em programas de educação das altas habilidades/superdotação.

No entanto, outros testes também são bastante utilizados como os testes de interesse, de criatividade (Pensamento Criativo de Torrance), de personalidade, de aptidão, dentre outros. Nesse estudo, o teste de inteligência foi um instrumento significativo e importante, sendo um dos critérios utilizados por possibilitar avançar no processo de identificação proposto, visto que selecionamos apenas dois tipos de superdotados, o intelectual e o acadêmico.

1.2.1.2 Listas, escalas e nomeação: indicações feitas pelos professores, pais e o próprio aluno.

As escalas de características e as listas de observação dão suporte para observação de professores, bem como para organizar as informações recebidas pelos pais dos alunos com altas habilidades. No entanto, assim como os testes, as listas e escalas também não devem ser o único procedimento para a obtenção de informação para a identificação desse público, pois os traços, as características e os comportamentos atribuídos aos indivíduos com altas habilidades podem mudar de acordo com os valores sócio-culturais, sofrendo interferência

dos valores afetivos e do grau de proximidade e relação vivenciada entre a pessoa que avalia e o indivíduo observado (NOVAES, 1979; BRASIL, 1995a; FREEMAN; GUENTHER, 2000; ASHMAN; VUKELICH apud ALENCAR; FLEITH, 2001; KIRK; GALLAGHER, 2002;).

É relevante, então, o enfoque de variadas fontes de informação para não restringir uma parcela dos alunos com altas habilidades podendo a identificação ser baseada em “informações que são proporcionadas por professores, pais e colegas, assim como em atividades e trabalhos diários desses alunos” (EXTREMIANA, 2005, p. 145). Percebemos que, além dos testes e das avaliações acadêmicas, como instrumentos de identificação, os professores também podem ser uma fonte rica de informações referentes à motivação, à criatividade e à liderança.

Guenther (2000) adota uma lista de observação, nomeada Lista de itens para observação em sala de aula, composta por 26 itens e preenchidas pelo professor. É um processo de identificação ao longo de uma dimensão de tempo, baseado numa seqüência de acontecimentos naturais do dia-a-dia, orientado pela observação contínua, direta e cuidadosa das mais diversas situações de ação, produção, posição e desempenho, nas quais os indivíduos estão envolvidos. Por meio desse modelo percebemos um cuidado em não se apoiar em um critério fixo que indica limites e demarcam a existência de um talento ou habilidade específica.

Segundo Guenther (2000), o instrumento utilizado pelo professor deve:

Ser facilmente introduzido e utilizado de forma integrada ao trabalho regular de sala de aula e do ambiente escolar; Incorporar situações variadas; Incluir, porém ultrapassar, situações de desempenho e produção escolar; Ser manejado por um professor bem situado dentro da experiência escolar; Aplicar-se a toda população escolar; Ser manejável, prático, de compreensão e utilização simples (GUENTHER, 2000, p.95).

Investigações sobre a precisão do reconhecimento de alunos com altas habilidades/superdotação pelos professores, por meio de técnicas de observação em sala de aula, concluiu ser válida a participação de vários segmentos como os professores, a família e os próprios educandos nos procedimentos de identificação das altas habilidades (VIANA, 2005).

O professor pode informar, por meio de observação, características específicas a respeito do aluno, adquiridas pelo grande tempo de contato com ele. A sugestão é que, por meio de observação, o professor preencha um *checklist*, indicando: 1) o melhor aluno; 2)

aquele com maior vocabulário; 3) o aluno mais criativo e original; 4) o aluno com maior capacidade de liderança; 5) o aluno com o pensamento crítico mais desenvolvido; 6) o aluno que as outras crianças gostem mais; 7) o aluno com maior interesse na área de ciências; 8) o aluno que está mais avançado na escola para sua idade (GOWAN apud ALENCAR; FLEITH, 2001).

Percebemos, nesse instrumento, a preocupação com traços de personalidade, não ficando restrito apenas às características intelectuais, mas também a aspectos de liderança, apreensão da tarefa proposta a ser realizada, motivação, que deverão ser consideradas no momento em que esse aluno for identificado e/ou encaminhado ao atendimento.

Devido sua proximidade com o aluno, o professor tem alguns aspectos conferidos a ele, como dimensão de tempo e maior conhecimento das características do aluno em discussão. No entanto, para que isso ocorra, sua observação deve ser orientada, estruturada e munida de conhecimento científico que alicerce sua conduta, não podendo ficar restrita apenas às relações interativas que se estabelecem entre ele e o aluno.

Assim, para garantir que o professor consiga identificar aspectos referentes às altas habilidades, é importante que ele receba informações que qualifiquem seu conhecimento acerca do assunto, tais como: conceitos, caracterização, legislação, procedimentos de observação, instrumentos que garantam uma observação estruturada, etc.. O conhecimento sobre o assunto torna-se relevante pelo fato de que esse alunado não apresenta uma padronização fixa de comportamentos e traços, tornando a identificação mais difícil, bem como o fato de que o professor tem outros olhares dentro da sala de aula.

Com o intuito de facilitar as observações e indicações realizadas pelos professores, estudiosos desenvolveram escalas que englobam características referentes a diversas áreas e dão conta de avaliar o aluno com altas habilidades/superdotação. A Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores (SRCBSS-R), de Renzulli, Smith, White, Callahan e Hartman (apud ALENCAR; FLEITH, 2001, p.73) seleciona áreas como aprendizagem, motivação, criatividade, liderança, artes, música, teatro, comunicação e planejamento, as quais o número de subitens dentro de cada área pode sofrer variações. O professor, então, é convidado a preencher a escala, no decorrer do ano, a partir da observação direta e contínua, colocando em cada item uma pontuação, que vai do número 1 ao 4 (1- raramente observado; 2- se observa a característica ocasionalmente; 3- se observa a característica em um grau considerável e; 4- se observa a característica a maior parte do tempo). Em 2000, a SRCBSS foi revisada e ganhou outro colaborador, Westberg. A escala está disponível para comercialização apenas em inglês.

Alencar e Fleith (2001) citam outra escala utilizada pelo professor no processo de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação, elaborada por Ashman e Vukelich (1983). Essa escala é composta por itens que abordam aprendizagem, criatividade e motivação, variando também de 1 a 4 em sua pontuação. Itens como: “aprende mais rapidamente do que as outras crianças de sua idade; faz muitas perguntas inusitadas que demonstram uma variedade de interesses e curiosidade; e procura descobrir o como e o porquê das coisas” (p.74) faz parte da escala proposta.

Delou (1987) desenvolveu uma lista para ser aplicada, também, pelo professor e denominada Lista Base de Indicadores de Superdotação – Parâmetros para observação de alunos em sala de aula, apresentada em Forma Grupal e Individual. Na Forma grupal, são listados comportamentos observáveis e características comportamentais (itens que englobam inteligência geral, pensamento criador, capacidade de liderança e psicomotora) e solicitado que o professor preencha o nome do aluno. Depois da observação, verificam-se quais foram os alunos mais mencionados e o nome do aluno indicado será encaminhado à Forma Individual de observação. Essa observação deverá ser feita a partir de atividades psicomotoras, como jogos de quebra-cabeça e de atividades realizadas em sala; mesmo que seu nome não tenha sido apontado em uma ou outra categoria inserida na lista, o aluno irá participar de todas. Na forma individual, a Lista varia de pontuação de 1 a 3 (1- nunca; 2 – às vezes e 3 – sempre).

Em estudo realizado por Vieira (2002; 2005), os procedimentos de identificação utilizados foram entrevistas com professores e família, produções das crianças reunidas em um portfólio, filmagens de atividades espontâneas do grupo e preenchimento da Ficha de Identificação das Altas Habilidades, criada pela autora. A autora enfatiza que a busca de respostas definitivas não é fácil, por se tratar de um campo muito complexo. No entanto, percebe a importância da transparência e do enfoque que se dá à conceituação do sujeito, assim como a base teórica que norteia a avaliação, pois é por meio desses pressupostos que a sistematização de procedimentos adotados se clarifica.

Os instrumentos de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação mais utilizados nos programas de atendimento a esses alunos têm sido: a) testes psicométricos; b) escalas de características; c) questionários d) observação de comportamento; e) entrevistas com famílias, professores, entre outros. Vale ressaltar que estes elementos são ferramentas importantes durante todo o processo. Benczik (2000) pontua que as escalas e os testes não fazem diagnósticos, mas devem ser utilizadas para o rastreamento, por fornecer dados objetivos úteis para a avaliação, intervenção e pesquisa.

O MEC, por meio do documento das Diretrizes Gerais, sugere alguns procedimentos para a identificação das altas habilidades:

Avaliação, realizada por professores, especialistas e supervisores; percepção dos resultados escolares superiores aos demais; auto-avaliação; aplicação de testes individuais, coletivos ou combinados; demonstração de habilidades superior em determinadas áreas; deverão ser utilizadas para seu diagnóstico testes individuais e/ou coletivos que ofereçam garantia de rigor científico e adequabilidade; deverão ser aplicados por profissionais especificamente preparados, diversos meios e recursos nesse processo (BRASIL, 1995a, p.215).

Entendemos que esse modelo constitui um alto custo para os órgãos governamentais, sem falar no pouco preparo dos profissionais e nos mitos que o assunto traz. Dessa maneira, outros estudiosos utilizam outros instrumentos para buscar informações.

Torrance (1971) sugere a utilização da própria criança como fonte de informação no processo de identificação. O autor nomeou a técnica como “auto-identificação” (p.70), que consiste em perguntar à criança a respeito de seus *hobbies*, principais interesses, atividades desenvolvidas em horário diferente ao da escola, suas formas de pensamento preferidas, assim como suas reações a elementos do ambiente. Torrance acrescenta outro critério utilizado na escola: a nomeação feita pelo companheiro de sala.

Segundo Mettrau (1997)

é fundamental também a avaliação e indicação de professores, pais e companheiros, além de outros profissionais que utilizarão procedimentos e técnicas diversas (questionários, fichas sínteses, inventários de interesse), adequadas às características e ao meio social daquela pessoa (METTRAU, 1997, p. 77).

Para tanto, é necessário uma busca avaliativa periódica e constante, na qual seja realizada uma verificação das aprendizagens, produções intelectuais, crescimento escolar, relacionamentos, resoluções de problemas e a frequência e constância dos traços que se apresentam ao longo do processo de desenvolvimento do aluno.

Em função disso, a família torna-se outro instrumento de investigação, por conhecer algumas particularidades a respeito do filho. Dessa maneira, os pais podem relatar informações como: “a) desenvolvimento evolutivo da criança; b) seu ritmo de crescimento; c) primeiras aprendizagens; d) idade em que começou a falar; e) atividades preferidas; f)

situações nas quais se encontra mais cômodo e divertido e; g) relação com o resto da família”. Essas informações trarão indicativos relevantes para identificação (MORENO; COSTA; GALVÉZ apud RECH, 2007, p. 38).

Baseado em um sistema de identificação diferenciado, chamado Grupo de Talentos, Renzulli (1986) afirma que a identificação deve consistir em seis etapas e envolver informações de natureza psicométrica, desenvolvimentista, sociométrica e de desempenho. Essas etapas envolvem indicações como são descritas a seguir:

O passo 1- envolve indicação baseada em resultado em testes psicológicos (inteligência e aptidão); o passo 2 - envolve indicação de professores; o passo 3 - envolve formas alternativas como auto-indicação, indicação de pais e colegas e testes de criatividade; o passo 4 - (válvula de segurança número 1) inclui indicações especiais como as de professores que acompanham o aluno em séries anteriores; o passo 5 - os pais e alunos são notificados e orientados acerca da filosofia, procedimentos e atividades do programa em que o aluno participará e dos critérios utilizados para o ingresso do aluno no grupo de talentos; e o passo 6 - (válvula e segurança numero 2) baseia-se na informação da ação, na qual os professores são orientados a identificar alunos que tem interesse inusual em algum tópico escolar (RENZULLI apud ALENCAR; FLEITH 2001, p. 72).

Observamos que a identificação de alunos com altas habilidades/superdotação realizadas apenas pelos pais, às vezes, não é tão eficaz como a realizada pelo professor,

[...] sendo certo que alguns pais não conseguem reunir parâmetros de referencias suficientes para poderem contrastar o ritmo e o nível de desenvolvimento, ou a realização superior de um filho, importa integrar os educadores e os professores nessa identificação. Os professores lidam diariamente com os alunos, têm parâmetros de avaliação de suas capacidades e desempenhos por referência a outros alunos da mesma idade e ano de escolaridade. Claro está que não são apenas vantagens. A literatura sugere que os professores se centram em demasia na observação e registro de capacidades tendo por referencia as áreas de realização escolar (MELO apud VIANA, 2005, p. 94).

Algumas crianças, no entanto, podem ser prejudicadas ou rotuladas, pelo seu baixo rendimento ou alguma falha no processo de identificação pelo uso de poucos instrumentos, inviabilizando, dessa maneira, o maior número de alunos identificados, quer seja do tipo acadêmico, quer seja do tipo criativo produtivo, conforme classificação anteriormente descrita por Renzulli (COLANGELO; DAVIS apud FLEITH, 2007; RENZULLI, 2004).

Percebemos, com isso, a necessidade de identificar o aluno/criança com altas habilidade/superdotação, para que esses indivíduos possam se desenvolver cada vez mais, bem como os professores, a família, os companheiros e o próprio aluno entendam que esse é um processo contínuo, tornando essa busca pelo conhecimento e a aprendizagem cada vez mais desafiadora.

A seguir será apresentada a metodologia que embasou esse estudo, tendo como objetivo principal dessa pesquisa o de identificar o perfil de alunos com altas habilidades/superdotação em uma escola da rede particular de ensino da cidade de Teresina-Pi, no que tange a seus interesses, características, relações interpessoais e atitudes em sala de aula. Esse estudo apresenta sua relevância em apontar conhecimento científico a profissional de escola da rede particular de ensino acerca das altas habilidades e propiciar identificação de alunos, mostrando a aplicabilidade do modelo proposto e sua importância.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Como investigadores devíamos aprender a dar atenção aos pormenores que tem o poder de fazer avançar uma história, ou de fazê-la mudar de direção, porque são estes pontos por meio dos quais a identidade se desenvolve (Elbaz-Luwwich).

Apresentamos, nesse capítulo, os pressupostos metodológicos que sustentaram nossa investigação, a partir do entendimento de que o interesse do pesquisador pelo tipo de pesquisa escolhida é, muitas vezes, representado pela sua trajetória pessoal e profissional, associado à interlocução teórico-metodológica.

É importante ressaltar que essa escolha foi pautada em critérios e procedimentos que sistematizam o objeto estudado, sem, em momento algum, simplificar a dimensão a ele atribuída e a realidade em que está inserido. Dessa maneira, explicamos os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam o estudo, de forma a esclarecer, passo a passo, todo o processo realizado ao longo de seu desenvolvimento.

2.1 Pressupostos da Pesquisa

Sendo o nosso objeto de pesquisa a identificação de alunos/crianças com altas habilidades/superdotação em uma escola, optamos pela pesquisa de abordagem mista (quantitativa-qualitativa). Essa escolha se justifica pelo fato de nosso objetivo constituir um processo e necessitarmos de aprofundamento de significados das ações e das relações humanas, por meio das entrevistas, bem como da utilização de instrumentos como teste e escala padronizada. Assim, ao considerarmos que os indicadores das AH/SD são um fenômeno ou um processo social, temos que percebê-los em sua complexidade para compreender a relação entre seu contexto natural e social.

2.2 A Pesquisa e seus Delineamentos

A opção da pesquisa pelo delineamento de abordagem mista foi escolhida por ser uma estratégia de investigação que consiste em utilizar técnicas múltiplas de coleta de dados, em um mesmo estudo, associando métodos qualitativos e quantitativos. Isso implica a decisão de empregar, após a aplicação e análise de teste e escala (estratégia de investigação quantitativa),

a entrevista (estratégia de investigação qualitativa) para uma exploração mais aproximada do fenômeno.

Para tanto, utilizou-se a estratégia de procedimentos em sequência, “nos quais os pesquisadores tentam elaborar ou expandir os resultados de um método com outro método” (CRESWELL, 2007, p. 33). Assim, esse tipo de pesquisa parte de focos de interesse ampliados, que se definem a medida que se desenvolve o estudo, no qual o principal interesse é o significado conferido pelos participantes e colaboradores às ações nas quais se empenham. Dessa maneira, pode conter dados descritos por pessoas e ainda processos de interação por meio do contato direto do pesquisador com o objeto estudado, a fim de melhor compreender o fenômeno do ponto de vista dos participantes.

A pesquisa teve ainda caráter descritivo. Descritivo por visar descrever características de determinada população ou fenômeno e o estabelecimento de relações entre essas variáveis. Além disso, por observar, registrar, correlacionar e descrever esses fatos de uma determinada realidade sem manipulá-los. Procura ainda conhecer e entender algumas situações e relações que ocorrem na vida social, econômica e demais aspectos presentes na sociedade, aprofundando o conhecimento da realidade.

2.2.1 O Contexto Empírico da Pesquisa

O desenvolvimento de uma pesquisa empírica requer atender uma busca constante de algo inacabado, no entanto, essa busca deve se sustentar em procedimentos próprios e planejados para que se aproxime da realidade, fazendo uma combinação harmoniosa entre a teoria e os dados coletados. Dessa maneira, discorreremos, a seguir, acerca do desenrolar da pesquisa, apresentando seu cenário, o processo de produção de dados (instrumentos), os procedimentos utilizados, os participantes, bem como a forma de análise e de interpretação dos resultados.

2.2.2 Nosso Cenário

A delimitação dessa pesquisa teve como espaço uma escola da rede particular do ensino regular da cidade de Teresina-Piauí.

A escolha dessa instituição é justificada pela procura de uma escola considerada como a melhor, em termos acadêmicos. Assim, a instituição escolhida foi avaliada pelo MEC em 2007, a partir do desempenho de seus alunos, como a melhor escola do Brasil e, em 2009,

como o 2º lugar nacional. A escolha contou, ainda, com o fato de a instituição mostrar-se aberta à pesquisa e a pesquisadora.

Fundada há 66 anos, a escola da pesquisa é considerada tradicional no estado, mantendo visão filantrópica. É uma instituição de ensino que foi crescendo ao longo dos anos e, atualmente, atende a mais de três mil alunos, do ensino infantil ao ensino médio, funcionando em dois turnos. Sua estrutura conta com dois prédios, os quais distribuem diretoria, coordenações, serviço de psicologia e psicopedagogia, biblioteca com um acervo de mais de 90 mil exemplares, praça de alimentação, cantinas próprias, praça de eventos, quadras cobertas, setores administrativos, auditórios, entre outros. Suas instalações são confortáveis e acolhedoras e propicia aos alunos: feira de ciências, laboratórios específicos por disciplina, salas do futuro, aulas-passeio, videoteca, brinquedoteca, participação na SINUS (Simulação da Organização das Nações Unidas) em Brasília, concurso de poesia, semana cultural, além de primar por um currículo abrangente, com carga horária de sete horas diárias que engloba xadrez, latim, espanhol, filosofia, sociologia, hebraico e grego-bíblico.

