



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

**A IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO COM POTENCIAL PARA  
ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO NO SISTEMA  
EDUCACIONAL ADVENTISTA EM MANAUS**

**CLÁUDIA SOLANGE ROSSI MARTINS**

**MANAUS - AM**

**2006**

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

**CLÁUDIA SOLANGE ROSSI MARTINS**

**A IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO COM POTENCIAL PARA  
ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO NO SISTEMA  
EDUCACIONAL ADVENTISTA EM MANAUS**

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

**Orientadora Profa. Dra. Maria Alice d'Avila Becker**

**Manaus – AM**

**2006**

MARTINS, Cláudia Solange Rossi.  
Identificação do aluno com potencial para Altas Habilidades/  
Superdotação no Sistema Educacional Adventista em Manaus.  
Cláudia Solange Rossi Martins. Manaus, 2006.

199p.

Dissertação de Mestrado.

1.Necessidades educacionais especiais. 2. Identificação de  
estudantes com Altas Habilidades /Superdotação.

**CLÁUDIA SOLANGE ROSSI MARTINS**

**A IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO COM POTENCIAL PARA  
ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO NO SISTEMA  
EDUCACIONAL ADVENTISTA EM MANAUS**

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

Aprovada em 11 de dezembro de 2006.

**BANCA EXAMINADORA**

**Profª. Dra. Maria Alice d'Avila Becker**  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

**Profª. PhD. Angela Mágda Rodrigues Virgolim**  
Universidade de Brasília - UnB

**Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento**  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

## *Agradeço.*

*A Deus, fonte de toda a sabedoria, por me fazer existir como ser único e especial, capacitando-me, fortalecendo-me e inspirando-me a realizar este estudo.*

*À Universidade Federal do Amazonas que, como Instituição oportunizou-me alcançar este título e muito mais que isso, o alcance de novos horizontes na área educacional, que certamente me servirão de apoio no exercício de minha vocação.*

*Aos administradores da União Norte Brasileira da Igreja Adventista do 7º Dia, por investir na formação profissional dos seus servidores.*

*Aos administradores da Associação Central Amazonas e Associação Amazonas Roraima – da Igreja Adventista do 7º Dia, na pessoa dos senhores presidentes Pr. Moisés Batista e Pr. João Peixoto, por permitirem o meu afastamento do trabalho, possibilitando-me dedicar exclusivamente ao estudo e à pesquisa.*

*Ao nosso Diretor de Educação da União Norte Brasileira Pr. Gedeon Reis, pelo seu incentivo e apoio incondicional.*

*À minha orientadora Dra. Maria Alice, por suas orientações rápidas e objetivas, porém imprescindíveis.*

*Ao Dr. Aristonildo Chagas, pelas primeiras orientações na elaboração do projeto quando eu ainda me encontrava na posição de “pré-mestranda” e por se revelar sempre um grande amigo.*

*À Dra. Iolete Ribeiro da Silva, por sua valiosa contribuição na ocasião do exame de Qualificação, que grandemente contribuiu para nortear todo o estudo.*

*À Ph.D. e professora Angela Márgda R. Virgolim, pela simpatia e desprendimento em estar compondo esta banca e compartilhar conosco seus conhecimentos.*

*Minha profunda apreciação e agradecimento à Dra. Zenita Cunha Guenther, pelos esclarecimentos prontamente enviados por e-mail nas horas de dúvida e pelas sugestões que contribuíram para enriquecer o conteúdo deste estudo.*

*À minha mãe, por vir a Manaus e me auxiliar na administração da casa, por disponibilizar seu ouvido sempre que precisei, pelas colocações sempre oportunas nos momentos de angústia e ainda, por sua incansável disposição na revisão textual e gramatical deste trabalho. Mas, acima de tudo, porque acreditou e apostou em mim.*

*Ao meu esposo Josué Martins, por seu interesse na minha formação profissional, por ter sido meu grande incentivador, pelas “dicas”, pela compreensão dos meus longos períodos de confinamento, por não medir esforços em me apoiar, estar aqui comigo hoje e por seu amor incondicional.*

*Aos meus “filhinhos” Jônatas Gabriel, S. Alexandre e Débora Karolini, por compreenderem e aceitarem minha inevitável ausência, entendendo que “tudo tem um preço”.*

*À minha irmã Gláucia White, que compartilha comigo as alegrias das minhas conquistas e por ser uma fiel amiga.*

*À colega de sala e hoje minha amiga, Andrezza Bellota Machado, por compartilhar comigo os livros sobre AH/S recém lançados no mercado, acompanhando-me nesta caminhada no momento de dúvida, de solidão, de angústia pela falta de respostas e ... porque acima de tudo, aprendi e tenho aprendido muito com sua postura.*

*Aos colegas da turma, por compartilharem suas experiências nas discussões em sala, ajudando-me a enxergar as coisas de forma diferente.*

*A todos os colaboradores e alunos da EASJ que participaram deste estudo, sem os quais não seria possível concretizar o mesmo. Em especial, aos alunos que entrevistei, cujas “experiências de vida” estão inseridas nestas páginas e me propiciaram chegar a conclusões valiosíssimas.*

*À “minha Diretora” Profa. Henadir Sena de Moura, que me inspirou a levar avante o desejo de estudar na Universidade Federal do Amazonas.*

*Ao professor Aurecir Kennerly, pelo apoio no momento em que precisei de me afastar do trabalho.*

## RESUMO

Na perspectiva atual onde o sistema educacional opta por um modelo de escola compreensiva, integradora e aberta à diversidade, vemos a necessidade de profissionais qualificados que saibam diagnosticar capacidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno, assim como orientar e atender as necessidades educacionais especiais deles. Dentre esta diversidade, chamamos a atenção para os alunos com altas habilidades/ superdotação (AH/S) que, por apresentarem elevada capacidade de aprendizagem e motivações específicas, solicitam experiências educacionais enriquecedoras, favoráveis ao aproveitamento e desenvolvimento de suas habilidades. No entanto, um dos maiores desafios na área da superdotação consiste em visualizar maneiras eficientes de reconhecer crianças que apresentam sinais de capacidade superior, com a maior garantia possível de acerto, economia de tempo e recursos. Assim, a identificação está inserida num problema bastante complexo, devido às limitações inerentes a qualquer instrumento de medida adotado, podendo levar à perda muitos indivíduos capazes. Pesquisadores da área afirmam que a identificação deve ser feita através de um conjunto de procedimentos, utilizando-se de múltiplos critérios, como informações obtidas de diferentes fontes. Neste sentido, o presente estudo buscou indicar uma metodologia para a Identificação do aluno com potencial para AH/S do Ensino Fundamental II (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>) com base na análise e avaliação dos procedimentos empregados para este fim: identificação pela nomeação do professor/ educador (pré e pós capacitação); identificação pela nomeação dos colegas de classe; e identificação pela nomeação do próprio aluno. Além destes, foi possível localizar as características de problemas e de dificuldades de aprendizagem ou de sub-desempenho, dentre os alunos nomeados pelo professor/ educador (antes da capacitação) e do próprio aluno, e ainda comprovar se as nomeações feitas pelos professores/ educadores pré-capacitação diferem das nomeações feitas pós-capacitação. A natureza do estudo caracteriza-se como do tipo exploratório. O método de abordagem foi o sócio-crítico apresentado na forma quali-quantitativa. A fonte de informação direta foi a pesquisa de campo e as indiretas foram a bibliográfica e webgráfica. Como procedimentos de coleta de dados foram utilizados questionários com questões abertas/ fechadas e entrevista semi-estruturada. A análise do estudo foi efetivada pelo método de Análise do Conteúdo (Bardin). Os resultados indicaram que a identificação do aluno do Ensino Fundamental II, através dos procedimentos de indicação dos professores e dos colegas de classe, demonstram eficácia quando operacionalizados com múltiplos critérios. Das características de problemas e de dificuldades de aprendizagem ou de sub-desempenho, foi detectado que, dentre os alunos identificados com potencial para AH/S, 50% necessitam de um atendimento específico às necessidades que estão vivenciando. E finalmente, o resultado nas nomeações feitas pelos professores/ educadores pré-capacitação revelam diferença tanto qualitativa como quantitativa, das nomeações feitas pelos professores após a capacitação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Necessidades educacionais especiais – Identificação de estudantes com Altas Habilidades /Superdotação.

## ABSTRACT

The current perspective of the educational system opts for a model of school which is understanding, integrating and open to diversity. This standard generates the need for qualified professionals who know how to diagnose individual students' learning capacities, as to guide and to assist their special educational needs as well. Within this framework of diversity, we draw attention to exceptionally gifted students who, because of their high learning ability and specific motivations, require enriching educational experiences favorable to the use and development of their abilities. However, one of the greatest challenges in the area of highly gifted students consists of visualizing efficient ways to recognize children that present signs of superior ability with the highest possible degree of success, as well as economy of time and resources. In this way, the identification of such students is inserted into an extremely complex problem due to the inherent limitations of any measurement instrument adopted, which could lead to the misclassification of many capable individuals. Researchers in the area affirm that the identification of exceptionally gifted students should be made through a group of procedures employing multiple criteria and obtaining information from a variety of sources. Following this line of reasoning, the present study aimed to pinpoint a methodology for the identification of students with the potential to be considered highly gifted from the 5<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> grades (denominated "primary education II" in the Brazilian school system) based on the analysis and evaluation of procedures employed to this end: identification through nomination by a teacher/educator (pre and post training); identification through nomination by classmates; and identification through self nomination. Besides the analysis and evaluation of each of these, it was possible to locate the characteristics of problems and of learning difficulties or of low performance among the nominated students by the teacher/educator (before training) and by the student himself. It was also possible to verify whether the nominations made by the teachers/educators pre-training differ from the nominations done post-training. The nature of the study is characterized as being of the exploratory type. The research follows a socio-critical methodological approach presented in the quali-quantitative form. The source of direct information was from field research and the indirect sources were the bibliographical and Internet based. The procedures used for collection of data were the questionnaires with questions opened/closed and interviews semi-structured. The analysis of the data indicated that the identification of highly gifted students from grades 5 through 8 (primary education II) through the procedures of nomination by teachers and nomination by classmates were shown to be effective when analyzed from operational methodology through the use of multiple criteria. In relation to the characteristics of problems and of learning difficulties or of low performance, it was detected that, between the students identified with potential for being highly gifted, 50% require specific assistance. Finally, the results show that nominations made by teachers/educators pre-training reveal both qualitative and quantitative differences from the post-training nominations.

**KEY WORDS:** Special educational needs – identification of highly gifted students.



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem de alunos indicados como pertencentes ao grupo com NEE.-----	95
Gráfico 2 – Porcentagem de segmentos de alunos indicados pelos professores como pertencentes ao grupo com NEE. -----	96
Gráfico 3 – Porcentagem de acertos de cada um dos professores com relação à percepção de alunos com NEE.-----	100
Gráfico 4 – Porcentagem de respostas corretas, erradas e deixadas em branco pelos professores quanto às concepções que têm sobre AH/S. -----	104
Gráfico 5 - Concepções consideradas falsas pelos professores. -----	105
Gráfico 6 - Total das indicações (pré e pós-capacitação) em cada turma. -----	121
Gráfico 7 - Número de questões respondidas pelos professores.-----	124
Gráfico 8 - Total das indicações dos Colegas de Classe e das Auto-Indicações. -----	132

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma contendo as etapas dos Procedimentos de Análise.-----	81
Figura 2 – Fluxograma da Discussão dos Resultados.-----	82
Figura 3 – Organograma de Execução da Pesquisa. -----	93

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das Categorias de Análise Gerais e Específicas de acordo com as questões da pesquisa. -----	84
Quadro 2 – Dados sobre o número dos professores participantes e quanto à área de formação acadêmica -----	86
Quadro 3 – Distribuição da Amostra dos Discentes por sexo e idade. -----	87
Quadro 4 – Grau de instrução e percentual de acertos de cada professor. -----	101
Quadro 5 – Índice de alunos indicados com potencial para AH/S pelos professores (pré-capacitação) nas turmas de 5ª a 8ª série. -----	111
Quadro 6 – Características de AH/S reconhecidas pelos professores (pré-capacitação) em seus alunos. -----	112
Quadro 7 – Número de indicações atribuídas pelos professores (após a capacitação) aos alunos da 5ª a 8ª séries. -----	119
Quadro 8 – Índices das indicações dos professores (pós-capacitação) superiores a 80%... -	120
Quadro 9 – Comparativo dos alunos indicados pelos professores das turmas de 5ª a 8ª séries. -----	122
Quadro 10 – Comparativo dos alunos mais indicados nos dois procedimentos.-----	123
Quadro 11 – Total de alunos indicados pelos Colegas de Classe nas turmas de 5ª a 8ª série. -----	126
Quadro 12 – Índices das indicações dos Colegas de Classe superiores a 80%.-----	127
Quadro 13 – Total de alunos auto-indicados nas turmas de 5ª a 8ª série. -----	129
Quadro 14 – Comparativo dos alunos que obtiveram indicações de professores e de colegas de classe iguais ou acima de 80%. -----	135
Quadro 15 – Total dos alunos indicados nos quatro procedimentos e pelo Colegiado. ----	137
Quadro 16 – Traços de Personalidade e Comportamentais, correspondentes aos alunos identificados com potencial para AH/S neste estudo.-----	141
Quadro 17 - Traços característicos de Superdotação com Distúrbio de Aprendizagem (SDA) e problemas de aprendizagem encontrados nos alunos identificados com potencial para AH/S neste estudo. -----	142
Quadro 18 - Traços característicos de Sub-desempenho detectados nos alunos identificados com potencial para AH/S neste estudo.-----	147

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I - ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO</b> .....	17
1.1 Diversidade na Educação: Alunos com AH/S .....	17
1.2 Concepções errôneas sobre os alunos com AH/S .....	18
1.3 Conceito de Superdotação .....	28
1.4 Características dos Superdotados .....	35
Considerações Finais .....	37
<b>CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO PARA OS ALUNOS COM POTENCIAL PARA AH/S</b> 38	
2.1 O conflito de Identidade do Homem Moderno.....	38
2.2. A construção da Identidade do superdotado no contexto escolar.....	41
2.3 Problemas emocionais do superdotado.....	48
2.4 Processos de Identificação do aluno com potencial para AH/S.....	53
2.4.1 Técnicas de Identificação .....	56
2.4.2 Instrumentos de Identificação .....	59
2.4.3 Metodologias de Identificação .....	62
2.5 Legislação para o atendimento aos superdotados.....	64
2.6 Atendimento ao aluno com potencial para AH/S no contexto escolar.....	67
Considerações Finais .....	72
<b>CAPÍTULO III - METODOLOGIA</b> .....	74
3.1 Caracterização da pesquisa quanto aos Métodos de Abordagem.....	74
3.2 Caracterização da pesquisa quanto aos Procedimentos Técnicos .....	75
3.3 Caracterização da pesquisa quanto aos Procedimentos de Coleta de Dados.....	76
3.4 Caracterização da pesquisa quanto aos Procedimentos de Análise .....	79
3.5 Local .....	85
3.6 Participantes.....	85
3.7 Execução da Pesquisa.....	87
<b>CAPÍTULO IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	94
4.1 Percepção do Professor (pré-capacitação) sobre os alunos com NEE .....	94
4.2 Percepção do Professor (pré-capacitação) em relação aos alunos com AH/S .....	103
4.3 A identificação do aluno com potencial para AH/S pela indicação do Professor (pré- capacitação) .....	110
4.3.1 Quanto ao reconhecimento de alunos com AH/S pelo professor .....	110
4.3.2 Quanto ao índice e características dos alunos indicados .....	110
4.4 A identificação do aluno com potencial para AH/S pela indicação do Professor (pós- capacitação).....	118
4.4.1 Quanto ao índice dos alunos indicados pelos professores .....	118
4.5 A identificação do aluno com potencial para AH/S pela indicação dos Colegas de Classe e pelo próprio Aluno .....	126
4.5.1 Quanto ao índice dos alunos indicados .....	126
4.6 Avaliação das Indicações .....	133

4.7 Características que podem desencadear em Problemas de Aprendizagem nos alunos identificados neste estudo-----	139
4.7.1 Traços comportamentais e de personalidade em superdotados-----	140
4.7.2 Características de superdotação com Distúrbio de Aprendizagem (SDA) -----	141
4.7.3 Características de sub-desempenho em alunos com superdotação-----	147
<b>CONCLUSÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES</b> -----	155
<b>REFERÊNCIAS</b> -----	163
<b>APÊNDICE</b> -----	173

## INTRODUÇÃO

Observamos, no contexto educacional atual, como os alunos das salas de aula regular se diferenciam uns dos outros na forma como aprendem, distinguindo-se ainda por apresentarem ou não, necessidades educacionais especiais (NEE).

Os alunos com NEE são aqueles que durante o processo educacional apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares – quer seja de causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações, deficiências ou mesmo por *Altas Habilidades/ Superdotação (AH/S), demonstradas pela grande facilidade de aprendizagem e domínio mais acelerado de conceitos, procedimentos e atitudes* (grifo nosso) (BRASIL, 2001).

Com o objetivo de atender às necessidades de cada criança, jovem e adulto independente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras, a Escola Inclusiva é um esforço em direção a uma cultura de respeito, de acolhimento, de solidariedade, pois considera a diversidade humana uma riqueza na construção de saberes, onde a pedagogia centrada no aluno permite que o ritmo e a natureza dos processos de ensino-aprendizagem sejam adaptados às suas reais necessidades.

Entretanto, nem sempre esta inclusão é vista em todos os segmentos da população escolar, devido a muitos obstáculos que dificultam ações concretas e efetivas para o atendimento às necessidades educacionais destes alunos, como no caso daqueles que apresentam Altas Habilidades/ Superdotação (AH/S).

Uma análise da literatura destaca a dificuldade na identificação dos que revelam AH/S, quer seja por não haver uma linha divisória nítida e definida entre o superdotado e o não superdotado; ou porque há um relativismo cultural na categorização do que é superior ou não, tendo em vista o nível social e econômico, as oportunidades de expressão de comportamento, as barreiras que impedem o rendimento, as experiências prévias na área considerada, os estímulos sociais ou psicológicos que atuam sobre a pessoa; também devido à relatividade em

nível de desempenho observado em relação a um determinado grupo ou comunidade; ou ainda pela precisão e validade do instrumento de medida (SOARES, 2004).

Outro fator que dificulta a identificação destes alunos se deve ao fato de que o termo “super” sugere a idéia de uma performance sempre extraordinária, dando a idéia de que o superdotado seria aquele que apresenta domínio em todas as áreas, como um gênio; ou como aquele que é “nota 10,0” em tudo. E, como nem sempre os superdotados tiram dez em todas as disciplinas, muitos alunos não são identificados porque os professores supõem não haver alunos com AH/ superdotados em suas salas de aula (BISPO, 2001).

Na verdade, a identificação do aluno superdotado é uma tarefa complexa, pois em geral eles se diferenciam em diversos aspectos com relação aos colegas, quer seja por não se apresentarem como um grupo homogêneo com um perfil único que os possa definir; ou por apresentarem características próprias: de interação com o mundo, de agir, de questionar, de organizar os pensamentos, no estilo de aprendizagem, na criatividade, no ritmo de desenvolvimento na personalidade ou no comportamento social (FREEMAN e GUENTHER, 2000).

Devido a estas dificuldades de identificação, os superdotados tendem a sofrer as conseqüências no cotidiano escolar, como “o tempo de espera”, já que terminam as tarefas mais rapidamente e ficam esperando que seus colegas também as terminem (FREEMAN e GUENTHER, 2000). Ou ainda, porque não encontram no outro o mesmo que vêem em si e vice-versa, tornando a reciprocidade algo impossível, aumentando assim a distância existente entre eles e os outros, a ponto de entrar numa situação de conflito.

Desta forma, vemos a necessidade que estes alunos com AH/S sentem de serem valorizados e respeitados por suas diferenças, a fim de dirimir possíveis dificuldades para si e para o sistema educacional.

Para que suas necessidades sejam supridas, é importante que um investimento maior seja feito na área da educação para o superdotado, que venha reverter esta situação por meio da ação educacional, evitando assim que alunos com potencial para AH/S, por falta de atendimento, acabem por se igualar à média, usem seu potencial contra si mesmos ou contra o grupo social ou ainda, deixe que seu potencial se atrofie.

A educação especial para os alunos com potencial para AH/S pode ainda ajudá-lo na construção de sua identidade, de modo que sua diversidade seja valorizada, respeitada e incluída no sistema regular de ensino, oportunizando-lhes o desenvolvimento harmônico de todas as suas capacidades.

Por outro lado, é real a necessidade que a sociedade brasileira sente de indivíduos com competência acentuada nas mais diversas áreas do saber, a fim de que possam contribuir para minimizar e até solucionar os problemas complexos pelos quais enfrentam os indivíduos hoje e enfrentarão no futuro.

No entanto, para que tais ações não venham a ermo, Rodriguez (apud BENAVIDES, 2004, p.39) coloca que o processo de identificação deve ser o primeiro passo para uma abordagem sobre os alunos bem-dotados, na determinação da capacidade e do ritmo de aprendizagem destes alunos e como indicadores das formas educativas mais eficazes no atendimento às suas necessidades educacionais.

Por esta razão, nos propusemos realizar este estudo sobre a identificação de alunos com potencial para Altas Habilidades/ Superdotação na cidade de Manaus, considerando que tal empreendimento requer uma metodologia que possa nortear os passos, para que o processo de identificação seja o mais fidedigno possível e venha atender os propósitos que justifiquem tais ações.

Segundo a literatura, um dos procedimentos para a identificação dos mais capazes se dá pela indicação dos professores, uma vez que estes se encontram em uma posição-chave para recomendar aqueles alunos que demonstram outras características que não aquelas geralmente acessadas por testes de inteligência (GUENTHER, 2000).

Os alunos também podem contribuir para a indicação dos seus colegas de classe e ainda auto-indicarem-se. Alencar e Fleith (2001, p.75) afirmam que o procedimento de indicação dos colegas é uma alternativa usada na identificação de alunos superdotados e consiste em que os alunos da turma indiquem “o melhor”, o que “se destaca” em cada área específica. A auto-indicação, por sua vez, é colocada por Rodríguez (2004) como uma boa fonte de informação relacionada às capacidades dos alunos.

O **Objetivo Geral** neste estudo busca: Indicar uma metodologia para a Identificação do aluno com potencial para AH/S do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries) com base na análise e avaliação dos procedimentos empregados para este fim, a saber: identificação pela nomeação do professor (antes e após a capacitação); identificação pela nomeação dos colegas de classe; e identificação pela nomeação do próprio aluno.

Os **Objetivos Específicos** compreendem: 1) Identificar os alunos com potencial para altas habilidades/ superdotação através da nomeação do professor (antes e após um período de capacitação/ orientação sobre o tema “Capacidades e Talentos: Conhecendo a Superdotação para seu atendimento na Escola Inclusiva”); identificação pela nomeação dos colegas de classe; e identificação pela nomeação do próprio aluno; 2) Localizar as características de



problemas e de dificuldades de aprendizagem ou de sub-desempenho, dentre os alunos nomeados pelo professor (antes da capacitação) e pelo próprio aluno; 3) Comparar se as nomeações feitas pelos professores pré-capacitação diferem das nomeações feitas pós-capacitação.

## **CAPÍTULO I**

### **ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: ALTAS HABILIDADES /SUPERDOTAÇÃO.**

O primeiro capítulo inicia apontando a diversidade presente no âmbito educacional, destacando os alunos que, por apresentarem NEE requerem um atendimento diferenciado, mas que na prática estão sendo excluídos ou privados deste direito, como é o caso dos alunos com AH/S. A seguir, são apresentadas as concepções errôneas comumente aceitas pelo senso comum a respeito do superdotado, que têm impedido a provisão de condições mais favoráveis ao desenvolvimento deste grupo. Finaliza conceituando superdotação e apresentando os traços característicos em indivíduos superdotados no âmbito acadêmico, considerando que a dificuldade em conceituar superdotação e a dificuldade em conhecer os traços que caracterizam o superdotado têm sido a causa de muitas resistências quanto ao atendimento destes alunos.

#### **1.1 A Diversidade na Educação: Alunos com AH/S.**

No contexto educacional atual, vemos de forma muito clara que os alunos se diferenciam uns dos outros em todas as suas variáveis possíveis (físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras) como: crianças deficientes e superdotadas; crianças de rua e que trabalham; crianças de origem remota ou de população nômade; crianças de minorias

lingüísticas, étnicas ou culturais; crianças de grupos marginalizados – gerando uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares (BRASIL, 1994).

Segundo Perrenoud (2001) “todos os educadores são confrontados com a diversidade dos seus alunos”. No contexto desta estrutura, o termo “necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 1994, p.3) é usado com relação à todas as crianças ou jovens cujas NEE se originam em função de deficiências ou necessidades especiais, como explicita a Resolução n.2, Art.5º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001, p.2): são considerados com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentam:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
  - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
  - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/ superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Chamamos a atenção para um determinado segmento da comunidade que “permanecem discriminados e à margem do sistema educacional” (BRASIL, 2001, p.19): são os que apresentam Altas Habilidades/ Superdotação, pois devido suas necessidades e motivações específicas, são tidos por muitos como trabalhosos e indisciplinados, permanecem à margem discriminados, deixando de receber os serviços especiais, como o enriquecimento e o aprofundamento curricular. Ao contrário do que muitos pensam, as crianças com potencial para extraordinários níveis de produção também são crianças com necessidades especiais que requerem experiências educacionais enriquecedoras para o aproveitamento de suas diferenças individuais (FREEMAN e GUENTHER, 2000; SOUZA e FREITAS, 2004).

## **1.2 Concepções errôneas sobre os alunos com AH/S.**

Uma análise da literatura sobre os problemas enfrentados por aqueles que apresentam potencial para AH/S revela que, no contexto da cultura nacional brasileira, falar em educação

para os superdotados pode trazer polêmica em muitos lugares, devido o desconhecimento e dubiedade das informações sobre AH/S (PÉREZ, 2003).

Alguns pesquisadores brasileiros, como Alencar e Fleith (2001), Guenther (2000), e pesquisadores estrangeiros, como a americana Winner (1998) e a espanhola Extreminiana (apud PÉREZ, 2003, p.45-59) têm abordado em suas publicações crenças estereotipadas ou errôneas com relação às crianças com AH/S que têm constituído um entrave à provisão de condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento. Apresentamos a seguir dez concepções errôneas mais comumente aceitas pelo senso comum:

**1.** Os seguidores das teorias geneticistas ou inatistas defendem que as AH/S devem-se exclusivamente a fatores biológicos, portanto inteiramente inatos e ignoram a poderosa influência do meio sobre o desenvolvimento de aptidões (WINNER, 1998). Em contraposição, há os que defendem a idéia das AH/S resultarem exclusivamente do estímulo, do esforço e do trabalho duro, alegando que o tipo certo de treinamento intensivo, iniciado em uma idade precoce é suficiente para explicar até mesmo os níveis mais altos de superdotação (PÉREZ, 2003; WINNER, 1998).

As pesquisas têm mostrado que ambos aspectos são importantes, já que só a predisposição genética para as AH/S, sem oportunidades para desenvolvê-las, não garante a manifestação do comportamento de superdotação. Tampouco somente por meio da estimulação e dos ambientes favoráveis ao desenvolvimento das inteligências resultará na manifestação de AH/S, “sem que haja uma elevada ‘capacidade acima da média’ e um elevado índice de criatividade”, como define Renzulli (apud PÉREZ, 2003, p.46), pois a motivação e a prática extensiva decorrem da alta habilidade para determinado empreendimento, e não a causa (WINNER, 1998).

Neste sentido Winner (1998, p.244) sustenta:

Não importa quão cedo elas comecem ou quão duro elas trabalhem, a maioria das crianças jamais aprenderá tão rapidamente nem fará tanto progresso como as nascidas com habilidades excepcionais [...] é a alta habilidade com a qual estas crianças nascem, que as impulsiona a trabalhar tão duro [...].

**2.** Existe a crença estereotipada de que todas as pessoas com Altas Habilidades não necessitam de uma educação mais enriquecida nas escolas, visto que todos têm recursos suficientes para crescerem sozinhos, em virtude de serem privilegiadas em possuir

capacidades em graus bastante elevados em relação ao seu grupo de pares (PÉREZ, 2003; WINNER, 1998; ALENCAR, 2001).

Em especial a escola atual, enfrenta ainda muitas resistências quanto ao atendimento dos alunos com AH/S, porque “os professores, em geral, atribuem aos portadores de altas habilidades um padrão de crianças prontas, que não necessitam de um atendimento mais especial, pois ‘já sabem tudo’ e são boas em tudo” (NICOLOSO e FREITAS, 2002, p.1). Estes alunos não costumam ser integrados no contexto educacional e social sem que antes haja conflitos internos e externos - o que contribui em muito para a diminuição da sua auto-estima e do equilíbrio emocional. Este fato pode ser comprovado ao observar as críticas, os estereótipos, os preconceitos e resistências quando se fala sobre o investimento educacional a ser despendido aos alunos com AH/S (NOVAES, 1988).

Segundo Fleith (2005) considerar que o aluno com Altas Habilidades têm recursos suficientes para desenvolver suas habilidades por si só, sem a intervenção do ambiente escolar, familiar ou social, é supervalorizar os fatores genéticos e subestimar o papel do ambiente para o desenvolvimento de habilidades e competências. Para a autora, o aluno precisa estar inserido em um contexto estimulador, rico em experiências, favorável ao desenvolvimento de seu potencial.

**3.** A crença em um “pai condutor” traz a idéia de que as pessoas com AH/S são produto de pais organizadores e exigentes que conduzem e regram a vida de seus filhos, levando-os a um desempenho excepcional (PÉREZ, 2003; WINNER, 1998). Tal idéia não considera a imprescindível necessidade de haver o dom, a matéria prima, pois sem ela, os pais nada poderiam fazer.

Winner (1998, p.245) lembra muito bem ao afirmar que “os pais não criam o dom”, considerando assim, a importância do estímulo e encorajamento por um adulto: “as crianças não desenvolvem seus dons sem um pai ou substituto por trás delas encorajando, estimulando e empurrando”. Na opinião de Extremiana (apud PÉREZ, 2003, p.46) “os pais não ‘criam’ o superdotado, mas normalmente são as próprias crianças superdotadas as que empurram seus pais a oferecer-lhes um ambiente estimulante e enriquecedor”, ou seja, as crianças estão sempre exigindo dos pais, emitindo sinais claros de sua necessidade por um ambiente estimulante, idéia com que Winner (1998) concorda.

A crença do “pai condutor” têm sido sustentada com base em experiências de pais super-controladores que levam seus filhos superdotados a desengajar-se do seu talento, devido à “super-exigência, dominação, exploração e privação emocional extrema” (WINNER, 1998, p.161). É importante considerar que os pais podem destruir o dom dos filhos, enquanto

preocupa-se mais com as conquistas do que com a vida emocional deles, exigindo, expondo-os e trazendo-lhes desta forma, graves problemas emocionais (PÉREZ, 2003).

4. Uma outra idéia estereotipada disseminada na sociedade é a de que as pessoas com AH/S são egoístas, solitárias e auto-suficientes.

No entanto, para Pérez (2003), o egoísmo e a solidão são características do comportamento humano que podem ou não estar presentes nos superdotados e dependem de fatores como a educação familiar, suas próprias habilidades inter-pessoais e até do contexto em que elas vivem. A preferência por trabalhar sozinhas, bastante comum em pessoas com AH/S, segundo esta autora, pode decorrer de seus interesses freqüentemente diferentes aos do seu grupo etário e, às vezes, de seus mecanismos de aprendizagem diferenciados que, muitas vezes, inviabilizam ou dificultam o trabalho em grupo. Porém, não são raras as pessoas com habilidades de liderança, com uma interação social extremamente desenvolvida.

Já a idéia de auto-suficiência está associada à AH/S em virtude de freqüentemente apresentarem informações enriquecidas com dados obtidos em outras fontes, como resultado do elevado grau de curiosidade que os leva a possuir um acervo de informações bem superior ao dos colegas e inclusive dos próprios professores, ou ainda porque buscam insaciavelmente por novas informações - o que geralmente incomoda o ritmo da aula. Estes comportamentos são vistos de forma negativa pelo grupo ou pelo professor, que o ridiculariza com epítetos do tipo: “metido”, “sabichão”, “exibido”, “nerd” ou “CDF” (PÉREZ, 2003, p.46).

5. Outra idéia errônea difundida na área segundo o senso comum é a de que os superdotados podem ser mais encontrados entre pessoas do sexo masculino e com *status* sócio-econômico médio ou elevado, considerando desta forma, que a incidência de AH/S na população seja muito pequena (PÉREZ, 2003; ALENCAR e FLEITH, 2001; FLEITH, 2005). Segundo as autoras, tais diferenças são explicadas pelas condições ambientais, pelos valores proeminentes da sociedade e das oportunidades oferecidas aos diferentes grupos.

De acordo com Martins (2000) nos padrões da sociedade moderna, os traços de iniciativa, independência ou bom desempenho acadêmico, no caso da mulher, não são enfatizados, por considerar difícil conciliar os diferentes papéis exigidos pela carreira profissional, conjugal e familiar. Por esta razão, os traços que se busca nas meninas são a dependência, a submissão e a obediência, comportamentos estes reforçados durante toda a vida da mulher. Por outro lado, o que se observa no lar e na escola, é que os meninos são bons em solucionar problemas enquanto as meninas são submissas e passivas. Complementam Alencar e Fleith (2001) que, pais e professores tendem a estimular e encorajar a passividade e

a dependência nas meninas, enquanto que para os meninos, buscam promover a iniciativa e a assertividade.

Para Guenther (2000) os meninos bem-dotados apresentam características diferentes das meninas bem-dotadas devido às influências diferentes da educação recebida: meninas recebem, no geral, uma educação mais coerciva e menos assertiva que as do sexo masculino. Pérez (2003) coloca que fatores como a falta de motivação para o sucesso entre mulheres, o maior índice de baixa auto-estima feminino, a prevalência de incentivos e oportunidades maiores para o desempenho dos homens levam a buscar mais atendimento para os indivíduos do sexo masculino. Desta forma, é perfeitamente compreensível que homens, de um modo geral, escrevam mais livros, mais poemas, produzam mais trabalhos de natureza artística e dêem maiores contribuições em todos os campos profissionais (ALENCAR e FLEITH, 2001).

Com relação ao *status*, Pérez (2003) afirma que há maior visibilidade de indivíduos que possuem AH/S nas classes socioeconômicas privilegiadas pelo acesso a uma variedade de oportunidades de desenvolvimento de suas habilidades, em detrimento da falta de oportunidades nas classes desprivilegiadas. Como destaca Delou, (apud PÉREZ, 2003, p.47) em meio à crise do ensino público onde prevalece o fracasso escolar, o alto desempenho é esperado apenas dos alunos de classe média, tomando-se o fracasso como norma para os alunos de classes desprivilegiadas. No entanto, é pertinente destacar que: “segundo estatísticas internacionais, os portadores de altas habilidades estão contidos em uma faixa de 1% a 10% em qualquer população, independente de etnia, origem ou situação sócio-econômica” – o que nos leva a refletir quanto aos esforços para com estes alunos, a fim de que o talento não seja desperdiçado (METTRAU, 2003, p.32).

6. Uma outra concepção estereotipada sobre a superdotação é a de que a identificação dos que possuem AH/S é uma forma de rotulação e discriminação, pois passam a ser visto como “melhores” que o resto da sociedade (PÉREZ, 2003). Entretanto, Pérez (2003) destaca que o mesmo não acontece com relação aos indivíduos que possuem algum tipo de deficiência, sendo estes, tão depressa quanto possível, encaminhados para atendimento, mobilizados pelo sentimento de comisseração e pena. Segundo a autora, a rotulação não teria as prováveis conseqüências negativas se fosse aceita a singularidade das pessoas como um direito, principalmente *das que se sobressaem em inteligência e capacidade* (grifo nosso).

Há ainda uma idéia de que a identificação fomenta na pessoa com AH/S uma atitude esnobe, de vaidade, menosprezo, de orgulho, sentimentos de superioridade e conseqüentemente preguiça e pedância. Por esta razão, assume-se a posição de não comunicar à pessoa sobre suas altas habilidades, alegando que tal atitude a torna convencida e dificulta o

relacionamento com os colegas (PÉREZ, 2003; ALENCAR e FLEITH, 2001; ALENCAR, 2001).

No entanto, Pérez (2003) coloca que estas características podem ser encontradas em qualquer pessoa, porque refletem traços de personalidade, ensinamentos e princípios que esta aprende com a família, na própria escola, na comunidade. A autora lembra que, caso a pessoa não seja adequadamente informada acerca dos seus talentos e suas implicações, tenderá a perceber-se como inferior, "esquisita" e anormal, levando-a a problemas bem piores do que os do orgulho.

Outro argumento pela não identificação dos que possuem AH/S é amparado pelo discurso em favor dos direitos iguais de cada indivíduo e revela um total desconhecimento sobre os procedimentos para a identificação e o propósito da Educação Especial (PÉREZ, 2003).

Winner (1998) lamenta que os programas para superdotados estejam sendo eliminados em favor do igualitarismo que considera todos os alunos superdotados, revelando uma ideologia anti-elitista e igualitária, mesmo que (segundo a autora) a cultura nacional esteja longe de ser igualitária.

Segundo Gardner (apud ALENCAR e FLEITH, 2001, p.36), os indivíduos diferem entre si tanto por razões genéticas como culturais no nível e combinação das distintas inteligências. Assim, cabe à escola substituir uma educação padronizada, como é comum nos dias atuais, por uma educação que favoreça o potencial de cada indivíduo. Gardner lembra que

[...] embora todos os alunos devam ter oportunidades de desenvolver tais habilidades, são os indivíduos superdotados aqueles com melhores condições para apresentar uma produtividade superior e de se tornar produtores de conhecimento e de artes, e não apenas simples consumidores da informação existente (apud ALENCAR e FLEITH, 2001, p.53).

Para Extremiana (apud PÉREZ, 2003, p. 48) a criança com AH/S sabe que é diferente em relação às outras, pois muitas delas verbalizam esta condição ao perceberem as diferenças de ritmo de aprendizagem, de interesses e de desempenho em relação aos colegas. Segundo a autora, negar à criança o direito de confirmar algo que ela já sabe fere os direitos humanos e principalmente o compromisso com a verdade, ensinamento básico para qualquer criança.

Alencar e Fleith (2001) defendem que o superdotado deve ser informado de seu maior potencial a fim de que ele se perceba como competente, e não apenas com características



acentuadamente diferente dos demais, em alguma área, para que possa canalizar esforços em produzir, criar, crescer intelectualmente e contribuir para o conhecimento.

A atitude de não comunicar à família que um de seus membros é superdotado também sustenta o argumento, dado pelo senso comum, de que a família pode criar uma expectativa muito grande sobre este, exibindo-o ou exigindo um desempenho além de sua capacidade, ampliando ainda mais a defasagem entre sua idade mental e sua idade real (ALENCAR e FLEITH, 2001).

Renzulli (apud ALENCAR e FLEITH, 2001, p.91) considera pertinente que os pais (assim como o próprio superdotado) estejam cientes, desde o momento do processo de identificação, a fim de mostrar que o talento evidenciado pela criança possa vir a ser desenvolvido, caso sejam oferecidas oportunidades para tal. Esta parece ser uma atitude ética e necessária para com os familiares, em especial os pais, pois permite conhecer as necessidades específicas do(s) filho(s), a fim de poder auxiliá-los.

**7.** O senso comum considera superdotado os que apresentam excepcional capacidade em áreas acadêmicas, enquanto que os que apresentam altas habilidades nas áreas de música e arte são considerados talentosos (WINNER, 1998). Pérez (2003) destaca que esta diferenciação é feita por alguns autores ao defenderem que as pessoas com alto QI<sup>1</sup> são superdotadas e as que apresentam AH/S em áreas artísticas são talentosas.

Para Winner (1998) não há justificativa para essa diferenciação pois as habilidades excepcionais são em parte inatas e se desenvolvem em decorrência dos mesmos tipos de forças familiares, ou seja, os alunos artística ouleticamente superdotados não são diferentes daqueles academicamente superdotados, pois ambos exibem as três características que a autora considera como essenciais à superdotação: precocidade, insistência em fazer coisas a seu modo e fúria por dominar (um conhecimento em um determinado domínio).

**8.** São notórias as idéias que permeiam o senso comum, de que a pessoa com Altas Habilidades obtém as melhores notas em tudo, se destaca em todas as áreas do desenvolvimento humano, necessariamente sempre terá um bom rendimento acadêmico e que esta condição emergirá por si própria, independentemente das condições ambientais e emocionais. Esta concepção avalia o aluno quantitativamente, exigindo-lhe um desempenho equilibrado em todas as disciplinas como requisito para a aprovação. É a idéia da superdotação global, segundo a qual a pessoa academicamente superdotada possui um poder

---

<sup>1</sup> Quociente Intelectual. Índice da relação possível entre a idade cronológica e uma apreciação de idade mental (GUENTHER, 2006a, p.3).

intelectual geral e apresenta um desempenho uniforme em todas as matérias escolares (PÉREZ, 2003).

Segundo Winner (1998) e Alencar (2001), o aluno que apresenta uma combinação de pontos fortes e fracos acadêmicos vem a ser a regra, e não a exceção. Assim, ele pode ser superdotado em uma área acadêmica e mostrar-se incapacitado ou até com distúrbio de aprendizagem em outra, que não seja do seu interesse, provando que a superdotação por si só, não garante o sucesso educacional. Winner (1998) destaca ainda que os alunos academicamente superdotados são, às vezes, desiguais em seus perfis escolásticos, podendo até apresentar distúrbios de aprendizagem em algum domínio, como por exemplo, dislexia e dificuldade de aprender a ler, problemas com a matemática, problemas perceptuais-motores, dificuldade em caligrafia ou ainda, inabilidade de focalizar e prestar atenção.

Neste aspecto, é preciso considerar que o sucesso acadêmico depende de múltiplos fatores e não apenas da aptidão individual, como por exemplo, de variáveis demográficas, socioculturais e econômicas, de oportunidades relacionadas ao ambiente familiar e escolar e das relações entre colegas (PÉREZ, 2003). Tais fatores são, na opinião de Alencar e Virgolim (2001) os maiores determinantes do desempenho acadêmico do superdotado em direção às suas reais possibilidades, ou em direção ao sub-rendimento e fracasso escolar.

Três aspectos podem ser ressaltados quanto ao desempenho dos alunos com AH/S apontadas por vários autores (BRASIL, 2005, p.24):

1º) Que o desenvolvimento se dá de forma assíncrona pois “as capacidades das crianças podem se desenvolver em ritmos extremos e diferentes” (FREEMAN e GUENTHER, 2000, p.86).

2º) A dificuldade de encontrarem pares semelhantes, tendo em vista a diversidade de cada um, pois, segundo Alencar e Fleith (2001, p.68),

as crianças superdotadas diferem entre si [...]em termos de tamanho, forma, cor, habilidades cognitivas e linguísticas, interesses, estilos de aprendizagem, motivação e níveis de energia, personalidade, saúde mental e auto-conceito, hábitos e comportamentos, experiências, padrões de necessidades educacionais.

3º) As características diferenciadas de experiências educacionais que podem mascarar as potencialidades do aluno superdotado. Segundo Alencar e Fleith (2001) algumas características se manifestam apenas quando o indivíduo está engajado em alguma atividade de seu interesse. Neste sentido, Alencar (2001) complementa que os fatores que contribuem

para o desempenho inferior estão relacionados às características do currículo e métodos utilizados, excessiva repetição de conteúdos, aulas monótonas, ritmo lento pela classe, baixas expectativas por parte do professor, situação familiar insatisfatória, indiferença e rejeição por parte dos pais e pressões exercidas pelos colegas para com aquele que se destaca.

9. Há ainda a idéia errônea que conjuga a superdotação com doenças mentais, desajustamento social e instabilidade emocional.

A literatura atual, no entanto, não aponta qualquer relação entre superdotação e insanidade mental propriamente dita. Percebe-se que o indivíduo de capacidade intelectual elevada experimenta dificuldades de socialização por ser um indivíduo diferente dos demais – e por isso se retrai e se isola, sendo possivelmente esta a causa dos preconceitos por parte da sociedade. O estudo desenvolvido por Terman (apud ALENCAR e FLEITH, 2001, p.62) desmistificou a idéia de que superdotação e insanidade estariam intimamente relacionadas, assim como a teoria da compensação. De acordo com esta teoria, a criança brilhante seria fraca e doente e sua inteligência superior seria vista como uma forma de compensar sua inferioridade em outras áreas que não a intelectual. No entanto, o superdotado pode vir a apresentar desajustamento emocional, principalmente se as condições ambientais não forem favoráveis, como: dificuldade em encontrar companheiros que se assemelham a ele em grau de inteligência, a falta de compreensão familiar, ou outras causas.

Pérez (2003) argumenta ainda que esta concepção resulta da constatação de períodos de instabilidade mental ou psicoses em pessoas muito capazes que deram sua contribuição à humanidade, sem considerar que suas realizações ocorreram apesar de, e não em consequência de, seus problemas emocionais. Segundo a autora, é observado que as doenças mentais não têm sido constatadas como um resultado direto de possuir AH/S, mas como consequência de fatores familiares ou psicológicos não saudáveis, que podem acometer a qualquer pessoa.

Sobre isso, Extremana (apud PÉREZ, 2003, p.49-50) afirma que:

um dos propulsores da teoria que vinculava superdotação [...] e psicopatologias foi o livro de Lombroso “Insanidade do gênio”, de 1896, onde o autor utilizava como sinônimos, indiscriminadamente, os termos anormal, morboso, doente, superdotado, gênio, etc., concluindo que o gênio resultava de uma degeneração psicológica, sintoma de caráter hereditário de uma variedade epileptóide, associada também a uma moral insana. Muitos filmes com protagonistas que personificam PAHs e que, ao mesmo tempo, manifestam comportamentos psicológicos ou sociais problemáticos, como é o caso de “Gênio Indomável” e “Mente Brilhante”, também contribuíram para reforçar esta idéia no imaginário popular.

Desta forma, entendemos que os desajustamentos emocionais vivenciados por indivíduos superdotados não devem ser vistos como conseqüências exclusivas de seu potencial superior, mas das condições de vida desses indivíduos, que nem sempre estão sintonizadas com suas necessidades sociais, emocionais, cognitivas e educacionais (ALENCAR e FLEITH, 2001).

**10.** E finalmente, outra concepção estereotipada em nossa sociedade é a de que os alunos com AH/S, por já nascerem superdotados, não precisam de atendimento, pois são capazes de auto-educar-se e alcançar alta produtividade na vida (PÉREZ, 2003; ALENCAR e FLEITH, 2001). Esta tendência de raciocínio desacredita na função da educação para os superdotados.

Para Guenther (2000) este é um argumento falso, pois o potencial presente no plano genético ao nascer é grandemente influenciado por fatores, condições e variáveis ambientais. Além disso, a inteligência pode ser nutrida, modificada, re-criada, estiolada ou desenvolvida pelas condições e estimulação ambiental durante as experiências de vida. Muitos alunos com AH/S, por falta de estímulos devida à rotina da escola, desanimam, abandonam os esforços e a disciplina necessários para o desenvolvimento do seu potencial. Como resultado, a alta capacidade é desperdiçada ou permanece em um nível medíocre, sem se desenvolver.

Nas palavras de Pérez (2003, p.50) vemos que

Partindo do pressuposto de que ninguém nasce sabendo, há de se compreender que, embora aprenda mais rápido ou diferentemente a seus pares, a criança com AH/S terá que aprender, como as demais e, assim, precisa da família, da escola e da sociedade para assimilar hábitos, competências e saberes e fazeres necessários para ser um cidadão.

Em contrapartida, há os que defendem que os alunos com AH/S devem ir às escolas especiais.

Segregar os alunos mais capazes foi uma medida adotada no passado. Segundo Pérez (2003), hoje, defende-se que os indivíduos, como seres sociais, necessitam conviver com seus pares, assim como compreender e respeitar as diferenças. A autora acredita que as escolas ou classes especiais somente trarão uma visão parcial do mundo e dificuldades para lidar com a diversidade, além de serem meios favoráveis para exacerbar comportamentos competitivos e individualistas.

Outra concepção muito difundida é a de que a Aceleração é a melhor forma de atendimento para os alunos com Altas Habilidades/ Superdotação. Esta modalidade de

atendimento, prevista na legislação brasileira<sup>2</sup>, é uma medida rápida que tem suas vantagens e desvantagens. Pérez (2003) recomenda considerar com cuidado e atenção cada caso, observando que inserir o aluno com AH/S num grupo com idade cronológica mais avançada significa sujeitá-lo às exigências emocionais e sociais diferentes das suas e à possível rejeição do novo grupo, por ele ser menor.

As concepções errôneas ainda permeiam a mente das pessoas em todas as camadas sociais, inclusive entre os docentes. Rech e Freitas (2005) confirmam este dado, com base nos resultados de sua pesquisa realizada em uma escola da rede pública em Santa Maria/RS com dez professoras de 1ª a 4ª séries, objetivando investigar se as idéias correntes sobre os alunos com AH/S ainda persistem na concepção dos docentes. Segundo os resultados, as palavras “nascido”, “inerente” e “nato” fizeram parte do discurso de 50% das professoras, indiciando que o aluno nasceu com altas habilidades, sem cogitar-se a influência do meio ambiente durante esse processo; 40% das professoras concordam que o indivíduo pode ser superdotado se vier de um meio favorável; 10% acham que a identificação traria conseqüências negativas para o aluno com AH/S; 30% têm estereótipo equivocado do aluno com AH/S como sendo aquele que se destaca em todas as matérias, com rendimento 10 em tudo; 10% acham que o talento dos que possuem AH/S não se altera no futuro, nem para mais, nem para menos; e ainda 10% das entrevistadas aceitam que o atendimento não seria o caso mais adequado devido à precocidade desses alunos. Do total de professoras entrevistadas, uma professora acredita em 60% das concepções errôneas – justamente aquela que não recebeu informação alguma sobre o tema AH/S. Das nove restantes que receberam informação, a crença em alguma idéia errônea não ultrapassou 20%.

Destacamos como principais causas das idéias errôneas sobre superdotação, apontadas por Extremiana (apud PÉREZ, 2003, p.45) a confusão que se têm quanto ao termo “superdotação”, visto como um fenômeno raro e associado à genialidade; e o desconhecimento quanto às características das crianças superdotadas. Estes dois fatores serão discutidos nos tópicos a seguir.

### **1.3 Conceito de Superdotação.**

Alencar (2001) afirma que o superdotado, na atualidade, é concebido a partir de idéias errôneas enraizadas no pensamento popular que revelam a ignorância, o preconceito e

---

<sup>2</sup> LDBN 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

tradições, que muitas vezes interferem e dificultam a implementação de programas direcionados a eles no sistema público e particular de ensino. No mesmo sentido, Stanley (apud ALENCAR, 2001, p.137) ressalta que os termos *superdotação* e *superdotado* “tendem a obstruir o nosso pensamento e gerar resistência com relação aos esforços em favor de melhores condições à educação de jovens [...]”.

No Brasil, como pondera Alencar (2001), o problema se agrava devido o prefixo *super*, que sugere a idéia de uma performance sempre extraordinária, com ênfase no genótipo que se realizaria independente das condições ambientais, gerando expectativa de desempenho e produção extremamente alta. Para Virgolim (1997), o termo *super* ainda se torna inconveniente no processo de identificação, pois busca os extremos.

Entretanto, uma sociedade em constante mudança torna também o termo superdotação sujeito a mudanças, de acordo com o tempo e o lugar. Terman (apud WINNER, 1998, p.33) afirma que “o modo como uma sociedade conceitua superdotação determina como ela testará para isso”. Ou seja, a superdotação é um conceito que foi criado para representar aquilo que uma sociedade deseja que seja (ALENCAR, 2001).

Existem muitas definições para *superdotação*. Para Nicoloso e Freitas (2002) há uma grande diversidade de posturas teóricas no que concerne à forma de encarar as habilidades humanas, até as múltiplas posturas políticas para com o tema da relação entre indivíduo e coletividade, sendo o mesmo confundido muitas vezes com outros conceitos, como a precocidade, o prodígio e o gênio.