O método de ensino adotado pela escola é construtivista. Os professores recebem assistência semanal das coordenações, acontecendo, com frequência cursos de capacitação e formação, sendo convidados autores de renome nacional. Grande parte dos pais se fazem presentes ao ambiente escolar, dando suporte a formação acadêmica do aluno.

2.2.3 Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram 6 alunos que cursavam o ensino fundamental de uma escola da rede particular de ensino de Teresina, em 2009. Os professores e pais foram nomeados como colaboradores da pesquisa, pela sua contribuição em todo o processo e por sustentarmos a idéia de que o foco do estudo foram os alunos.

Para chegar nesse total utilizamos dois pontos de corte. O primeiro foi a indicação feita pelos professores, a partir da escala (SRBCSS-R), explicada no item seguinte (ver item 3.2.4, p. 47). Devido ao número grande de alunos potenciais (567 alunos), tivemos que optar em selecionar aqueles que atingiram o percentil mínimo na escala (16 alunos). O segundo ponto de corte aconteceu apenas ao final de todo o processo, após a coleta e análise dos demais critérios selecionados pela pesquisadora (teste raven, entrevistas e análise de notas), somando 6 alunos.

Assim, os participantes desse estudo foram 6(seis) alunos do Ensino Fundamental de uma escola particular de Teresina-Piauí, selecionados como mostra o quadro abaixo.

Quadro 01: Alunos que compuseram o grupo pesquisado

Grupo	Quantidade alunos	Série/ano	Sexo
Indicados por professoras a partir da SRBCSS-R	06	2 ^a /3 ^o	06 M / - F
	08	3 ^a /4 ^o	08 M / - F
	02	4 ^a /5 ^o	01 M / 01 F
Total	16	-	-
Selecionados ao final do processo	03	2 ^a /3 ^o	03 M / - F
	01	3 ^a /4 ^o	01 M / - F
	02	4 ^a /5 ^o	01 M / 01 F
Total	06	-	-

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Inicialmente participaram da pesquisa 567 alunos potenciais, pois os professores colaboradores lecionavam na 2^a, 3^a e 4^a série do ensino fundamental, sendo 6 turmas da 2^a série, 6 turmas da 3^a série e 2 turmas da 4^a série, nos turnos da manhã e tarde.

Após as correções das 38 SRBCSS-R recebidas, ficaram 16 alunos selecionados. O ponto de corte ocorreu a partir do valor geral atingido pelo aluno, sendo o escore mínimo esperado 148 pontos. Dos 16 alunos, três atingiram valor abaixo do limite mínimo, no entanto bem próximo, permanecendo no processo investigativo para coleta de mais informações. Em seguida, foi aplicado o teste Raven com os 16 alunos. Após a correção dos testes, 6 alunos atingiram o percentil classificatório (igual ou maior que 95) como superdotado (ver p. 48). No entanto, além dos 6 alunos, cinco chegaram bem próximos desse percentil (percentil 94), motivo que levou a pesquisadora optar em mantê-los no processo investigativo, somando, assim, 11 alunos/crianças. Os 11 alunos participaram da etapa seguinte, as entrevistas com professoras, pais e os próprios alunos. Após as entrevistas, foram feitas as análises de notas desses alunos.

A seleção dos 6 alunos aconteceu depois de análise criteriosa das falas obtidas por meio das entrevistas e dos boletins de notas. Levamos em consideração, ainda, os resultados alcançados na escala preenchida pelos professores e nos testes.

Optamos não usar os nomes reais dos participantes considerando o respeito ao anonimato e a garantia de sigilo. Em função disso, utilizamos, de maneira simbólica, nomes de constelações celestiais. Neste sentido, a escolha dessa representação visa equipará-los às

constelações, por atraírem atenção diferenciada quando vistas e/ou percebidas por alguém. Para tanto, selecionamos, de maneira aleatória, 6 Constelações Equatoriais, encontradas numa faixa ao longo do Equador Celeste, porque todas as suas estrelas, de um pólo para outro, são visíveis em determinada época do ano.

Quanto aos colaboradores – professores – a nomeação atribuída foi a letra “P” seguida da numeração de 1 a 5. Cabe informar que os professores que fizeram parte desse estudo eram todos do sexo feminino. Quanto aos pais, salientamos que todos os casais participaram do estudo e foram nomeados simplesmente como pai e mãe.

A seguir apresentamos como foi construído o processo de produção de dados para se chegar aos participantes.

2.2.4 Construindo o processo de produção de dados

A construção do processo de produção de dados englobou os seguintes procedimentos: 1) Curso ministrado para os professores; 2) Preenchimento da Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores (SRBCSS-S), pelos professores (ANEXO A); 3) Solicitação de autorização dos pais para os alunos, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A e B); 4) Aplicação do Teste de Matrizes Progressivas Raven – Escala Geral; 5) Entrevista semi-estruturada com os professores (APÊNDICE C); 6) Entrevista semi-estruturada com os pais (APÊNDICE D); 7) Entrevista semi-estruturada com os alunos (APÊNDICE E); e 8) Avaliação de boletim das médias anuais.

A escala utilizada nesse estudo foi a Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores (SRBCSS-R), criada por Renzulli, Smith, White, Callahan e Hartman (1976). Esta Escala é um dos instrumentos que podem ser utilizados pelos professores dentro da escola, na observação e indicação de alunos/crianças com altas habilidades/superdotação (ALENCAR; FLEITH, 2001).

A SRBCSS-R apresenta áreas relacionadas a aprendizagem, motivação, criatividade, liderança, artes, música, teatro, comunicação e planejamento, nas quais o número de subitens dentro de cada área pode sofrer variações de tamanho. Das áreas que compõem a SRBCSS-R, selecionamos apenas quatro para esse estudo: 1) aprendizagem; 2) motivação; 3) liderança; e 4) comunicação e precisão. Estas áreas são constituídas de subitens que somados totalizam 40

(ver Anexo A, p.107). O escore geral mínimo era de 147 pontos e o máximo de 210. A seleção das áreas selecionadas justifica-se pelo fato de termos adotado, nesse estudo, a identificação de alunos com AH/SD nas áreas intelectual e acadêmica, conforme descrito no modelo dos Três Anéis de Renzulli e em alguns programas de atendimento a esse público, indicados pelo MEC. Dessa maneira, não foram utilizados os seis passos de identificação propostos por Renzulli, apenas a escala de características e a definição da área acadêmica.

O passo seguinte foi a aplicação do Teste Psicométrico. Utilizamos o Teste de Matrizes Progressivas Raven: Escala Geral, desenvolvido por Jonh C. Raven, na Universidade de Dumfries, Escócia, sendo padronizado e publicado pela primeira vez em 1938. As Matrizes de Raven podem ser descritas como um teste de observação e de clareza de pensamento. Consideramos o teste uma das fontes de informação, sem, no entanto, desconsiderar outros elementos e procedimentos do processo de identificação.

Assim, a pontuação obtida pelo examinando no teste Raven corresponde a um percentil encontrado na escala de classificação que varia em cinco níveis: Intelectualmente deficiente (percentil 05 ou inferior); Definitivamente abaixo da média da capacidade intelectual (percentil 06-25); Intelectualmente médio (percentil 26-74); Definitivamente acima da média na capacidade intelectual (percentil 75-94); e Intelectualmente superior (percentil 95 ou superior).

Utilizamos ainda como instrumento, a entrevista semi-estruturada por permitir que o entrevistado tenha mais liberdade de ir mais além, de maneira mais flexível e aprofundando-se e explorando aspectos, em sua resposta, que considere relevante, mesmo geralmente as perguntas sendo específicas. Dessa maneira, o entrevistador pode introduzir outras questões que surgem no decorrer do processo em relação às informações que se deseja obter (CRESWELL, 1997).

Nesse estudo, as entrevistas realizadas abrangeram as seguintes finalidades: a) reunir informações sobre o perfil do aluno/criança (avaliação e habilidades/interesses) que evidenciem os indicadores de altas habilidades/superdotação como percebidas pelos pais, professores e pelo próprio aluno/criança; b) investigar componentes das relações interpessoais dos participantes; c) adquirir informações sobre o desempenho dos alunos/crianças; e d) investigar, a partir do ponto de vista dos professores e dos próprios alunos, como o comportamento desses alunos influencia o processo educacional e sofrem influências dele. Esses itens auxiliaram a coleta de informações acerca dos alunos, consolidando a seleção dos participantes, a partir dos alunos indicados.

As análises de boletins acadêmicos contribuíram para verificarmos o nível acadêmico dos participantes e sua relação com os demais instrumentos.

2.2.5 Procedimentos utilizados

A pesquisa teve início após o encaminhamento e aceitação do projeto no comitê de ética em pesquisa da UFPI. Fomos a campo no mês de novembro de 2008, a partir do contato com a instituição escolhida (direção e coordenação), com o intuito de obter permissão para desenvolver a pesquisa. Na oportunidade informamos a respeito dos objetivos do estudo em questão e sua importância para a sociedade. Em dezembro de 2008, tivemos o primeiro encontro com o corpo docente do ensino fundamental para verificar a disponibilidade de colaboração com o estudo.

Esse contato foi conduzido por uma psicóloga da instituição, que nos auxiliou a fazer um primeiro contato com os professores naquele momento. Alguns professores estavam reunidos em uma das salas de professores, pois teriam uma reunião com a coordenação. Na ocasião, apresentamos a eles os objetivos da pesquisa, a importância de sua participação e envolvimento durante todo o processo. Foi solicitado, ainda, que sugerissem datas e horários em que teriam maior disponibilidade para nossos encontros. Utilizamos o convite aberto aos profissionais e a adesão espontânea como forma de aproximá-los da participação e colaboração com a pesquisa. Dessa maneira fizemos uma lista com o nome dos profissionais interessados em participar do estudo.

Alguns professores já mostraram interesse no momento do convite, querendo saber como seria sua participação; outros se mantiveram em silêncio, sem fazer perguntas ou lendo algum material; e outros ainda apenas fixaram o olhar atentamente.

Considerando que, no início da pesquisa, não sabíamos, ao certo, como era o conhecimento desse público acerca das altas habilidades/superdotação, propomos um curso com duração de 20 h, com o objetivo de dar suporte teórico/científico e prático aos profissionais sobre o tema. Antes de planejar o curso, aplicamos um questionário de sondagem para verificar o conhecimento deles sobre as AH/SD. Em função desta sondagem, o curso foi estruturado com os seguintes temas: definições e conceitos; características; teoria mais aceitas; instrumentos e procedimentos de identificação das AH/SD; legislação; mitos; alternativas de atendimento; estratégias de intervenção; pesquisas desenvolvidas no Brasil; e apresentação do instrumento (SRBCSS-R) que seria utilizado por eles no estudo.

Participaram do curso 32 professores e 3 estagiárias. Os encontros ocorreram nos meses de janeiro, fevereiro e março de 2009, aos sábados pela manhã. Alguns professores faltaram ao longo dos encontros, restando ao final do curso 21 professoras, do sexo feminino. Estas professoras lecionavam na 2^a, 3^a e 4^a séries do ensino fundamental.

Ao término do curso, entregamos, individualmente, para as professoras que se disponibilizaram em colaborar com a pesquisa, a SRBCSS-R. Nessa ocasião, as professoras foram informadas que teriam o final do primeiro semestre para observar os alunos e preencher a SRBCSS-R. As devoluções ocorreram de maneira individualizada, sendo que algumas professoras levaram mais tempo para o preenchimento da SRBCSS-R e devolução.

Essa etapa foi uma das mais difíceis e desgastantes, pois muitas professoras não devolveram a SRBCSS-R, declarando não ter tido tempo para preenchê-la devido a seus atributos acadêmicos, sentindo-se sobrecarregadas; outras, por afirmarem que não haviam percebido nenhuma característica de destaque em seus alunos; ou ainda por considerarem que eram muitos itens a serem preenchidos e não tinham tempo.

A devolução da SRBCSS-R ocorreu nos meses de setembro e outubro/2009. Depois das correções, foram selecionados inicialmente 16 alunos, sendo 15 alunos e uma aluna (ver Quadro 01, p.46).

Para dar continuidade ao processo de investigação, buscamos, junto aos pais, a autorização necessária para a participação do aluno. Para isso, enviamos, aos pais, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A e B) por meio dos alunos, juntamente a com uma carta, assinada pela diretora da escola, em anexo. Com o intuito de fornecer maior esclarecimento sobre a pesquisa, realizamos conversa telefônica com os pais dos 16 alunos selecionados até o momento, abordando aspectos como os instrumentos a serem utilizados e a forma de aplicação. Todos os pais consentiram com a realização do teste psicométrico e com as futuras entrevistas com aqueles que prosseguissem na pesquisa.

O Raven foi utilizado objetivando obter mais um indício de identificação, não sendo, no entanto, considerado pela pesquisadora mais importante que os demais. Sua aplicação ocorreu nos meses de outubro e novembro/2009, no mesmo turno de aula do aluno. Esta atividade não trouxe prejuízo acadêmico aos alunos, pois foi realizada em semanas de provas e/ou olimpíada, sempre em horários livres de sala de aula. No entanto, houve grande dificuldade em agendar esses horários devido ao atraso na devolução da SRBCSS-R e pelo fato do horário livre dos alunos ser bastante restrito. O agendamento de aplicação aconteceu por meio de ajuste de horário entre a pesquisadora e professoras ou coordenadores de corredor, na própria escola. A aplicação ocorreu em sala devidamente refrigerada, com mesa,

cadeira e de forma individual, sendo antecedida por uma pequena conversa introdutória e esclarecedora sobre o teste, feita pela pesquisadora ao aluno.

O passo seguinte foi o das entrevistas com as professoras, com os pais e com os 11 participantes selecionados. Assim, inicialmente, entramos em contato com as professoras, para marcar as entrevistas que ocorreram individualmente na própria escola. Em suas entrevistas, buscamos obter o máximo de informações referentes ao aluno em sala, como: motivação, participação, tipo de aprendizagem, socialização de informações de assuntos específicos e relacionamentos interpessoais. As entrevistas com as professoras foram realizadas em dezembro/2009, agendadas previamente na escola, em horário livre e em média de 60 minutos.

A entrevista com os pais ocorreu após novo contato, quando realizamos os agendamentos. Sua realização ocorreu de acordo com a disponibilidade do casal, em local, data e hora marcadas, no período de dezembro/2009 e janeiro/2010, em sala reservada, na escola; outras, no trabalho dos pais; e algumas na clínica da pesquisadora, por preferência do casal. As entrevistas tiveram, em média, duração de 90 minutos.

A entrevista com os 11 alunos aconteceu na escola e na clínica da pesquisadora, conforme agendamento prévio combinado com os pais. O tempo médio de entrevista, com os alunos, foi de 90 minutos. Durante a entrevista foi apresentado aos alunos alguns materiais (torre de Hanói – jogo de raciocínio lógico / História do dragão, GAMA, 2006), os quais serviram para a pesquisadora verificar como acontecia seu ritmo de raciocínio, criatividade, memória e curiosidade em explorá-los, agregando maior informação a coleta, sem, no entanto, ser um material igualmente explorado por todos os participantes e, por esse motivo, não será apresentado nesse estudo.

Todas as entrevistas (professoras, pais e alunos) foram gravadas em mini-gravador portátil, com autorização prévia dos colaboradores. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas como forma de facilitar a organização e construção dos casos para análise, descritos no capítulo seguinte, contextualizando cada participante selecionado.

Outra fonte de informação foram os boletins escolares, recolhidos em dezembro/2009, para análise posterior das notas dos alunos, sendo o mínimo esperado, pela escola, 30 pontos e o máximo 40 pontos.

Assim, chegaram ao final da pesquisa apenas 6 alunos que atenderam aos critérios selecionados pela pesquisadora (escala de Renzulli; teste Raven; entrevista com pais, professoras e alunos; e avaliação de notas anuais).

A seguir apresentamos como foram analisados e em que nos baseamos para interpretar os resultados encontrados.

2.2.6 Análise e interpretação dos resultados

Para analisarmos os dados com um olhar mais atento, consideramos os resultados obtidos em todo o processo de identificação, utilizando as falas dos alunos, de suas professoras e de seus pais para estruturar essa análise.

Partimos, então, do pressuposto que, por meio das falas, teríamos mais elementos para compor e exemplificar as características, habilidades/ interesses, dando sustentação para as análises. Isso contribuiu de maneira relevante para a pesquisa, permitindo reaplicar e validar inferências de dados, gerando novos conhecimentos e conexões a partir deles.

A concepção de altas habilidades/superdotação apresentada por Joseph Renzulli (1986) e pelos documentos legais auxiliaram na sistematização de procedimentos e na conceituação das altas habilidades/superdotação do tipo acadêmico e intelectual que nortearam as análises. Levamos em consideração também a abordagem histórico-cultural, com ênfase na compreensão dos sujeitos como históricos, ativos e produtores da própria realidade (VYGOTSKY, 1994).

Para melhor explicar as discussões, fizemos uma análise minuciosa, confrontando e articulando as informações obtidas com as falas dos participantes, seus pais e professoras a partir dos resultados obtidos com os instrumentos utilizados. Para tanto, dividimos essas informações em quatro categorias, como segue: 1) Perfil dos participantes; 2) Relações interpessoais; 3) Desempenho em sala de aula; e 4) Atitude dos alunos em sala de aula.