Segundo o ConBraSD<sup>3</sup>(2006) a habilidade superior, a superdotação, a precocidade, o prodígio e a genialidade são graduações de um mesmo fenômeno. A precocidade refere-se à criança que apresenta alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento; o termo prodígio sugere algo extremo, raro e único, fora do curso normal da natureza, como é o caso de Mozart; e o termo gênio é reservado para a pessoa que executa uma obra produtiva, genial, inovativa e duradoura de grande valor para a sociedade, capaz de mudar os paradigmas vigentes, com propostas inusitadas, antecipatórias e trazer contribuição extraordinária à humanidade (FREEMAN e GUENTHER, 2000). Para Fleith (2005) a genialidade resulta de uma combinação de intelecto, condições sócio-econômicas culturais, motivação e trabalho duro, como por exemplo, seria o caso de Einstein. Alencar (2001) lembra que não basta ser uma contribuição original e de grande valor em uma área específica, mas deve esta ser valorizada socialmente.

---

<sup>3</sup> Conselho Brasileiro para Superdotação.

Com base nas palavras de Mettrau (apud BISPO, 2001) esclarecemos que, “por isso, todo gênio é superdotado, mas nem todo superdotado é gênio”, ou nas palavras de Cavalcante (2006, p.50): “superdotados não são gênios - não sabem e nem querem saber tudo sobre tudo”.

Virgolim (1997) destaca que há um consenso entre vários pesquisadores de que as definições de superdotação, inteligência e talento são responsáveis pelos desacordos existentes na área em razão das diferenças de abordagem entre os autores sobre diferentes aspectos, como: a) a variedade de habilidades e comportamentos aos quais o termo “superdotação” é aplicado; b) a medida de superdotação utilizada; c) o ponto de corte no teste no qual a criança é considerada superdotada; d) a natureza do grupo de comparação.

Neste aspecto, Villarraga et al. (2004) considera que existem mais de cem definições de superdotação, e as classifica em quatro grupos não excludentes: constructos psicológicos (genético e cognitivo); realização e meio ambiente.

Na perspectiva *Genética*, Terman (apud VILLARRAGA [et al], 2004, p.29) - considerado o principal representante da perspectiva genética ou inatista, considerava a inteligência geneticamente determinada e, por conseguinte, estável.

Na perspectiva *Cognitiva*, que trata do processamento de informações, estão as definições que fazem menção aos processos de pensamento, memória e outras habilidades. Os estudos de Sternberg (VILLARRAGA, 2004, p.30) revelam que a atuação de intuição ou *insight* demonstrados, as habilidades na solução de problemas e os componentes de aquisição de conhecimento são indicadores de superdotação.

A teoria Triárquica de Sternberg é descrita por Virgolim (1997) para o entendimento do comportamento considerado extraordinariamente inteligente, que se divide em três sub-teorias inter-relacionadas e combinadas: A *sub-teoria componencial* especifica os componentes mentais responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação do comportamento inteligente; a *sub-teoria experiencial* propõe que uma tarefa mede a “inteligência” na medida em que requer a habilidade de lidar com a novidade; e a *sub-teoria contextual*, onde considera que a inteligência não pode ser desvinculada do contexto sociocultural.

Em função destes aspectos, Sternberg (apud VILLARRAGA, 2004, p.30) diferencia três tipos de talento: Analíticos, Criativos e Práticos. Segundo o autor, os superdotados apresentam diferença na qualidade de processamento da informação, de forma superior aos considerados de inteligência mediana, e que a capacidade meta-cognitiva começa em uma idade mais precoce.

Gagné (apud VIRGOLIM, 1997, p.9) desenvolveu um modelo que admite a existência de capacidades e desempenhos de excelência numa ampla gama de domínios. Este autor reconhece a intervenção crítica de variáveis pessoais e ambientais no desenvolvimento do talento e distingue conceitualmente os termos “talentoso” e “superdotado”. Para Gagné, a superdotação corresponde à competência distintamente acima da média em um ou mais domínios da aptidão humana, enquanto o talento corresponde ao desempenho distintamente acima da média em um ou mais domínios da atividade humana.

Na perspectiva *Interacionista*, Feldhusen (apud VIRGOLIM, 1997, p.10) considera que os fatores genéticos são determinantes das forças potenciais do indivíduo, podendo surgir em idade precoce e que as habilidades, aptidões e inteligências emergem como resultado das experiências, motivações e estilos de aprender de cada um. Mönks (apud VILLARRAGA, 2004, p.29) considera para o talento, três fatores da personalidade: capacidades excepcionais, motivação e criatividade e três fatores ambientais: família, escola e amigos.

Para Landau (2002), o conceito de superdotação inclui capacidade conceitual, abordagem divergente e solução criativa de problemas. Neste sistema interativo de superdotação, o meio tem função de desafiar e estimular as habilidades internas do superdotado, como inteligência, criatividade e talentos que fortalecem o seu ‘eu’, para que, a partir da correlação de influência entre esses fatores, a superdotação possa desabrochar. Segundo a autora, “somente com a interação entre um ambiente que promova desafios emocionais e intelectuais e as capacidades da criança, a atualização da superdotação será real” (LANDAU, 2002, p.43).

A Teoria pluralística de Howard Gardner (apud VIRGOLIM, 1997, p.8; BRASIL, 2005) define a inteligência como uma habilidade ou conjunto de habilidades organizadas em 8 (ou mais) áreas: a inteligência lingüística; a lógico matemática; a espacial; a cinestésica; a musical; a interpessoal; a intrapessoal e a naturalista. Estas inteligências são relativamente autônomas uma das outras e permitem ao indivíduo resolver problemas ou modelar produtos como consequência de um ambiente ou cultura particular. A independência de cada inteligência significa que um alto nível de capacidade em uma inteligência não requer um nível igualmente elevado em outra inteligência; ou seja, o indivíduo pode ser promissor em uma dessas inteligências e não aprender um desempenho tão bom em outra. Esta abordagem consente que todos os indivíduos possuam todas as inteligências em algum grau, mas certos indivíduos são considerados promissores em uma inteligência, enquanto outros indivíduos não.



A superdotação, para Gardner (apud VILLARRAGA, 2004, p.31), resulta destas habilidades inatas em interação com um meio ambiente apropriado e favorável, e não apenas resultado de inteligência alta. Por isso é importante não generalizar, não pressupor que os superdotados sempre apresentam domínio em todas as áreas. Ao contrário, podem eles ter desempenho expressivo em algumas áreas e médio ou até baixo desempenho em outras áreas (GUENTHER, 2000).

Numa abordagem *Sistêmica*<sup>4</sup>, Tannembaum (apud VIRGOLIM, 1997, p.9; apud VILLARRAGA, 2004, p.31) diz que a sociedade determina quem é reconhecido como superdotado, se apresentar o conjunto dos fatores não isolados um do outro, mas interagindo-se: 1) intelecto geral superior (alto *fator g* ou alto QI); 2) aptidões especiais em algum domínio ou área do conhecimento; 3) traços não intelectivos, como: motivação intrínseca, independência, coragem para correr riscos, auto-conceito positivo e meta-aprendizagem); 4) ambiente desafiador e facilitador, que ajude a criança a se desenvolver num clima de afeto, desafio e encorajamento; 5) sorte em momentos decisivos da vida.

Uma das conceituações e teorias mais respeitadas na atualidade vem do pesquisador americano Joseph Renzulli (apud ALENCAR, 2001; VILLARRAGA, 2004). O autor diz que a superdotação tem que ser vista como uma manifestação do potencial humano que pode desenvolver-se em certas pessoas, em certos momentos e sob certas circunstâncias.

Para Renzulli (apud ALENCAR, 2001, p.138-139; SOUZA e FREITAS, 2004) a concepção de superdotação envolve um conjunto constante de três características que se entrelaçam numa interseção destes três "anéis", para que se possa afirmar que alguém é portador de altas habilidades, ou que apresenta comportamentos de superdotação (VIRGOLIM, 1998): 1) Habilidade acima da média tanto Geral como Específica (capacidade de processar informação, integrar experiências e se engajar em pensamento abstrato e capacidade de adquirir conhecimento, destreza ou habilidade para realizar uma ou mais atividades do tipo especializado); 2) Grande envolvimento com a tarefa (componente motivacional - representa a energia que o indivíduo canaliza para resolver um dado problema e inclui traços como perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança, crença na própria habilidade de desenvolver um importante trabalho); e 3) Criatividade, que tem sido apontada

---

<sup>4</sup> Mönks ha denominado este modelo como sistémico porque está centrado en aspectos socioculturales y psicosociales, y cree que los representantes de esta tendencia consideran que el desarrollo del talento depende de los: "Responsables políticos, del período histórico, de una actitud general positiva frente al hiperdotado [...]" (VILLARRAGA, 2004, p.31).

como um dos traços mais presentes nos indivíduos considerados proeminentes (VIRGOLIM, 1998).

Assim, para Renzulli (apud VIRGOLIM, 1998, p.5), indivíduos capazes de desenvolver comportamentos de superdotação são aqueles que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano.

Nos últimos anos, mudanças ocorreram na definição de *superdotado*, ampliando para uma natureza multidimensional do conceito (ALENCAR e FLEITH, 2001). A partir do trabalho de Guilford e de Torrance (apud BRASIL, 2002, p.10) o conceito de superdotação se ampliou, passando a incluir a criatividade e seus componentes: pensamento divergente, solução de problemas e a capacidade de tomada de decisão. Cropley (apud ALENCAR, 2001, p.135) diz que o termo *super* expandiu para incluir o desempenho elevado em música, artes plásticas, xadrez, esportes e liderança. Parcell (apud BRASIL, 2002, p.11) diz que os termos *superdotado* e *talentoso* referem-se aos alunos que evidenciam alta capacidade de desempenho intelectual criativo, acadêmico específico, habilidade de liderança ou de representação nas artes de modo geral. Feldhusen (apud GUENTHER, 2000, p.27-28) considera talentosa a pessoa que realiza algo com alto grau de qualidade ou faz alguma coisa melhor do que as demais pessoas, de acordo com alguma característica que a sociedade reconhece e aprecia.

No Brasil, Helena Antipoff definiu o superdotado como “bem-dotado<sup>5</sup>” (UFMS, s/d., p.2) e Guenther (2000, p. 29) define dotação como:

[...] algo que o indivíduo tem consigo, ou traz em potencial desde o nascimento, e seu desenvolvimento se fará durante a vida nas interações que a pessoa estabelece e desenvolve com seu ambiente físico, psicológico e social, quanto maior for a dotação genética maior o nível de adequação pessoal que o indivíduo possa alcançar.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001, p.45) a superdotação caracteriza-se pela “grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes [...]”.

No Brasil, a definição oficial de superdotação, foi proposta por uma equipe de “experts” em Educação Especial, a mesma adotada nos Estados Unidos e recomendada por

---

<sup>5</sup> Para Freeman e Guenther (2000) os termos mais capazes, muito capazes, capacidade elevada são todos empregados com a expressão bem-dotados e dotados.

Sidney Marland ao Congresso em 1972 (VIRGOLIM, 1997, p.173). O objetivo desta definição foi o de reconhecer os jovens que possuem diversos talentos, ao invés de restringir a definição à criança com facilidade lingüística (GALLAGHER e KIRK, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 (BRASIL, 2003b) define como portadores de altas habilidades/ superdotados os educandos que apresentarem notável desempenho e/ ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música; capacidade psicomotora. Estes aspectos podem ser assim compreendidos (BRASIL, 2002; ConBraSD, 2006; VIRGOLIM, 1997; ALENCAR e FLEITH, 2001):

1) **capacidade intelectual geral** – envolve flexibilidade e rapidez de pensamento, compreensão e memória elevadas, capacidade de pensamento abstrato curiosidade intelectual, poder excepcional de observação, habilidade de abstrair mais desenvolvida e atitude de questionamento e capacidade de resolver e lidar com problemas.

2) **aptidão acadêmica específica** – atenção, concentração, rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação por disciplinas acadêmicas do seu interesse, alta capacidade de produção acadêmica, habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento.

3) **pensamento criativo ou produtivo** – originalidade de pensamento, imaginação, capacidade de resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para questões ambientais podendo reagir e produzir diferentemente, idéias divergentes e capacidade para perceber de muitas formas diferentes um determinado tópico, sentimento de desafio diante da desordem de fatos, facilidade de auto-expressão, fluência e flexibilidade.

4) **capacidade de liderança ou social** – estudantes que emergem como os líderes sociais ou acadêmicos de um grupo, e que se destacam pelo uso do poder, autocontrole, percepção acurada das situações de grupo e habilidade em desenvolver uma interação produtiva com os demais, em demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, capacidade de resolver situações sociais complexas, sociabilidade expressiva, alto poder de persuasão e de influência no grupo.

5) **talento especial para artes** – alto desempenho em artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou cênicas, evidenciando habilidades superiores para pintura, escultura, desenho, filmagem, dança, canto, teatro e para tocar instrumentos musicais.

6) **capacidade psicomotora** – desempenho superior em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora, proezas atléticas, incluindo também o uso superior de habilidades motoras refinadas e habilidades mecânicas.

Consideramos a conceituação de talento mais promissora aquela que tem como base a busca de sinais de desempenho notavelmente acima da média do grupo comparável, que permita prover estimulação e orientação e, ao mesmo tempo, tentando captar e ouvir atentamente e de todas as formas o que eles expressam como sendo de seu interesse, inclinação e gosto e o que diferenciam como estimulante (GUENTHER, 2000).

#### **1.4 Características dos Superdotados**

A segunda principal causa das idéias errôneas sobre superdotação, apontadas por Extremiana (apud PÉREZ, 2003, p.1-2) está associada à dificuldade em conhecer como é a pessoa com perfil para AH/S.

Pesquisadores (FREEMAN e GUENTHER, 2000; GUENTHER, 2000; NOVAES, 2003; ALENCAR e FLEITH, 2001) concordam que os que possuem potencial para AH/S não constituem um grupo homogêneo e nem sempre apresentam um perfil único que os possa definir. Ao contrário, cada um apresenta características próprias de interação com o mundo e um perfil diferenciado na forma de agir, de pensar e organizar os pensamentos, no estilo de aprendizagem, na criatividade, no ritmo de desenvolvimento, na personalidade, no comportamento social e emocional, que não se apresentam na mesma intensidade.

No entanto, é importante lembrar que a criança que possui AH/S “é igual a todas as demais crianças” (GUENTHER, 2000, p.44) no sentido de que, por serem crianças, compartilham características próprias da cultura, do local em que vivem e dos modelos familiares a que estão submetidas; mas diferem do seu grupo devido suas características incomuns e sua maneira própria de ser única.

Para ajudar no reconhecimento da criança potencialmente talentosa, é preciso considerar alguns atributos ou traços gerais de superdotação comuns que a diferenciam no meio dos pares e captar várias dimensões determinantes que envolvem a forma de ser e de agir da criança, para encontrar sinais de potencial (GUENTHER, 2000).

Apresentamos a seguir as “Características das crianças intelectualmente dotadas” em relação às demais crianças da mesma idade, publicadas por Whitmore e transcritas no “Projeto Escola Viva<sup>6</sup>” (BRASIL, 2002, p.14-18) nas seguintes áreas:

---

<sup>6</sup> Material elaborado pelo MEC para orientar na identificação e no atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com AH/S objetivando garantir o acesso e a permanência de todos os alunos com necessidades educacionais especiais.

a) **Comportamentais Gerais:** aprendizado rápido, eficiente e com menor número de exercícios práticos, especialmente no campo de sua dotação e interesse; auto-motivado para descobrir, para explorar; eficiente quanto às tarefas e à solução do problemas; elabora inferências; examina aquilo que é incomum; busca compreensão do fenômeno; grande concentração e atenção mais longas; grande energia aparentemente interminável; hábil no trabalho independente; identifica e interpreta dicas não verbais mais rapidamente; inovador; inquisitivos, busca os “como” e os “por que’s”; questiona e busca informação; interesses mais freqüentes, amplamente eclético e intensamente focalizado; lê mais cedo, com maior rapidez, mais intensidade e vocabulários mais amplos e independência; organizada, direcionada para um objetivo; persistente sempre; prefere a companhia de crianças mais velhas e de adultos e resiste a “verdades prontas”;

b) **Comportamentos de Aprendizagem:** armazena ampla gama de informações; compreende prontamente princípios implícitos; generaliza sobre eventos, pessoal e objetos; grande capacidade de abstração, conceituação e síntese; divide um material complexo e analisa-os sistematicamente; interesse em livros e revistas escritos para crianças mais velhas; observa, sagaz, percebe mais claramente o que é significativo; atenta a detalhes importantes; percebe semelhanças, diferenças e anomalias; pode ser cética, crítica e avaliadora de si mesmo e dos outros; prazer pela atividade intelectual; rapidez na identificação de inconsistências;

c) **Comportamentos de Pensamento Criativo:** pensamento com fluência, flexibilidade e originalidade; procura alternativas e explora possibilidades; produz uma grande quantidade de possibilidades, de conseqüências, ou de idéias correlacionadas; percebe relações entre objetos, idéias ou fatos aparentemente não relacionados; vibra em situações que envolvem problemas a serem solucionados; ciente de sua própria impulsividade e da irracionalidade; sensível emocionalmente; sensível esteticamente sobre um fenômeno; alta curiosidade sobre objetos, idéias, situações ou eventos para obter novas combinações; prontidão para o exercício intelectual;

Alencar e Fleith (2001) destacam ainda outros traços no domínio da **Criatividade:** persistente no empenho de satisfazer seus interesses e questões; senso de humor altamente desenvolvido; sensível a injustiças tanto ao nível pessoal como social; líder em várias áreas; forma original de resolver problemas, propondo muitas vezes soluções inusitadas; independentes, individualistas e auto-suficientes, idéias complexas; pode ocupar seu tempo de forma produtiva, sem ser necessária uma estimulação constante do professor.

Landau (2002) classifica os comportamentos de criatividade em quatro capacidades:

- 1) *Capacidades Perceptivas*: compreende traços como abertura, sensibilidade, diferenciação, captação de novas relações e senso de humor;
- 2) *Capacidades de Pensamento*: implica em imaginação, associação, boa memória, fluência, flexibilidade, originalidade, combinação, complexidade, aproveitamento, organização, independência, redefinição e julgamento posterior;
- 3) *Capacidades Emocionais*: compreende coragem, entusiasmo, perseverança, tolerância para com ambigüidades, independência e impulso para a realização;
- 4) *Comportamento*: traços como: ser brincalhão, dominador, descobridor, avesso à autoridade, avesso a limites estreitos e teimoso.

### **Considerações Finais**

Vemos que os alunos superdotados são diferentes dos demais em diversos aspectos; podemos destacar: aprendem com maior facilidade e rapidez, sentem uma necessidade quase compulsiva de fazer as coisas à sua própria maneira, são extremamente exigentes com os seus educadores, tem várias áreas de interesse intelectual, muitas vezes são academicamente superiores a colegas e professores, e são vistos como diferentes pelos demais alunos. No entanto, estas características trazem algumas dificuldades para eles e para o grupo com quem convivem.

É tarefa da educação identificar o aluno com potencial para AH/S a fim de ajudá-lo na construção de sua identidade, de modo que sua diversidade seja valorizada, respeitada e incluída no sistema regular de ensino, oportunizando-lhe o desenvolvimento harmônico de todas as suas capacidades.

## **CAPÍTULO II**

### **EDUCAÇÃO PARA OS ALUNOS COM POTENCIAL PARA AH/S**

O segundo capítulo descreve como se dá a construção da identidade entre os indivíduos, considerando as tensões e conflitos gerados pela pluralidade cultural e a variedade de relacionamentos que se estabelecem em contextos mutáveis, mostrando que o resultado pode ser a produção de identidades fragmentadas e contraditórias, além de uma crise de identidade. Essa discussão é levada para o contexto escolar, a fim de explicar como a construção da identidade dos alunos com superdotação pode ser uma experiência dolorosa, considerando que nem sempre a reciprocidade é possível, devido uma distância maior entre as diferenças individuais dos envolvidos. Neste sentido, são apresentadas as quatro dimensões com que a identidade é configurada na perspectiva do aluno superdotado e ainda alguns dos problemas emocionais que podem ser vivenciados pelos superdotados. O capítulo segue abordando os processos de identificação do aluno com potencial para AH/S, juntamente as técnicas, os instrumentos e a metodologia de identificação. Finaliza apresentando o amparo legal para o atendimento aos alunos com AH/S e ainda, traz uma explanação das modalidades de atendimento educacional aos alunos identificados com potencial para AH/S.

#### **2.1 O conflito de Identidade do homem moderno**

Os indivíduos são criadores natos de significados sobre o que vêem, fazem e desejam (cultura geral) e de relações que os vinculam de maneira mais ou menos estreita com os demais, nas formas como percebem o outro, o interpretam e atuam diante dele e com ele

(cultura social), pois sentem a necessidade de dar sentido ao que os rodeia. Estas são, como coloca Sacristán (2002a, p.99) as duas necessidades inerentes à natureza humana: “cultura e sociabilidade”.

Segundo o autor, no processo de socialização, os seres humanos são mutuamente independentes e inclinados a se relacionar com os demais, por encontrar nestes uma referência inevitável para apoiar suas necessidades, “incompletudes”<sup>7</sup> e na construção de sua própria Identidade<sup>8</sup> (SACRISTÁN, 2002a, p.103).

Para Woodward (2005, p.17) a construção da identidade ocorre “por meio dos significados produzidos pelas representações, que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos [...] e aquilo no qual podemos nos tornar”, num processo cultural que estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos, a fim de fornecer possíveis respostas às questões: “Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?” Hall (2003) remete ao sujeito sociológico, consciente de que seu núcleo interior se forma na relação exterior com pessoas importantes para ele, através da mediação de valores, sentidos e símbolos.

Neste aspecto, Woodward (2005, p.18-19) sugere que “a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade [...]”. Desta forma, os indivíduos são constrangidos tanto pela gama de possibilidades que a cultura oferece (pela variedade de representações simbólicas), mas também “na trama das relações sociais” (BRASIL, 2004d, p.8).

Melucci (2004) destaca que a construção da identidade se concretiza no cotidiano, pela capacidade de manter a união entre: a forma como o indivíduo se reconhece e afirma sua diversidade, a forma como interioriza o reconhecimento recebido pelos outros e a forma como os outros definem a diferença deste. Depende, portanto, da possibilidade de distinguir-se dos outros e de ser reconhecido por esses outros, tanto de forma individual como no coletivo.

Nesta situação de troca, diferentes significados são produzidos por diferentes sistemas simbólicos, de forma cambiante, permitindo serem contestados (WOODWARD, 2005). O distanciamento e a tensão decorrentes são parcialmente controlados, porque existe certa reciprocidade no reconhecimento (MELUCCI, 2004). A troca se funda no princípio de que cada um dos sujeitos reconhece em si aquilo que reconhece no outro (igual-diferente) e vice-versa, dentro de certos limites. Para Melucci, (2004, p.127) encontrar o outro “significa

---

<sup>7</sup> Significa ver-se inclinado a estar ao lado de outros (SACRISTÁN, 2002a, p.103).

<sup>8</sup> Melucci (2004, p.48) define o termo *Identidade* no seu uso corrente como “a capacidade de reconhecer os efeitos de nossa ação como nossos e, portanto, atribuí-los a nós mesmos”.



expor-se ao abismo da diferença”. Mas, na medida em que não há reconhecimento, a tensão existente entre a auto-identificação e a hetero-identificação explode, porque cada um recusa reconhecer o outro por algo que é comum a ambos, comprometendo a identidade e revelando a fragilidade de cada um.

Considerando que, no cotidiano da modernidade, as pessoas pertencem a uma pluralidade de grupos que a multiplicação de papéis sociais, as redes associativas e os grupos de referência geraram, elas participam, na realidade e no imaginário, de uma infinidade de mundos caracterizados por uma cultura, uma linguagem, um conjunto de papéis e regras em que deve receber, analisar, memorizar, se adaptar e responder com informações complementares (MELUCCI, 2004).

Conseqüentemente, as pessoas se deparam por uma gama de diferentes identidades dentre as quais parece possível fazer uma escolha - como em um grande “supermercado cultural” e então, se fragmentam, se desintegram por identificações locais e deslocantes, advindas pela ausência da “identidade mestra” e da emergência de novas identidades, pertencentes à nova base política definida pelos novos movimentos sociais; já não sabem ao certo afirmar “*quem são*”, porque as referências tradicionais como: família, igreja, raça, classe, que forneciam a possibilidade para a identificação do sujeito, enfraqueceram (HALL, 2003, p.12).

Para Laclau (apud HALL, 2003, p.17) são as diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de identidades fragmentadas e contraditórias. Hall (2003, p.20-21) concebe as identidades como contraditórias porque ora se encontram, ora se repelem mutuamente e acontecem, tanto exteriormente ao indivíduo (na sociedade) quanto na sua mente. A pluralidade cultural e outras dimensões identitárias, por sua complexidade, e instabilidade, têm gerado tensões e conflitos, pelo confronto dessas identidades plurais e de suas lutas por afirmação em políticas e práticas sociais, diante da variedade de relacionamentos que estabelecem em contextos mutáveis (CANEN e MOREIRA, 1999; SACRISTÁN, 2002a).

O reconhecimento da identidade em uma sociedade diferenciada e em constante mutação, onde o indivíduo participa concomitantemente de muitos sistemas de relações que circulam no espaço, no tempo e no curso da vida, torna difícil a ele “estabelecer o equilíbrio entre os vetores que constituem a identidade” aumentando a probabilidade de uma ‘crise de identidade’ (MELUCCI, 2004, p.52). Tal crise é pertinente a um processo mais amplo de mudança que desloca as estruturas e os processos centrais das sociedades modernas e abala os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Hoje, a competição e o conflito existente entre as diferentes identidades, tendem a reforçar o argumento de que há uma crise de identidade no mundo.

## **2.2 A construção da Identidade do superdotado no contexto escolar**

A diversidade e a heterogeneidade existe nas escolas porque também existe na vida social externa (SACRISTÁN, 2002b); ou como destaca Perrenoud (2001, p.55): “são seus sinais mais perceptíveis, especialmente na escola”. Fleuri (2000) vê o espaço escolar como território de produção, circulação, consolidação de significados e como espaço privilegiado de concretização da política da identidade.

Entretanto, é preciso considerar que, em todas as práticas que produzem significados, assim como a escola, há relações de poder, para definir quem é incluído e quem é excluído (onde alguns significados são preferidos relativamente a outros) e têm sido utilizadas como uma maquinaria altamente privilegiada para a manutenção de tais relações, instituídas socialmente (WOODWARD, 2005; BITTENCOUR, 2005). Veiga-Neto (apud BITTENCOUR, 2005, s.p.) também reforça: [...] a escola moderna é o lócus em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade [...].

As relações de poder para Woodward (2005) referem-se às ações que se exercem sobre os outros, instauradas no séc. XVIII, por meio de um sistema de “disciplina-normalização” que, à primeira vista, não caracteriza a repressão, mas a produtividade do homem. Para Foucault (apud BITTENCOUR, 2005, s.p.) é a ação do biopoder, ou seja, uma relação de poder que age sobre cada indivíduo, pela homogeneização e individualização destes, a fim de que possam mais tarde assumir o controle da população e do Estado sob o mesmo modelo a que foram educados. Bittencour (2005) explica que, neste processo, a repressão é sentida pelos indivíduos a título de efeito colateral e secundário.

Sacristán (2002a, p.92-93) destaca que esta atitude não é apenas local, mas, consequência da globalização para a educação, visto que as atitudes políticas educacionais dos diferentes países respondem de forma semelhante a demandas da economia, da ciência e da tecnologia globalizada com destacada prioridade; a obsessão pelo controle na busca da qualidade, da privatização, dos modelos de inovação e das reformas educacionais é interpretada conforme os parâmetros econômicos, dificultando assim, a realização do direito universal à educação; a polarização do pensamento que concebe as políticas e as práticas

educacionais como mercadoria, submetidas às demandas do mundo econômico, predomina sobre enfoques mais voltados ao indivíduo, às melhorias das sociedades e à democratização do conhecimento; as repartidas desiguais das vantagens e dos inconvenientes da globalização acentuam as desigualdades, que reclamam a necessidade de propor novamente critérios de igualdade de oportunidades educativas, a partir de parâmetros mais amplos e políticas educacionais também globalizadas.

Tal relação de poder pode ser vista de forma mais abrangente nos meios educacionais, por meio dos novos slogans como “escola de todos”, “escola para todos”, “escola inclusiva”, com a pretensão de que ninguém esteja fora da escola, inclusive os alunos portadores de necessidades educativas especiais (BITTENCOUR, 2005). No entender de Bittencour (2005, s.p.) as políticas de educação inclusiva, buscam

trazer o anormal para a escola para que se possa educá-lo e civilizá-lo. É preciso incluí-lo para que se possa envolvê-lo nas malhas do poder que normalizam, homogeneizam e eliminam as diferenças [...] produzir o apagamento e o silenciamento das diferenças, além da ilusão de que todos são iguais. A inclusão é, portanto, uma das unidades de medida da modernidade.

Diante do conflito e da crise de identidade existente na era moderna, consideraremos de que forma os alunos com necessidades educacionais especiais, em especial os que apresentam potencial para AH/S, são afetados na construção da sua identidade, considerando serem estes um grupo marginalizado na sociedade. De acordo com Fleuri (2000, p.7) “se faz necessário uma postura ‘problematizadora’ destas questões como instrumento indispensável na prática educativa” a fim de proporcionar meios para promover a formação da auto-consciência para ação”. Consideraremos os âmbitos individual e coletivo, descritos por Melucci (2004) pelo qual se dá o desenvolvimento da identidade, trazendo para a realidade educacional dos alunos com AH/S.

No âmbito individual, o desenvolvimento da identidade constitui-se num processo de aprendizagem que leva à autonomia do indivíduo através das vivências, possibilitando-lhe o amadurecimento das capacidades para resolver os problemas propostos pelo ambiente e uma independência nas relações (MELUCCI, 2004).

Para as crianças de forma geral, a independência e a capacidade de resolver problemas são obtidas pelo amadurecimento das muitas experiências vividas, que constituirão sua identidade autônoma. Mas, no caso das crianças com AH/S, de um modo geral, elas parecem fazer as coisas a seu modo, são capazes de rejeitar críticas quando as percebem como tolas e

recusam submeter-se a qualquer tarefa que não as engaje, revelando uma total autonomia. Winner (1998) pontua que crianças assim são difíceis de manejar em sala de aula, devido ao seu pensamento independente, revelando um total desenvolvimento da identidade própria. Por seu comportamento obstinado, freqüentemente terminam rotuladas como hiperativas ou com transtorno de déficit de atenção.

O reconhecimento da identidade como produto social compreende a negociação entre diversos sistemas de relações e considera que aquilo que se é não depende somente das intenções próprias, mas das relações nas quais essas intenções se inserem, dos efeitos que sua ação produz nos sistemas de relação aos quais pertence e os vínculos que destas recebe (MELUCCI, 2004). De acordo com Guenther (2000) a influência que uns exercem sobre os outros é absorvida através de mecanismos de identificação, seguindo duas direções: ajudam a calibrar, confirmar ou corrigir as percepções próprias e oferecem idéias e pistas úteis para aperfeiçoar o modo de ser do indivíduo.

A representação social<sup>9</sup> daquele que demonstra uma inteligência superior é entendida quando esta capacidade se desloca do individual e passa ao coletivo, ou seja, a inteligência superior é percebida quando está em ação, quando então passa a ser vista não como uma entidade abstrata, mas de forma dinâmica, em sua ação, junto aos outros que compõem o meio social, através de vários tipos de “comportamentos inteligentes” (METTRAU, 2003, p.27).

Guenther (2000, p.108) destaca que:

A percepção dos “outros” seres humanos que compartilham o mundo conosco são depois de nós mesmos, os elementos de maior influência em nossa vida, embora todas as pessoas não sejam igualmente importantes para todas as outras [...] a influência que exercem é graduada de acordo com o que elas significam [...] e à medida que o ser humano vive e amadurece, a avaliação do que o outro significa para ele vai se tornando progressivamente mais seletiva, seguindo normas mais individuais e subjetivas.

No capítulo anterior, vimos que os conhecimentos emitidos pela maioria das pessoas sobre os que possuem AH/S estão ligados à construção de saberes sociais de forma simbólica, imaginária e afetiva, tendo como base a realidade social (no momento em que as pessoas se encontram e se comunicam informalmente, ou mesmo quando se expõem às instituições, às

---

<sup>9</sup> Aqui entendida como a verbalização que o indivíduo tem do mundo que o cerca, caracterizada por um comportamento observável e registrável, sendo o seu produto, concomitantemente, individual e social (METTRAU, 2003, p. 28).

ruas e aos meios de comunicação social), por meio de palavras, sentimentos e condutas, não necessariamente conscientes ou intencionais (METTRAU, 2003).

Segundo Melucci (2004), o grande problema para o superdotado no âmbito coletivo está no fato de que, geralmente, não encontra no outro o mesmo que vê em si e vice-versa. Neste caso, a reciprocidade torna-se impossível, porque as diferenças individuais, a diversidade de posição social e a velocidade das mudanças que caracteriza cada indivíduo aumentam a distância existente entre este e os outros, entrando em uma situação de conflito. O sentimento que as pessoas talentosas, superdotadas, criativas e prodigiosas passam à população em geral, é descrita por Winner (1998, p.11-12) “[...] estas crianças sempre nos intrigaram, inspirando fascínio e espanto, intimidação e inveja. Estas crianças foram temidas como possuídas, porque sabem e entendem coisas demais, cedo demais”.

No entanto, é pertinente considerar, conforme ressalta Melucci (2004) que a identificação do “eu” no âmbito coletivo é importante porque assegura ao grupo, ou à sociedade à qual o indivíduo pertence, a continuidade e conservação; estabelece os limites de um grupo em relação ao seu ambiente natural e social e regula a inclusão do indivíduo em determinado grupo, definindo os requisitos e os critérios para que ele se reconheça e seja reconhecido como membro.

Este autor considera ainda que a identidade é configurada conforme a presença e a intensidade com relação a quatro dimensões (MELUCCI, 2004, p.51):

**1ª) Quando o indivíduo se identifica e afirma sua diferença independentemente do reconhecimento dos outros de maneira desvinculada da relação, mas de forma segregada e acarretando em um desenvolvimento hipertrófico do eu.**

Segundo Winner (1998), a experiência social e emocional dos superdotados introvertidos e solitários, difere da norma, pois preferem baixos níveis de estimulação externa, evitam ocasiões sociais, não fazem amigos com facilidade, gostam de ficar sozinhos porque têm pouco em comum com os outros, apreciam a atividade solitária do trabalho para desenvolver seu talento e são menos sintonizados aos valores da cultura dominante. Mas, no caso dos superdotados não-introvertidos, Scheier (apud NOVAES, 1979) afirma que eles possuem inteligência, imaginação, audácia e uma certa auto-suficiência interior, traços estes que entram em oposição às atitudes mais usuais de dependência ou imitação.

Em ambos os casos, estes traços podem desencadear num tipo de experiência subjetiva tanto prazerosa como dolorosa para eles, do que para as crianças de forma geral, pois terão que afirmar sua identidade independente do reconhecimento dos outros, já que sua relação com o grupo social não é recíproca.

**2ª) Quando o indivíduo é reconhecido pelos outros por sua diversidade, mas possui uma fraca capacidade de reconhecimento autônomo.**

Segundo Moore (apud ROSENBERG, 1978, p.42) “é surpreendente, e às vezes desconcertante, descobrir que o auto-conceito de um estudante talentoso é às vezes muito diferente das percepções que os outros têm dele”, ou seja, ele pode desenvolver uma auto-imagem distorcida devido uma sub-auto-avaliação. Rosenberg (1978) adverte que certos fatores ambientais, sociais, familiares podem impedir o bem dotado de se perceber como tal e destaca a importância do auto-reconhecimento das capacidades excepcionais, pois a concepção de suas excepcionalidades é parte integrante da auto-imagem total e, conseqüentemente contribui para o desenvolvimento da sua identidade.

No processo de identificação dos alunos com potencial para AH/S, uma das técnicas sugeridas por Torrance (apud ALENCAR e FLEITH, 2001) diz respeito à nomeação pelos companheiros de sala de aula daqueles que se destacam em algumas áreas, pois considera que o grupo pode captar os sinais da “diferença” para alta capacidade na convivência diária com os pares.

**3ª) Quando o indivíduo possui internamente a capacidade de se identificar de maneira autônoma, mas sua diversidade é fixada pelos outros.**

Conforme apresentado no capítulo anterior, Extremiana (apud PÉREZ, 2003, p. 48) afirma que a criança com AH/S tem consciência de sua diferença em relação às outras, verbalizando esta condição ao perceberem as diferenças de ritmo de aprendizagem, de interesses e de desempenho em relação aos colegas. No entanto, é uma identidade rotulada por ser percebida de modo negativo pelos colegas que acabam por anular até mesmo sua capacidade autônoma de auto-identificação. Rosenberg (1978, p.17) afirma que as reações do grupo que cerca o superdotado podem provir de inveja, temor ou incompreensão, gerando comportamentos múltiplos como “rejeição, hostilidade, marginalização ou superproteção”, ou ainda, produzir no superdotado uma internalização do estigma que lhe foi imposto socialmente.

Guenther (2000, p.59-60) revela que o mesmo pode ocorrer com relação ao professor: “educadores de uma forma geral, mantêm uma relação de amor-e-ódio para com seus alunos mais dotados [...] eles os admiram, mas também os temem, desejam ajudá-los a crescer e se desenvolver, mas ao mesmo tempo querem mantê-los dentro de limites do manejável e sob alguma forma de controle”. Martins (2000) reflete que a exclusão se mostra na escola em atitudes tanto por parte dos alunos como dos professores, numa “relação dialética” entre o processo de inclusão e exclusão social, visto que ambos os processos não são distintos, mas

ocorrem simultaneamente. O autor argumenta ainda que uma criança com AH/S que vive com o estigma de “nerd” ou “CDF” na sala de aula revela o grande problema que enfrenta cada dia, ela é ironizada e quase sempre afastada do convívio daqueles que operam a exclusão<sup>10</sup> até ser totalmente excluída, por não preencher as características do critério externo, previamente estabelecido.

Winner (1998) destaca que estas crianças têm mais problemas sociais do que as não rotuladas assim, pois se sentem pressionadas a desempenhar como uma criança globalmente superdotada, aumentando seu sentimento de ser diferente, podendo levá-la a abdicar e desistir de seus talentos e aptidões, uma vez que tem mais preocupações e obrigações do que os outros colegas. Para Itami, (1998, p.128) a prática da diferença e do preconceito estão presentes nas salas de aula, pelo incômodo e a intolerância, que corresponde à vontade de eliminar o outro na “própria negação da existência do outro, que é diferente”.

Diante do reconhecimento da “diferença”, o incômodo, a ansiedade e a rejeição podem chegar ao ponto de acionar mecanismos de defesa<sup>11</sup> (AMARAL, 1998, p.19). A autora ressalta que esses mecanismos, quando usados contra as crianças com AH/S, correspondem à seguinte realidade: 1) Da Compensação, onde se compensa aquela característica/ condição considerada espúria, negando-a ao contrapô-la a um atributo desejável através do “mas”, como por exemplo: *ele dá um trabalho enorme na sala, é desatento e indisciplinado, mas é muito inteligente.* 2) Da Atenuação, onde se nega a característica/ condição considerada espúria. Ex: *podia ser pior, pelo menos ele tira nota suficiente pra passar.* 3) Da Simulação, onde se nega literalmente a diferença, fazendo de conta. Ex: *dizem que ele é super inteligente, mas... nem dá pra perceber.*

**4ª) Quando o indivíduo não possui a capacidade de identificação e se define apenas por sua diversidade, construindo assim uma identidade desviante, aderindo às normas e aos modelos de comportamento que vêm dos outros. A impossibilidade de praticá-los o leva a refutá-los pela exasperação da sua diversidade.**

Esta forma de identificação onde a criança com potencial para AH/S se vê apenas por sua diferença em relação aos demais revela problemas de maturidade emocional, a que Landau (2002, p.56) detecta como falta de “equilíbrio entre o cérebro e as emoções”.

<sup>10</sup> “A exclusão é sempre feita partir de um critério externo” (MARTINS, 2000, p.19)

<sup>11</sup> Para Bleger (apud AMARAL, 1998, p.19) são técnicas ou estratégias com que a personalidade total opera para manter o equilíbrio intrapsíquico, eliminando fontes de insegurança, tensão ou ansiedade quando por alguma causa não está sendo possível lidar com a realidade.

Para Freeman e Guenther (2000, p.87-88) são muitas as situações que levam os superdotados a desenvolver problemas desta natureza, inclusive na própria sala de aula. Afirmam elas que:

Um problema que a criança bem-dotada tem que enfrentar na escola regular é a socialização e convivência com colegas menos capazes por que estão funcionando em níveis mais elevados. Isso exige maturidade excepcional e habilidades excepcionais de convívio social onde deverá demonstrar alto nível de individualidade e em outras, conformidade à norma social, [...] elas [...] repetidamente e intensamente, tentam organizar as pessoas, coisas e situações, e na busca de consistência enfatizam “regras” que tentam aplicar aos outros [...] podem ocorrer tensões entre as crianças bem-dotadas e o grupo de pares.

Neste aspecto Alencar e Virgolim (2001) refletem que muitos problemas observados entre os alunos com potencial superior têm a ver com o desestímulo e frustração sentidos por eles diante de um programa acadêmico que prima pela repetição, monotonia e também por um clima psicológico em sala de aula pouco favorável à expressão do potencial superior. Segundo Reis (apud ALENCAR e FLEITH, 2001, p.110) pesquisas sobre baixo rendimento escolar indicam que já nas séries iniciais do ensino fundamental se observa um desempenho aquém do potencial do aluno. Além disso, uma relação direta parece existir entre conteúdo muito fácil ou inadequado e baixo rendimento escolar, sendo que os alunos podem apresentar um baixo desempenho acadêmico em função de um currículo escolar inapropriado ou desmotivador.

Alguns alunos com AH/S não se adaptam facilmente à rotina escolar, chegando a obter avaliações médias ou até deficitárias para seus desempenhos. Observa-se, muitas vezes um assincronismo entre o desenvolvimento específico na área de destaque (superior ao nível esperado para seus pares) e o desenvolvimento emocional (muitas vezes aquém do esperado para a idade). Por esta razão, é difícil para os adultos entenderem a convivência entre comportamentos infantis e comportamentos adultos (PÉREZ, 2003). Winner (1998, p.193-194) considera as razões para tal:

A falta de desafio nas escolas significa que as nossas crianças não estão desempenhando à altura do seu potencial. Elas estão subempreendendo [...] e isto provavelmente possa estar acontecendo com todas as crianças, mas a lacuna entre potencial e desempenho acha-se maior entre os superdotados. [...] espera-se que a criança aprenda coisas que ela já sabe [...] se tornam entediadas, frustradas e retraídas e entram em conflito com os professores [...] consideram estas crianças um problema e mandam relatórios para os pais de que [...] é desmotivada, não deseja tentar e não consegue sentar quieta. Podem até ser encaminhadas para se verificar se são hiperativas ou se apresentam distúrbio de aprendizagem ou um transtorno de déficit de atenção.



A falta de sintonia entre as necessidades emocionais, sociais, cognitivas e educacionais e as condições oferecidas pela sociedade pode desencadear no superdotado conflitos intra e interpessoais. Alencar e Fleith (2001, p.109) refletem que: “[...] o aluno superdotado pode se sentir anormal ou diferente, pode apresentar problemas de isolamento social e auto-conceito negativo, que podem, por sua vez, levá-lo a experienciar problemas sérios de identidade”. Por sua diferença, a criança superdotada é muitas vezes encarada como uma ameaça pelos companheiros, pois, ela pode fazer com que padrões de trabalho de classe passem a ser mais rigorosos e o professor espere mais de todos os alunos. Quando não conseguem se impor, alguns chegam até a negar seu potencial com medo de serem ainda mais discriminados – alterando completamente seu “eu” (HURLOCK apud NOVAES, 1979).

É opinião de Melucci (2004) que se não houver um equilíbrio entre o reconhecimento individual e exterior pela falta de reciprocidade em reconhecer-se e ser reconhecido/reconhecer-se e reconhecer o outro no processo de identificação, ou se o processo de ajuste contínuo falhar, o indivíduo estará envolto com o sofrimento, com o desconforto e a perda de si mesmo, porque o ato de assumir conscientemente a identidade (auto-identificação) é condição básica para o estabelecimento de um vínculo social.

### **2.3 Problemas emocionais do superdotado**

Alencar e Fleith (2001) ponderam que o perfeccionismo, a autocrítica excessiva, a supersensibilidade, o sub-rendimento acadêmico, o isolamento social e a multipotencialidade são características ou situações vivenciadas que pelo superdotado, que podem constituir-se em fontes de estresse, insatisfação, infelicidade, medo do fracasso e ansiedade quando não consegue atingir suas metas. Segundo as autoras, a autocrítica excessiva pode produzir no aluno superdotado, sentimentos de inferioridade, fracasso e culpa. A supersensibilidade aliada ao senso de justiça, podem gerar frustração no superdotado que se vê impossibilitado de solucionar os problemas que assolam a sociedade.

Segundo Alencar e Virgolim (2001, p.183) há crianças que, apesar de demonstrarem dificuldades de aprendizagem, demonstram, não raro fora do ambiente escolar, um desempenho superior em alguma atividade que lhe é particularmente motivadora, e por esta razão, são denominados de “superdotados sub-realizadores” - do qual também fazem parte os superdotados com distúrbios de aprendizagem.

Alencar e Virgolim (2001) afirmam que os SDA (superdotados com distúrbio de aprendizagem) são em geral agressivos, bagunceiros; não cumpridores das tarefas escolares ou, quando as cumprem, o fazem de forma relaxada e com pouco esforço; estabelecem altos padrões para si, buscando a perfeição e quando não podem atingi-los, sentem-se fracassados. As autoras acrescentam que sentimentos de desconforto, vergonha, intensa frustração e dificuldades interpessoais com os pares, professores e familiares são características dos SDA, que podem se transformar em dificuldades emocionais e comportamentais.

Melucci (2004) afirma que o indivíduo age de duas formas: ou ele reestrutura sua forma de agir segundo novas orientações ou ele segmenta as esferas da vida para garantir alguma consciência – fragmenta a si mesmo, podendo até perder seus limites e entrar no âmbito da patologia<sup>12</sup>. É o caso da criança superdotada, que desloca sua motivação das atividades escolares para outras mais compensadoras para ela, como: interação social e devaneio, como forma de obter alívio da pressão ou aumentar o conforto pessoal na tentativa de proteger seu auto-conceito do medo, do fracasso ou mesmo do sucesso (WHITMORE apud ALENCAR e VIRGOLIM, 2001, p.185).

Leta Holingworth (apud WINNER, 1998, p.194) diz:

Quando a criança superdotada é deixada à deriva, não é reconhecida na escola, é confinada ao que é determinado pelas capacidades da média, ela tem pouco a fazer. Ela recebe prática diária em hábitos de ócio e devaneio. Suas habilidades jamais serão genuinamente desafiadas e a situação é tal que constrói nela expectativas de uma existência sem esforço.

Problemas de subdesempenho e distúrbios de aprendizagem são qualitativamente específicos, porque antes que a criança comece a apresentar-se como problema ao professor, ela vive em si mesma o problema até que, para se defender, busca suas próprias saídas, como: se aliena, volta para si mesma, divaga, se distrai, deixa passar o tempo perdendo o interesse pelo trabalho escolar, baixando sua produção; começa a trabalhar mais devagar do que é capaz para diminuir o tempo de espera e o tédio; preenche o tempo vago com atividades estranhas à aula, como brincadeira, movimentação sem objetivo, indisciplina e comportamento delinqüente que a estimule a estar ali.

O resultado de acordo com Freeman e Guenther (2000, p.15-16), é que:

---

<sup>12</sup> Aqui entendida como a incapacidade de produzir e de manter uma definição de si mesmo dotada de certa estabilidade (MELUCCI, p.46).

[...] seu potencial pode permanecer intocado, seu talento parcialmente desenvolvido e a atitude que ela vem a ter em relação à escola e ao trabalho escolar é sempre negativa, acabando por se prejudicar ao ponto de se tornar uma pessoa apenas “média” na escola e provavelmente na vida.

Por esta razão, Rimm (apud WINNER, 1998, p.194) sugere que os superdotados estão mais sob risco de subempreendimento do que outras crianças, pois elas aprendem que não é necessário fazer esforço para ter sucesso, já que podem ter sucesso sem tentar. Então, quando o currículo se torna um pouco mais exigente, em séries posteriores, estas crianças continuam negligentes e seu desempenho começa a declinar, resultando em decréscimos adicionais na auto-estima.

Outra estratégia que a criança utiliza em situações de tédio, é a do “problema em três tempos” (FREEMAN apud FREEMAN e GUENTHER, 2000, p.98). O aluno compreende a informação já na primeira vez e retira sua atenção quando o professor torna a repetir a mesma informação, e então volta a prestar novamente atenção quando percebe que o professor já está abordando novo tema. Mas, até que ele aperfeiçoe esta técnica, acaba perdendo muitas partes da aula, que mais tarde poderá vir a refletir no seu rendimento acadêmico. O professor tende a subestimar a capacidade deste aluno e pode não lhe ocorrer que este possa ter alto potencial e ao mesmo tempo, não ser capaz de aprender.

Winner (1998) considera que a noção de que superdotação acadêmica pode coexistir com distúrbios de aprendizagem acadêmicos, não está mais sob discussão, mas já é um fato que merece ser cuidadosamente considerado, uma vez que esta situação tem sido bastante verificada nas escolas americanas (WINNER, 1998, p.45).

O Projeto Escola Viva (BRASIL, 2002, p.19-20) destaca as características de crianças intelectualmente dotadas que podem dificultar as relações interpessoais destas, nos seguintes aspectos:

- Quanto ao **pensamento criativo**: tendência a discordar verbalmente dos outros quanto a suas idéias ou valores, inclusive dos professores; tendência a dominar os colegas e as pessoas e tendência a ser auto-crítico e crítico dos outros, mostrando impaciência com as falhas.
- Quanto ao **alto grau de motivação**: recusa da aceitação de autoridade; inconformismo, teimosia exagerada; dificuldade em largar a atividade na qual está interessado quando solicitado; tendência a dominar as demais pessoas; discordar freqüentemente das demais pessoas, e professores.

- Quanto à **criatividade**: desinteresse por tarefas rotineiras; impaciência em esperar que os demais colegas terminem as atividades; recusa a fazer as tarefas que não representam um desafio; uso de ironia para criticar as pessoas; é visto pelos colegas como uma pessoa exibida, teimosa, não cooperativa, com desinteresse por detalhes e desorganizada com o material escolar.

- Quanto às **características afetivas-emocionais**: hipersensibilidade emocional, apresenta reações emocionais exacerbadas para as situações, ou chora se as coisas não saírem como deseja; vulnerável a críticas; recusa a participar em atividades nas quais não se sobressai; limita suas experiências em atividades agradáveis e fisicamente construtivas.

No ambiente escolar, alguns atributos intelectuais e de personalidade comuns entre os superdotados fazem com que estes indivíduos vivenciem mais frequentemente problemas de ordem social e emocional. Seagoe em Novaes (1979, p.57-58) apresenta uma lista bastante completa das características da superdotação e os problemas possíveis de serem encontrados em situações de aprendizagem.