Para melhor compreensão, estruturamos as categorias dividindo-as em subcategorias, como segue:

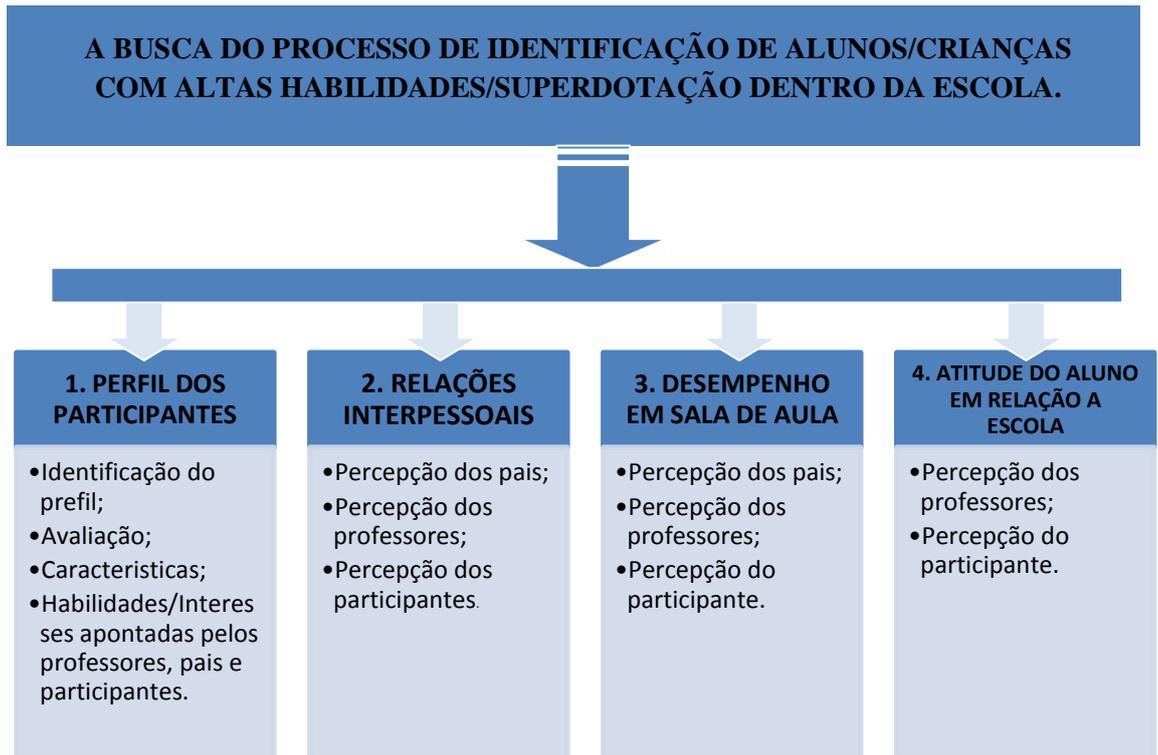


Figura 01 – Organização das categorias e subcategorias da pesquisa.

Ao finalizarmos os esclarecimentos sobre as dimensões metodológicas da pesquisa desenvolvida, consideramos relevante enfatizar que as categorias de análise sintetizadas nos permitiram compreender o processo de identificação de alunos/crianças com altas habilidades/superdotação dentro de uma escola particular da cidade de Teresina-Piauí, como apresenta o capítulo seguinte.

3 A IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: desvelando possibilidades que podem iniciar pelo professor.

Sendo o objetivo principal desta pesquisa identificar alunos/crianças com indicadores de altas habilidades/superdotação em uma escola da rede particular de ensino de Teresina-Pi, discutimos, neste capítulo, os resultados da pesquisa, distribuídos e organizados em quatro categorias de análise. As categorias foram dispostas da seguinte maneira: 1) Perfil dos alunos identificados (participantes); 2) Relações interpessoais; 3) Desempenho em sala de aula; e 4) Atitudes do aluno em relação a escola. Embora as categorias 2 e 3 também viabilizem a composição do perfil do aluno (categoria 1), optamos em dividi-las para melhor análise e entendimento do leitor.

Na primeira categoria, discriminamos o perfil dos participantes como forma de apresentá-los; para tanto, selecionamos itens como série, idade, sexo e número de professoras que indicou; avaliamos sua capacidade intelectual, mensurada por meio de teste psicométrico (Raven e pela escala preenchida pela professora) e análise de médias anuais; e expusemos suas características e habilidades/interesses de destaque apontadas pelos professores, pais e participantes. Na segunda categoria, descrevemos como se apresentam as relações interpessoais destes educandos, sob a ótica de seus pais e professores, bem como deles próprios. A terceira categoria apresenta o desempenho acadêmico de cada participante, em sala de aula, na perspectiva dos colaboradores e dos participantes. E, por fim, na quarta categoria foi feita a análise das atitudes que o aluno apresenta em relação à escola, mais direcionada para a sala de aula, ou melhor, como é percebida pelo participante e pela(s) professora(s) a articulação do conhecimento adquirido dentro e fora da sala de aula e como isso reflete em seu aprendizado. Essa última análise foi feita como forma de apurar mais dados acerca da satisfação e adaptação dos alunos na escola.

3.1 Perfil dos participantes

O perfil dos participantes identificados foi retratado a partir de análise de características encontradas por meio de entrevistas com pais e professoras ao longo do processo, disponibilizadas em tabelas e falas, distribuídos em três subcategorias, para melhor entendimento e análise, como segue.

3.1.1 Identificação do perfil dos participantes

A subcategoria de análise para identificação do perfil dos alunos foi estruturada a partir de dados como faixa etária, sexo, série/ano e número de professores que fizeram as indicações.

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DA SUBCATEGORIA IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES - idade, sexo, série/ano e número de professoras que indicou.

PARTICIPANTES	Idade	Sexo	Série/ano	Número de professoras que indicaram
Flecha	09	M	2 ^a /3 ^a	02 (P1 e P2)
Unicórnio	09	M	2 ^a /3 ^a	02 (P1 e P2)
Corvo	09	M	2 ^a /3 ^a	01 (P1)
Pégaso	10	M	3 ^a /4 ^a	01 (P3)
Órion	11	M	4 ^a /5 ^a	02 (P4 e P5)
Águia	11	F	4 ^a /5 ^a	01 (P5)

Fonte: Dados das entrevistas da pesquisa

Do total de participantes, de acordo com a tabela 1, verificamos que a maioria pertence ao sexo masculino e encontra-se cursando até a 3^a série/4^o ano, sendo indicados por uma ou mais professoras. Essa constatação fica evidente a partir dos resultados mostrados na tabela acima, sendo cinco participantes do sexo masculino e apenas uma participante do sexo feminino. Percebemos claramente uma tendência em indicar alunos do sexo masculino. Tal fato é considerado como mito e correspondente a estereótipos e condicionantes culturais (PÉREZ, 2006).

Quanto à idade, verificamos que os alunos indicados estão dentro da faixa etária esperada para a série/ano que se encontram cursando, sendo relatado pelos pais não ter havido repetência escolar. Constatamos, ainda, que 50% dos participantes foram indicados por duas professoras e outros 50% por apenas uma professora. É importante ressaltar que, das nove (09) indicações, três professoras apresentam concordância quanto aos alunos indicados, fato que reforça a presença das AH/SD. Como podemos ver na tabela acima, P1 e P2 indicaram os mesmos alunos (Flecha e Unicórnio), dois alunos cada. Assim, o total de professoras que indicaram alunos totaliza cinco (05) professoras.

De modo geral, os educandos pertencem à classe média e média alta, tendo seus pais formação superior, o que pode ser considerado como fatores favorecedores de maior

estimulação, não podendo afirmar, no entanto, que há cenário propício para produzir pessoas com AH/SD. Em estudo realizado pela ABSD – RS (2000) sobre prevalência, não foi encontrada diferenças significativas provenientes do fator sócio-econômico em relação à população geral; no entanto, ocorre com maior frequência nas classes favorecidas devido às oportunidades que são mais facilitadas pelo ambiente.

Ressaltamos que os professores que preencheram a SRBCSS-R para indicação eram professoras (sexo feminino); dessa maneira, utilizamos professoras ao nos referirmos a essas profissionais. A ausência de professores do gênero masculino na pesquisa deu-se pelo fato ter um número reduzido deles nessas séries, na instituição, sendo que os que atuam são o de religião e o de educação física, que não participaram do estudo, por opção própria.

3.1.2 Avaliação

Essa subcategoria apresenta os resultados das avaliações realizadas, referentes ao percentil de QI (teste Raven), ao escore da SRBCSS-R preenchida pelas professoras (ver escores na p. 48) e à média acadêmica anual.

TABELA 2- DISTRIBUIÇÃO DA SUBCATEGORIA AVALIAÇÃO DOS PARTICIPANTES – percentil do QI, pontuação de SRBCSS-R e média acadêmica anual.

PARTICIPANTE	PERCENTIL QI	PONTUAÇÃO NA SRBCSS-R	MÉDIA ACADÊMICA ANUAL
Flecha	99	187 160	36.0
Unicórnio	95	171 148	34.9
Corvo	95	156	35.3
Pégaso	99	137	37.0
Órion	99	181 204	39.0
Águia	99	203	37.0

Fonte: Resultados dos testes, escalas e boletins

De acordo com a Tabela 2, os participantes atingiram percentil entre 95 a 99, no teste de QI. Evidencia-se a prevalência de um percentil alto, visto que o mínimo esperado é de 94 para ser classificado como pertencente à categoria “intelectualmente superior”, de acordo com o manual do Teste das Matrizes Progressivas de Raven (1993).

Alencar e Fleith (2001) discutem acerca da validade dos testes e afirmam que aspectos como diferença de gênero devem ser considerados. Segundo as autoras, Harpern (1997) defende que os escores dos testes devem ser interpretados considerando o gênero de indivíduo, pois as mulheres tendem a obter escores mais altos nas tarefas que requerem velocidade perceptual, habilidades motoras finas, dentre outras. E os homens tendem a ter melhor desempenho em tarefas de transformação de trabalho de memória viso-espacial e raciocínio matemático. Em função disso, ressaltamos a importância em considerar também aspectos culturais. Apresentaremos na subcategoria que segue as áreas de interesses e características de destaque de cada participante desse estudo.

No que se refere ao escore da SRBCSS-R, preenchidos após observação das professoras, a variação geral esperada seria de no mínimo 148 e no máximo 210 pontos. Encontramos uma variação entre 137 e 204 pontos. Evidenciamos que apenas um participante, **Pégaso**, não apresentou o mínimo esperado, atingindo apenas 137 pontos. No entanto, após o teste de capacidade intelectual e a análise dos boletins ele permaneceu no processo em razão do seu elevado desempenho acadêmico e da constatação, pela pesquisadora, de características pertinentes a esse grupo, assim como aquelas percebidas nas entrevistas com os colaboradores e o próprio participante.

Em estudo realizado por Maia-Pinto e Fleith (2002) foi evidenciado que os professores do ensino fundamental e da educação infantil de escolas públicas e privadas de Brasília/DF consideram importante o papel da escola na educação dos alunos com altas habilidades; entretanto, não adotam medidas ou instrumentos para identificação, nem os atendem de forma diferenciada, como também nunca tinham trabalhado com alunos superdotados. A partir desse estudo as pesquisadoras perceberam que os professores reconhecem a importância em identificar a criança com indicadores das altas habilidades/superdotação, no entanto afirmam que é preciso mais que isso. Essa dinâmica deve fazer parte do olhar atento do professor ou do profissional da educação, para que se construam ações a partir desse olhar.

O estudo das autoras, acima citadas, aponta um componente relevante no que se refere a esse estudo. Mesmo o professor acreditando ser elemento importante na identificação do aluno com indicadores das AH/SD, não mantém um esforço contínuo quando solicitado para fazer parte do processo de investigação, fato comprovado durante o curso ministrado.

A respeito das médias anuais, 100% dos participantes obtiveram pontuação acima da média da escola. A média mínima exigida pela escola é de 30 pontos anuais e o total máximo de pontos que o aluno pode atingir, em todo o ano letivo, é de 40 pontos. Todos os participantes atingiram valores, em suas médias, acima do mínimo esperado pela escola, não

apresentando, durante o ano letivo, nenhuma restrição quanto a suas notas, nem no meio do ano, nem ao final.

Percebemos, ainda, nessa tabela, que o participante que atingiu maior pontuação na SRBCSS-R, também obteve maior percentil no teste de QI e em sua média acadêmica anual, o participante **Órion**.

Esse resultado vai ao encontro com o apontado por Landau (2002) ao afirmar que, para que os testes tenham valor, precisam ser examinados levando-se em conta o contexto social da criança, a opinião dos seus professores e as notas do histórico escolar.

Em estudos feitos por Ashman e Vukelich (apud ALENCAR; FLEITH, 2001, p.75) também foi verificado que, quando utilizadas, as escalas citadas anteriormente, juntamente com os testes de inteligência e desempenho, havia certa correlação entre os alunos indicados e aqueles apontados pelos testes. Isso mostra a eficiência das escalas, que também são testes psicométricos, e a aproximação dos comportamentos observáveis em sala de aula, compondo uma maneira contínua da expressão das habilidades superiores.

Delou (1987) também acredita que o professor é o ator que deverá ter um olhar diferenciado para a identificação do aluno superdotado. No entanto, isso exigirá dele capacidade e rotina de observação, além do conhecimento específico das características desses alunos. A autora defende o fato de que, se o professor utilizar lista e/ou escala, como procedimento de observação em sala de aula, e não conhecer cada característica que a compõe, poderá fazer um julgamento inadequado acerca dos comportamentos emitidos pelo aluno, mesmo que isso não assegure um atendimento pedagógico eficiente. Porém, para Delou (1987), é o professor que está na sala de aula e lá convive com o aluno, vê o que faz, como se expressa, como se relaciona e, a partir disso, pode dinamizar o processo avaliativo.

3.1.3 Habilidades/Interesses e características de destaque

Nessa subcategoria apresentamos as habilidades/interesses e características apontadas como sendo de destaque. Cabe ressaltar que analisamos esses resultados sob os aspectos do participante, de seus pais e professoras. Utilizamos as falas como forma de evidenciar a análise.

TABELA 3- DISTRIBUIÇÃO DA SUBCATEGORIA HABILIDADES/INTERESSES E CARACTERÍSTICAS DE DESTAQUE DOS PARTICIPANTES – aspectos apontadas pelos participantes, pais e professoras.

	HABILIDADES/INTERESSES E CARACTERÍSTICAS DE DESTAQUE APONTADOS PELO(S)		
	Participante	Pais	Professora(s)
Flecha	Ciências, Matemática, História/geografia, Música, Mecânica e coisas diferentes sobre algum assunto.	Resolução de problemas do cotidiano. Acontecimentos sobre a humanidade.	Conhecimento amplo sobre tudo; Adora situações que possa ter responsabilidade pessoal sobre o assunto e o carisma (P1). Muita leitura, liderança e oratória (P2).
Unicórnio	Matemática	Criatividade, leitura, curiosidade por várias coisas ao mesmo tempo.	Raciocínio matemático (P1). Conhecimento de nível elevado (P2).
Corvo	Matemática, história e Ciências.	Criatividade, leitura, Robótica e História.	Grande número de conhecimento, Liderança e Memória (P1).
Pégaso	Curiosidades, Leitura, História e geografia.	Rapidez de raciocínio e Leitura Expressão verbal.	Alto poder de argumentação, Conhecimento de nível elevado (P3).
Órion	Astronomia, astrofísica Criatividade.	Variedade de interesses; Profundidade tudo que acha interessante. Criatividade e liderança.	Alto nível de interesses e Preocupação em buscar mais informações (P4). Interesse em aprender (P5)
Águia	Tudo de artes (pintar, cantar, representar, desenho, criar poesias), Ler, Criatividade	Leitura; Produções de poesias, Criatividade, auto-motivação e liderança.	Artes, desenvoltura, linguagem bem articulada (P5)

Fonte: Dados das entrevistas da pesquisa

De acordo com a percepção dos participantes, podemos constatar, a partir de suas falas que a Criatividade e Curiosidade são suas características prevaletentes.

Flecha demonstra um gosto aguçado a respeito de seus interesses, deixando claro que seu conhecimento não é superficial, quando relata:

Gostaria de aprender mais sobre mecânica... pra mexer com computadores, motores... isso iria me direcionar para o que eu quero, pro meu futuro, pra entrar no ITA e ser um engenheiro de mecatrônica.

Gosto de assistir, investigar sobre monstros e fantasmas... criei até uma sociedade com três amigos, aí agente construiu um blog..., assim pra pesquisar, agora vamos criar uma comunidade no Orkut... também gosto de ver filmes bem feitos sobre terror... não esse terror de ficar coisas penduradas, mas um bem feito, com efeitos especiais e uma história bem contada, sabe?

Tia, eu adoro pesquisar sobre alguma coisa diferente sobre um assunto, porque ninguém sabe muito... por exemplo, lá na copa... eu gosto de saber quem foi o cara que fez mais gols, como foi, o ano, o mais famoso dele..., essas coisas.

Corvo se percebe como um menino inteligente, mas muito ponderado ao falar. Percebemos, em suas falas, a divergência traduzida em comportamentos que indicam certa prudência ao demonstrar o que sabe, evitando aprofundar a conversa.

Eu gosto de coisas que é melhor nem comentar [...] porque pode causar problemas [...]

Eu me acho o mais inteligente da sala... A AP é sabida, mas ela presta muita atenção [...] e é muito bonita [....].

Eu gosto de piadas porque além de divertir, a gente fala um pouco mais... e se tem erros [...] aí já posso fazer outra piada [...] daí começa tudo de novo.

Percebemos a necessidade que **Corvo** sente em socializar seu conhecimento, interagir com outras pessoas sobre os assuntos que gosta, mas não encontra mais espaço. Esse é um fato preocupante, já que existem aspectos que evidenciam tristeza e introspecção e provocam certa restrição sobre o que fala por ter sido pouco escutado ou por ter sido muito punido ao falar.

Nas falas que seguem, percebemos falta de paciência quando **Corvo** se refere a um assunto que ele acredita que a pesquisadora não conhece, sem ao menos especular esse saber, se intitulando como detentor daquele conhecimento.

Atualmente tenho lido sobre o Naruto [...] acho que a sra. não conhece sobre chakra, então fica difícil de explicar.

Esse comportamento é comum entre os alunos/crianças com altas habilidades, ou seja, ter uma auto-avaliação muito elevada perante o grupo. De acordo com Novaes (1988, p. 6), “o superdotado perturba o seu grupo e o desafia, porque foge do padrão normal de expectativas, provoca comparações e leva os membros do grupo, em certas ocasiões, a sentirem-se inferiorizados e incompetentes”.

A criatividade e a curiosidade também são encontradas nas falas de **Corvo**, quando fala:

Me acho criativo [...] uma vez inventei um monte de dobraduras e até uma olimpíada (pegou um papel e mostrou uma delas).

Quando eu leio [...] eu gosto de saber o significado das palavras ... por exemplo... eu tava lendo aí apareceu a palavra bullying, daí eu fui procurar no dicionário, mas fiquei com curiosidade, então fui pesquisar um pouco na internet.

Observamos nas falas de **Pégaso, Órion e Águia** curiosidade por temas mais específicos, fato que se confirmam percepção das professoras, de acordo com a Tabela 2,

Eu adoro ler, às vezes me apresso pra terminar, porque tenho que devolver o livro. Também gosto de curiosidades... pesquiso nas enciclopédias que tem lá em casa que o papai comprou ou na internet. Adoro história, mas acho geografia mais fácil. Ah! eu gosto de ler livros sobre coisas de outros povos e culturas, por exemplo. O que cada povo gosta, o que faz, o que eles pensavam. Mitologia, sabe? Também tenho vontade de construir um foguete, projetos de planetas, coisas de tecnologia, geometria. Porque tudo é geometria, não é só compor... é de desenvolvimento, as mobílias, as engenhocas... (Pégaso)

Já faz um tempo que venho lendo sobre Astronomia e Astrofísica. Astrofísica é uma parte da física que estuda os elementos do universo, estuda os eventos como os tornados, a mancha negra de Júpiter... mais ou menos isso. (Órion)

Eu gosto de ciências porque tem coisas diferentes, curiosas. Já matemática, por exemplo, é muito chato, porque é muito repetitivo, mas poderia ficar legal se a tia chamasse no quadro. Eu acho que não gosto muito de português, mas a professora faz umas coisas diferentes, aí fica legal. (Órion)

Gostaria de estudar Astronomia na escola, porque existem muitas possibilidades e você tem que achar a certa... já que existe certa, ela também pode estar errada... (Órion)

Quero passar no vestibular e ir para o ITA porque é o único jeito de eu ir pra NASA... lá eu vou poder estudar muito e fazer mais pesquisas... atualmente descobri um problema no buraco branco... o último estudo sobre ele durou 30 anos. (Órion)

Gosto de ler livros interessantes, por exemplo... aquela série Percy Jackson foi muito inteligente o que a autora fez... ela prende a atenção. (Águia)

Gosto de ciências... do corpo humano... Sou muito curiosa... às vezes, estudo pelos livros do meu irmão. Penso em ser cardiologista. Quero ajudar pessoas. Muita gente sofre... queria descobrir a cura de alguma coisa, como a diabetes. (Águia)

Se eu pego um papel/caneta e não tem ninguém para conversar, expesso no papel o que eu sinto... assim do nada... eu tenho que colocar num papel... é um conforto porque eu me entendo. (Águia)

Se fico curiosa, vou atrás, mas de um tempo pra cá isso tá ficando enterrado... (Águia)

Gosto de pensar antes de fazer as coisas, porque é melhor planejar do que fazer e ter que sentir a necessidade de ir lá e mudar tudo... desfazer. (Águia)

De acordo com Winner (1998), alunos com altas habilidades são mais rápidos que os demais, mas também são autônomos, por fazerem descobertas sozinhas; são criativas por conseguirem inventar formas diferentes de entender o fenômeno, sendo também

motivadas porque tem grande anseio de dominar a área na qual demonstram interesse, ao ponto de se tornarem diferentes de outras crianças. Estruturam seu pensamento de forma auto-reguladora, monitorando e usando estratégias próprias, enquanto trabalham na tarefa que desperta seu interesse. Seu conhecimento é altamente interconectado e a informação nova é rapidamente ligada de várias formas ao conhecimento anterior (WINNER, 1998, p. 18).

Percebemos que, em um grupo, essa criança pode destacar-se significativamente devido a seu comportamento de independência, se comparada às crianças de seu meio, sala/série e idade, ou pode não ser identificada, haja vista que, por ser tão autônoma, o educador, muitas vezes, apenas a considera aplicada e determinada.

Winner (1998, p. 247) defende o atendimento aos alunos/crianças com AH/SD afirmando que elas “requerem apoio estruturado mínimo, porque fazem descobertas sozinhas e inventam novas formas de entender e porque têm tamanha fúria por dominar, elas são, também, diferentes das crianças que apenas trabalham com afinco”.

Os pais de **Flecha** e **Unicórnio** conseguem perceber a capacidade e/ou facilidade que seus filhos têm em articular conhecimentos adquiridos a partir de leituras e aqueles aprendidos no cotidiano, pontuados pelos pais como sendo “resolução de problemas do cotidiano” e “curiosidade”. Podemos perceber essas características nas falas dos pais de Pégaso, Órion e Águia.

O raciocínio dele é muito rápido. Gosta de assistir noticiários e documentários. Ele se preocupa muito com os acontecimentos sobre a humanidade. (mãe-Flecha)

Ele adora passar informações pra você, ele gosta de fazer perguntas, mesmo sabendo a resposta... faz muito isso. Às vezes, acho ruim ele se interessar por várias coisas... por achar que ele não dá continuidade, mas depois ele volta e revê tudo. (Pai-Unicórnio)

Ele tem um blog. Um dia ele coloca poesias, outro lendas, outro música, adivinhações, piadas... todo dia ele alimenta o blog. Ele seleciona os autores que ele lê e escolhe, semanalmente, o que vai colocar... Mário Quintana, Carlos Drummond... . (mãe-Unicórnio)

Ele perguntou a minha irmã como fazia para manter contato com as pessoas que visitam o blog. Ela explicou e pronto, agora ele tem seguidores do Brasil todo. (pai-Unicórnio)

Às vezes eu comento uma coisa qualquer, aí ele vem... ele some e depois vem dizendo que tem mais isso ou aquilo sobre o assunto. (pai-Unicórnio)

Ele tem muita facilidade com cálculos de matemática, cálculos densos... ele faz de cabeça, muito rápido. Ele fica parado, olhando e parece que fica tudo registrado... aí diz a resposta. (Mãe-Pégaso)

Ele gosta muito de ler e compartilhar... agora ele criou um blog para fazer comentários sobre os livros que ele lê. (Mãe-Pégaso)

Quando ele tinha 7 anos, eu estava estudando para um concurso para o TRT e pegava umas questões da Carlos Chagas. Eu, muitas vezes, não conseguia responder... tinha o nível de conhecimento do 1º ano científico. Ele passava pela mesa, lia por alto, e respondia... assunto que ele nem tinha visto, claro... que também não eram todas as questões, mas é muito coisa... é diferente de uma criança de 7 anos... era nível médio. (Pai-Órion)

Ele tem muito interesse pelas coisas do universo... pela NASA... ele lê muito sobre isso. (Pai-Órion)

Ele gosta muito de ler... quando tem um livro novo, ou pega na biblioteca...já viu...quando chega em casa diz que não tá com fome e passa direto pro quarto pra ler...é uma briga... (Mãe-Órion)

Ela gosta muito de dar testemunhos sobre as leituras dela na internet... ela é romântica... (Mãe-Águia)

Quando ela quer algo... ela obriga, usa de todos os argumentos... apela inclusive que não vai dar despesa e se diz merecedora, fazendo comparações com o irmão... aí me sinto incapaz, às vezes, porque não tenho contra-argumento. Ela é muito calma... tranquila..., mas quando quer uma coisa, ela é determinada, persistente, fica agitada... ela planeja na cabeça dela uma forma de conseguir. (Pai-Águia)

A busca pelo intelecto é um elemento manifesto nas falas acima, visto por meio da busca constante de conhecimento com discute a autora Fortes-Lustosa (2005) ao explicar os componentes primários da Teoria de Dabrowski (1964), referentes a alguns tipos de superexcitabilidade, dentre as quais a psicomotora, a intelectual e a emocional. A psicomotora se caracteriza por elevado nível de energia, atividade, impulsividade, rapidez ao falar, em suma, uma aumentada excitabilidade no sistema neuromuscular, sendo mais comum entre os jovens. A do tipo intelectual se caracteriza por uma intensa atividade intelectual que se manifesta pela avidez por conhecimento, análise e síntese teórica, curiosidade, questionamento intenso, agudo senso de observação, independência de pensamento (geralmente crítico), desenvolvimento de novos conceitos e pensamento simbólico. Sua preocupação maior é a busca do entendimento e da verdade, do que com a aprendizagem em si e a realização acadêmica.

A criatividade é uma característica peculiar percebida pelos pais de **Órion e Águia**, desde muito cedo.

Ele é muito criativo... adora construir coisas... um dia ele inventou um campeonato de futebol pra aviões. Ele pintou cada aviãozinho de maneira diferente um do outro. Não tinha nenhum repetido. Ele fez o estádio, projetou com papeizinhos, criou os times, criou as regras... cheio de detalhes... tinha pontuações, prêmios... tudo. Ele fez até os ingressos e convidou todos lá de casa. (Pai-Órion)

Desde os 6 anos que ela escreve poesias... a gente perdeu muita coisa, de um tempo pra cá que começamos a guardar... eu brinco dizendo que baixa um espírito (risos) porque quando ela termina não tem erro de português e ela usa um critério de rimar, que eu acho difícilimo... e não tem aquele negócio de ter que refletir... ficar apaixonado ou debaixo de um pé de cujo... ela pede uma palavra e faz rapidinho... . (Pai-Águia)

Percebemos pelas falas dos pais de **Órion e Águia**, o apoio oferecido a eles. Esse é um aspecto de grande relevância, pois a criança necessita de um ambiente que lhe dê suporte para desenvolver sua autoconfiança e auto-estima positivas. Dessa forma, terá maior probabilidade de continuar desenvolvendo seu potencial de maneira segura e emocionalmente equilibrada.

No entanto, essas ações sofrem certa resistência pelo pai de **Águia**, quando ele defende que, no momento, é mais importante conteúdos apenas acadêmicos, não recebendo, assim, suporte para seus outros interesses e limitações. Percebemos, ainda, certa divergência de pensamentos entre o pai e a mãe de **Águia** acerca de quando devem acontecer as atividades que **Águia** se sente motivada a realizar, como é possível observar nas falas que seguem:

Todo dia ela quer fazer uma coisa diferente... uma atividade... eu é que fico freando, porque acho que pode ficar pra mais tarde. (Pai-Águia)

Ela gosta muito de dar testemunhos sobre as leituras dela na internet... ela é romântica... eu acho que agora é que é hora dessas atividades, porque lá pra 7ª série ela vai ter que estudar mais as coisas do colégio. (Mãe-Águia)

No que se referem às professoras, elas ainda se surpreendem com os comportamentos dos alunos. P1 e P2, professoras de **Flecha**, se surpreendem pelas inovações trazidas constantemente pelo aluno, por seu poder de liderança e pelo seu contágio intelectual quando passa algo que sabe, apresentando um comportamento peculiar e discreto ao se posicionar diante do conhecido, por meio de sua oratória.

Ele aparece, de vez em quando, com umas coisas diferentes... outro dia ele veio com um negócio que ele fez no celular... era uma filmagem. Eu achei incrível... ele tava brincando com o primo e de repente o primo some da filmagem..., não sei como se faz aquilo. (P1-Flecha)

Ele consegue atrair a atenção de todo mundo quando ele fala... tem uma forma de falar diferente... tranquila... prende mesmo (P2-Flecha).

Outro dia chegou um diretor de uma editora aqui pra apresentar uns Atlas sobre história da Grécia e outros de Ciências... quando o editor entrou na sala e disse do que se tratava, ele levantou a mão e disse que sabia sobre aquilo e começou a falar. O cara ficou muito impressionado e perguntou pra mim se aquele assunto já tinha se dado... eu falei que não. No intervalo, comentei com a coordenadora e ela pediu que ele acompanhasse o diretor nas outras turmas, de 4ª e 5ª, e ele deu um show. (P1-Flecha)

As habilidades destacadas por **P1** e **P2** também se fizeram presentes nas falas dos pais de **Flecha**, aspecto de grande relevância, haja vista que pode ser percebido e se repete em diferentes ambientes em que o participante está inserido e por diferentes atores educacionais.

Esse aspecto é evidenciado por Landau (2002) ao afirmar que quando uma criança com altas habilidades/superdotação entende alguma coisa que outros alunos não perceberam “ela denota não apenas compreensão, mas também coragem de falar sobre algo novo, consciência sobre sua capacidade de percepção, bem como interesse e desejo de envolvimento com o assunto” (p.13). A autora chama atenção para o fato de que essa criança apresentará esse comportamento apenas se o ambiente em que ela está inserida poder estimular sua aquisição de conhecimento e permitir momentos em que ela possa manifestar suas idéias.

A professora **P1** evidencia o comportamento de liderança de **Corvo**, pontuando sua maneira inovadora de resolução de problemas do cotidiano, sendo traduzido por ela como uma característica que auxilia seu fazer disciplinar.

Ele é um líder... se é pra resolver um problema, ele argumenta e gesticula...muito, muito...até problemas da sala mesmo...quando um aluno tinha que sair ou sentar noutra lugar, ele levanta a mão e dá uma solução que ninguém pensou. (P1- Corvo)

Características como liderança e grande poder de resolução de problemas são evidenciados por Sabatella (2008), bem como a autocrítica, o senso de humor desenvolvido e o perceber relações entre idéias aparentemente difíceis, dentre outras.

A curiosidade foi uma característica apontada por P4, ao se referir a **Órion** como um aluno que busca as coisas e consegue assumir um jeito particular de colocá-las com muita motivação.

Quando ele gosta de um assunto ele vai atrás... traz coisas novas pra sala de aula...ele cria uma forma de explicar o assunto de outra maneira, sempre mais lúdica. (P4-Órion).

Sabatella (2008) e Pérez (2006) colocam a curiosidade como característica de destaque nos alunos com AH/SD, aspecto que corrobora o que Renzulli (1986) define como envolvimento com a tarefa.

3.2 Relações Interpessoais

Apresentamos, nessa categoria, a maneira como os participantes se relacionam. Relacionamentos referentes às suas preferências etárias, grupo sociais e envolvimento de tarefas em sala de aula. Para tanto, optamos em apresentar três subcategorias – percepção dos participantes, percepção dos pais e percepção das professoras, como forma de estruturar de maneira mais clara suas falas.

3.2.1 Percepção dos participantes sobre suas relações interpessoais

TABELA 4- DISTRIBUIÇÃO DA SUBCATEGORIA RELAÇÕES INTERPESSOAIS DOS PARTICIPANTES – Percepção dos participantes.

	RELAÇÕES INTERPESSOAIS: percepção dos participantes					
	Preferência de relacionamento (Idade)				Preferência de trabalho	
	Menor e igual	Igual e maior	Maior	Todas	Sozinho	Em grupo
Flecha				X		X
Unicórnio			X			
Corvo				X		X
Pégaso	X				X	
Órion		X			X	
Águia				X		X

Fonte: Dados das entrevistas da pesquisa

Percebe-se que 3 dos participantes afirmam não ter preferência de idade em se relacionar, apontando relacionamentos com todas as idades. Esse fato se evidencia nas falas de **Flecha**, **Corvo** e **Águia**, ao declararem:

Geralmente gosto de me relacionar com todos... se for criancinha, tem que ser mais atizada. Os mais velhos...gosto de conversar, ouvir músicas e de alguns assuntos jovens. Se for adulto, gosto de conversar sobre política... o que botar eu converso. Me dou muito bem com minha família..., meu primo tem uns tiques, aí eu fico irritado, às vezes, porque eu sou pacifista. Eu tenho um amigo que deve ter um problema psicológico... ele só quer falar gritando...ele é muito temperamental, aí eu peço pro meu outro colega não apertar ele. (Flecha)

Eu gosto de qualquer idade... eu gosto de conversar, eu adoro falar. No computador... no MSN, eu também gosto, por conta dos efeitos especiais. Não gosto muito de conversar ou de brincar com minha irmã... ela é pequena... ela me irrita... adora fazer confusões... às vezes, eu também provoco. (Corvo)

Não faço amigos por conta da idade, eu prefiro a personalidade... se é mais divertida. Eu acho que venho ficando muito séria, eu tenho um pensamento muito sério, eu preciso de alguém mais leve, para que eu possa me divertir. Minhas amigas do teatro são mais velhas. As da minha idade, eu fico pensando se eu tô bem ou se eu tô chata... aí eu paro e tento mudar. Não me baseio só no olhar crítico das pessoas, tento não deixar de ser o que eu sou, mas tento melhorar. Eu me achava mais falante antes, aí as pessoas reclamavam e acho que tô perdendo isso... às vezes,... gostava mais de mim quando eu participava mais. (Águia)

Cada fala acima tem sua particularidade. **Flecha** afirma que gosta de se relacionar com todas as idades, no entanto, subdivide em faixa etária e atribui características a aspectos que são relevantes para ele no momento de manter uma conversação (criancinha: mais atizada; adultos: política e jovens: música). A fala de **Corvo** também é repleta de aspectos motivacionais, como a de **Flecha**, no entanto, menos discriminativa, mesmo tendo a mesma idade, afirma gostar de relacionar-se com todos, mas com a irmã mais nova, se irrita.

A fala de **Águia** merece destaque diferenciado por apresentar um componente distinto das demais, a busca pelo autoconhecimento. **Águia** deixa transparecer sua preocupação com o autoconhecimento e em se aperfeiçoar como pessoa. Isto aponta certa maturidade, sendo a faixa etária e o gênero elementos que podem ser fatores de interferência direta, além do ambiente familiar. No entanto, outro aspecto chama bastante atenção, quando **Águia** afirma: “[...] eu me achava mais falante antes, aí as pessoas reclamavam e acho que tô perdendo isso... às vezes gostava mais de mim quando eu participava mais [...]”. **Águia** evidencia um desconforto pela sua mudança de comportamento quando se relaciona, pois tenta se moldar na tentativa de agradar os colegas e permanecer inserida nos grupos que participa.

Sabatella (2008) chama atenção para esse fato. A autora afirma que “em torno dos 11 anos as meninas não reconhecem que tem talentos e se percebem guardam segredo” (p. 158). Afirma ainda que “as meninas superdotadas requerem um apoio que é particularmente afetado pelo dilema que o talento traz à sua posição na sociedade” (p. 159).

Alonso e Benito (apud BENITO, 1996, p. 220) destacam que caso o aluno/criança não receba atendimento ou esses planos não sejam bem elaborados e planejados, isso pode gerar, também, conseqüências negativas, tais como o aluno não aprender, não progredir e desenvolver desinteresse, diminuído sua motivação de aprender.

Renzulli (1999) afirma que se o aluno/criança não for identificado e inserido em um programa direcionado para desenvolver seus comportamentos de habilidades superiores, essas habilidades podem se esvaír. Isso demonstra uma necessidade de se introduzir nas escolas programas que possibilitem a identificação de habilidades superiores nos alunos para que os mesmos sejam encaminhados a contento a programas de estimulação de desenvolvimento dessas habilidades e de outras que não foram trabalhadas.

Analisando outro aspecto da fala dos participantes, percebemos que ocorre distribuição equilibrada em itens distintos. **Unicórnio** afirma sua preferência em se relacionar com pessoas com idade maior que a sua. Este fato pode estar relacionado diretamente à afinidade e à cumplicidade que mantêm com uma tia. Fator que fica evidente em sua fala quando afirma

Quero ser cantor, mas isso por enquanto é pro banho, mas também quero ser chefe de cozinha. (Unicórnio)

O pai de **Unicórnio** relata ter uma irmã nutricionista que mantêm um relacionamento muito próximo com o filho, assinando revista, ensinando línguas e técnicas de informática. Estes aspectos, de acordo com o pai, não ocorrem com os outros sobrinhos.