	<b>Traços de AH/S</b>	<b>Problemas</b>
1.	Poder agudo de observação, pronta receptividade, senso do significativo, capacidade para estabelecer o diferente.	Possibilidade de rejeição grupal, oposição ao meio, defesa do próprio sistema de valores, intolerância.
2.	Poder de abstração, de associação e de síntese, interesse pela aprendizagem indutiva e resolução de problemas, prazer na atividade intelectual	Resistência ocasional à imposição de tarefas, omissão de detalhes, não aceitação de atividades de rotina.
3.	Interesse nas relações causa-e-efeito, habilidade para perceber relações, interesse na aplicação de conceitos.	Dificuldade para aceitar o ilógico, o superficial e conhecimentos mal estruturados e pouco definidos.
4.	Gosto pela estrutura e pela ordem, pela consistência, seja de valores ou números.	Invenção dos próprios sistemas, por vezes, em conflito com os pré-estabelecidos na escola.
5.	Capacidade de retenção, de reorganização do conhecimento.	Desinteresse pela rotina, necessidade de precoce domínio das habilidades fundamentais; impaciente diante da lentidão dos colegas; não gosta da rotina e da repetição.
6.	Habilidade verbal, amplo vocabulário, facilidade de expressão, interesse pela leitura, amplas informações em áreas avançadas do conhecimento.	Necessidade precoce de especialização no vocabulário da leitura, resistência às imposições dos pais e professores, fuga no verbalismo; entediado com a escola e colegas; visto pelos outros como o “sabe tudo”.
7.	Atitude de indagação, curiosidade intelectual, busca por significados; motivação.	Faz perguntas que incomodam o professor; tem vasta gama de interesses, esperando o mesmo dos outros; sente a falta de estimulação familiar e escolar apropriada, desestímulo, indiferença.

8.	Pensamento crítico elevado, auto-crítico; ceticismo; altas expectativas; e avalia os demais.	Intolerante e crítico dos outros; desencorajado ou deprimido; exigência interna excessiva; perfeccionista.
9.	Criatividade e capacidade inventiva, inclinação para novas maneiras de ver as coisas, interesse pela livre expressão.	Rejeição do conhecido, necessidade de inventar constantemente; é questionador e tende a rejeitar o que é tido como conhecido; visto pelos outros como diferente e fora de compasso; seu pensamento e ação divergentes não são sempre apreciados podendo levar à rejeição pelos pares.
10.	Intensa concentração; longos períodos de atenção em áreas de interesse;	resistência à interrupção quando concentrado nas atividades; negligencia deveres ou pessoas durante períodos de interesse focalizados; obstinação.
11.	Comportamento persistente e dirigido para metas.	Obstinação, certo desligamento do desnecessário e secundário; seu pensamento e ação divergentes não são sempre apreciados podendo levar à rejeição pelos pares.
12.	Sensibilidade e intensidade emocionais; intuição, empatia pelos outros, necessidade de suporte emocional.	Necessidade de sucesso e reconhecimento, sensibilidade excessiva à crítica e/ ou à rejeição dos colegas; espera que os outros tenham valores semelhantes; sente-se diferente e alienado.
13.	Energia, vivacidade, agilidade, períodos de intenso e voluntário esforço, precedentes aos da invenção.	Frustração com a inatividade e ausência de progresso, impaciência.
14.	Independência no trabalho e no estudo, preferência pelo trabalho individualizado, necessidade de liberdade de movimento e ação, necessidade de isolamento; confiante em si mesmo.	Não-conformismo com as pressões dos pais e grupos de colegas, problemas de rejeição e de antagonismo, quando pressionado.
15.	Versatilidade e virtuosidade, diversidade de interesses e habilidades, muitos passatempos, competência em diferentes aspectos como música ou desenho e assim por diante.	Falta de homogeneidade no trabalho de grupo, necessidade de individualização e de ajuda para explorar e desenvolver interesses, como também de adquirir competências básicas.

Na opinião de Rosenberg (1978) e Melucci (2004), o superdotado é atípico, mas ele não é menos normal na soma de todos os seus aspectos que qualquer outro elemento da população, e necessita da mesma forma se reconhecer e ser reconhecido na capacidade de ação que o identifica como indivíduo em relação aos demais, para que possa alcançar pleno desenvolvimento de suas capacidades.

Pernigotti (1999) lembra que a construção da identidade do indivíduo inicia-se ao nascer e à medida que o tempo passa, o autoconceito vai se modificando e aumentando em seu caráter psicológico e social. Para o aluno superdotado com um baixo autoconceito e problemas com a definição da sua identidade, o investimento na recuperação da auto-imagem é essencial para estabelecer uma ruptura com uma construção que vem impedindo seu processo de aprendizagem.

## 2.4 Processos de Identificação do aluno com potencial para AH/S.

Com relação à *metodologia* para a identificação dos alunos que revelam potencial superior, segundo Guenther (2006a) dois caminhos se abrem na busca de estratégias para localizar sinais de dotação e talento:

1º) pelo estabelecimento de critérios que indiquem um atributo estável, medível e relativamente fixo; e

2º) pelo desenhar de uma trajetória a ser seguida como um processo fluído, seqüencial e dinâmico.

O primeiro caminho apóia-se nos princípios psicométricos, ao delinear estratégias baseadas em conceitos fixos, quantificados por meio de testes, medidas e avaliações, como os conhecidos testes de Q.I. que buscam definir a capacidade elevada ou dotação, pelo número de pontos alcançados acima de um limite arbitrariamente determinado.

Freeman e Guenther (2000, p.32) afirmam que este procedimento é um assunto altamente controverso e contestado, pois os testes: a) são fortemente influenciados por sistemas de crenças que incluem valores morais e sociais; b) são orientados por fatores culturais, trazendo dificuldades de linguagem devido à tradução ou interpretação quando levados para outro país, diminuindo o grau de validade do instrumento; e c) apresentam uma visão relativamente estática da capacidade intelectual.

Segundo as autoras,

[...] nenhum teste é adequado para lidar com dotação intelectual [...] mesmo os valores mais elevados são ainda baixos para distinguir satisfatoriamente entre os poucos por cento que se colocam ao topo da escala. Além disso, destacam que a [...] inteligência [...] é apenas uma parte da complexa dinâmica do desempenho excepcionalmente elevado, que deve incluir outras variáveis, tais como auto-estima, apoio, motivação e oportunidade (FREEMAN e GUENTHER, 2000, p.35-36).

Entretanto, esta abordagem “estática” como acentuam Alencar e Fleith (2001) não inclui apenas o uso de testes de inteligência, mas também testes de criatividade e a indicação de colegas, professores e pais, que avaliam um indivíduo em um determinado momento, pelo estabelecimento de um nível mínimo de excelência em uma ou mais áreas.

O segundo caminho na busca de estratégias para localizar sinais de talento, por sua vez apresenta um caráter multidimensional, pois busca meios que considerem a capacidade

humana num processo dinâmico de acontecimentos naturais do dia a dia, orientado por observação contínua nas diversas situações de ação, posição e desempenho em que a criança está envolvida (GUENTHER, 2006a). Essa abordagem dinâmica, segundo Alencar e Fleith (2001) envolve a avaliação de mudanças apresentadas pelo indivíduo ao longo de um tempo, considerando o contexto no qual essa avaliação é feita. O objetivo neste método é avaliar o quanto o indivíduo progrediu em um determinado período, para que se possa fazer uma previsão sobre o que ele poderá vir a fazer em termos de excelência.

Devido ao atual estado de conhecimento no processo de identificação, Alencar e Fleith (2001, p.70) destacam que “múltiplos critérios devem ser utilizados, considerando-se informações obtidas das fontes as mais variadas, incluindo tanto a própria criança, como seus professores, pais e colegas [...]”. Neste sentido Virgolim (2005b) defende que os testes não devem ser o único critério para a seleção de alunos para programas de enriquecimento, apontando a necessidade de se considerar outras formas de nomeação, que possam também envolver uma parcela maior de alunos da escola.

No mesmo sentido, Rosenberg (1978) afirma que os autores modernos preferem não se limitar aos testes objetivos, por considerarem que a melhor solução está em coletar também observações independentes e medidas de realização efetiva, que dêem uma imagem mais fidedigna do aluno que evidencia alto potencial. E para tanto, utilizam testes psicológicos e pedagógicos; relatório de professores; históricos profissionais ou escolares; inventários diversos; questionários e entrevistas, assim como registros de execuções efetivas.

Com estas mudanças, a identificação passou a ser um problema bastante complexo, devido às limitações inerentes a qualquer instrumento de medida adotado, que podem levar à perda de muitos indivíduos capazes (ALENCAR e FLEITH, 2001). Por esta razão, um dos desafios na área da superdotação consiste em visualizar maneiras eficientes de reconhecer e localizar as crianças que apresentem sinais de potencial e capacidade superior, com a maior garantia possível de acerto, economia de tempo e recursos (GUENTHER, 2006b).

Para Treffinger e Feldhusen (apud GUENTHER, 2006b, p.53) os métodos ou procedimentos de reconhecimento do talento devem ser reestruturados dentro de princípios gerais, a fim de estabelecer um processo contínuo, flexível e que envolva diversos estágios e estratégias dirigidos a toda a população escolar.

Neste sentido, Moon, Feldhusen e Kelly (apud GUENTHER, 2006b, p.53) diferenciam alguns princípios derivados de outros estudos, apontando que um processo de identificação deve ser: **a)** Defensável em termos dos objetivos aos quais se destina; **b)** Integrado ao sistema educacional em uma configuração maior, e não como um apêndice do

trabalho escolar; **c)** Realizado em mais de um estágio e envolvendo um grupo variado de pessoas; **d)** Compreendido em uma determinada extensão de tempo; **e)** Diversificado, pluralístico e amplo, estendendo-se a todas as crianças da população; **f)** Prático, simples, viável, sem fugir dos seus objetivos e filosofia.

Alencar e Fleith (2001) destacam ainda que a sistemática de identificação do aluno com potencial superior só faz sentido se estiver acoplada a um plano educacional adequado a esta clientela, ou seja, deve estar intimamente relacionada à natureza dos serviços e programas disponíveis aos tipos de habilidades que serão atendidas.

Feldhusen (apud ALENCAR e FLEITH, 2001, p.69) destaca a necessidade de que o processo de identificação seja contínuo e elaborado no sentido de ajudar os alunos superdotados e talentosos a entender seu potencial.

Com base nestes princípios, diversos autores (por ex., HANY apud VIRGOLIM, 2005b, p.19-20) concordam que a identificação de alunos superdotados deve:

- a)** Ter como principal meta, a localização de potenciais que não estão sendo suficientemente desenvolvidos ou desafiados pelo ensino regular.
- b)** Ser flexível ao incluir tantos alunos quanto for possível, garantindo o direito dos que se qualificam para o serviço especializado.
- c)** Obter diferentes tipos de informação a fim de reduzir as chances de incorretamente excluir alunos que poderiam se beneficiar do programa, como os alunos de grupos minoritários, alunos de baixa renda, de outras culturas, com problemas de aprendizagem e as meninas.
- d)** Ser supervisionada por um grupo de especialistas para discutirem os casos individualmente à luz dos dados coletados de cada aluno, antes de encaminhá-los ao programa de atendimento adotado pela escola.
- e)** Avaliar o processo de aprendizagem dos alunos selecionados periodicamente, a fim de verificar se os critérios para a admissão ao programa foram adequados para se atingir os objetivos planejados.

Virgolim (2005b, p. 21) destaca que “a identificação deve, portanto, ser vista como um processo contínuo, um conjunto de habilidades que emergem e se desenvolvem à medida em que a criança amadurece”, apontando “preferencialmente os pontos fortes, aptidões e talentos de cada uma, em detrimento de suas fraquezas e incapacidades”.



### 2.4.1 Técnicas de Identificação

Quanto às *técnicas* recomendadas para a identificação dos superdotados, Freeman e Guenther (2000) apontam: a recomendação de pais, a identificação pela provisão e a identificação pela provisão na prática.

**a) Recomendação de Pais.** Com base em pesquisas quanto à recomendação dos pais, os resultados revelam que a maioria das crianças indicadas por eles como bem-dotadas “eram de fato mais capazes, quando avaliadas sob medidas objetivas, mesmo quando os professores não acreditavam que elas tivessem dotação ou talento” (FREEMAN e GUENTHER, 2000, p.45).

**b) Identificação pela provisão.** Implica em oferecer experiência educacional que estimule e desafie os mais capazes, pois segundo os pesquisadores,

mesmo os alunos mais capazes não conseguem fazer progresso na ausência de meios como aprender [...] Essas abordagens interativas, combinando aptidão e provisão, põem menos ênfase nas notas escolares, ao contrário, procuram encontrar pontos fortes, e prover para conseguir alcançar o potencial para todos os tipos de talentos (FREEMAN e GUENTHER, 2000, p.53).

**c) Identificação pela provisão na prática.** É uma abordagem dinâmica que implica em examinar os resultados da exposição das crianças às oportunidades diversas nas áreas das artes visuais e ciências, utilizando a apreciação do comportamento e seu desempenho na tarefa (FREEMAN e GUENTHER, 2000).

**d) Auto-identificação.** É uma técnica sugerida por Torrance (apud ALENCAR e FLEITH, 2001, p.70) que consiste em perguntar à criança sobre seus *hobbies* e interesses principais, as atividades desenvolvidas fora da escola, as formas de pensamento preferidas e suas reações a elementos de seu ambiente.

**e) Nomeação pelos companheiros ou colegas de sala de aula,** daqueles que se destacam em alguns traços. Para Alencar e Fleith (2001, p.75) esta é uma alternativa usada na identificação de alunos superdotados pouco explorada e consiste em solicitar aos alunos da turma para indicarem quem é o melhor em cada área específica. Gagné, em sua pesquisa (apud FREEMAN e GUENTHER, 2000, p.46) constatou correto o julgamento dos alunos quanto aos colegas, nas categorias: inteligência, criatividade, qualidades sócio-afetivas e aptidão física.

**f) Julgamento, avaliação e recomendação do Professor.** A literatura dá importância à indicação feita pelos professores, uma vez que estes se encontram em uma posição-chave para

recomendar aqueles alunos que demonstram outras características que não aquelas geralmente acessadas por testes de inteligência (VIRGOLIM, 2005b). Entretanto, Delou (1987) declara que a identificação de alunos com AH/S através da observação e julgamento de professores é um método bastante controvertido, porque, embora recomendado como possível, vários autores apontam suas limitações, procurando demonstrar que não deve ser considerado isoladamente dos demais métodos ou procedimentos. Para a autora, a identificação do aluno com potencial para AH/S em sala de aula exige do professor capacidade e rotina de observação, além do conhecimento específico dos traços destes alunos, pois o desconhecimento das características próprias da superdotação poderá levar o professor a julgamentos inadequados quanto aos comportamentos expressos pelos alunos.

De acordo com pesquisas (apud FREEMAN e GUENTHER, 2000, p.38) os resultados revelam haver consistência no julgamento dos professores quanto às capacidades dos alunos, sendo verificado que

quando os professores recebiam orientação dos pesquisadores sobre como identificar os bem-dotados nas suas áreas de especialidade, achavam a orientação muito útil, particularmente por causa do conhecimento que tinham dos alunos no dia a dia.

Entretanto, algumas dúvidas ainda são examinadas, como a dificuldade dos professores em reconhecer sinais de criatividade em crianças que não se conformam em relação a certos conceitos.

De qualquer forma, há dados favoráveis à confiabilidade da observação do professor de sala de aula, com indicações de maneiras de se aperfeiçoar, ampliar e organizar as estratégias por ele empregadas (GUENTHER, 1998). Como exemplo, o estudo Delphi (apud GUENTHER, 1998, p.25-26), ao demonstrar que “os professores são capazes, tanto de reconhecer e abstrair características de crianças bem dotadas, como classificá-las por representatividade e valoração”. Gagné (apud GUENTHER, 1998, p.20) também destaca que os professores são perfeitamente confiáveis e capazes para detectar sinais de talento nas crianças. Silva (apud DELOU, 1987) constata que o método mais utilizado no Brasil para identificar os alunos com AH/S consiste na observação de professores, por reconhecer que o professor vive as necessidades locais, sofre a ação do meio e, ao mesmo tempo, influencia-o.

Guenther (1998, p.19) apresenta a vantagem deste método, tendo em vista que,

é o professor de sala de aula que se encontra e convive diariamente com a criança em situações as mais variadas, continuamente, em dimensões de tempo considerável, abrangendo um ano escolar [...] o professor é, provavelmente, o adulto melhor localizado na vida da criança para realizar este tipo de observação.

É importante considerar que o professor precisa ser orientado e guiado, a não ficar à mercê da intuição, ou na relação estabelecida entre ele e seus alunos, para que ele esteja atento quando ocorrer um nível maior de interesse ou de envolvimento com as tarefas propostas por um aluno em determinada disciplina. O estudo de Shipley (apud GUENTHER, 1998, p.21) argumenta que:

[...] o professor em sala de aula, tal como a prática não pôde ignorar, com a devida preparação e orientação, é talvez a pessoa em melhor posição para formar conceitos sobre as características das crianças, com base em observação direta, inclusive sobre a presença de sinais de dotação [...].

Guenther (1998, p.32) apresenta algumas medidas preparatórias para a recomendação dos professores, como: ter conhecimento, compreensão e conceituação do que é que se está procurando e dispor de alguma espécie de instrumentação que direcione a observação. Segundo a autora, “quando os professores recebem um preparo especial para a tarefa de reconhecer a presença de talento nas crianças, a eficiência das indicações feitas chegam a alcançar 91% de acerto, em relação a medidas objetivas”.

Os estudos desenvolvidos por Delphi e McBride (apud GUENTHER, 1998 p.21) também apontam a necessidade de haver alguma espécie de guia, conceituação ou orientação a ser oferecida pelo professor, anterior ao momento de reconhecer sinais de talento. No Brasil, os professores e educadores são orientados a observar seus alunos no decorrer do processo de aprendizagem, durante as atividades do cotidiano escolar através de inventários e outros instrumentos norteadores da observação, para que a síntese dessas informações permita a identificação pontual das habilidades e competências, apresentadas pelo aluno, e sinalize suas necessidades (BRASIL, 2002).

### 2.4.2 Instrumentos de Identificação

Quanto aos *instrumentos* utilizados para facilitar a tarefa dos professores em indicar os mais capazes dentre os alunos, Guenther (2006a, p.6) ressalta que devem apresentar as seguintes qualidades básicas:

1. Devem ser introduzidos e utilizados de maneira integrada ao trabalho de sala de aula e ao ambiente escolar, apresentando configurações globais suficientemente amplas para que variados segmentos da interação sejam configurados em conjunto, sem se prender a detalhes específicos que exijam interpretação ou abstração.
2. Devem incorporar comportamentos, interações e reações variadas, que considerem a diversidade e multidimensionalidade das expressões de talento humano, assegurando espaço para que as mais diferentes manifestações possam ficar visíveis e serem sintetizadas.
3. Devem incluir e ultrapassar as situações de desempenho e produção escolar, que geralmente são focalizadas em uma estreita gama de habilidades mentais identificáveis, e dispõem de poucos canais para expressão de outros domínios e tipos de talentos.
4. Devem ser aplicados nas mesmas condições para toda a população escolar a ser atendida.
5. Devem ainda ser manejáveis, práticos, de compreensão e utilização simples, que possam ser utilizados pelo professor de sala de aula, sem constituir um problema para ele ou diminuir a confiabilidade dos dados coletados.

De acordo com Hany (apud VIRGOLIM, 2005b, p.20), os instrumentos de identificação devem ainda refletir o conceito de superdotação adotado, os tipos de talentos ou habilidades a serem identificadas, assim como os conteúdos e os objetivos propostos pelo programa de atendimento.

Apontamos aqui alguns instrumentos elaborados por autores brasileiros e estrangeiros:

- 1) A listagem de *Gowan* (apud ALENCAR e FLEITH, 2001, p.71) solicita ao professor que indique: o melhor aluno; aquele com vocabulário maior; o aluno mais criativo e original; o aluno com maior capacidade de liderança; o aluno com pensamento criativo mais desenvolvido; o aluno com maior motivação para aprender; o aluno que as demais crianças gostam mais; o aluno com maior interesse na área de ciências; e o aluno que está mais avançado na escola para a sua idade.

2) A Lista Base de Indicadores de Superdotação, para observação de alunos em sala de aula<sup>13</sup>, criada por *Delou* (1987) compreende as características para a Inteligência Geral; o Pensamento Criador; a Capacidade de Liderança e a Capacidade Psicomotora - que pode ser aplicada por qualquer profissional de educação em sala de aula.

3) A Escala para a identificação de alunos superdotados criada por *Novaes* (1979, p.37) na qual os traços são distribuídos em cinco áreas: 1- Desempenho Físico (habilidade física e nível de energia física); 2- Desempenho Intelectual (curiosidade intelectual e capacidade de concentração); 3- Desempenho Social (aceitação dos outros e capacidade de relacionamentos); 4- Capacidade de Liderança (influência, aceitação pelo grupo e sensibilidade para os problemas do grupo); e 5- Capacidade criatória (originalidade e imaginação). O observador deve ter em mãos esta lista para cada aluno, que na sua opinião, apresenta sinais de AH/S, marcando para cada item correspondente as opções: (1) pouco; (2) (3) (4) moderado e (5) muito.

4) As “Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores” desenvolvidas por *Renzulli* e seus colaboradores (*ALENCAR e FLEITH, 2001, p.73*), através das quais os professores avaliam seus alunos nas áreas de aprendizagem; motivação; criatividade; liderança; artística; musical; teatral; comunicação e planejamento. Consiste em solicitar ao professor que responda a cada um dos itens colocando o número 1 se raramente ou nunca observa a característica especificada; o número 2 se a observa ocasionalmente; o número 3 se a observa em um grau considerável e o número 4 se a observa a maior parte do tempo.

5) A “Lista de indicadores para observação em sala de aula” elaborada por *Guenther* (1998, p.35; 2000, p.24-25) derivados da literatura sobre características, traços, atributos e comportamentos, comumente encontrados em crianças dotadas de talentos e capacidade elevada com base em estudos de conceituados autores que lidaram com o assunto, no Brasil (*Antipoff, Novaes, Delou*) e no exterior (*Gallagher, Freeman, Sisk, Torrance, Passow, Feldhusen, Frasier*). Esta lista traz um composto de itens compreensíveis, manejáveis pelo professor de sala de aula, representativos de expressões concretas das características encontradas nas crianças bem dotadas e talentosas. A autora agrupou os traços em Áreas ou Domínios de capacidade e talentos humanos sintetizados por *Gagné* (apud *GUENTHER, 2006a, p.5*) e reconhecidos pela política educacional da Secretaria Especial (*BRASIL, 2003b*):

---

<sup>13</sup> A partir do estudo realizado no curso de Mestrado em Educação na área de Educação Especial de Superdotados, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (*DELOU, 1987*) com o propósito de oferecer aos professores uma alternativa sistematizada de observação de comportamentos indicadores de superdotação, em classe regular de ensino.

1º) Domínio da Inteligência; 2º) Domínio da Criatividade; 3º) Domínio Sócio-Emocional ou Psicossocial; 4º) Domínio Sensório-Motor ou Psicomotor (GUENTHER, 1998; 2000).

**1º) O Domínio da Inteligência** envolve duas capacidades que se manifestam como vias de expressão a sinalizar a capacidade superior (GUENTHER, 2000, p.47-49):

1ª) Capacidade Geral (fator *g*) que envolve os seguintes traços:

a) *Vivacidade mental / Pensamento linear* - podendo ser reconhecidos pela maneira como as crianças expressam curiosidade, questionam, interrogam, perguntam, enfrentam e apreciam desafios, encontram vias para expressar senso de humor, demonstram boa memória, mostram quase sempre ter domínio sobre um considerável fundo de conhecimento e informações, aprendem, compreendem, apreendem com facilidade por vários meios;

b) *Profundidade/ Pensamento não linear abstrato e Automotivação / Confiança* – que podem ser reconhecidos pela maneira como as crianças expressam independência acompanhada de persistência, compromisso com a tarefa, motivação interna, aceitação para correr riscos, iniciativa, animação, participação, confiança, segurança, envolvimento com seus interesses pessoais sempre com responsabilidade e presença própria.

2ª) Capacidade Pronunciada (talento acadêmico), que envolve os seguintes traços:

a) *Talento verbal* - reconhecidos pelo bom domínio e desempenho nas áreas de comunicação e linguagem, precisão e concisão na expressão verbal, gosto e eficiência ao lidar com as palavras;

b) *Pensamento abstrato* - igualmente reconhecidos pelo desempenho nas áreas das ciências e matemática, pela capacidade de analisar, associar e configurar símbolos e conceitos, pela boa organização interna, pelo raciocínio e lógica, pela notável capacidade no estabelecimento de relações e identificação de causas nos fenômenos observados, chegando à formação de conceitos a partir de fatos e pela capacidade de concentração e persistência.

**2º) O Domínio da Criatividade e Produção Original Científica ou Artística** é considerada pela autora como uma dimensão da inteligência e pode ser vista por traços como: pensamento holístico, intuição e pensamento intuitivo, pela produção de objetos ou idéias com originalidade e fluência e elevado senso crítico e autocrítico. Por apresentar maior sensibilidade e perceptividade em todas as situações, a criança ou jovem é, quase sempre, considerado como “diferente” e fora de “padrões” do grupo.

**3º) O Domínio Sócio-Emocional ou Psicossocial** pode ser visto pelas relações humanas e liderança, e reconhecidos por características como: capacidade e gosto por cooperação, senso de grupo, sintonia com o grupo e capacidade de irradiação de energia própria para o grupo, preocupação e sensibilidade às necessidades dos outros, combinado

com profundo senso de justiça e respeito ao outro a quem considera, ouve e trata com bondade e amizade.

**4º) O Domínio Sensório-Motor ou Psicomotor**, que pode ser visto pelo extraordinário funcionamento dos sentidos, demonstrados pelo talento esportivo e desempenho físico-motor qualitativamente superior e pela capacidade da mente em controlar as diferentes partes e funções do sistema muscular e ósseo.

São muitas as maneiras de se buscar os mais talentosos, contudo a autora ressalta que:

[...] não é propriamente o conteúdo de cada item listado que vai pesar, como parâmetro de identificação, mas sua derivação apropriada em relação aos troncos maiores de caracterização de dotados e talentosos, conceituados e expressos como construtos abstratos, relativos à população escolar (GUENTHER, 1998, p.28-29).

Torna-se importante lembrar também que o parecer resultante indica a presença (ou não) de comportamentos com indicadores de altas habilidades/ superdotação e salienta os pontos fortes e os aspectos que devem ser mais trabalhados com o aluno. Isto deve estar bem claro tanto ao aluno identificado, como seus pais e professores que, a partir de então, se envolverão mais diretamente no seu atendimento educacional.