Pégaso assegura preferir se relacionar com pessoas de idade menor ou igual que à sua. No entanto, também gosta de conversar com pessoas mais velhas, não se dando conta de que são conversas direcionadas para seus interesses, como segue:

Gosto de conversar com pessoas mais novas ou da minha idade. Os mais velhos também eu gosto, mas acontece que essas pessoas acabam falando coisas mais delas, tipo a turma deles, de pessoas... agora quando eu quero falar de coisas que eu gosto de ler e pesquisar eu tenho que falar com eles mesmo. Porque fica fácil da gente conversar sobre o mesmo assunto... astronomia, mitologia. Com a minha

mãe, com o meu irmão e com minha prima que tem a mesma idade dele fica mais fácil. (Pégaso)

Fica evidente um aspecto a respeito de sua falta de habilidade de escuta. **Pégaso** se envolve com os adultos quando necessita trocar ou repassar conhecimentos de seus interesses, não deixando espaço para a troca de opiniões sobre outros assuntos dos quais ele não tem interesse algum. Este fato pode estar correlacionado com a faixa etária e com a dinâmica familiar, que de acordo com o relato dos pais e do próprio participante, o irmão mais velho (17 anos) também apresenta características comportamentais de altas habilidades. Fato este mencionado por P3 que também foi professora do irmão e por P1, que é mãe deste participante.

Ainda em relação à preferência de idade, **Órion** afirma preferir se relacionar com pessoas de idade igual a sua e maior, no entanto não consegue explicar o porquê de sua afirmação.

Quanto à maneira de desenvolver atividades (sozinho ou em grupo), apenas dois participantes mostraram preferência em ficar sozinhos, **Pégaso** e **Órion**. **Órion** declarou sua preferência apontando como justificativa ser mais fácil pela economia de tempo.

Gosto de fazer alguma atividade sozinho, porque é mais fácil. Vamos dizer que você pode desenvolver sua teoria, opiniões. Se você tiver só, você se concentra mais... com outra pessoa, pode perder tempo e não se aprofundar no assunto e ainda ter que ficar explicando sem ela entender. (Órion)

No entanto, **Órion** deixa explícita sua falta de paciência em ter que explicar seu pensamento para outra pessoa, que ele acredita que não conseguirá entender. Percebe-se aqui o grande poder de concentração e raciocínio rápido. Neste caso, a falta de paciência de **Órion** pode estar relacionada com sua dificuldade em se relacionar, aspecto a ser conferido pela fala da professora posteriormente.

Pégaso explica sua preferência como forma de não desviar seu planejamento.

Prefiro ficar sozinho, porque às vezes pode não sair tudo como eu planejei. Se eu tenho alguma coisa em mente, muitas vezes acaba não se ligando com que os outros têm. Às vezes é melhor fazer com os colegas e outras... sozinho. Sozinho é a minha idéia ... o que eu quero fazer, o meu jeito de fazer e quando é com eles fica uma desordem. Aí tem que ajeitar tudo e também nem sempre é uma pessoa que eu gosto muito. Nem sempre eu gosto do colega e da idéia dele também. Muitas vezes ele é chato, não quer estudar. No ano que vem vai aumentar os trabalhos em grupo

e eu vou ter que melhorar, porque a minha mãe já disse que eu preciso parar de querer pegar tudo pra mim.

Villamarín (2001) chama atenção para o fato de que as pessoas que são próximas dos superdotados devem aprender a lidar com eles, pois eles terão dificuldades de se relacionar e sofrerão por causa disso reações e atitudes dos outros, tendo em vista que os superdotados, como as outras pessoas, têm necessidades afetivas, e desejam ser compreendidas, valorizadas e estimuladas. Assim, o autor acredita que, para os superdotados, é mais difícil por eles “não entenderem como funciona a mente das pessoas comuns” (p. 333).

Os demais participantes afirmam sua preferência em desenvolver atividades em grupo.

Quando eu posso, gosto de trabalhar em grupo. Nas aulas práticas é muito bom trabalhar em equipe... eu peço ajuda pra eles quando eu não sei..., normalmente. (Flecha)

Prefiro fazer coisas com alguém... acho mais divertido, porque a gente pode fazer uns acordos. (Corvo)

Tanto faz. Quando penso em grupo, penso nas minhas amigas, mas eu sempre faço mais... Eu dividia o trabalho, quando chegava lá ninguém tinha feito ...aí eu fazia, mas não me importo com isso (Águia)

É importante considerar que na série/ano em que os participantes se encontram os trabalhos em grupos exigidos e/ou propiciados pela escola são em pequena proporção. As atividades em grupo acontecem com maior prevalência na escola estudada a partir da 5ª série/6º ano. Atualmente, as atividades em grupo ocorrem nos momentos de laboratórios e de eventos culturais no decorrer do ano. Este fato pode apontar um indício de conflitos reduzidos, visto que são poucos encontros, tornando-os mais agradáveis e prazerosos para os alunos, pois se encontram com outras séries e ocorrem em locais diferentes da sala de aula. Observamos, assim, nas falas dos participantes, certo equilíbrio em desenvolver trabalhos em grupo, fato interessante, pois a literatura aponta preferência pelo trabalho individual.

3.2.2 Percepção dos pais sobre as relações interpessoais dos alunos

Apresentamos a percepção dos pais acerca das relações interpessoais dos seus filhos.

TABELA 5- DISTRIBUIÇÃO DA SUBCATEGORIA RELAÇÕES INTERPESSOAIS DOS PARTICIPANTES – percepção dos pais.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS: percepção dos pais			
Pais do (a) participante	Facilidade de Interagir		Dificuldade de Interagir
	Mais velhos	Todas as idades	
Flecha		X	
Unicórnio			X
Corvo	X		
Pégaso			X
Órion	X		
Águia	X		

Fonte: Dados das entrevistas da pesquisa

De acordo com a percepção dos pais, a maioria dos participantes tem facilidade de interagir. Apenas um participante, **Pégaso**, foi apontado como tendo dificuldades de interações e outro participante, **Unicórnio**, como independente do grupo. Isto fica evidente na fala dos pais quando se referem à facilidade de interação dos filhos:

Ele gosta mais de trabalhar em grupo, digamos que 85%. Se relaciona muito bem com toda a família. Ele é muito querido por todos, é gentil, educado e cativante. Ele tem muita facilidade de fazer amigos. É comunicativo e sabe respeitar o direito dos outros” (mãe - Flecha).

Eu acho que é mesmo uma questão de afinidade... ele não tem um critério, meninos, meninas, ele não gosta de briga e quem o chateia. Eu brinco, às vezes, que ele quer ser o centro das atenções. Ele gosta muito de interagir com as minhas irmãs. Prefere elas, que os primos. Tem uma que conversa bastante. Ela sempre tá trazendo novidade e eles conversam de igual pra igual. Adoram pegar fotos ou outra coisa e mudar, transformar em outra coisa. Ela mostra tudo pra ele, mas não faz com os outros sobrinhos. (pai – Corvo).

Gosta de todas as idades, mas adora os mais velhos. (pai – Órion)

Ela se dá bem com todas as idades..., mas quando vou pegá-la no vôlei, por exemplo, ela tá conversando, gesticulando, sempre com as meninas mais velhas. (mãe- Águia).

O participante **Pégaso** foi apontado pelo pai com tendo dificuldades em se relacionar; apesar de afirmar a preferência do filho pelo diálogo com os mais velhos, pontua o comportamento de isolamento de forma preponderante.

Ele se isola muito... mas se dá bem com todos, mesmo preferindo os mais velhos.
Ele fala como adulto... de igual. (pai- Pégaso).

Os pais de **Unicórnio** apontam a dificuldade de relacionamento do filho da seguinte maneira

Ele é muito seletivo (mãe- Unicórnio).
Gosta de quem dê atenção a ele. (pai - Unicórnio)

Apontamos aqui a dificuldade encontrada também em seus pais em se expressarem de uma maneira clara, objetiva e pontual. Quando foram solicitados a explicar melhor como ocorria isso, não souberam dizer.

Em suma, a maioria dos participantes apresenta preferência por se relacionar com pessoas acima de sua idade, não apresentando, em sua maioria, dificuldades de relacionamento. Este fato prevalece tanto na fala de seus pais, como na fala dos próprios participantes, como exposto, resumidamente, na Tabela 5. Virgolim (2005) afirma que crianças com potencial acima da média tendem a se relacionar com pessoas de faixa etária acima da sua devido à facilidade e variedade de assuntos que podem ser discutidos.

3.2.3 Percepção das professoras sobre as relações interpessoais dos alunos

TABELA 6- DISTRIBUIÇÃO DA SUBCATEGORIA RELAÇÕES INTERPESSOAIS DOS PARTICIPANTES – percepção das professoras.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS: percepção das professoras		
	Boas interações com a professora	Boas interações com o grupo
P1	Flecha e Unicórnio	Unicórnio e Corvo
P2		Fecha
P3	Pégaso	Pégaso
P4		Órion
P5	Águia	

Fonte: Dados das entrevistas da pesquisa

A maioria das professoras não deixou claro sua relação com o participante, preferindo dar ênfase a sua percepção em relação ao grupo. A professora **P1** traduz em sua fala seu entusiasmo de relacionar-se com **Flecha** ao mencionar que:

Ele é uma doçura... se ele me encontrar 10 vezes no corredor, ele fala 10 vezes comigo... ele se preocupa com o bem estar dos outros. (P1)

Prefere ficar só ou com os meninos da outra sala... acho que ele fica mais isolado na sala. (P1)

O aspecto interessante é que durante as entrevistas, P1 disse que **Flecha** conversava muito e, por esse motivo, quase nunca conseguia nota 10, por perder pontos no qualitativo (comportamento em sala). Fato também mencionado pelos pais de **Flecha**, mostrando certa chateação. Já em sua entrevista, **Flecha** verbalizou ter dificuldades de manter-se calado em sala devido já saber sobre o assunto e a aula, para ele, ficar chata; mas que depois de tanto seus pais chamaram sua atenção e receberem reclamações da escola, estava tentando ficar mais “calado”.

O comportamento de **Flecha**, quanto às interações, fica mais evidente na fala da professora P2, quando descreve que o aluno.

Faz amizade muito fácil. Ele não procura, mas se vier pra ele... ficam presos com a conversa, que é muito envolvente e tranqüila. (P2)

O comportamento e interações de **Unicórnio** são similares aos de **Flecha**, fato que se evidencia nas falas de **P1** e **P2**:

Me relaciono muito bem com ele. Tem preferência pelos colegas da sala do lado... no recreio, eles se juntam e vêm juntos livros, bonecos de montar... Não gosta muito de se relacionar com as meninas. Nas atividades em sala, ele prefere realizar sozinho, mas não se isola, quando outra criança fala algo interessante, ele escuta sem interromper... às vezes até complementa. (P1)

O meu relacionamento com ele é bom, mas ele tem poucos colegas em sala. Ele prefere realizar as atividades só... não evita os colegas, mas também não aparenta sentir falta deles, não procura muita companhia pra isso. (P2)

A professora P1 menciona **Corvo** como mantendo um bom relacionamento com ela e com o grupo, aspectos apontados também por ele e pelos pais. P1 expõe que

Ele se relaciona muito bem comigo... ele tem um aspecto de conversar muito...ele consegue controlar tudo, se enturma com todos...meninos, meninas (P1).

O comportamento de **Corvo** de controlar o grupo, ressaltado pela professora P1, é interessante, pois a partir de sua fala, esse “controle” é evidenciado pela literatura especializada, como uma característica de liderança, sendo visto como um aspecto de destaque dos alunos com altas habilidades/superdotação.

A percepção de P3 se refere ao participante **Pégaso**. P3 atribui que seu bom relacionamento está interligado aos fatores científicos relacionados ao assunto de sala de aula.

O meu relacionamento com ele é bom demais... logo me identifico muito com ele. A fala dele é muito didática pros colegas, mesmo o conhecimento dele sendo além..., ele consegue ter uma linguagem que os meninos conseguem entender tudo. Fora da sala, ele sempre tá com o mesmo grupo. (P3)

Apesar de se identificar com o participante, P3 pouco estimula relações em sala de aula, mesmo tendo verificado sua afinidade pelo grupo da sala ao lado, aspecto importante para surgimento de novas relações.

Na percepção das professoras P4 e P5, **Órion** é visto como provocador, mas no sentido de compartilhar conhecimento.

Se relaciona bem com os colegas, apesar de ele provocar muito... mas é estimulante pros outros e não tem o caráter de afronte e sim de divulgar o que ele sabe, como forma mesmo de compartilhamento de conhecimento... que ele adquire diariamente. (P4)

Ele é atencioso, só não deixa os outros falarem, às vezes. (P5)

Esse traço ou aspecto é apontado como sendo uma forma que os alunos/crianças com AH/SD têm de divulgar o que aprenderam. No entanto, se faz necessário o desenvolvimento de comportamentos mais sociais para melhorar os relacionamentos, pois, com o passar do tempo, eles pode vir a se isolar ou serem isolados pelos amigos por não saberem escutar, compartilharem saberes, apenas repassá-los, dificultando sua permanência no grupo e o estreitamento de laços afetivos de amizade

O fato de manter bons relacionamentos ficou evidenciado nas falas das professoras, dos participantes e de seus pais (tabelas 4 e 5).

3.3 Desempenho em sala de aula

Essa categoria apresenta como ocorre o desempenho do participante referente à facilidade ou não de aprender e à forma que mantém atenção à aula, sob o ponto de vista dos participantes, seus pais e professores.

3.3.1 Percepção dos participantes em relação ao desempenho

TABELA 7 - DISTRIBUIÇÃO DA SUBCATEGORIA DESEMPENHO – percepção dos participantes.

	Desempenho: percepção dos participantes	
	Facilidade de aprender	Mantem atenção à aula
Flecha	X	X
Unicórnio	X	X
Corvo	X	X
Pégaso	X	X
Órion	X	X
Águia	X	X

Fonte: Dados das entrevistas da pesquisa

Todos os participantes, sem exceção, mostram-se conscientes de sua facilidade em aprender aspectos relacionados a conteúdos acadêmicos. Esse aspecto pode ser observado a partir das falas dos próprios participantes a respeito de sua postura em manter atenção durante a aula e de como esse conhecimento é adquirido e aproveitado por eles.

Acho que eu tenho facilidade de aprender... a mamãe sempre fala... qualquer coisa que ela explica eu pego rápido... eu memorizo logo de cor e saltitado. Um dia eu fui ao reforço do meu primo, de 11 anos, e a professora dele tava explicando latitude e longitude e enquanto ela explicava eu já tava misturando umas coisas na minha cabeça e já tinha entendido tudo. (Flecha)

Eu presto atenção nas aulas, mas... às vezes eu tenho um desviozinho... como tenho facilidade para aprender... eu não uso isso, mas eu consigo fazer duas coisas... conversar um pouco, quando a aula não tá legal, e voltar a assistir a aula, acompanhando o assunto, mas ninguém entende isso.(Flecha)

Não preciso estudar tanto para as provas e tiro notas excepcionais. Eu presto atenção e às vezes basta... se viesse um teste surpresa eu já tô preparado.(Flecha)

Eu gosto de ficar pesquisando muitas coisas, inclusive coisas que já sei, como o poliedro, aí eu descubro outros tipos, diferentes. Um dia criei um jogo pra ver se a aula ficava mais interessante. Gosto de pesquisar coisas que ainda não aprendi pra antecipar e, às vezes, eu já sabia e nem tinha noção que já tinha aprendido aquilo.(Unicórnio)

Um dia minha tia me ensinou um empanado e eu fui pesquisar sobre outros sabores e descobri muitos, mas tinha que ver se ficava bom, então comecei a fazer pra ver se o sabor era bom.(Unicórnio)

Tenho facilidade de aprender música. Já fiz umas composições, acho que umas seis... ficaram legais. .(Unicórnio)

Eu nunca sei por que eu acerto coisas difíceis... e as coisas fáceis... eu erro às vezes. (Corvo)

Acho que quando eu escuto uma coisa, eu já decorei... ditado, piada, tabuada e consigo passar pra outras pessoas. (Corvo)

Geralmente não presto atenção à aula porque toda vez que começa eu fico mais pensativo na vida... na minha carreira futura, coisas da aula passada. Mas quando eu gosto do assunto... por exemplo robótica, meteoro, fico muito concentrado. Acho que aprendo lendo meus pensamentos... quando a mamãe coloca umas tarefas, eu faço e acerto tudo. (Corvo)

É, acho que tenho muita facilidade pra aprender. Quando pego uma coisa pra ler eu acabo me aprofundando bastante, pesquiso a fundo certas coisas. Quando vejo meu irmão estudando, eu entendo umas coisas, aí pesquiso e acho que quando eu for ver aquilo, eu já tenho certo fundamento e facilita pra mim.

Eu estudo falando, mesmo depois que leio e tiro nota boa. Quando não gosto de um assunto eu tento só entender e acabou. Não fico pesquisando, pesquisando. Mas tiro nota boa também. (Pégaso)

A maioria das vezes eu presto atenção a aula, mas tem horas que fica difícil prestar atenção, porque eu me distraio com sons ou quando a aula fica repetindo a mesma coisa e eu já entendi, aí eu tento revisar e acabo fugindo do contexto, porque eu fico perguntando pra professora sobre o assunto... e quando vejo já estamos falando de outras coisas, além do assunto da aula. Fico falando, falando e já tô em outro assunto. (Pégaso)

Eu tenho facilidade pra aprender e decorar. Decorar é no instante e aprender é pra sempre. Eu aprendo lendo livros, mas nunca cai na escola... depois serve, ajuda em outras coisas. Quando eu vejo uma matéria, por exemplo, eu fico querendo saber mais, às vezes procuro na internet, mas não é muito confiável, porque qualquer pessoa pode colocar informações lá e a gente não sabe se é totalmente verdade. (Órion)

Isso é muito relativo. Não me sinto à vontade com matemática. Tirando isso acho que tenho facilidade de aprender. Talvez seja melhor em inglês, ciências... Mas gosto que a escola exija um pouco... e eles estão certos. Eles tentam fazer com que a criança se expresse mais e isso é importante. Acho que na escola, eles se preocupam com o pensamento e o desenvolvimento e isso me envolve muito. Nas aulas agora tô escrevendo mais, porque faço anotações sobre o assunto e fico observando mais o que os outros falam. Quanto às provas... eu acho que minha

nota é pelo o que eu presto atenção na aula... não estudo muito, faço um resumo um dia antes e pronto.(Águia)

Verificamos nas falas dos participantes que o comportamento de estudar é reduzido, pois manter atenção na aula já é suficiente para eles obterem uma nota excelente, sobrando tempo para pesquisar e fazer leituras sobre outros assuntos de seu interesse, que são mais motivadores para eles.

3.3.2 Percepção dos pais em relação ao desempenho em sala de aula do aluno

TABELA 8 - DISTRIBUIÇÃO DA SUBCATEGORIA DESEMPENHO – percepção dos pais.

Pais do (a) participante	Aprendizagem: percepção dos pais	
	Facilidade de aprender	Mantém atenção à aula
Flecha	X	X
Unicórnio	X	X
Corvo	X	X
Pégaso	X	X
Órion	X	X
Águia	X	X

Fonte: Dados das entrevistas da pesquisa

Verificamos, a partir dessa subcategoria, que há uma relação entre a facilidade de aprender e a manutenção da atenção na aula. Fato evidenciado também pelos participantes. A percepção dos pais sobre esse aspecto ainda causa desconforto, por acharem que eles não estão sabendo o suficiente e precisam estudar mais.

Acho que Flecha tem muita facilidade para aprender, o que ele estuda diariamente, já serve para o estudo da prova. Ele lembra de tudo o que estuda, tem muita facilidade em matemática. Sem contar que ele tem um ouvido musical super aguçado. O professor dele de guitarra disse que ele é muito bom. Quando chega perto das provas faço um tarefa pra ele revisar, porque ele diz que já sabe, mas acho que ele tem que estudar o assunto. (Mãe-Flecha)

Ele tem muita facilidade em aprender, ele não precisa ler duas vezes a mesma coisa. Atualmente tá gostando dos pôsteres do Pokémon que cada um tem 100

tipos, ele sabe todas as evoluções e quais são os poderes, aí ele chega e diz: “Mãe, vou dar uma aula de Pokémon”. (Mãe- Unicórnio).

Quando ele era menor, ele chegava cansado da aula e queria conversar sobre um assunto, brincadeiras desse tipo e eu não sabia... aí eu lia alguma coisa e ele queria contar mais coisas que ele já tinha aprendido, mas eu não acompanhava... era muita informação, eu não sabia. (Pai- Unicórnio)

Ele é muito sabido desde pequeno. Ele se preocupa até quando ele tá falando uma coisa e nós não conseguimos entender. Fala sobre tudo, drogas, sexo, política. Mas eu me preocupo com essas coisas que ele quer aprender... agora quer assistir filmes sem a legenda, pois disse que precisa melhorar o inglês. E quando ele quer saber uma coisa... ele vai lá e faz sozinho e aprende. (Mãe- Corvo)

Para suprir minha ausência eu ensinei como fazer uns resumos... e depois disso ele começou a fazer e copiar tudo, mas acabava rápido, então ele acabava fazendo tudo de novo... (mãe- Pégaso)

Desde os 6 meses Órion já se concentrava... começou a falar muito cedo, menos de um ano ele já falava umas palavrinhas normais como outras crianças. Quando ele fez um ano, ele começou a se desenvolver muito rápido... ele tinha um vocabulário que com 2 anos as crianças só atingiam com 4\5, ele já tinha um vocabulário básico, ele falava palavras, se expressava super bem... ele tinha coordenação motora muito boa ,desenhava, falava pra gente escrever, eu lia as histórias e ele memorizava com toda a entonação.

Com 3 anos que ele veio pra cá pra escola e ainda não sabia ler nem escrever, mas fazia a gente sentar com os livrinhos lá em casa, ele bolava as histórias e a gente escrevia. Hoje, ele tem muito hábito de leitura e interpretação. Ele começou a ler com uma peça alfabetizada. (mãe-Órion)

Eu acho que tem tudo, agora mesmo ela deu uma olhadinha a mais, porque ainda não tinha levado 10 em matemática, era a única que faltava e tirou. (Pai-Águia).

3.3.3 Percepção das professoras em relação ao desempenho em sala

TABELA 9 - DISTRIBUIÇÃO DA SUBCATEGORIA DESEMPENHO – percepção das professoras.

DESEMPENHO: percepção das professoras		
Professoras do (a) participante	Facilidade de aprender	Mantém atenção à aula
P1	Flecha, Unicórnio e Corvo	Flecha, Unicórnio e Corvo
P2	Flecha e Corvo	Flecha e Corvo
P3	Pégaso	Pégaso
P4	Órion e Águia	Órion e Águia
P5	Águia	Águia

Fonte: Dados das entrevistas da pesquisa

Ele consegue filtrar o conhecimento amplo e encaixar no momento que o assunto era colocado em sala. Se tinha uma colocação que não cabia, de outro aluno e a resposta estava fora do contexto ele se irrita muito. Às vezes, balançava a cabeça como quem dizia “burro”! (P1-Flecha)

Hurlock (apud NOVAES, 1979) ressalta que uma criança com AH/SD é freqüentemente encarada como uma ameaça pelos companheiros, pois ela pode fazer com que os padrões de trabalho da classe tornem-se mais rigorosos e o professor passe a esperar mais de seus alunos. Além disso, as crianças de QI médio, muitas vezes, não se sentem confortáveis junto a uma criança muito inteligente, porque parecem estúpidas quando comparadas com elas.

Ele é participante. Ele não é de chamar atenção pra ele, mas quando fala, era diferente por conta das referências científicas que cita, lê. (P2-Unicórnio)

Ele sempre fica perguntando “Tia, o que a gente vai começar hoje...”. (P1-Unicórnio)

Ele não espera entrar na sala, ia me receber na porta e dizia “Tia, tia a gente vai fazer isso ou aquilo, eu trouxe isso e aquilo”... e eu tinha que acalmá-lo. (P1-Corvo)

Ele faz relações rápidas da vida pessoal com o dia-a-dia, com o Jornal Nacional e sempre traz pra sala o que escuta ou lê. (P3-Pégaso)

Quando ele gosta de um assunto ele traz uma manchete, um desenho. (P4-Órion)

Com relação à sala de aula, fica evidente maior facilidade para linguagem, para socialização, capacidade de conceituação expressiva ou desempenho escolar superior (SABATELLA, 2008, p. 83).

3.4. Atitudes do aluno em relação à escola

Essa categoria mostra de que maneira a escola propicia a estimulação do conhecimento por parte dos alunos. Podemos perceber, com maior clareza, como se dá essa influência pelas falas dos participantes e das professoras.

3.4.1 Percepção dos participantes sobre sua atitude em relação à escola

TABELA 10- DISTRIBUIÇÃO DA SUBCATEGORIA: ATITUDES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À ESCOLA - percepção dos participantes.

	ATITUDES EM RELAÇÃO À ESCOLA: percepção dos participantes	
	Escola influencia	Escola não influencia
Flecha	X	
Unicórnio	X	
Corvo	X	
Pégaso		
Órion	X	
Águia	X	

Fonte: Dados das entrevistas da pesquisa

Verificamos que quase todos os participantes concordaram que a escola influencia em seu comportamento. Pégaso foi o único participante que não soube se posicionar sobre o assunto.

Eu acho que minha escola é muito boa, porque nela a gente pode contar com o apoio. Nunca percebi nada desorganizado aqui. Eu gosto dos professores... eu gosto. Às vezes, a gente diz que eles são chatos, mas eles têm que fazer isso, porque se não a gente brinca muito e esquece de se concentrar... e é importante, mesmo que seja uma matéria chata ou que eu já saiba o assunto.(Flecha)

Acho que a escola é boa, porque ela abre possibilidades. Algumas coisas são chatas... eles proíbem levar figurinhas e aí eu não posso aumentar minha coleção.(Corvo)

Acho que na escola tem pessoas que a gente pode conversar sobre tudo... e isso é muito legal. Claro que nem todos da minha sala dá pra conversar, mas os professores dá. Vou ter 13 professores e finalmente dividir ciências e matemática, vai ser muito bom isso. (Órion)

Eu gosto da escola... gosto muito. Eles exigem um pouco, mas eles estão certos. Eles tentam fazer com que a gente se expresse mais e isso é importante. Se preocupam muito com nosso pensamento e desenvolvimento, com a semana cultural e eu me envolvo muito. (Águia)

3.4.2 Percepção das professoras sobre a atitude dos alunos em relação à escola

TABELA 11- DISTRIBUIÇÃO DA SUBCATEGORIA: ATITUDE DO ALUNO EM RELAÇÃO À ESCOLA – percepção das professoras

ATITUDE EM RELAÇÃO À ESCOLA: percepção das professoras				
	Socializa informações em sala, durante a aula	Solicita ajuda (procurar algo, desenvolver atividade, ser ouvido)		
		Pouca	Muita	Não pede
P1	Flecha Unicórnio	Corvo		
P2	Flecha			
P3	Pégaso	Pégaso		
P4	Órion	Órion		
P5	Águia	Águia		

Fonte: Dados das entrevistas da pesquisa

As falas que seguem demonstram a percepção que as professoras tem sobre a atitude do aluno em relação a escola, no que se refere ao espaço que ele encontra para se posicionar, colocar suas idéias e reformulá-las, buscar e trocar conhecimentos e fazer pontes entre o que é estudado com as coisas que são lidas por eles no dia-a-dia.

Ele participa muito... ele levanta e toma a vez...levanta, vai lá na frente...sempre relaciona esse conhecimento com o mundo, como tá acontecendo, se vai dar certo em outro lugar o que ta sendo usado no país X, num país mais desenvolvido...se as pessoas teriam acesso. Ele tenta relacionar de uma forma... ou como se todos tivessem direito e se como ele também tivesse que saber daquilo, poder usufruir. Como sou professora de matemática e ciências... ele sempre tem uma coisa pra contar... “Olha, tia, eu comprei um livro e achei isso e isso”... ele lidera com a oratória, pelo conhecimento. Ele consegue filtrar o conhecimento amplo e encaixar no momento em que o assunto é colocado em sala. (P1- Flecha)

A participação dele é maravilhosa. Os textos não eram muito bons. Tem preguiça de escrever. Às vezes, passa a aula inteira para copiar uma questão e isso mexia no qualitativo, mas quando fala... é perfeito. Pedia pouca a minha ajuda... ele me chama para dizer que aprendeu ou descobriu algo, mas na tarefa... nem quer que eu passe por perto, porque ele não tava fazendo. (P2- Flecha)

A forma que ele expõe o assunto oralmente... ele não é de chamar muito a atenção pra ele...mas quando ele fala é diferente...por conta da referências científicas que ele cita, que lê... Nas provas, ele escreve diferente dos outros meninos, apesar da caligrafia dele ser ruim... é sempre mais embasada. (P2- Unicórnio)

Na participação em sala, ele se destaca pelo poder de argumentação e pela leitura, que é bem extensa. O conhecimento dele é sempre acima do nível da sala. Sempre

faz uma relação com o conteúdo bem além do que está sendo dado. Eu sempre procuro responder aquilo que ele pergunta, mesmo que não fizesse parte do conteúdo da sala. Ele nunca tirou 10, por conta de erros banais. Ele é desorganizado quando escreve... mas sabe exatamente o que errava depois que acabava a prova. Não se importa muito com a nota, porque ele sabe que conhece o assunto. (P3- Pégaso)

Landau (2002) tece um comentário sobre a dificuldade que os alunos com AH/SD tem em equilibrar a rapidez de raciocínio com a parte motora, como a escrita. Esse fato evidencia-se, mais claramente, na feitura das tarefas. Para ela, “problemas com as lições de casa começam cedo, reflete-se mais seriamente nas crianças de 8 a 12 anos. Para elas, as lições são uma perda de tempo e por isso se recusam a resolvê-las, o que provoca nos professores um sentimento de impotência” (LANDAU, 2002, p. 161). Percebemos esse comportamento na fala de P2, quando se refere à **Flecha e Unicórnio** e P3, ao se referir a **Pégaso**:

Ele tem uma participação muito elevada para a idade da sala. Ele adora usar o “por exemplo”. Ele explica algo, daí diz “por exemplo” e exemplifica o assunto longamente..., mas todos escutam quietinhos, porque é ótimo. Eu ia dar uma aula sobre animais e ele montou sem ninguém pedir, uma aula no Power point e no Páger, que desenha... criando as imagens. Teve uma característica diferente... a de ser engraçada. Tipo... ele falou das aves, aí mostrou a galinha, então ele fez um desenho do ovo, o pinto e, finalmente, do frango. Isso explicando tudo... Depois veio outro slide com um frango e a foto de um goleiro e ele escreveu: “será que esse frango também veio do ovo”?... coisas desse tipo que prendem a atenção da sala e não dispersa. (P1-Unicórnio)

Ele pede a minha ajuda, mas só pra saber se pode fazer outra atividade, quando termina a de classe, ou lê um livro, que sempre traz,... coloca embaixo da carteira, sem atrapalhar...ele não conversa na aula. (P1- Unicórnio)

Ele sempre tinha uma participação muito intensa... o que chama mais atenção é o volume de conhecimento, número de piadas, poesias... não sei como cabe... Ele tem um grande poder de argumentação. Eu sempre começo a aula de ciências com uma hipótese e ele é muito rápido, às vezes eu preciso pedir “só um minutinho”... pra que os outros pudessem responder. Por exemplo, perguntei: como um ovo recebe oxigênio? Pedi pra ele esperar um pouco... daí falaram, do cordão umbilical..., não, do líquido... não... aí ele tem que falar... “Tia, é que tem uns poros entre a casca e o conteúdo interno e aí vai... deu uma aula... (P1-Corvo)

Ele solicita pouca ajuda, mas pede pra ser ouvido. Quando começa um assunto... ele questiona até esgotar a curiosidade dele. (P1-Corvo)

Na participação em sala, ele gosta de testar o professor e pergunta só para esperar a resposta... que ele já sabe a resposta. Ele tem um aspecto interessante... quando ele gostava de um assunto ele trazia uma maquete, um desenho...um dia eu tava explicando sobre relevo e hidrografia e ele começou a fazer umas relações mais concretas e no final das colocações dele, ele sintetizou todo o assunto falado por mim e por ele. Sempre no final da aula ele pede a palavra e faz um resumo do

assunto... quase toda aula. Mas ele nunca usou o conhecimento dele como forma de humilhar ou pisar ou mostrar que sabia mais... as professoras da 3ª série diziam que ele chamava atenção porque falava muito... e elas trabalharam isso nele, eu acho...que por conta da 4ª... e na 4ª ele não era tão exagerado e nem impertinente ao grupo. Questiona, mas deixa os outros falarem. (P4-Órion)

Alencar e Virgolim (apud ALENCAR; FLEITH, 2007) pontuam que a escola ainda não está preparada para lidar com as necessidades especiais dos alunos com habilidades intelectuais superiores. Acrescentam ainda que, quando não identificados, os alunos podem apresentar comportamento social inadequado, hostilidade, agressão com relação aos outros, delinqüência social, além de desenvolver autoconceito negativo, insegurança e sentimentos gerais de inadequação, expressando, assim, sua frustração diante de um programa repetitivo e monótono que não favorece a expressão do potencial superior.

Nesse estudo não foram encontrados alunos desajustados, nem com sentimento de inadequação. Não podemos afirmar, nem atribuir que isso ocorra por conta da escola ou dos pais, pois não a investigação não teve esse propósito.

Para Vieira (apud COSTA; GERMANI; VIEIRA, 2006), os colegas, a escola e os pais têm papéis importantes e significativos na identificação e desenvolvimento do potencial desses alunos. Os colegas, por oferecer informações que podem passar despercebidas ou que têm pouca importância para o adulto; o professor, por oferecer dados de uma vivência mais formal e acadêmica do aluno na sala de aula, desempenhando um papel imprescindível, uma vez que, estando em contato com muitos e diferentes alunos, pode ter um conhecimento exaustivo das características e potencialidades de cada criança e indicar quais são as que se destacam, neste grupo; e os pais, pelo fato de eles serem os mentores mais significativos do seu desenvolvimento, constituindo-se os pilares básicos das suas primeiras aprendizagens.

Apresentamos a seguir algumas considerações conclusivas acerca do estudo realizado, como forma de sintetizar e pontuar descobertas encontradas durante essa trajetória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um navio no porto é seguro,
mas ele não nasceu para isso!
(Anônimo)

A identificação de alunos com altas habilidades/superdotação possibilita apontar características e comportamentos que os distingue dos demais alunos. Guenther (2000, p. 88) afirma que “não é uma questão de ser ou não ser” superdotado ou talentoso, mas a busca de sinais que evidencie um novo olhar para aquele sujeito, tanto por parte da família, como pelo professor, possibilitando, assim, diferentes formas de percebê-lo e propiciar outras aprendizagens a ele.

Daí a grande importância de cumprir nosso objetivo principal, que foi caracterizar alunos/crianças identificados com altas habilidades/superdotação, na área acadêmica e intelectual, no ensino fundamental da rede particular de ensino de Teresina-Piauí.

No que se refere às altas habilidades/superdotação, observamos que o fato da investigação ter acontecido por meio de várias fontes, como escala, teste, entrevistas semi-estruturadas com professoras, pais e próprios alunos, análise de notas, permitiu um maior aprofundamento e sustentação que norteou seus objetivos: caracterizar o perfil desses alunos; identificar as relações interpessoais dos alunos com AH/SD com os colegas, os professores e a família; e investigar o desempenho acadêmico desses alunos, que serão expostos aqui na conclusão.

A primeira nota conclusiva diz respeito à caracterização do perfil dos participantes. Com a pesquisa, foi possível encontrar 06 alunos com altas habilidades/superdotação, com faixa etária entre 09 e 11 anos e estudando na 2ª, 3ª, e 4ª séries do ensino fundamental. Os seis participantes, mesmo passando pelos mesmos instrumentos, são muito diferentes e mantêm suas particularidades bastante claras, permitindo que possam ser identificados por elas.

Essas características os destacam e os apontam como diferentes do grupo que convivem e pertencentes ao grupo de alunos com altas habilidades, que se manifestam de maneira distinta em cada um deles, seja pela intensidade, frequência ou modo de lidar com aquela habilidade, conforme BRASIL (1995a).

Todos os alunos identificados apresentam características como curiosidade, liderança, grande poder de resolução de problemas e concentração; no entanto, a distribuição dessas

características é percebida pelos pais de uma maneira, pela professora de outra e por si próprio de outra forma, o que os torna únicos, singulares.

Percebemos ainda uma distribuição desequilibrada referente ao gênero, contendo na amostra final apenas um participante do sexo feminino, encontrando-se ainda certo preconceito ou um olhar direcionado às realizações masculinas em relação às femininas, incidência esta encontrada na literatura especializada (PÉREZ, 2003; SABATELLA, 2008).