### **2.4.3 Metodologias de Identificação**

Destacamos a seguir alguns *modelos* ou metodologias desenvolvidos para a identificação de alunos com potencial para AH/S, tanto no âmbito internacional como nacional:

**1. A metodologia proposta por Yewchuck e Lupart** (apud VIRGOLIM, 2005b, p.27-28) compreende dois estágios. No primeiro estágio, aplicam-se testes para identificar o grau de inteligência, criatividade, nível de desempenho acadêmico e autoconceito do aluno. No segundo estágio, entrevistas são conduzidas com os pais, professores a respeito das características e áreas de interesse do aluno. Também nesta fase, o aluno é convidado para uma entrevista de longa duração, durante a qual ele realiza algumas atividades acadêmicas. Seu material escolar mais significativo é examinado, assim como sua forma de organizar e desenvolver as tarefas acadêmicas e sua autopercepção como aprendiz, de modo que seu estilo cognitivo pessoal possa ser captado. Com base nestes dois estágios, é traçado um

programa específico para cada aluno, possibilitando que suas áreas fortes sejam reforçadas e as fracas trabalhadas, juntamente com o auxílio dos pais e professores.

**2. O Modelo de Enriquecimento Escolar, de Renzulli** (apud ALENCAR e FLEITH, 2001, p.71-72) propõe a construção de um Grupo de Talentos para a identificação de alunos superdotados. Esta é uma proposta promissora, pois não pré-determina a priori quais são os alunos superdotados, mas considera o contexto sócio-cultural do aluno a fim de não privilegiar determinados segmentos da população estudantil. Além disso, propõe que os comportamentos superdotados podem ser desenvolvidos também em indivíduos que não têm um desempenho alto em testes de inteligência e aptidão. A sistemática de identificação do “Grupo de Talentos” envolve uma seqüência de procedimentos que inclui seis etapas bem definidas, referentes às formas de avaliação: 1ª) Informação de natureza psicométrica (teste de Inteligência, Aptidão, Criatividade); 2ª) Desenvolvimental (indicação de pais, professores e do próprio aluno); 3ª) Sociométrica (indicação de colegas); 4ª) Desempenho em tarefas escolares e extra-classe; 5ª) Notificação aos pais e alunos indicados e 6ª) Notificação da ação (indicação dos professores de alunos motivados em áreas específicas, com base em ações que demonstrem a motivação do aluno com uma determinada área ou tópico em sala de aula).

**3. O modelo de identificação do talento desenvolvido por Guenther** (1998) aplicado no CEDET<sup>14</sup>, é composto por indicações múltiplas em três estágios: 1º) Observação direta feita pelos professores de sala de aula orientada pela lista de indicadores; 2º) Revisão, reavaliação e complementação das observações dos professores feitas pela equipe técnica da escola; e 3º) Acompanhamento da criança durante um ano letivo de trabalho no Programa de Atendimento ao aluno com potencial para AH/S.

Segundo a autora (GUENTHER, 2006b) o professor coleta dados sobre como cada aluno age e reage, colocando-se na turma em situações variadas, sem a preocupação de focalizar sua atenção em dotes ou talentos. A seguir, a identificação dos domínios de capacidade ocorre pelo processamento dos dados obtidos da observação direta referente ao posicionamento do aluno no processo de produção mental, estilo de aprender, ser, perceber, agir e reagir no cotidiano escolar, que apresente sinais de ser qualitativamente melhor, mais elaborado, mais eficiente do que seus pares (conjunto de colegas da turma) conseguem alcançar. O procedimento finaliza pela técnica da “observação assistida”, que consiste em prover às crianças indicadas, situações de aprendizagem enriquecidas e variadas, junto a outros alunos também indicados pela escola. Ao final de um ano letivo de atendimento, a

---

<sup>14</sup> Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento - CEDET de Lavras/ MG – Brasil (GUENTHER, 2000).



coleta de dados é repetida na escola para que o professor do ano corrente possa registrar suas observações e assim, completar o processo de identificação do aluno que apresenta potencial para AH/S.

## 2.5 Legislação para o atendimento aos superdotados

A Educação Especial para os portadores de AH/S no Brasil encontra-se amparada em vários documentos legais, com amplas bases filosóficas. A seguir destacamos alguns (GUENTHER, 2000, p.36-38; BRASIL, 1994; PORTAL/ MEC): a **Declaração Universal dos Direitos Humanos, Art.1**, diz que todo os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos; a **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão/ 2001** reconhece a necessidade de garantir o acesso para certos grupos e busca parcerias com governos, trabalhadores e sociedade civil, a fim de desenvolverem políticas e práticas inclusivas; a **Declaração de Salamanca, item 3** reafirma o princípio de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições, como as deficientes e superdotadas; a **Resolução no.2 do Conselho Nacional de Educação, 2001, Art.5º, item III** define os educandos com necessidades educacionais especiais, os que no decorrer do processo educacional apresentarem altas habilidades/ superdotação; no **Art. 8º, item IX** prevê a organização das classes comuns, de modo a assegurar atividades que favoreçam ao aluno que apresente AH/S o aprofundamento e o enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares; a **LDBN 9.394/96, no Cap. V da Educação Especial, Art.59, item II e IV** faz referência aos superdotados, permitindo aceleração dos estudos para concluir em menor tempo o programa escolar; o **Plano Nacional de Educação – Educação Especial, item 8.2** destaca a função da Ed.Especial no atendimento às pessoas com NEE com características como altas habilidades, superdotação e talentos; a **Lei nº 8069/1990, Cap.V: Art.53**, assegura à criança e o adolescente o direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, bem como seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho que lhes assegure: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

A indicação do Ministério da Educação (BRASIL, 2002) é a de que, após a identificação, a equipe de apoio pedagógico, responsável pela identificação dos alunos com AH/S, deverá indicar as adaptações de grande e pequeno porte necessárias para atender às necessidades dos alunos. A equipe deve orientar os professores quanto à acessibilidade, aos

objetivos educacionais, conteúdo, método e estratégias de avaliação a serem adotadas na rotina escolar. Tais medidas devem ocorrer “nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva, de modo a assegurar além do acesso à matrícula, as condições para o sucesso escolar de todos os alunos” (BRASIL, 2001, p.42).

Algumas adaptações são sugeridas pelo MEC (BRASIL, 2001, p.49) para o atendimento educacional aos superdotados, a saber: a) organizar os procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica de alunos com características de superdotação; b) prever a possibilidade de matrícula do aluno em série compatível com seu desempenho escolar, levando em conta, igualmente, sua maturidade sócio-emocional; c) cumprir a legislação no que se refere ao atendimento suplementar para aprofundar e/ ou enriquecer o currículo e à aceleração/ avanço, permitindo a conclusão da Educação Básica em menor tempo e ao registro do procedimento adotado em ata da escola e no dossiê do aluno; d) incluir, no histórico escolar, as especificações cabíveis; e) incluir o atendimento educacional ao superdotado nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, inclusive por meio de convênios com instituições de ensino superior e outros segmentos da comunidade.

Conforme o parágrafo anterior, as principais propostas educacionais que visam atender às necessidades do superdotado, são o *Enriquecimento* e a *Aceleração*.

O principal objetivo de um *Programa de Enriquecimento* para crianças e jovens com potencial, é o de encorajar os alunos a participarem de atividades investigativas que resultarão no desenvolvimento de um produto criativo e original que vá além das informações contidas tradicionalmente nas enciclopédias, ou nas pesquisas que acabam por ser apenas uma coletânea de fatos que se extraiu daqui ou dali (VIRGOLIM, 1998, p.12).

Para Landau (2002), estratégias de enriquecimento atendem aos objetivos de cultivar talentos, promover o interesse, desafiar potenciais, despertar criatividade do superdotado, proporcionar um clima psicológico de segurança e liberdade que deve permear o programa.

Para Freeman e Guenther (2000, p.123) o enriquecimento,

é um esforço de estimulação intencional e planejado, que busca o crescimento da criança ampliando e aprofundando o currículo escolar básico em conhecimentos, informações e idéias que a tornam capaz para uma consciência maior do contexto abrangente de cada tema, assunto, disciplina ou área do saber [...] não depende de haver recursos disponíveis para subvencionar instrução e material de ensino ‘extra’. O ponto central do enriquecimento para os muito capazes, é relacionar a aprendizagem de um assunto com outras áreas, e jogar com as idéias de maneiras a fazer surgir novas idéias.

Segundo Alencar (2001) o Enriquecimento pode se dar de várias formas, como: 1) pela promoção de condições que possibilitem a inclusão de novas unidades de estudo no conteúdo proposto; 2) por meio de uma investigação mais ampla e profunda sobre os tópicos ensinados com muitas informações; 3) pelo desenvolvimento de projetos originais em determinadas áreas de interesse e 4) por meio de cursos oferecidos em horário alternado ou durante as férias.

Renzulli (apud FREEMAN e GUENTHER, 2000, p. 127-128) apresenta algumas maneiras de se organizar o Enriquecimento: **a)** prover cursos e formação continuada para professores em exercício; **b)** flexibilizar o ensino formal, tomando algumas medidas, como a reorganização dos horários escolares para incluir períodos de aprendizagem independente; **c)** contactar com profissionais bem-sucedidos e/ou profissionais de varias áreas afins para atuarem como mentores; **d)** organizar um espaço, como em um centro ou biblioteca escolar com material extra para enriquecimento permitindo à criança trabalhar sozinha neste local; **e)** modificar o currículo escolar aumentando o nível de complexidade e desafio; **f)** aumentar a profundidade na aprendizagem e a promoção de habilidades de ordem mais alta; **g)** planejar trabalho fora do horário escolar, como em cursos, projetos, discussões; **h)** buscar sistemas de apoio de acordo com cada comunidade, como: clubes, sociedades e associações locais que recebam grupos de crianças para um trabalho na sua área de interesse; e ainda **i)** buscar parceria com Universidades e Institutos de Educação Superior a fim de permitir o acesso de jovens como ouvintes em seus cursos regulares.

A *Aceleração* consiste em cumprir o programa escolar em menos tempo, podendo ser efetivada de dez formas, segundo Freeman e Guenther (2000, p.110):

**1)** entrar mais cedo na escola; **2)** saltar séries escolares um ou mais anos; **3)** Acelerar por disciplina; **4)** agrupar verticalmente em classes mistas, com ampla variedade de idades e séries onde os mais novos trabalham com os mais velhos e mais avançados; **5)** realizar cursos especiais fora da escola em áreas curriculares específicas; **6)** desenvolver estudos paralelos, como freqüentar o ensino fundamental paralelamente ao ensino secundário; **7)** completar o currículo normal em metade ou terça parte do tempo previsto; **8)** auto-organizar planos de estudo enquanto se espera os demais da classe completar o que eles já fizeram ou aprenderam; **9)** trabalhar com um mentor, especialista em uma certa área de interesse da criança, na escola ou fora dela; **10)** freqüentar cursos paralelos (por correspondência, televisionado ou de outras formas).

Para Freeman e Guenther (2000) e Alencar (2001), a aceleração encontra muita resistência pelos professores e pais, por várias razões, a saber: vai contra a noção corrente de

desenvolvimento social sadio; porque a criança pode vir a ser “apressada” em prosseguir nos estudos, enquanto em outros aspectos do desenvolvimento físico ou mental pode não estar suficientemente matura para se integrar na turma de crianças mais velhas na nova classe, podendo encorajar a imagem estereotipada do “professorzinho” e ainda porque o aluno deixa de aprender muitos conhecimentos importantes, visto que a aceleração nunca se dá de forma adequada em todas as áreas.

No entanto, os favoráveis à idéia da aceleração, segundo Freeman e Guenther (2000), defendem que este método pode ser usado em qualquer escola; que os alunos preferem estar com alunos mais velhos; os custos com o aluno diminuem; para o aluno significa menos tédio, insatisfação, frustração, permitindo-lhe dar início à vida profissional mais cedo resultando em maior produtividade. Entretanto, as autoras advertem que é preciso considerar que o sucesso da aceleração depende muito do contexto em que é situado, da flexibilidade do sistema, de quantos alunos no total são acelerados, do nível de maturidade geral da criança, e do apoio emocional vindo do professor que recebe o aluno.

## **2.6 Atendimento ao aluno com potencial para AH/S no contexto escolar.**

Desde os pontos de vista sociológico, ético e político, a identificação do aluno com AH/ S faz referência à necessidade de aproveitar e valorizar ao máximo os recursos humanos, uma das maiores riquezas que a humanidade possui (VIEIRA, 2006).

Vieira (2006) destaca que no âmbito psicoeducativo a finalidade da identificação das AH/S vem atender a dois propósitos básicos: o conhecimento das características individuais de quem constitui este grupo social e a estruturação de métodos apropriados para a intervenção educativa, que respeite as diferentes formas de aprender de tais alunos.

Dentre as formas de atendimento, já apresentadas, destacamos os *Programas de Enriquecimento*, por serem a melhor estratégia pedagógica capaz de promover o desenvolvimento de todas as capacidades das crianças bem-dotadas de forma integrada ao trabalho de sala de aula, e porque podem ser estruturados a partir do projeto educacional da escola (FREEMAN e GUENTHER, 2000).

Entretanto, considerando que todo o ser humano é um ser indivisível e único, os Programas de Enriquecimento consideram o superdotado sob uma perspectiva holística, estimulando o desenvolvimento de sua personalidade de maneira sadia e produtiva, na

absorção de princípios éticos, que venham favorecer o crescimento, a realização pessoal e interação social, ao mesmo tempo em que provoca o desenvolvimento do seu potencial (GUENTHER, 2000; LANDAU, 2002; ALENCAR e FLEITH, 2001).

Um Programa de Enriquecimento pode ser efetivado em duas direções, de acordo com Guenther (2000):

1) Nos Centros ou entidades – onde se reúnem simultaneamente muitas crianças com indicadores de AH/S de várias idades e vários níveis, várias características, interesses e tipos de talento, com o propósito de prover enriquecimento curricular e ao mesmo tempo, propiciar mais oportunidades de interações e trocas entre elas. Esta modalidade de atendimento sugere que cada aluno receba aquilo de que realmente precisa, de acordo com seus interesses e necessidades, num plano individual (FREEMAN e GUENTHER, 2000).

2) Em cada Unidade Escolar - onde os professores, técnicos e especialistas reúnem recursos na própria escola e direciona-os para ajudar os alunos (GUENTHER, 2000).

Quanto à forma de atendimento, pode ser desenvolvida:

a) Na sala de aula regular. Panzeri (2006) defende que o enriquecimento na sala de aula regular é uma medida integradora, porque proporciona um ensino individualizado e ao mesmo tempo, atende às necessidades educativas do aluno superdotado, sem separá-lo do seu grupo e sem sobrecarregar seu horário letivo.

b) Na sala de recursos. É um local determinado, com professor especializado e com programa de atividades específicas, as quais têm por objetivos o aprofundamento e o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, a criação de oportunidades para trabalhos independentes e para investigação nas áreas das habilidades e talentos em horário diferente ao da classe comum. O atendimento pode ser individual ou em pequenos grupos (até cinco alunos) (BRASIL, 2003b).

Quanto ao tipo de atividades, apresentamos o Modelo Triádico de Enriquecimento – *SEM (The Schoolwide Enrichment Model)* criado por Renzulli (apud ALENCAR e FLEITH, 2001, p.134-136; FLEITH, 2005, p.13-14; VIRGOLIM, 1998, p.10-11) por ser uma proposta no âmbito escolar mais acessível à realidade brasileira, como demonstra Fleith (2005, p.13):

[...] (*SEM*) é um plano detalhado para o aperfeiçoamento da escola que permite cada uma desenvolver seus próprios programas baseados nos recursos locais, características dos alunos e dinâmica escolar, bem como nos pontos fortes e na criatividade dos professores. Este modelo sugere que os educadores examinem maneiras de tornar a escola um lugar mais convidativo, amistoso e divertido, encorajando o total desenvolvimento do aprendiz [...].

Tais propostas estão embasadas nos princípios de que: **a)** todas as experiências de aprendizagem devem ser estruturadas construídas e avaliadas considerando as habilidades, interesses e estilos de aprendizagem do aprendiz (que é único em sua maneira de ser) a fim de tornar a aprendizagem mais efetiva; **b)** o Conteúdo (conhecimento) e o processo (habilidades de pensamento, métodos de investigação) devem ser aprendidos dentro de um contexto de problemas reais e atuais, com atenção para que os alunos selecionem o problema, discutam sua relevância sob investigação e desenvolvam estratégias de resolução, de forma motivadora e mais significativa (FLEITH, 2005).

Apresentamos os três tipos de atividades de enriquecimento, lembrando que os Tipos I e II podem ser oferecidos tanto aos integrantes dos grupos da sala de recursos, como também aos alunos da sala de aula regular (ALENCAR e FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 1998):

O **Enriquecimento do Tipo I** consiste em atividades exploratórias gerais, que envolvem tópicos ou áreas do conhecimento de maior interesse dos alunos (como: idéias, pessoas, lugares, eventos, ocupações e *hobbies*), realizadas em níveis mais avançados, através de experiências que usualmente não fazem parte do currículo da escola regular. Freeman e Guenther (2000) recomendam que uma provisão específica dentro de áreas reconhecidas, é a maneira mais efetiva de promover excelência.

Nestas atividades o aluno toma conhecimento de como determinadas áreas, questões ou problemas particulares são desenvolvidos, explorados ou pesquisados na vida real, onde recebe estímulo para prosseguir num aprofundamento posterior em atividades criativas e produtivas (VIRGOLIM, 1998). Alguns dos procedimentos utilizados são: palestras, excursões, demonstrações, desenvolvimento de centros de interesse e uso de materiais áudio-visuais (VIRGOLIM, 1998; ALENCAR e FLEITH, 2001).

Como exemplo, citamos a experiência realizada no Distrito Federal, onde foram desenvolvidas atividades de estímulo ao aprimoramento do potencial superior dentro do Perfil Acadêmico: Matemático; Social (História e Geografia); Científico (Ciências); Comunicativo (Comunicação e Expressão); Intelectual; Liderança; Artístico (Artes Ciências, Musicais, Visuais e Dança); Psicomotor e Criativo-Produtivo, com base no modelo de enriquecimento *SEM* – de Renzulli e que alcançou bastante aceitação pelos alunos (BRASIL, 2003b).

Guenther (2000) sugere aproveitar situações de aprendizagem onde quer que haja atividade humana ou alguma coisa acontecendo que possa resultar em bons projetos de enriquecimento, como por exemplo: **a) na própria escola**: na diretoria da escola, portaria, secretaria, jardim, quadra de esporte, biblioteca, cantina, almoxarifado; **b) nas situações de aprendizagem fora da escola**: em museus, galerias, associações, aeroporto, casas comerciais,

indústrias, empresas de serviços, cooperativas, órgãos públicos, universidades, outros centros de ensino, academias, clubes esportivos, jornais, rádios e estações de TV, porto, reservas ambientais, e outros recursos que estiverem disponíveis ao programa de atendimento aos bem-dotados, dentro da realidade do município.

A fim de saber o momento certo para que o aluno passe do Nível I (Enriquecimento Tipo I) para o Nível II (Enriquecimento Tipo II), em geral é quando ele conseguir atingir a *Interação da Ação*<sup>15</sup> (VIRGOLIM, 1998).

**O Enriquecimento do Tipo II** consiste de atividades que utilizam técnicas, materiais instrucionais e métodos utilizados na mesma área ou assunto estudado no nível I, designados à promoção do desenvolvimento dos processos de pensamento de níveis superiores, de habilidades criativas e críticas. Assim, de acordo com a área no qual o aluno se dispôs a estudar ou do tipo de projeto de seu interesse desenvolvido no Tipo I, ele pode prosseguir em leituras mais avançadas ou aprofundadas compilando, planejando, executando, experimentando e aprendendo mais sobre os métodos de pesquisa, característicos deste campo do conhecimento.

Pretende-se desenvolver nos alunos (VIRGOLIM, 1998; ALENCAR e FLEITH, 2001): as habilidades gerais de pensamento criativo, resolução de problemas e pensamento crítico; os processos afetivos, tais como sentir, apreciar, valorizar, respeitar; uma grande variedade de aprendizagens específicas de *como fazer* tais como tomar notas, entrevistar, classificar e analisar dados, sintetizar, avaliar, tirar conclusões, etc., na investigação de problemas reais, usando metodologias adequadas à área de conhecimento de interesses dos alunos; habilidades avançadas no uso apropriado de materiais de referência, tais como guias, resumos, catálogos, registros, programas de computador, internet, etc.; habilidades de comunicação escrita, oral e visual, a fim de maximizar o impacto da produção do aluno sobre determinadas audiências.

O momento mais apropriado para que o aluno mude do nível II para o nível III, ocorre quando o aluno se torna extremamente interessado em conhecer com maior profundidade uma área do conhecimento e deseja dedicar o tempo que for necessário para a aquisição de um conteúdo mais avançado e participar de um processo de treinamento mais sofisticado, no qual assume o papel de aprendiz de primeira-mão (VIRGOLIM, 1998).

**O Enriquecimento do Tipo III** é caracterizado por quatro pontos principais (VIRGOLIM, 1998): 1) aprendizagem personalizada pelo “fazer”; 2) propósitos reais,

---

<sup>15</sup> Definida por Renzulli (apud VIRGOLIM, 1998) como sendo interações dinâmicas que ocorrem quando a criança se torna extremamente interessada com relação a um tópico, área de estudo ou idéia.

aplicados à produção de um produto para uma audiência real; 3) o papel do aluno é transformado do aprendiz da lição para o aprendiz de primeira mão; 4) síntese e aplicação de conteúdo, processo e envolvimento pessoal.

A ênfase muda da aprendizagem *sobre* determinado tópico, para a aprendizagem do *como* se obtém, categoriza, analisa e avalia informação em determinados campos, como por exemplo: a elaboração de um jogo, um livro, uma *homepage* na Internet, uma escultura, uma propaganda, ou outros, e que deve após sua conclusão, ser comunicado aos familiares, às bibliotecas, aos jornais da escola ou da comunidade, às associações, etc. (ALENCAR e FLEITH, 2001).

Os objetivos das atividades de Enriquecimento de Tipo III incluem (VIRGOLIM, 1998; ALENCAR e FLEITH, 2001): aprofundar em uma área do interesse, preparando os alunos a se tornarem investigadores e produtores de conhecimento, de produtos autênticos e não apenas meros consumidores da informação existente e adquirir um conhecimento avançado do conteúdo e metodologia próprios, utilizados dentro de uma disciplina em particular, área de expressão artística ou estudos interdisciplinares.

Além destes, os objetivos propõem desenvolver: produtos autênticos, delineados especialmente para produzir determinado impacto em uma audiência pré-selecionada; habilidades metacognitivas, auto-direcionadas como: planejamento, organização, utilização de recursos, gerenciamento de tempo, tomada de decisões e auto-avaliação; independência de pensamento e ação; motivação/ envolvimento com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa; e ainda, habilidade de interagir efetivamente com outros alunos, professores e pessoas com níveis avançados de interesse e conhecimento em uma área comum de envolvimento.

Outra forma de Enriquecimento desenvolvida por Renzulli (apud ALENCAR e FLEITH, 2001, p.137) que pode perfeitamente ser adaptada em Salas de Recursos, é a estratégia do *Grupo de Enriquecimento*. Neste caso, grupos de alunos de diversas séries que manifestam interesses semelhantes, têm encontros regulares após as aulas ou no próprio turno em que estudam – ocupando tempos livres que possam ter, para desenvolverem projetos, baseados nos interesses, juntamente com os professores e demais envolvidos na equipe do Programa (ALENCAR e FLEITH, 2001).

As autoras (ALENCAR e FLEITH, 2001) ressaltam que as atividades desenvolvidas objetivam a elaboração de um produto ou serviço original, pela utilização de métodos autênticos de investigação, a fim de ser apresentado em uma audiência específica, oportunizando-lhes desta forma, vivenciar



experiências de aprendizagem desafiadoras, auto-seletivas e baseadas em problemas reais, além de favorecer o conhecimento avançado em uma área específica, estimular o desenvolvimento de habilidades superiores de pensamento e encorajar a aplicação destas em situações criativas e produtivas (ALENCAR e FLEITH, 2001, p.137).

Enfim, o Programa de Enriquecimento traz benefícios não somente aos alunos indicados e/ ou recomendados ao Programa, mas para todos os alunos. Segundo Guenther (2000, p.233): “Há sempre repercussão no comportamento e na atitude dos professores e colegas, quando o aluno bem-dotado comunica, demonstra ou ensina aos outros o que ele adquiriu no programa especial”. A introdução de elementos novos ao trabalho normal da classe servirá de estímulo no cotidiano da sala de aula regular, provocando nos alunos o desejo de ingressarem em níveis mais avançados de interesse em tópicos ou áreas de estudo (VIRGOLIM, 1998).

Virgolim (1998) assegura que, como resultado das atividades de enriquecimento do Tipo I e II, também o ensino se torna melhor, a escola se torna potencialmente um lugar mais estimulante e enriquecedor para todos, na medida em que não defende o uso de certas atividades apenas aos alunos identificados com potencial para AH/S no programa. A autora considera que a dimensão do atendimento ao superdotado na escola, comunica e compartilha com os colegas o que se faz, pela integração ativa e constante entre as atividades do programa regular e as atividades do Programa de Enriquecimento. Já os resultados das atividades do Tipo III, em sua essência permitem aos alunos a chance de agir como agentes de mudança, com impacto no mundo que os rodeia.

### **Considerações Finais**

Ao compreendermos que a identidade é uma relação que envolve a capacidade individual de se reconhecer e a possibilidade de ser reconhecido pelos outros pela identificação (quando o sujeito se afirma por aquilo que é e pede que seja reconhecido pelos outros) e pela afirmação da diferença (quando o sujeito se distingue dos outros e pretende que essa diversidade seja reconhecida) é que se faz necessário integrar a riqueza da diferença e conter o potencial de conflito para, depois, criar e recriar as condições e as linguagens da comunicação (MELUCCI, 2004).

Por entender que uma sociedade digna de ser vivida deva constituir-se por “indivíduos de qualidades pessoais significativas”, como afirma Dewey (apud SACRISTÁN, 2002b, p.16), nos conscientizamos da necessidade de não medir esforços em favorecer o desenvolvimento dos alunos que se destacam por suas altas habilidades. Assim, reflete Heller (apud FREEMAN e GUENTHER, 2000, p.139) que

é razoável pensar que crianças e jovens inteligentes, talentosos e motivados, recebendo intenso esforço de tutoria, numa atmosfera de aprendizagem estimulante, aceitação e amizade, com certeza se tornariam mais capazes e eficientes no seu próprio processo de aprender.

Neste sentido, buscamos, por meio deste estudo, indicar uma metodologia para a identificação do aluno com potencial para AH/S com base na análise e avaliação das nomeações realizadas pelos professores, pelos colegas de classe e pelo próprio aluno, como primeiro passo na busca de formas educativas eficazes no atendimento às suas necessidades educacionais.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGIA

*O progresso da ciência se faz pela quebra dos paradigmas, pela colocação em discussão das teorias e dos métodos.*  
Kuhn.

A partir de um Quadro de Procedimentos Metodológicos (Apêndice A) serão descritos a seguir os métodos de abordagem, os procedimentos técnicos, os procedimentos de coleta de dados, os procedimentos de análise, o local, os participantes, finalizando com a execução da pesquisa.

#### **3.1 Caracterização da Pesquisa quanto aos Métodos de Abordagem.**

A presente pesquisa adotou duas abordagens metodológicas. A abordagem *Qualitativa* foi utilizada quanto à natureza dos dados, pois abarca o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes; aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas; dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Segundo Amorim (2001, p.16), a validade dos resultados da pesquisa qualitativa reflete precisamente a atitude do pesquisador e da sua relação com o *outro*, ou seja: “da maneira como a pesquisa trata ou maltrata a questão da relação com o *outro*, dependem certos efeitos de conhecimento”.

Por entender que o conjunto de dados qualitativos e quantitativos não se opõem, mas se complementam, visto que a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, utilizou-se

também uma abordagem *Quantitativa*, por permitir que as opiniões e informações sejam expressas em números, com precisão e objetividade, possibilitando assim, serem classificadas e analisadas (MINAYO, 1994). Sendo assim, análises tanto de natureza qualitativa quanto quantitativa foram realizadas, objetivando obter uma melhor compreensão dos resultados obtidos em campo.

Ainda com relação à abordagem, procurou-se aqui abarcar o sistema de relações que envolvem o sujeito da pesquisa, o modo de conhecimento exterior a ele, as representações sociais que traduzem o mundo dos significados que considera a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos e a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos (MINAYO, 1994).

Desta forma buscou-se, ainda na perspectiva de Minayo (1994), entender o processo social nas suas determinações e transformações vivenciadas pelos sujeitos, que se dá numa relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, numa postura que aborda a complexidade, a especificidade e as diferenciações dos sujeitos investigados.

A natureza do tipo de pesquisa foi de caráter *Exploratório*, pois segundo Lakatos e Marconi (1991) clareia conceitos, aumenta a familiaridade do pesquisador com o ambiente e o fenômeno, auxilia na realização de uma pesquisa mais precisa e, ainda, permite avaliar uma situação concreta desconhecida. Desta forma, a pesquisa exploratória nos possibilitou esclarecer e modificar idéias, como também, formular problemas mais específicos ou hipóteses pesquisáveis sobre a identificação dos que apresentam AH/S (Altas Habilidades/ Superdotação) no contexto social brasileiro (SELLTIZ [et al] apud GIL, 1994, p.45).

Quanto aos objetivos da pesquisa, adotou-se o tipo *Descritivo* por permitir conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fatos e ambiente observados e também descrever as características da população - no caso, os alunos indicados com potencial para AH/S (SELLTIZ [et al] apud GIL, 1994, p.45; LAKATOS e MARCONI, 1991).

### **3.2 Caracterização da Pesquisa quanto aos Procedimentos Técnicos.**

A fonte de informação indireta, utilizada no levantamento de dados, na abordagem e explicação geral dos fenômenos, foi a *Bibliográfica* e *Webgráfica*, onde buscou-se, de forma

disciplinada, crítica e ampla, estabelecer um diálogo reflexivo entre a teoria e o objeto de investigação e refletir sobre o estado do conhecimento atual com relação ao tema da superdotação (MINAYO, 1994).

Considerando que “só se pode definir um termo pela sua inscrição em um sistema teórico”, (AMORIM, 2001, p.21) foi através de um conjunto de proposições teóricas que buscamos precisão e univocidade a uma significação, extraindo todas as conseqüências possíveis daquilo que foi dito (AMORIM, 2001).

A *pesquisa de campo* é a fonte de informação direta que nos permitiu uma aproximação com aquilo que desejávamos conhecer; como também, criar um conhecimento partindo da realidade presente no campo; verificar em que estado se encontrava o problema, o que já foi realizado sobre ele e quais as opiniões quanto ao assunto, possibilitando-nos estabelecer um modelo teórico inicial de referência que grandemente nos auxiliou na elaboração do plano geral da pesquisa (NETO, 1994; LAKATOS e MARCONI, 1991).

### **3.3 Caracterização da Pesquisa quanto aos Procedimentos de Coleta de Dados.**

Dentre as diversas formas utilizadas para a coleta dos dados na pesquisa de campo, optou-se pela *Observação Direta Extensiva*, realizada por meio do *Questionário aberto/ fechado* (Apêndices G,H,I,J) e também pela *Observação Direta Intensiva* realizada pela técnica da *Entrevista semi-estruturada* (Apêndice K). A técnica da Observação foi utilizada como ponto de partida da investigação social para a pesquisa de campo, como auxílio ao pesquisador para identificar e obter provas a respeito de objetivos que orientam o comportamento dos indivíduos e uma forma de estar em contato mais direto com a realidade (LAKATOS e MARCONI, 1991).

O *Questionário* atende ao propósito de conhecer a opinião do maior número de pessoas simultaneamente sobre o objeto de investigação e de se obter o maior número de dados a partir das respostas.

Quanto às questões, optou-se pelas de formato aberta, fechada e de múltipla escolha.

As *questões abertas* permitiram ao informante responder livremente, usando linguagem própria ao emitir suas opiniões. Entretanto, por saber dos inconvenientes que esta forma pode trazer (como dificuldade do informante em redigir a informação e a complexidade no processo de tabulação, o tratamento estatístico, a análise e interpretação dos dados) é que

trabalhou-se na maioria com *questões fechadas*, onde o informante escolhe uma resposta dentre as opções apresentadas como: sim e não (LAKATOS e MARCONI, 1991). Já as questões de *múltipla escolha*, também de caráter fechado, possibilita obter uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto, com a vantagem de proporcionar maior facilidade na tabulação e exploração em profundidade, tanto quanto com relação às questões abertas. Desta forma, a combinação de respostas de múltipla escolha com as respostas abertas permitiu-nos obter mais informações sobre o assunto, sem prejudicar a tabulação (LAKATOS e MARCONI, 1991).

Os questionários foram elaborados de acordo com o objetivo específico de cada instrumento, tendo como parâmetros os estudos sobre a identificação de alunos com potencial para AH/S abordados na literatura.

O “Questionário I para professores pré-capacitação” (Apêndice G) objetivou verificar os conhecimentos que o professor apresenta na área das Altas Habilidades/ Superdotação. Conta com 11 (onze) questões, sendo a primeira questão de múltipla escolha elaborada com base na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) que especifica a composição do grupo de alunos com necessidades educacionais especiais - NEE. A questão 4, baseada em Winner (1998), procurou, por meio de questões fechadas (Falsas) verificar quais concepções errôneas permeiam a mente dos educadores quanto aos alunos que se destacam por seu potencial superior. A questão 8, de caráter aberto, foi elaborada com base nos estudos abordados na literatura sobre os procedimentos para a indicação dos alunos com potencial superior. A questão 9, solicita que os professores indiquem, dentre os alunos já nomeados, aqueles com evidências de problemas de aprendizagem e/ ou sub-desempenho, segundo sua opinião. As demais questões apresentam um caráter aberto, a fim de oportunizar maior liberdade para os docentes expressarem suas opiniões.

O “Questionário II para professores pós-capacitação” (Apêndice H) objetivou servir de instrumento para o registro das indicações feitas pelos professores através de 26 (vinte e seis) questões fechadas e 2 (duas) questões abertas. As 26 questões correspondem ao “Guia para observação de crianças dotadas e talentosas” ou “Lista de itens para observação em sala de aula” proposta por Guenther (2000). Foram efetuadas algumas adaptações na configuração das questões, dispondo-as em tabelas para que os professores pudessem proceder as indicações das quatro turmas, em um mesmo instrumento, deixando espaço para que indicassem até cinco alunos por turma. As questões II e III apresentam um caráter aberto, oportunizando aos docentes indicar livremente outros alunos que tenham talentos especiais ou

ainda alunos que se destacam especificamente na disciplina que lecionam, bem como a forma de se manifestarem.

O “Questionário III para a Indicação dos Colegas de Classe” (Apêndice I) objetivou servir de instrumento para o registro das indicações feitas pelos colegas de classe através de 26 (vinte e seis) questões fechadas e 1 (uma) questão aberta correspondente à mesma “Lista de itens para observação em sala de aula” proposta por Guenther (2000). Procedeu-se a uma adaptação na configuração das questões, apresentando-as em forma de questionário, com espaço destinadas ao registro dos alunos indicados pelos colegas de classe. A questão II apresenta um caráter aberto, oportunizando aos discentes indicar livremente outros alunos que tenham talentos especiais, bem como a forma de se manifestarem.

O “Questionário IV para Auto-Indicação do Aluno” (Apêndice J) objetivou servir de instrumento para o registro das indicações feitas pelo próprio aluno quanto às suas características, através de 26 (vinte e seis) questões fechadas e 1 (uma) questão aberta também correspondente à “Lista de itens para observação em sala de aula” proposta por Guenther (2000). A configuração das questões foi adaptada para a forma de múltipla escolha, onde o aluno pôde marcar com um (X) as alternativas cujas características lhe dizem respeito. A questão II apresenta um caráter aberto, oportunizando aos discentes indicar livremente outros talentos especiais que possuam, bem como sua forma de manifestar-se.

A entrevista foi o método de coleta de dados escolhido, desenvolvida a partir de um roteiro de tópicos relativos ao problema abordado. Por ser do *tipo focalizada*, dá ao pesquisador a liberdade de fazer perguntas que se julga pertinente, de sondar as razões e de solicitar maiores esclarecimentos sem um rigor excessivo (LAKATOS e MARCONI, 1991). Além disso, sendo semi-estruturada, permite que comparações sejam feitas, tendo como foco os respondentes, e não as questões. Ao mesmo tempo, dá liberdade ao pesquisador de investigar a situação na direção que considerar mais pertinente.

A “Entrevista V com os alunos nomeados pelos professores” (Apêndice K) objetivou verificar como os alunos indicados com potencial para AH/S (Altas Habilidades / Superdotação) se vêem, através de quatro questões fechadas (1 a 4) e uma questão aberta (5) que trata dos problemas que possivelmente possam estar enfrentando.

Segundo seu conteúdo, as perguntas da entrevista foram elaboradas com base na literatura específica sobre AH/S. A primeira questão aborda os traços comportamentais e de personalidade (BRASIL, 2003b); a segunda questão aborda as características do superdotado com Distúrbio de Aprendizagem - SDA (ALENCAR e VIRGOLIM, 2001); a terceira questão aborda os indicadores de características e problemas de aprendizagem em superdotados

(BRASIL, 2003b); e na quarta questão aborda os indicadores de sub-desempenho em crianças potencialmente muito capazes (BRASIL, 2003b).

A entrevista conclui com a quinta questão onde são abordadas, de forma aberta, as dificuldades sentidas pelo aluno em sala de aula quanto à socialização e convivência com os colegas, dentre outras.

É importante destacar que, devido à necessidade de comparar os dados fornecidos nos questionários, os docentes e discentes não ficaram no anonimato, considerando que a pesquisa trata da identificação do aluno com AH/S e a forma como ele é indicado.

No entanto, nos sentimos respaldados com tal metodologia, uma vez que o projeto para a realização desta investigação foi encaminhado ao Comitê de Ética, que após análise do mesmo, concedeu aprovação (Apêndice B).

### **3.4 Caracterização da Pesquisa quanto aos Procedimentos de Análise.**

Dos procedimentos de análise, optou-se pelo estudo *Descritivo* para “descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p.110).

Como método de análise, foi utilizada a técnica da *Análise de Conteúdo* que, para Bardin (apud TRIVIÑOS, 1987, p.160) é um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição e análise das comunicações que permite estudar o conteúdo das mensagens e obter indicadores quantitativos ou não, e possibilita a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção das mensagens.

Segundo Gomes, (1994, p.74) este procedimento nos permite “encontrar respostas para as questões formuladas, [...] confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação” e “ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte” (MINAYO apud GOMES, 1994, p.69).

Neste caso, seguimos as três etapas básicas no trabalho com a análise de conteúdo (BARDIN, 1977, p.95-101):

**1ª) Pré-análise:** através da operacionalização e sistematização das idéias iniciais, buscou-se conduzir um esquema do desenvolvimento dos próximos passos, através da: **a)** leitura flutuante – contato com os documentos a fim de conhecer melhor o texto; **b)** escolha dos



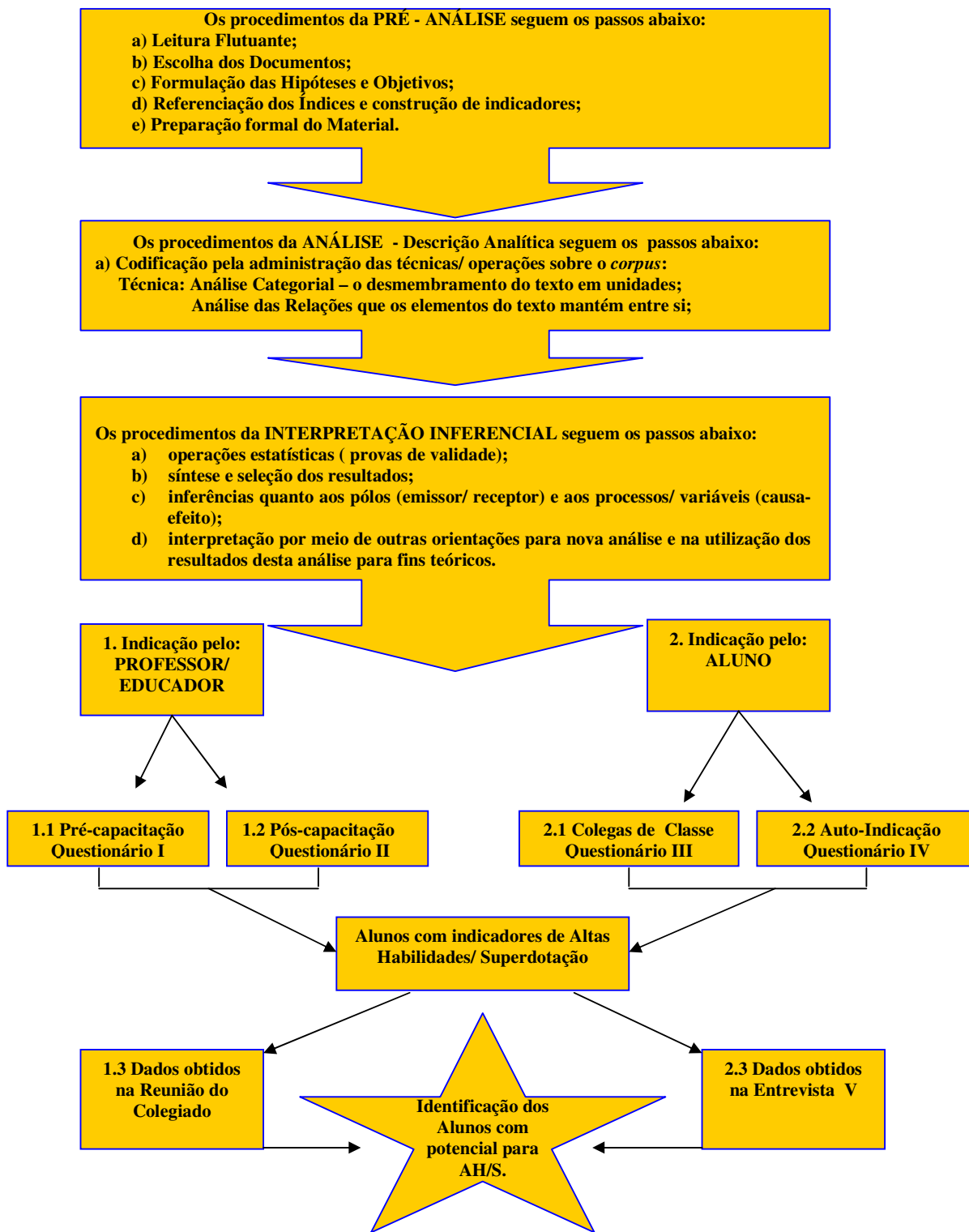
documentos; **c)** formulação das hipóteses e objetivos; **d)** referenciação dos índices e construção de indicadores; **e)** preparação formal do material.

**2ª) Exploração do Material/ Descrição Analítica:** buscamos a Codificação pela administração das técnicas/ operações sobre o *corpus*. Nesta etapa, utilizamos a técnica de Análise Categorical que implica no desmembramento do texto em unidades (BARDIN, 1977, p.153) e a Análise das Relações ou de Contingências, seguindo os passos desenvolvidos por Osgood (apud BARDIN, 1977, p.197), a saber: **a)** escolha das unidades de registro (daquilo que se conta) e das unidades de contexto (modo de contagem) de acordo com o tema; **b)** escolha das regras de enumeração/ contagem considerando: a freqüência, a intensidade e a direção; **c)** escolha das regras de categorização (classificação/ agregação) pelo critério semântico.

**3ª) Tratamento dos Resultados obtidos e Interpretação Inferencial,** através de: **a)** operações estatísticas (provas de validade); **b)** síntese e seleção dos resultados; **c)** inferências quanto aos pólos (emissor/ receptor) e aos processos/ variáveis (causa-efeito); **d)** interpretação por meio de outras orientações para nova análise e na utilização dos resultados desta análise para fins teóricos.

A Figura 1 explicita como se deu as três etapas do procedimento de análise.

Figura 1 - Fluxograma contendo as etapas dos Procedimentos de Análise.

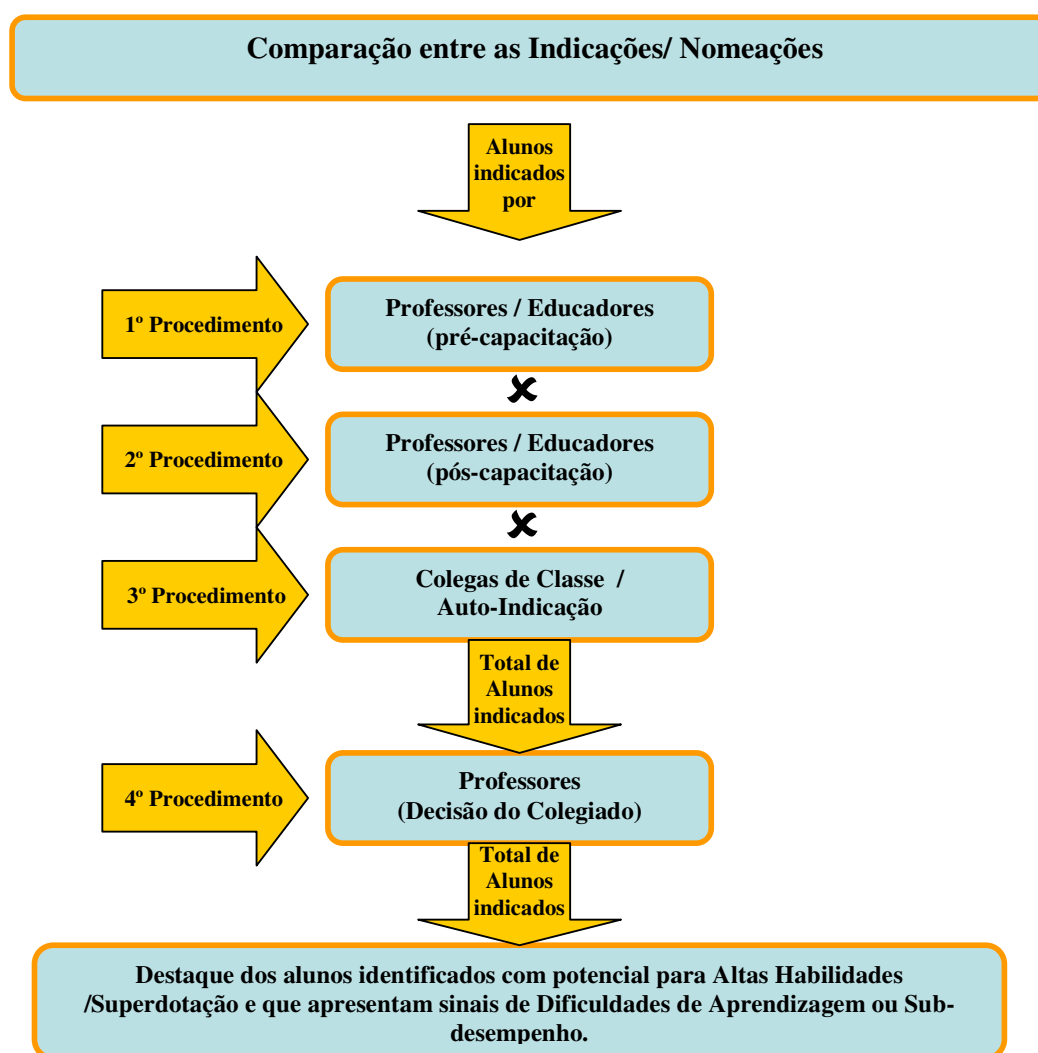


Nota: Adaptado das etapas para a Análise do Conteúdo de Bardin (1977).

Pela *Abordagem Qualitativa* procurou-se evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores, o que permite fazer comparações e contrastes entre eles. Pela *Abordagem Quantitativa* foram computadas as alternativas de maior e menor predominância formando, com esses dados, tabelas e gráficos e transformando-os em percentuais. E finalmente, pela *Interpretação* procurou-se dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos, expondo o verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos no tema (LAKATOS, 1991).

A Figura 2 ilustra como se deu o fluxo das discussões finais:

Figura 2 - Fluxograma da Discussão dos Resultados



Nota: Desenvolvido a partir dos dados levantados na pesquisa de Campo.

A *Tabulação* possibilitou uma interpretação mais rápida com maior compreensão das inter-relações entre os dados sintetizados. A partir desta pré-análise, buscou-se fazer um levantamento dos alunos indicados por suas altas habilidades em cada um dos instrumentos de observação, e então partir para o momento seguinte da pesquisa – a Codificação.

No procedimento de *Codificação*, ou seja, na transformação do que é qualitativo em quantitativo, categorizou-se os dados que se relacionam, transformando-os em símbolos de forma quantitativa (tabelada) em duas partes: 1) classificando os dados e agrupando-os sob determinadas categorias; 2) atribuindo um código a cada um, segundo seu significado. Tal postura está de acordo com o que sugere GOMES (1994, p.70): “[...] o pesquisador deveria antes do trabalho de campo definir as categorias a serem investigadas[...]”.

No decorrer da fase exploratória desta investigação e com base na fundamentação teórica, foi possível definir as categorias Gerais e as categorias específicas, a saber:

**Gerais 1.** O conhecimento e a percepção do *Professor* quanto aos alunos com NEE e AH/S (antes e após receber capacitação).

**Específica 1.1** O reconhecimento pelo *Professor* dos alunos com potencial para AH/S e com características para problemas de aprendizagem e/ou sub-desempenho pelos professores/ educadores (antes e após capacitação).

**Gerais 2.** A percepção do *Aluno* quanto aos traços característicos em superdotados com relação a si mesmo e aos seus colegas de classe.

**Específicas 2.1** O reconhecimento pelo *Aluno* de traços característicos em superdotados dentre seus colegas de classe e em si próprio; e **2)** O reconhecimento pelo próprio *Aluno* de comportamentos que evidenciam problemas de aprendizagem e/ou sub-desempenho em si próprios.

Tais categorias constituem-se de uma ou mais questões dentre os questionários, como se pode observar no quadro 1:

**Quadro 1 – Distribuição das Categorias de Análise Gerais e Específicas de acordo com as questões da pesquisa.**

GERAL / ESPECÍFICAS	QUESTÕES
<p><b>1. O conhecimento e a percepção do Professor quanto aos alunos com NEE e às AH/S (antes de receber capacitação)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quantos e quais alunos os professores/ educadores consideram fazer parte do grupo com NEE (necessidades educacionais especiais) na Educação Especial.</li> <li>▪ Qual o propósito da Educação Especial para os alunos com NEE.</li> <li>▪ Quantas e quais concepções os docentes têm como verdadeiras a respeito dos alunos com Altas Habilidades/ Superdotação (AH/S).</li> </ul> <p><b>1.1 O reconhecimento pelo Professor dos alunos com potencial para AH/S e com características para problemas de aprendizagem e/ou sub-desempenho pelos professores/ educadores (antes e após capacitação).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se os professores/ educadores re-conhecem a presença de potencial para AH/S (pré-capacitação) entre seus alunos.</li> <li>▪ Como os professores/ educadores identificam os alunos com potencial para superdotação com base em sua experiência de sala de aula/ outras (pré-capacitação).</li> <li>▪ Quantos e quais alunos os professores/ educadores consideram ter potencial para AH/S de acordo com as características que eles julgam pertinentes. Quais suas características (pré-capacitação).</li> <li>▪ Quantos e quais alunos os professores/ educadores consideram ter potencial para AH/S, com a ajuda de uma lista de itens para observação em sala de aula (pós-capacitação).</li> <li>▪ Saber se ainda há alunos com talentos especiais, indicando como se manifestam.</li> <li>▪ Quais dentre os alunos indicados com potencial para AH/S os professores/ educadores indicaram características de problemas de aprendizagem e/ou sub-desempenho e quais são estas características (pré-capacitação).</li> <li>▪ Que medidas o professor/ educador tem tomado para atender os alunos (com ou sem dificuldades) em que reconhece o potencial para AH/S.</li> </ul>	<p><b>Questionário I</b></p> <p>Questão 1</p> <p>Questão 2</p> <p>Questão 4</p> <p><b>Questionário I</b></p> <p>Questão 6</p> <p>Questão 7</p> <p>Questão 8</p> <p><b>Questionário II</b> Questão I (1-26)</p> <p>Questão II</p> <p><b>Questionário I</b> Questão 9</p> <p>Questão 10</p>
<p><b>2. A percepção do Aluno quanto aos traços característicos em superdotados com relação a si mesmo e aos seus colegas de classe.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quantos/ quais os colegas de classe o aluno aponta como “o melhor” segundo as características enunciadas numa lista de itens para observação.</li> <li>▪ Quantos /quais alunos se consideram o “melhor” e “muito”, com a ajuda de uma lista de características.</li> </ul> <p><b>2.1 O reconhecimento pelo Aluno de traços característicos em superdotados dentre seus colegas de classe e em si próprio; e 2) O reconhecimento pelo próprio Aluno de comportamentos que evidenciam problemas de aprendizagem e/ou sub-desempenho em si próprios.</b></p> <p>Quais alunos indicam em si traços comportamentais e de personalidade mais comuns em superdotados; características de distúrbios ou problemas de Aprendizagem e/ ou sub-desempenho.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Outros problemas.</li> </ul>	<p><b>Questionário III</b></p> <p>Questão I (1- 26)</p> <p><b>Questionário IV</b> Questão I” (1 a 4 para “melhor”) (5 a 26 para “muito”)</p> <p><b>Entrevista V</b></p> <p>Questões 1 a 4</p> <p>Questão 5 ( a,b,c,d,e,f )</p>

### 3.5 Local.

O campo de investigação da presente pesquisa centrou-se na Escola Adventista do bairro São Jorge – EASJ, no município de Manaus. A EASJ pertence à IASD<sup>16</sup> e faz parte de uma rede educacional de âmbito mundial presente em cerca de 145 países, que abrange os três níveis de escolaridade: fundamental, médio e superior (CONFEDERAÇÃO, 2004).

A EASJ com seus 26 anos de existência possui hoje 435 alunos - da 1ª até a 8ª série, nos dois turnos. No período matutino atende uma classe para cada série do E. Fundamental I (1ª a 4ª séries) e uma classe para a 5ª, 6ª e 7ª séries, totalizando 236 alunos. No período vespertino, atende uma classe de 1ª série; duas classes de 5ª e 6ª séries cada; uma classe para a 7ª e uma classe para a 8ª série, somando 199 alunos neste período.

A escolha pela EASJ como campo de estudo, foi motivada por ser um ambiente bastante familiar à pesquisadora, onde esta já exerceu suas atividades profissionais e pela facilidade de acesso ao local.

### 3.6 Participantes.

Do total de nove professores do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries), participaram desta pesquisa oito professores, sendo cinco do sexo masculino e três do sexo feminino. A ausência de um professor se deu por motivo de licença médica no período de sondagem. Do total de três técnicos<sup>17</sup> que atuam na escola, participaram dois do sexo feminino, sendo que a ausência de um deles justifica-se pelo comprometimento intenso com sua área de atuação - totalizando 10 os participantes nesta pesquisa. Destes, 10% não concluíram a graduação; 40% estão graduando; 10% são apenas graduados; 10% são pós-graduandos e 30% já são pós-graduados, conforme mostra o Quadro 2.

---

<sup>16</sup> Igreja Adventista do 7º Dia.

<sup>17</sup> Os técnicos correspondem ao Coordenador Pedagógico; Coordenador de Disciplina e Orientador Educacional.

**Quadro 2 – Dados sobre o número dos professores participantes e quanto à área de formação acadêmica.**

PROFESSORES		FORMAÇÃO ACADÊMICA							
Masculino	Feminino	Área de Formação	Graduação não concluída	Graduando	Graduado	Pós-Graduando	Pós-Graduado	Total Geral	
	<b>A</b>	História/ Geografia					X		
<b>B</b>		Ciências Biológicas		X					
<b>C</b>		Pedagogia/ Artes		X					
	<b>D</b>	Filosofia/ História					X		
<b>F</b>		Letras/ Português		X					
	<b>H</b>	Letras/ Inglês	X						
<b>I</b>		Ed. Física/ Metod. do Ensino Sup.				X			
<b>J</b>		Matemática			X				
<b>TÉCNICOS</b>									
	<b>E</b>	Psico-pedagogia					X		
	<b>G</b>	Pedagogia		X					
<b>Total 5</b>	<b>Total 5</b>		<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>		<b>10</b>
			<b>10%</b>	<b>40%</b>	<b>10%</b>	<b>10%</b>	<b>30%</b>	<b>100%</b>	

Fonte: Pesquisa de Campo.

Foram escolhidos para essa investigação todos os alunos de cada série do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries) do período vespertino, por serem um grupo representativo dos vários níveis socioeconômicos e por possibilitar comparar as indicações entre as diferentes séries e diferentes faixas etárias. Desta forma, uma turma de cada série (a saber: 5ª, 6ª, 7ª e 8ª) foram designadas aleatoriamente pela Coordenação Pedagógica da escola para as intervenções.

Dentre o total de 131 alunos distribuídos nas turmas supracitadas, 127 participaram da pesquisa. Com base nas informações contidas nos Dados de Identificação do aluno, no cabeçalho do Questionário III (Apêndice I), informações foram obtidas quanto à distribuição dos alunos em cada turma por sexo e idade. O quadro abaixo revela quantitativamente esta distribuição.

**Quadro 3 – Distribuição da Amostra dos Discentes por sexo e idade.**

DISCENTES											
Série / Turmas	SEXO		ANO DE NASCIMENTO E IDADE								TOTAL Alunos (%)
	Masculino (%)	Feminino (%)	1996 10 anos	1995 11 anos	1994 12anos	1993 13 anos	1992 14 anos	1991 15 anos	1990 16 anos	1989 17 anos	
<b>5ª B</b>	<b>12</b> 46%	<b>14</b> 54%	<b>1</b> 4%	<b>13</b> 50%	<b>10</b> 38%	—	<b>1</b> 4%	<b>1</b> 4%	—	—	<b>26</b> 100%
<b>6ª B</b>	<b>9</b> 39%	<b>14</b> 61%	—	<b>2</b> 9%	<b>15</b> 65%	<b>4</b> 17%	<b>2</b> 9%	—	—	—	<b>23</b> 100%
<b>7ª B</b>	<b>21</b> 58%	<b>15</b> 42%	—	—	<b>4</b> 11%	<b>18</b> 50%	<b>11</b> 30%	<b>1</b> 3%	<b>1</b> 3%	<b>1</b> 3%	<b>36</b> 100%
<b>8ª A</b>	<b>14</b> 33%	<b>28</b> 67%	—	—	<b>1</b> 2,5%	<b>1</b> 2,5%	<b>24</b> 57%	<b>10</b> 24%	<b>6</b> 14%	—	<b>42</b> 100%
<b>TOTAL</b>	<b>56</b> 44%	<b>71</b> 56%									<b>127</b> 100%

Fonte: Pesquisa de Campo.

Conforme a distribuição por sexo, houve a predominância feminina na 5ª, 6ª e 8ª séries, onde respectivamente 54%, 61% e 67% do total de alunos da turma compõem-se de meninas. Apenas na turma da 7ª vemos a presença masculina em 58% do total de alunos. Assim sendo, neste estudo 56% dos alunos eram do sexo feminino e 44% do sexo masculino.

No que diz respeito à idade cronológica, os alunos da 5ª série situam-se na faixa etária de 10 a 15 anos, sendo que 50% da turma estão na faixa dos 11 anos e 38% na faixa dos 12 anos. Os alunos da 6ª série distribuem-se quanto à faixa etária entre 11 anos a 14 anos, sendo que 65% estão na idade dos 12 anos. Já os alunos da 7ª série situam-se na faixa etária de 12 a 17 anos, sendo que 50% do total da classe estão na idade dos 13 anos e 30% dos 14 anos. Finalmente, os alunos da 8ª série estão distribuídos quanto à faixa etária entre os 12 anos e 16 anos, sendo que 57% dos alunos estão na idade dos 14 anos, e 24% dos 15 anos. A idade média dos alunos que participaram deste estudo foi de 11 a 15 anos.

### 3.7 Execução da Pesquisa

A trajetória metodológica da coleta dos dados transcorreu em três momentos distintos:



### **1º Momento: Pré-Indicação**

**1º passo:** A pesquisadora procurou a Direção da EASJ (Escola Adventista do bairro de S.Jorge) a fim de expor os objetivos e justificativas para a realização da pesquisa nesta unidade escolar. A permissão para sua efetivação foi solicitada formalmente através do “Termo de Consentimento Livre Esclarecido” (Apêndice C). A Direção prontamente autorizou a realização da investigação, e juntamente com a Coordenação Pedagógica, foram agendadas três datas para os encontros com os professores (do E. Fundamental II), sendo o primeiro encontro de uma hora, o segundo de uma hora e meia e o terceiro de duas horas. Também foi agendado um tempo/ aula (de 45 minutos) com cada turma designada para a intervenção, de acordo com a disponibilidade do horário escolar e dos professores.

**2º passo:** No dia e horário destinados ao encontro com os professores, a pesquisadora apresentou as justificativas e os objetivos para a pesquisa, entregando a cada um dos participantes o “Termo de Consentimento Livre Esclarecido” (Apêndice D) assegurando-lhes o sigilo em relação aos dados fornecidos e sua identidade pessoal, acompanhado do “Questionário I” (Apêndice G). De forma audível procedeu-se à leitura do termo e do questionário para esclarecimento de possíveis dúvidas e permitindo ao professor refletir sobre sua decisão de participar da pesquisa.

Oito professores e dois técnicos responderam ao questionário. O preenchimento se deu no local da reunião pelo período de uma hora.

### **2º Momento: Indicação**

**1º passo:** Enquanto se aguardava o dia agendado para a realização da capacitação docente, foram aplicados o “Questionário III” (Apêndice I) e o “Questionário IV” (Apêndice J) nas turmas designadas para a intervenção (5ª a 8ª séries). Ao primeiro contato com os alunos, foi entregue o “Termo de Consentimento Livre Esclarecido” (Apêndice E) assegurando-lhes o sigilo em relação aos dados fornecidos e sua identidade pessoal, procedendo à leitura do mesmo, de forma audível, explicando-lhes o propósito de tal pesquisa. Ao final da leitura, os alunos assinaram o termo de consentimento e passou-se então à explicação de cada um dos itens do Questionário III (para a indicação dos colegas de classe), esclarecendo exatamente o

propósito de cada questão. À medida que cada aluno entregava o Questionário III respondido, estes recebiam o Questionário IV para procederem à sua auto-indicação. Em todas as turmas, os alunos mostraram-se interessados e dispostos a participar.

### **Observações quanto ao procedimento de Indicação.**

De forma geral, observou-se que os alunos da 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries tiveram dúvidas quanto ao preenchimento do Questionário III, principalmente quanto ao termo “extra-curriculares” empregado na questão 4. As dúvidas foram sanadas no momento do preenchimento. Alguns erros foram observados em alguns questionários, mas foram sanados em momentos posteriores.

Na turma da 8<sup>a</sup>, os alunos completaram os Questionários III e IV em torno de meia hora, não havendo nenhuma dúvida quanto aos termos empregados nas questões. Um caso atípico ocorreu nesta turma: foram detectados quatro alunos com o mesmo nome próprio, embora grafados de maneira diferenciada (segundo consta nos registros da secretaria da escola). Nestes casos, conferiu-se as indicações feitas com os próprios alunos, para não incorrer em algum erro na atribuição da indicação.

Dois alunos recém-chegados à escola não fizeram indicações de colegas. Dois alunos estavam ausentes no dia da aplicação dos questionários, tendo oportunidade de fazê-los em uma outra data.

**2º passo:** Transcorridos sete dias desde o último encontro com os professores a pesquisadora voltou à escola para proceder à capacitação docente com todo o grupo de professores, por um período de uma hora e meia em uma das salas de aula, com o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o assunto AH/S e com os procedimentos de identificação adotados neste estudo. A partir do tema “Capacidades e talentos: conhecendo a Superdotação para seu atendimento na Escola Inclusiva – parte I” (Apêndice L), os seguintes assuntos foram abordados: o propósito da Escola Inclusiva no atendimento aos alunos com NEE; a composição do grupo de alunos com NEE; o perfil dos alunos com AH/S e suas necessidades; terminologias para superdotação; áreas de superdotação; traços de personalidade e comportamentos típicos de crianças superdotadas; problemas mais freqüentes nos superdotados (baixo rendimento escolar e problemas de aprendizagem); características e conseqüências e a importância do estudo sobre superdotação. Utilizou-se o *notebook*, vídeo-projetor e telão. Ao final da apresentação, cada participante recebeu uma cópia impressa com

os temas abordados. Observou-se, nesta ocasião, a empolgação e o interesse do grupo pelo tema.

Dos dez participantes que responderam ao Questionário I, todos estiveram presentes neste momento de Capacitação. A tabulação e classificação das respostas do questionário I contribuíram grandemente para verificar pontos ainda obscuros na concepção dos professores sobre Superdotação, a fim de enfocá-los com maior ênfase nesta primeira capacitação.

**3º passo:** Após quinze dias desde o último encontro com os professores a pesquisadora voltou à escola para dar continuidade à capacitação docente com o grupo, por um período de duas horas em uma das salas de aula, com o tema: “Capacidades e talentos: conhecendo a Superdotação para seu atendimento na Escola Inclusiva – parte II” (Apêndice L). Nesta ocasião abordou-se: os métodos, procedimentos e instrumentos mais usados na identificação dos alunos com potencial para AH/S; as propostas educacionais que visam atender às necessidades do superdotado (enriquecimento e aceleração); o amparo legal para o atendimento aos alunos com NEE – AH/S no Brasil; e a implantação de Núcleos de Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação pelo MEC (Ministério da Educação). Utilizou-se equipamento multimídia para a apresentação, ao final da qual cada participante recebeu uma cópia impressa com os temas abordados, juntamente com o “Questionário II” (Apêndice H).

Como instrumento, adotamos a lista de indicadores de áreas de talento que compõem a Folha de Observação, organizada por Guenther (1998) e que foram derivados da literatura sobre características, traços, atributos e comportamentos comumente encontrados em crianças dotadas de capacidade elevada. Por meio de estudo quanto ao grau de validade deste instrumento, foi constatado haver base para se afirmar que a folha de observação localiza as crianças com sinais de dotação e talento dentro da população escolar, e indica a direção provável em que esse potencial poderá se desenvolver (GUENTHER, 2000). Durante a Capacitação, este mesmo instrumento serviu de base para a preparação do professor, antes de procedermos à nova indicação, tendo cada um dos itens sido lido, analisado e exemplificado, conforme sugerido por Guenther (2000). Solicitou-se que o mesmo fosse preenchido no período de dez dias, preferencialmente no ambiente da sala de aula.

Dos dez participantes que responderam ao Questionário (I) e se fizeram presentes na Capacitação I, sete estiveram presentes na Capacitação II.

**4º passo:** Tendo transcorrido o prazo para a entrega do “Questionário II” pelos professores e tendo efetuado a aplicação dos “Questionários III” e “IV” aos alunos, a pesquisadora retornou à escola mais uma vez para receber os questionários dos professores. Nesta oportunidade, foram agendados junto à Coordenação Pedagógica os dias para a entrevista com os alunos mais indicados nos Questionários I, II, III e IV.

A maneira utilizada para a operacionalização dos dados tem por base a “Metodologia Guenther”<sup>18</sup> (1998; 2000) desenvolvida no Brasil por Zenita Cunha - que consiste na Observação Direta feita pelos professores de sala de aula, orientada pela lista de Indicadores. Este processo localiza e identifica as crianças bem-dotadas e talentosas dentro da população escolar, atingindo as diferentes classes sociais em proporção coerente com a composição do tecido social da comunidade.

Na verificação das indicações, a autora (GUENTHER, 1998) orienta que estas devam ser processadas pelo agrupamento dos itens no qual o nome de um mesmo aluno aparece, a fim de verificar a presença de sinais de talento e a área provável de orientação do potencial detectado.

As informações foram processadas em três passos. O primeiro passo consistiu em registrar todas as indicações obtidas do Questionário I. A seguir, foram destacadas as indicações (por Áreas ou Domínios) de cada aluno. E finalmente, foi tomado o número máximo de indicações obtidas em cada Domínio, por aluno, com o propósito de verificar o percentual das indicações obtidas por eles.

### **3º Momento: Pós-Indicação**

**1º passo:** Após o período da seleção, codificação e tabulação dos dados obtidos, a pesquisadora se reuniu com o colegiado da escola (composto pelos professores que efetuaram o preenchimento do Questionário II - Apêndice H) para apresentar os nomes dos alunos mais indicados nos três procedimentos de indicação: pelo professor, tanto na pré quanto na pós-capacitação e pelos colegas de classe, com o objetivo de revisar, reavaliar, complementar e corrigir possíveis erros de identificação originados da observação direta realizada por eles e pelos colegas de classe.

Nesta oportunidade, entregou-se o “Termo de Consentimento destinado aos pais/ ou responsáveis dos estudantes da EASJ” (Apêndice F) por meio dos alunos mais indicados nos

---

<sup>18</sup> Termo usado com permissão da autora.

procedimentos da pesquisa, a fim de obter autorização para a entrevista. Todos os dez alunos indicados para a entrevista obtiveram permissão dos seus responsáveis.

**2º passo:** Para a realização da Entrevista (Apêndice K), alguns cuidados sugeridos por Lakatos e Marconi (1991, p.199) foram tomados: planejar a entrevista com relação aos objetivos, data e local para a realização da mesma, garantir sigilo incondicional às respostas dos participantes e preparação prévia do roteiro com questões relevantes.

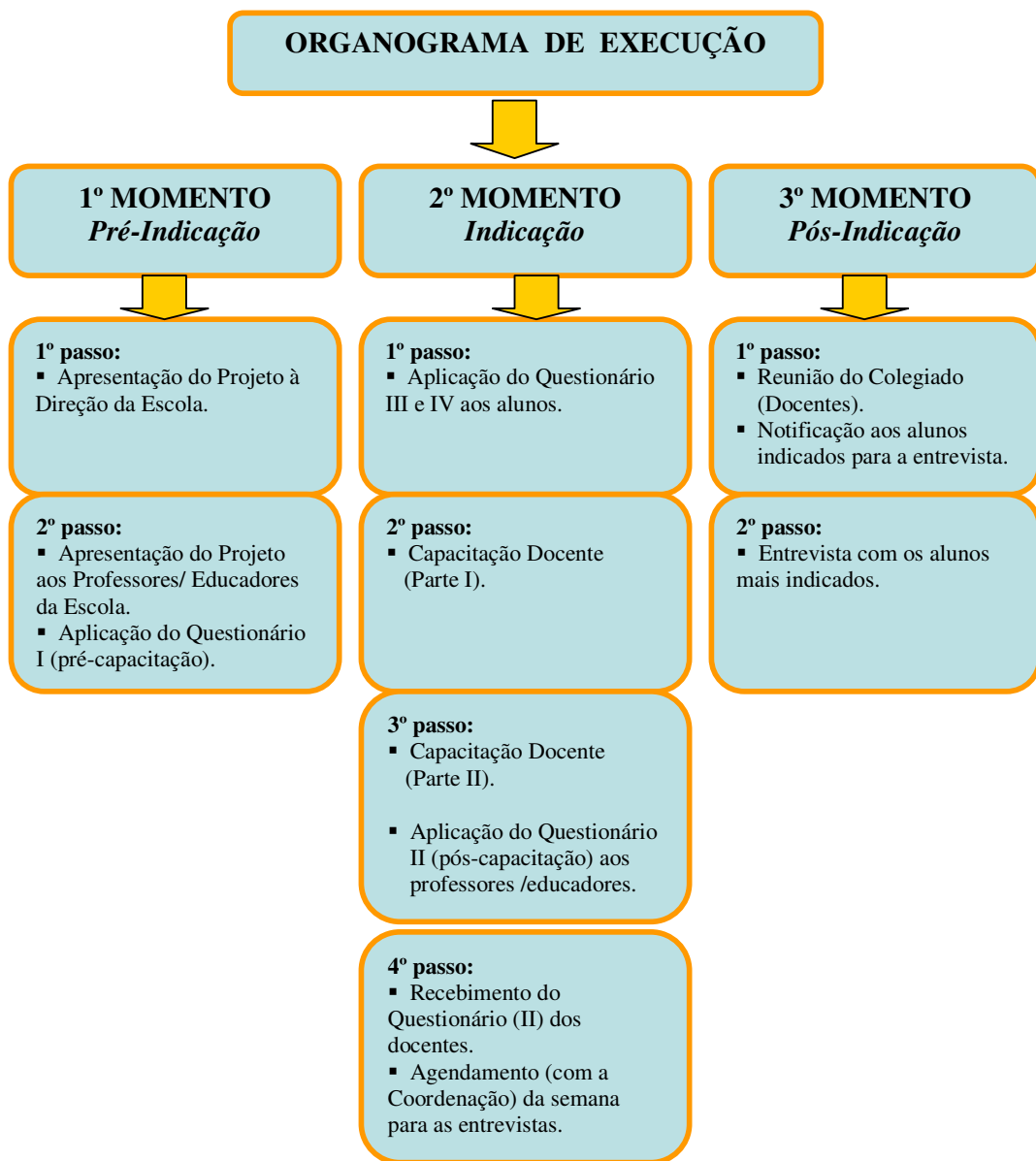
Durante o período de uma semana, os alunos mais indicados nos três procedimentos foram retirados da sala de aula, em aulas onde não lhes acarretasse prejuízo de conteúdo, a fim de responderem à entrevista.

Após conferir-se o Termo de Consentimento assinado pelos pais e/ ou responsáveis, explicou-se a cada um dos alunos participantes o objetivo da entrevista. As respostas foram anotadas de forma manuscrita, à medida que emitiam sua opinião. Nas questões 1 a 4 os alunos entrevistados responderam afirmativamente ou negativamente às alternativas após enunciadas pela pesquisadora. Na questão 5 os alunos responderam com objetividade e precisão a cada uma das sentenças. Cada entrevista durou em média 30 a 45 minutos.

**3º passo:** Com base nas informações coletadas, procurou-se captar a singularidade de cada resposta e o sentido do todo através da seleção dos dados. Concomitante a este trabalho, foi possível fazer uma verificação crítica do material coletado a fim de detectar falhas ou erros, evitando informações confusas, distorcidas, incompletas, que pudessem vir a prejudicar o resultado da pesquisa. Voltou-se ao campo apenas para a complementação de dados pessoais.

O organograma da Figura 3 permite uma melhor visualização da execução da pesquisa.

**Figura 3 - Organograma de Execução da Pesquisa**



Fonte: Distribuição dos passos seguidos na pesquisa de campo.

No próximo capítulo será apresentada a síntese da investigação, em uma inter-relação entre a teoria e a prática, ao explicar a problemática investigada, possibilitando-nos avançar em relação ao conhecimento anterior, redefinindo categorias e conceitos numa discussão para a ação concreta.

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

O quarto capítulo apresenta os resultados e a discussão destes, apontando a percepção do professor sobre os alunos com NEE e com relação às AH/S, antes de terem recebido capacitação ou orientação a respeito. Em seguida são apresentadas as indicações dos alunos que demonstram características de AH/S feitas pelos professores, antes da capacitação e novamente outra indicação após capacitação; e pelos colegas de classe e pelo próprio aluno, onde são analisadas e avaliadas. Concluindo o capítulo, são apresentadas as características para problemas de aprendizagem e/ ou sub-desempenho reconhecidas nos alunos identificados com potencial para AH/S nesta pesquisa, tanto pelos professores, como pelo próprio aluno.

#### 4.1 Percepção do Professor (pré-capacitação) sobre os alunos com NEE

A primeira questão do Questionário 1 solicitava aos professores que indicassem *quais* alunos, dentre as alternativas apresentadas, eles consideram fazer parte do grupo com NEE (q.1 Q.I – Apêndice G)<sup>19</sup>; e a segunda questão solicitava que indicassem, em sua opinião, o propósito da Educação Especial para estes alunos (q.2 Q.I). Com base nas suas respostas, foram verificados o percentual de acertos de cada professor, conforme apontado pela literatura na área, relacionando-os ao grau de instrução e formação destes.

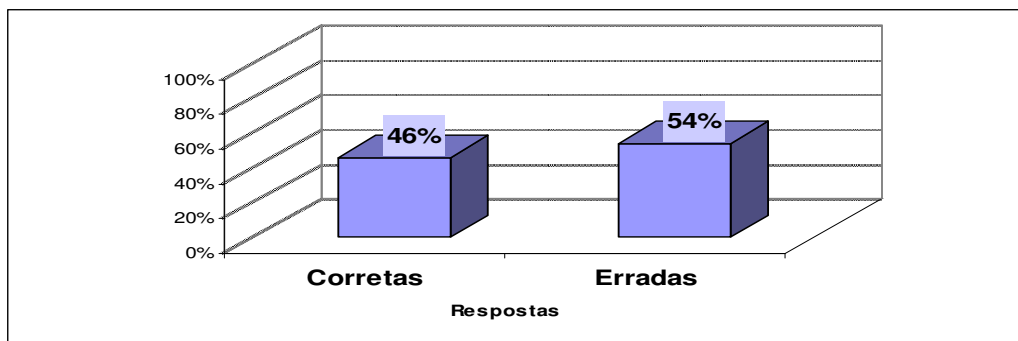
Os professores apontaram 46% dos grupos de alunos apresentados (nas alternativas) como pertencentes ao grupo de alunos com NEE, o que implica que 54% deste grupo não

---

<sup>19</sup>q = questão; Q = Questionário.

foram considerados como pertencendo ao grupo de alunos com NEE, o que revela certo desconhecimento pelos educadores nesta área (Gráfico 1).

**Gráfico 1 – Porcentagem de alunos indicados como pertencentes ao grupo com NEE**



Fonte: Pesquisa de Campo.

A Ed. Especial – área responsável pelo atendimento dos alunos com NEE, é ainda nova no Brasil e os programas que existem, sofrem dificuldades as mais variadas, desde a falta de recursos até a falta de um conhecimento mais sólido sobre o tema, pelos profissionais de educação e da sociedade em geral (VIRGOLIM, 1997). O desconhecimento em grande parte decorre de que, muitos “[...] professores que já se encontram ativos no sistema educacional brasileiro não tiveram em sua formação inicial, disciplinas cujos conteúdos se referissem aos segmentos educacionais especiais” (BRASIL, 2004b, p.20).