Em relação à distribuição da subcategoria do perfil (habilidades) houve diferenças tanto no relato dos participantes, como no dos pais e professoras. Os pais priorizaram os feitos dos filhos, ou seja, suas conquistas; as professoras evidenciaram o destaque e alcance cognitivo comparado aos demais alunos da sala. Já os participantes, relataram fatos relacionados a eventos que motivam seus interesses, apontando-os com riqueza de detalhes e exemplos.

As características mais apontadas pelas professoras, no preenchimento da Escala (SRCBSS-R), em relação ao item aprendizagem, foram o vocabulário avançado para sua idade/série; habilidade de fazer generalizações sobre eventos, pessoas e coisas; grande bagagem de informações; e entendimento a partir do raciocínio analítico. Quanto ao item criatividade, foi percebido pelas professoras: senso de humor; capacidade de produzir respostas incomuns, únicas e inteligentes; habilidade em gerar grande número de idéias ou soluções para problemas ou questões; atitude não conformista, sem temer ser diferente; e atitude de brincadeira intelectual, disposição para fantasiar e manipular idéias.

No que tange ao item das motivações demonstradas pelos alunos, sob o ponto de vista das professoras foram: obstinação em procurar informações sobre tópicos do seu interesse; persistência, indo até o fim quando interessados em um tópico ou problema; compromisso com projetos de longa duração; e pouca necessidade de incentivo externo. Já o item das características de comunicação foi menos percebido pelas professoras, no entanto, as que mais se destacaram foram: explicar os fatos e expressar pensamentos de forma clara e precisa; ser capaz de expressar várias nuances de significados pelo uso de grande estoque de vocabulário; e ser capaz de modificar idéias de modo conciso, porém retendo as idéias essenciais.

Quanto às relações interpessoais, dois dos participantes tem preferência por crianças de sua idade ou idade maior que a sua. Isso assinala uma maturidade intelectual e um direcionamento para seus interesses como forma de poder compartilhar conhecimento com pessoas que eles acreditam ter interesses similares aos seus ou que, pelo menos, escutem os seus.

No tocante ao desempenho escolar e acadêmico, o qual o foco manteve-se apenas na participação e atenção do aluno em sala, evidenciou-se grande facilidade em apreender conteúdo e algum manejo da professora em articular o conhecimento do aluno com o proposto em sala. Este fato foi percebido com maior frequência na 2ª e 3ª séries, nas quais há um menor número de disciplina. No entanto, alguns alunos trazem o relato de que sofrem por terem que controlar sua participação durante as interações em sala.

Quanto à percepção dos pais, a maioria deles percebe que o filho tem capacidades cognitivas (memória, atenção, aprendizagem, raciocínio rápido) diferenciadas dos outros irmãos ou parentes. No entanto, não aceitam que o filho tenha aprendido o conteúdo apenas assistindo à aula. Existe uma cobrança para que o filho siga o padrão de comportamento de ter que sentar, ler, responder às questões para que, assim, aprenda o conteúdo visto, gerando, muitas vezes, insatisfação e desmotivação na criança, fato evidenciado na fala delas. Esse evento evidencia comportamentos de inadequação emocional por parte dos alunos, como ficar mais calado em sala (Flecha, Corvo e Órion) e desmotivação e tristeza (Águia).

Verificamos que a maioria dos pais dos participantes se surpreendeu com a investigação acerca da habilidade superior do filho. No entanto, ao longo do processo, percebemos neles um sentimento de admiração e orgulho ao contar sobre as facilidades que os filhos têm ao desempenhar certas atividades e como isso sempre foi presente durante o seu desenvolvimento e a aprendizagem escolar.

Constatamos a importância do ambiente como fonte de estimulação para essas crianças, como citado pelos próprios pais, quando um deles acredita que o filho sempre foi muito estimulado pela tia. Dois deles vêem a habilidade do filho como fonte da escola, por ter entrado desde muito cedo e por eles sempre estarem suprimindo seus interesses. E outro familiar enfatiza que o filho aprende sozinho, independentemente da escola para direcionar ou motivar sua habilidade ou capacidade, mostrando que os aspectos etiológicos que revelam as características das AH/SD mesclam aspectos ambientais e biológicos.

Houve concordância entre os participantes, pais e professoras, sobre as habilidades acadêmicas apontadas nos alunos, tendo destaque em ciências, matemática e história, nos participantes: Flecha, Unicórnio, Corvo e Pégaso. Quanto ao aspecto da criatividade, os participantes Órion e Águia tiveram prevalência. Já no fator envolvimento com a tarefa todos os participantes tiveram destaque, fato que pode ser constatado nas falas dos pais, professoras e próprios participantes em diferentes momentos das entrevistas.

O papel do professor foi de fundamental importância para chegarmos a esses alunos/crianças, pois foi a partir do preenchimento da escala de características

comportamentais (SRCBSS-R) feita por ele que se tornou possível prosseguir com o processo investigativo.

Por acreditar que, na escola, podemos iniciar essa busca de maneira mais conjunta e colaborativa, investimos no professor como primeiro parceiro dessa trajetória. No decorrer da pesquisa constatamos a importância desse profissional como peça-chave na investigação, não só pelas inúmeras relações que acontecem em sala de aula, mas também pela proximidade e conhecimento que o professor tem em relação ao aluno.

Percebemos que muitos professores não quiseram participar do estudo. Àquelas que aderiram, mantiveram interesse durante quase todo o processo. No entanto, suas atribuições cotidianas dificultaram sua permanência na pesquisa, prejudicando, de certo modo, alguns alunos que não foram apontados por elas, deixando de ser assim identificados. Tal fato foi verificado pela demora na devolução do instrumento ou por sua não devolução.

Entendemos que houve discordância entre as professoras sobre a facilidade de aprendizagem do aluno, não propondo aulas mais interativas ou participativas, priorizando, em sua maioria, o conteúdo em si e a didática direcionada a ele. Por ser uma escola com carga horária bastante extensa, muitas vezes pode torna-se complicador elaborar aulas mais dinâmicas, trazendo inovações para sala de aula. A partir da individualidade dos recursos individuais que podemos oportunizar o trabalho coletivo, permitindo ao professor criar estratégias para cada aluno.

É preciso criar oportunidades para que o professor tenha um olhar diferenciado para seus alunos; assim, poderemos transformar a prática do profissional em algo mais amplo, beneficiando não apenas sua proposta e manejo em sala de aula, mas também oportunizando ao aluno potencializar o que lhe motiva. Dessa maneira, essa tentativa pode iniciar a partir da tentativa de (re)significar o conhecimento que o aluno tem com o que o diferencia dos demais.

Nessa perspectiva, esperamos, com esse estudo, sensibilizar profissionais que estão dentro da escola, bem como a família e toda comunidade, acerca das altas habilidades/superdotação, no tocante à importância de participarem desse processo. Na oportunidade, balizamos a percepção de que esta área oportuniza um crescimento no desenvolvimento de uma categoria que trará ganhos consideráveis à sociedade, na medida em que esses alunos possam receber atendimento direcionado e especializado, trazendo também benefícios no cenário educacional que estão inseridos, pois seu comportamento pode melhorar.

De acordo com Novaes (1999, p. 90), “atuar dentro do ‘possível’ advém do fato de se constituir crianças, adolescentes e adultos como ‘necessários’ e depois ver quais as

competências de ensino que podem propiciar melhor evolução tanto psicológica como social e cultural”. Dessa maneira, se faz necessário conhecer esse sujeito e quais as suas necessidades individuais e coletivas, pois atender à diversidade de potenciais exige uma postura diferenciada tanto da escola como da família, no que se refere às aprendizagens e atitudes. Isso nos leva a buscar conhecimentos baseados no grau e nas especificidades de cada indivíduo e ajustá-los às suas necessidades. Dessa maneira, deixamos o convite para a realização de outras pesquisas nesse campo tão inexplorado em nosso estado e, ao mesmo tempo, tão fascinante.

As maiores limitações encontradas nesse estudo foram evidenciadas pela pequena parcela de professores que aderiram a pesquisa. No entanto, podemos apontar o envolvimento dos colaboradores (pais e professoras), a socialização do conhecimento científico e educacional acerca das AH/SD, a adaptação dos alunos a escola e a visão positiva das professoras sobre seus alunos, como fatores positivos resultantes do estudo.

Quanto aos procedimentos utilizados, foram considerados satisfatórios.

De modo geral, apontamos esse estudo como mais um recurso a ser utilizado na busca de alternativas de implantação de estratégias de alcançar a melhoria educacional que possa oportunizar o crescimento das capacidades e talentos dos alunos que estão inseridos nas escolas da rede particular de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. **Como desenvolver o potencial criador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- _____. **Psicologia: introdução aos princípios básicos do comportamento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- _____. O papel do Psicólogo escolar na prevenção de dificuldades socioemocionais do aluno com altas habilidades. IN: JOLY, Maria Cristina; VECTORE, Célia (Orgs). **Questões de pesquisa e prática em Psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- ALENCAR, E. M. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S (Orgs). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ALMEIDA, A. M. F.; NOGEIRA, M. A. (Orgs). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ANGELINI, Arrigo et al. **Manual das matrizes progressivas coloridas de Raven- escala especial**. Centro editor de testes pesquisas em psicologia. São Paulo, 1993.
- ANTIPOFF, H. **A educação dos bem dotados**. Rio de Janeiro: SENAI, 1992.
- ASPECI, Cristina, C. A família do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, Denise. S (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/ superdotação**. v.1: orientação a professores, Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTADOS. **Altas habilidades/ superdotação e talentos: manual de orientação para pais e professores**. Porto Alegre, RS: ABSD, 2000.
- BATES, J.; MUNDAY, S. **Trabalhando os alunos superdotados, talentoso e com altas habilidades/superdotação**. São Paulo: Galpão, 2007.
- BAUTISTAS, R.J & col. **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1993.
- BECKER, F. **Ensino e construção do conhecimento: o processo reflexionante**. Educação e Realidade. Porto Alegre. v.1, n. 18, jan./jun., 1993.
- BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de déficit de atenção/Hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- BENITO, Yolanda Mate (Org.). **Desarrollo y educación de los niños superdotados**. Salamanca: Amarú Ediciones, 1996.
- BONAMINO, A. et al. **Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão**. Rio de Janeiro: editora PUC; São Paulo: Loyola, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília: MEC/SEESP, 1995a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de altas habilidades**. Brasília: MEC/SEESP, 1995b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: superdotação e talento**. Brasília, DF, 2 v. Série Atualidades Pedagógicas 7, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. 2ª edição. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília, DF, 2002.

_____. Lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e outras providências. Poder Executivo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 12 de ago. 1971. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> .Acesso em 01 nov. 2009.

CENSO DE 2000 DO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E STATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <<http://online.terra.com.br/jb/papel/brasil>> Acesso em: 28 jan. 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUPERTINO, C.; M. B; SABATELLA, M. L. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Orgs). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/ superdotação**. v.1: orientação a professores, MEC/SEESP, 2007.

DANTAS, H. Wallon. **Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DELOU, C. M. C. **Identificação de superdotados: uma alternativa para a sistematização da observação de professores em sala de aula** (Dissertação de mestrado). Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1987.

_____. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em sala de recursos de escolas da**

rede pública de ensino (tese de Doutorado). São Paulo. Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica, 2001.

DOLLE, J. M. **Para compreender Jean Piaget: uma iniciação à psicologia genética piagetiana.** . Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 1987.

EGLER, R. C. **A Nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

EXTREMIANA, A. A. **Niños superdotados.** Madrid: Ediciones Pirámide, 2005.

FELDHUSEN, J. F. Educating teachers for work with talented youth. In: COLANGELO, N. & DAVIS, Gary. **Handbook of gifted education.** 2end ed. United States, 1997.

FELDMAN, D. H; CSIKSZENTMIHALYI, M; GARDNER, H. Changing the word: a framework for the study of creativity Westport. CT: Praeger, 1994.

FLEITH, D. S (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/ superdotação.** v.1: orientação a professores, Brasília: MEC/SEESP, 2007.

FORTES-LUSTOSA, A. V. M. **Moral em superdotados: uma nova perspectiva** (Tese de Doutorado). Brasília. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2005.

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

FREITAS, S. N. **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas.** Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2006.

_____; REICH, A. J. D. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: uma realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Vol. 11, no 2. Marília. May/aug: 2005.

FERNANDES, A. **A Inteligência Aprisionada.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GAGNÉ, R. M. **Princípios Essenciais da Aprendizagem para o Ensino.** Porto Alegre: Globo, 1980.

GAMA, M. H. S. **Educação de superdotados: teoria e prática.** São Paulo: EPU, 2006.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da educação física: as inter-relações necessárias.** Maceió: EDUFAL: 2007.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GERMANI, L. B.; COSTA, M. R. N.; VIEIRA, N. J.W. Proposta de política pública educacional para alunos com altas habilidades/superdotação no estado do Rio Grande de Sul. **Cadernos de Educação Especial.** Santa Maria, n.28, 2006.

GERMANI, L. M. Bonato; STOBÄUS, C. D. A intervenção centrada na família e na escola: prática de atendimento à criança com altas habilidades/ superdotação. In: FREITAS, Soraia

Napoleão. **Educação e altas habilidades/ superdotação:** a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v.35, n.2, mar/abr., 1995.

GONZÁLES, E. & cols. **Necessidades Educacionais Específicas:** intervenção psicoeducacional. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos:** um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.

_____. Educando os bem dotados: algumas idéias básicas. In: ALMEIDA, L.; OLIVEIRA, E.; MELO, A.(orgs). **Alunos Sobredotados:** contribuições para sua identificação e apoio. Braga, ANEIS: 2000b.

_____. Dotação e talento: reconhecimento e identificação. **Revista do centro de educação.** Universidade Federal de Santa Maria. N. 28. Santa Maria: 2006.

GUIMARAES, T. G. Avaliação psicológica de alunos com altas habilidades/superdotação. IN: ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S (Orgs). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades:** orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GUIMARAES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. IN: FLEITH, D. S (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/ superdotação.** v.1: orientação a professores, Brasília: MEC/SEESP, 2007.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

KIRK, S. A.; GALLAGHER J. J. **Educação da criança excepcional.** Trad. Marília Zanella Sanvicente. 3ed. São Paulo: Martins Fontes: 2002.

LANDAU, E. **A coragem de Ser superdotado.** Trad. Sandra Miessa. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

_____. A inteligência é perecível. **Veja.** São Paulo. p. 05-08, outubro,1986. Disponível em:< <http://veja.abril.com.br/291008/datas.shtml>> Acesso em 07/06/09.

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA. Decreto nº 3298 de 1999 , Lei no 7.853, artigo 3º, inciso I, de 24 de outubro de 1989, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <<http://agenda.saci.org.br/index2.php?modulo=akemi&s=documentos¶metro=1694>>. Acesso em: 25 jan. 2007.

LDBEN – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96** promulgada em 20 de Dezembro de 1996.

MACHADO, A. M. **Crianças de classe Especial**: efeitos e encontro da saúde com a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MAIA-PINTO, R. R. **avaliação das práticas educacionais implantadas em um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos**. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

_____; FLEITH, D. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Estudos de Psicologia**. n.19, p 78-90, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiências**. São Paulo: Memnon, 1997.

MANZANO, E. S. **Los niños superdotados**: una aproximación a su realidad. Madrid: Ed. Defensor del menor en la comunidad de Madri, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Escolar: comum ou especial**. São Paulo: Pioneira, 1987.

METTRAU, M. B. Enfoques atuais de inteligência e questões da prática pedagógica. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 5, n. 16, Jul./Set. 1997.

_____. A família dos sobredotados. **Sobredotação**, Braga, vol.3, n. 2, p. 71-83, 2002.

_____; ALMEIDA, L. A educação da criança sobredotada: a necessidade social de um atendimento diferenciado. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, n. 1 e 2, p. 5 - 13, 1994.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MÖNKS, F. J. De rol van de sociale omgeving in de ontwikkeling van het hooghaafde kind. Amersfoort, Leuven: ACCO, 1988. In: POCINHO, Margarida. **Definição, características e educação dos sobredotados**. **Revista Diversidades** - O fascinante mundo dos talentosos. Madeira, Portugal, ano 5, nº 19, jan/fev/març., 2008.

MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Trad. Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOREIRA, G. E. Perfeccionismo em adolescentes superdotados atendidos em um programa para alunos com altas habilidades/superdotação. (Dissertação de Mestrado), 2005. In: ALENCAR, E. M.L.S. **Características sócio emocionais do superdotado**: questões atuais. Psicologia em estudo. V.12, n 2, may/aug, Maringá, 2007

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

MÜLLER, M. S.; CORNELSEN, J. M. **Normas e padrões para teses, dissertações monografias**. Londrina: Ed. UEL, 1995.

NEGRINI, T.; NAPOLEÃO, S. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Educação Especial**, n. 32, p. 273-284, 2008, Santa Maria Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em: 01 maio 2009.

NICOLOSO, C. M. F. Questões norteadoras a uma proposta de atendimento a portadores de altas habilidades: conceituação, currículo e sugestões de uma atividade de enriquecimento. In: **Cadernos de ensino, pesquisa e extensão**. nº 51, Santa Maria, 2002.

NOVAES, M. H. M. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

_____. Superdotados – desafio constante para a educação e a sociedade. In: SANTOS (Org.). **Superdotados. Quem são? Onde estão?** São Paulo: Pioneira, p. 5-14, 1988.

_____. **Compromisso ou alienação frente ao próximo século**. Rio de Janeiro: NAU, 1999.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1999.

OURO-FINO, V. T. A.T. Altas Habilidades e hiperatividade: a dupla excepcionalidade. In: ALENCAR, E.M. L. S.; FLEITH, D. S (Orgs). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (ONU). Relatório da organização mundial de saúde, da ONU, saúde mental do mundo, editado em português pela organização pan-americana da saúde (OPAS) sob o título: saúde mental, nova concepção, nova esperança, 2001. Disponível em: < <http://www.psiqweb.med.br/>>. Acesso em: 20 out. 2008.

PEREIRA, V. L. P.; GUIMARÃES, T. G. Programas educacionais para altas habilidades. In: ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. S (Orgs). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PÉREZ, S. G. P. B. O aluno com altas habilidades/superdotação: uma criança não é o que deve ser ou é o que deve ser? In: STOBÄUS, Claus; MOSQUERA, Juan José Mouriño (orgs). **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPURCS, 2004.

_____. O atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação na legislação da região sul do Brasil: os lineamentos para concretizar uma quimera. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: Ed. da UFSC, 2006.

_____. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, v.2, n. 22, p. 45-59, 2003.

PFROMM NETTO, S. **Psicologia da aprendizagem e do ensino**. São Paulo, EPU, 1987.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Zahar: Rio de Janeiro, 1963.

_____. **A psicologia da inteligência**. Lisboa: Fundo de Cultura S.A., 1967.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara., 1991.

PITTA, I; DANESI, M. C. **Retratando a Educação especial em Porto Alegre**: EDIPUCRS, 2000.

POCINHO, Margarida. Definição, características e educação dos sobredotados. **Revista Diversidades** – O fascinante mundo dos talentosos. Madeira, Portugal, ano 5, nº 19, jan/fev/març., 2008.

_____. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Revista brasileira de educação especial**. Marília, v.15, n.1,p.3-14, jan/abr., 2009.

PONTECORVO, C. Interação social e construção do conhecimento: confronto de paradigmas de pesquisa. In: PONTECORVO, C.; Ajello, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artemed, 2005.

RECH, A. J. D. **Estudo de caso de uma criança com altas habilidades: problematizando questões referentes à inclusão escolar**. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2007.

_____; FREITAS, Soraia N. O papel do professor junto ao aluno com altas habilidades. **Revista do Centro de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria. No 25. Santa Maria: 2005.

REIS, S. M. & RENZULLI, J. S. El modelo de enriquecimiento triadico/puerta giratória: un plan para el desarrollo de la productividad creativa em la escuela. IN: BENITO, Yolanda Mate (org.). **Desarrollo y educación de los niños superdotados**. Salamanca: Amarú Ediciones, 1996.

_____. The schoolwide enrichment model: new directions for developing high-end learning. University of Connecticut. In: COLANGELO, Nicholas; GARY, Davis. **Handbook of gifted education**. 2nd ed: United States, 1997.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos de educação. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. **Revista Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1, p. 75 - 121, jan/abr. 2004.

_____. **The tree-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity**. In: R.J. Sternberg; J.E. Davidson (Eds), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press. pp. 53-92, 1986.

_____; FLEITH Denise. O modelo de enriquecimento escolar. **Sobredotação**. Braga, vol.3, nº2, p. 7-41, 2002.

RECH, Andrea F. D. **Estudo de caso de uma criança com características de altas habilidades: problematizando questões referentes à inclusão escolar (Dissertação de mestrado)**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2007.

ROSENBERG, Rachel, L. **Psicologia dos superdotados**. Rio de Janeiro. Livraria José Olympio: 1978.

_____. Identificação de superdotados: um problema. **Revista brasileira de estudos pedagógicos brasileiros**. v. 61, no 139. P. 341-350. Jul/set, 1976.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba: 2. ed rev. e ampliado. Ibplex, 2008.

SANTOS, O. Onde estão os superdotados? Um programa de captação de talentos. In: _____. (Org.). **Superdotados. Quem são? Onde estão?** São Paulo: Pioneira, 1988, p. 16-27.

SANTOS, E.; NETO, N. A. **A ética no uso dos testes psicológicos, na informatização e na pesquisa.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

SILVERMANN, L. Characteristics of giftedness. Disponível em <<http://www.gifteddevelopment.com>>. Acesso em: 30 ago. 2008.

SHIFF, M. A. **A inteligência desperdiçada: desigualdade social, injustiça escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SOARES, A. M. I. et al. Superdotado: Identificação e opções de atendimento. **Educar.** Curitiba, n. 23, p.124-141, UFPR, 2004.

STOBÄUS, C, D; MOSQUERA, J. J. M. (Orgs). **Educação especial: em direção à educação inclusiva.** 2 ed. Porto Alegre: EDIPURCS, 2004.

TAILLE, Y. et alli. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo, Summus, 1992.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Nações Unidas, CORDE, 1994. Disponível em: <<http://www.educacaoon-line.pro.br>>. Acesso em: 16 jul. 2008.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatos de pesquisa em administração.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

VIANA, T. V. **Avaliação educacional diagnóstica: Uma proposta para identificar altas habilidades.** 2005. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2005.

_____; MOURA, L. A. Avaliação de alunos com altas habilidades/superdotação: caminhos a percorrer para a promoção da aprendizagem. In: MCDONALD, C.; RIBEIRO, A. P. M.; ALMEIDA, A.M. B. (Orgs). **Avaliação Pragmática.** Fortaleza: RDS, 2007.

_____; MOURA, L. A.; ALENCAR, M. L. Das limitações às potencialidades: A experiência de identificar altas habilidades em alunos com e sem deficiência. IN: **III Congresso Internacional em Avaliação Educacional**, artigo apresentado, Fortaleza, 2008.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. **Viagem à Mojavé-Óke!** Uma trajetória na identificação das altas habilidades de crianças de quatro a seis anos. 2005. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre, 2005.

_____. Uma trajetória na identificação das altas habilidades em educação infantil. IN: FREITAS, S. N. **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

VILLAMARÍN, Alberto J. G. **Educação racional**: uma contribuição teórica e prática para ajudar a educar os filhos. Porto Alegre: AGE, 2001.

VIRGOLIM, A. M. R. A criança superdotada em nosso meio: aceitando suas diferenças e estimulando seu potencial. **Revista Escola de País Brasil**. Seção de Brasília, maio. 2001.

_____. O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. **Psicologia Teoria e pesquisa**. v. 13, p. 173-183, 1997.

_____. A educação de alunos com superdotação. In: **Secretaria de educação especial** (Org). Ensaio Pedagógico: Construindo escolas inclusivas. pp. 154-158. Brasília, DF. MEC-SEESP, 2005.

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

_____. (Org.). **Talento Criativo**: expressão em múltiplos contextos. Brasília: ed. Universidade de Brasília, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5ª ed, São Paulo, Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Obras Escogidas V**: fundamentos de defectologia. Editorial pedagógica: Moscou, 1926/1997.

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

XIMENES, Sérgio. **Minidicionário Ediouro da Língua portuguesa**. 2ª ed. São Paulo: Ediouro, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
TERESINA-PIAUÍ
Fones: (86) 3215-5820, 32371214 FAX: (86) 32371277

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí vem ampliando suas atividades de pesquisa com o intuito de contribuir cada vez mais com a melhoria da educação em nosso Estado. Neste sentido, gostaríamos de convidar seu filho para participar, como voluntário, de uma pesquisa que será realizada sobre o processo de identificação de alunos com altas habilidades em uma escola particular de Teresina.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

Título do projeto: A identificação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma escola particular de Teresina-Piauí.

Pesquisadora responsável: Danielle de Freitas Fonseca

Contato: (86) 3233-7534/8801-2020

Pesquisadora Orientadora: Ana Valéria Marques Fortes-Lustosa

Seu filho está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Leia cuidadosamente o que segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento.

A referida pesquisa tem como objetivo identificar crianças com altas habilidades/superdotação dentro da escola. Para tanto, faremos um levantamento das características dos alunos de 2ª, 3ª e 4ª série, não necessitando que o mesmo deixe por nenhum momento a escola ou se desloque em turno contrário ao que estuda. O estudo não atrapalhará o rendimento do aluno, pois os procedimentos serão observações feitas por meio do professor e aplicação de um teste de inteligência. O sigilo sobre a identidade do aluno será garantido, assim como o acesso à pesquisadora para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

DANIELLE DE FREITAS FONSECA
Responsável pela pesquisa

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga

Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.br

APÊNDICE B – Termo de consentimento da participação do menor na pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
TERESINA-PIAUÍ
Fones: (86) 3215-5820, 32371214 FAX: (86) 32371277

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO
DO MENOR, PELO RESPONSÁVEL.**

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, responsável pelo menor _____, autorizo sua participação do meu filho no estudo sobre a identificação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma escola de Teresina, como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li. Discuti e esclareci todas as informações com a mestrandia Danielle de Freitas Fonseca sobre minha decisão em autorizar meu filho a participar desse estudo. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e deslocamento. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, _____ de _____ de 2009.

Nome do responsável pelo projeto: DANIELLE DE FREITAS FONSECA

Assinatura _____

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista com os professores



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
TERESINA-PIAUÍ
Fones: (86) 3215-5820, 32371214 FAX: (86) 32371277

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Aluno: _____ **Série** _____

Nome: _____

Disciplina que ministra: _____

Tempo de atuação: _____

Tempo que é professora do aluno: _____

- 1- Em quais áreas o seu aluno se destaca?
- 2- Como se dá seu relacionamento com o aluno e com os colegas de sala?
- 3- De que maneira você relaciona o conhecimento que o aluno apresenta como a maneira que ele se expressa em sala?
- 4- O aluno(a) solicita sua ajuda com frequência? O aluno pergunta muito em sala?
- 5- Como você o descreve?

APÊNDICE D – Roteiro da entrevista com os pais



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
 TERESINA-PIAUÍ
 Fones: (86) 3215-5820, 32371214 FAX: (86) 32371277

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PAIS

Criança: _____ **Data:** _____

Identificação:

Pai: _____ **idade:** _____

Mãe: _____ **idade:** _____

Profissão pai: _____

Profissão mãe: _____

Casados () quanto tempo: _____ **separados ()**

outro: _____

Constituição Familiar:**Condição sócio-econômica:**

- 1- Como foi o desenvolvimento do filho(a) de vocês na primeira infância (motor, cognitivo, sócio-afetivo)?
- 2- Como você descreve a personalidade e o comportamento manifestado do filho(a) de vocês?
- 3- A escola chamou sua atenção sobre alguma habilidade ou precocidade do seu filho (a)?
- 4- Na opinião de vocês o filho de vocês tem alguma habilidade que se destaca de outras filhos/crianças?
- 5- Quais atividades ele(a) realiza fora da escola?
- 6- De que maneira vocês estimulam seu filho(a)?

- 7- Vocês acreditam que seu filho(a) tem facilidade de aprender? Como?
- 8- Quanto tempo seu filho(a) passa em uma atividade?
- 9- O que o seu filho(a) gosta de fazer?
- 10- Seu filho(a) de vocês prefere desenvolver atividades individualmente ou em grupo?
- 11- Descrevam um fato ocorrido com seu filho(a) que tenha chamado atenção de vocês.
- 12- Como se dá o relacionamento do filho(a) de vocês com o resto da família?
- 13- Seu filho(a) tem facilidade para fazer amigos?

APÊNDICE E – Roteiro da entrevista com o participante



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
TERESINA-PIAUÍ
Fones: (86) 3215-5820, 32371214 FAX: (86) 32371277

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PARTICIPANTE

Aluno: _____

Idade: _____ **série/ano:** _____ **data da entrevista:** _____

1. Você acha que tem facilidade para aprender?
2. Quais suas áreas de interesse?
3. O que você acha da sua escola? Que disciplina você mais gosta?
4. O que você gostaria de estudar além das coisas da escola?
5. Você presta atenção a aula?
6. Você acredita que sua nota é resultado do que você estuda ou pelo que você prestou atenção às aulas?
7. Como você estuda?
8. Com o que você se sente motivado?
9. Você prefere desenvolver atividade sozinho ou com outros amigos?
10. Você se acha criativo? Em quê?
11. De que maneira você expressa sua criatividade?
12. De que maneira você absorve seu conhecimento?
13. Você prefere amigos da sua idade ou mais velhos?
14. Você se relaciona bem com a sua família? Como você percebe isso?

APÊNDICE F – Programa do curso de altas habilidades/superdotação ministrado aos professores do ensino fundamental



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
TERESINA-PIAUÍ
Fones: (86) 3215-5820, 32371214 FAX: (86) 32371277

PROGRAMA

Curso: (Re)conhecendo as altas habilidades/superdotação em alunos dentro da escola.

Ministrante: Mestranda Danielle de Freitas Fonseca.

Publico alvo: Profissionais do ensino fundamental da instituição.

Carga horária: 20horas.

Objetivo: Capacitar os professores a reconhecer alunos/crianças com altas habilidades e contribuir com a reflexão acerca da compreensão da realidade desses indivíduos.

Unidade I

Altas habilidades/superdotação: Terminologias, definições e características.
Legislação.

Unidade II

Processo de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação: como e quem fazer?

Unidade III

Mitos sobre as AH/SD
Entendendo a família da criança com AH/SD

Unidade IV

Características de profissionais
Participação dos professores e da família no processo educativo

Unidade V

Atendimento ao aluno com AH/SD: tipos de atendimento
Oficina sobre algumas práticas do professor

ANEXOS

ANEXO A – Escala para avaliação das características comportamentais para alunos com habilidade superior - revisada

ESCALA PARA AVALIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS DE ALUNOS COM HABILIDADES SUPERIORES – REVISADA

SCALES FOR RATING THE BEHAVIORAL CHARACTERISTICS OF SUPERIOR STUDENTS-R

Joseph S. Renzulli/ Linda H. Smith/ Alan J. White/ Carolyn M. Callahan/ Robert K. Hartman/ Karen L. Westberg
University of Connecticut – USA
Tradução: Angela Virgolim – Universidade de Brasília - 2001

Nome do Aluno:	
Escola:	Série:
Professor (ou pessoa que está preenchendo este formulário):	
Data:	

As escalas deste instrumento contêm itens que permitem ao professor fazer uma estimativa dos comportamentos do aluno nas áreas de aprendizagem, motivação, criatividade e comunicação. A avaliação para cada item deve refletir a frequência com que você observa cada característica. Os itens são derivados da literatura de pesquisa sobre as características das pessoas superdotadas e criativas. Deve-se ressaltar que uma considerável quantidade de diferenças individuais pode ser encontrada nesta população e, desta forma, é provável que os perfis variem bastante de um aluno para outro. Cada item nas escalas deve ser considerado separadamente e deve refletir o grau no qual você observou a presença ou ausência de cada característica.

Instruções. Leia cada item de cada escala e marque o quadrado que corresponde à frequência com que você tem observado cada comportamento presente no aluno. Cada item deve ser lido com a frase inicial, “**O aluno demonstra...**”. Use a seguinte escala de valores:

Nunca	Raramente	Às vezes	Freqüentemente	Sempre
--------------	------------------	-----------------	-----------------------	---------------

OBS: Esse instrumento foi adaptado para ser utilizado como instrumento de pesquisa de mestrado da Universidade Federal do Piauí, sob orientação da Prof. Dra. Ana Valéria Marques Fortes-Lustosa.



University of Connecticut
The National Research Center on the Gifted and Talented
2131 Hillside Road Unit 3007 - Storrs, CT 06269-3007
www.gifted.uconn.edu

ESCALA PARA AVALIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS DE ALUNOS COM HABILIDADES SUPERIORES – REVISADA

CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAGEM O aluno DEMONSTRA...	ALTERNATIVAS				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen- temente	Sempre
1. Vocabulário avançado para sua idade ou série.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen- temente	Sempre
2. Habilidade de fazer generalizações sobre eventos, pessoas e coisas.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen- temente	Sempre
3. Uma grande bagagem de informações sobre um tópico específico.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen- temente	Sempre
4. Habilidade de entender princípios não diretamente observados.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen- temente	Sempre
5. Perspicácia em perceber relações de causa e efeito.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen- temente	Sempre
6. Entendimento de material mais complicado através de raciocínio analítico.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen- temente	Sempre
7. Uma grande bagagem de informações sobre uma variedade de tópicos.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen- temente	Sempre
8. Habilidade de lidar com abstrações.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen- temente	Sempre
9. Facilidade para lembrar de informações.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen- temente	Sempre
10. Habilidade de fazer observações perspicazes e sutis.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen- temente	Sempre
11. Habilidade de transferir aprendizagens de uma situação para outra.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen- temente	Sempre

CARACTERÍSTICAS DE CRIATIVIDADE O aluno DEMONSTRA...	ALTERNATIVAS				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen- temente	Sempre
1. Habilidade de pensamento imaginativo.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen- temente	Sempre
2. Senso de humor.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen- temente	Sempre
3. Habilidade de produzir	Nunca	Raramente	Às	Frequen-	Sempre

respostas incomuns, únicas ou inteligentes.			vezes	temente	
4. Espírito de aventura ou disposição para correr riscos.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen-temente	Sempre
5. Habilidade de gerar um grande número de idéias ou soluções para problemas ou questões.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen-temente	Sempre
6. Tendência em ver humor em situações que não parecem humorísticas para os outros.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen-temente	Sempre
7. Habilidade de adaptar, melhorar ou modificar objetos ou idéias.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen-temente	Sempre
8. Atitude de brincadeira intelectual, disposição para fantasiar e manipular idéias.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen-temente	Sempre
9. Atitude não conformista, não temendo ser diferente	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen-temente	Sempre

CARACTERÍSTICAS MOTIVACIONAIS O aluno DEMONSTRA...	ALTERNATIVAS				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen-temente	Sempre
1. Habilidade de se concentrar intencionalmente em um tópico por um longo período de tempo.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen-temente	Sempre
2. Comportamento que requer pouca orientação dos professores.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen-temente	Sempre
3. Interesse constante por certos tópicos ou problemas.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen-temente	Sempre
4. Obstinação em procurar informações sobre tópicos do seu interesse.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen-temente	Sempre
5. Persistência em seu trabalho escolar, mesmo quando ocorrem contratempos.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen-temente	Sempre
6. Preferência por situações nas quais possa ter responsabilidade pessoal sobre o produto de seus esforços.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen-temente	Sempre
7. Persistência, indo até o fim quando interessado em um tópico ou problema.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen-temente	Sempre
8. Envolvimento intenso quando trabalha certos tópicos ou problemas.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequen-temente	Sempre

9. Compromisso com projetos de longa duração, quando interessado em um tópico.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
10. Persistência quando busca atingir um objetivo.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
11. Pouca necessidade de motivação externa para finalizar um trabalho que inicialmente se mostrou estimulante.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre

CARACTERÍSTICAS DE COMUNICAÇÃO – PRECISÃO O aluno DEMONSTRA...	ALTERNATIVAS				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1. Fala e escreve de forma clara e vai diretamente ao ponto.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
2. Modifica e ajusta a expressão de idéias para uma máxima recepção.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
3. É capaz de revisar e modificar idéias de modo conciso, porém retendo as idéias essenciais.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
4. Explica as coisas de forma clara e precisa.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
5. Usa palavras descritivas para adicionar cor, emoção e beleza ao relato.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
6. Expressa seus pensamentos e necessidades de forma clara e precisa.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
7. Encontra vários modos de expressar idéias, de forma a se fazer entender pelos outros.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
8. Consegue descrever coisas usando poucas palavras, mas de forma muito apropriada.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
9. É capaz de expressar várias nuances de significado pelo uso de um grande estoque de sinônimos.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
10. Pode expressar idéias em uma variedade de modos alternativos.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
11. Sabe e pode usar muitas palavras bastante relacionadas em significado.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre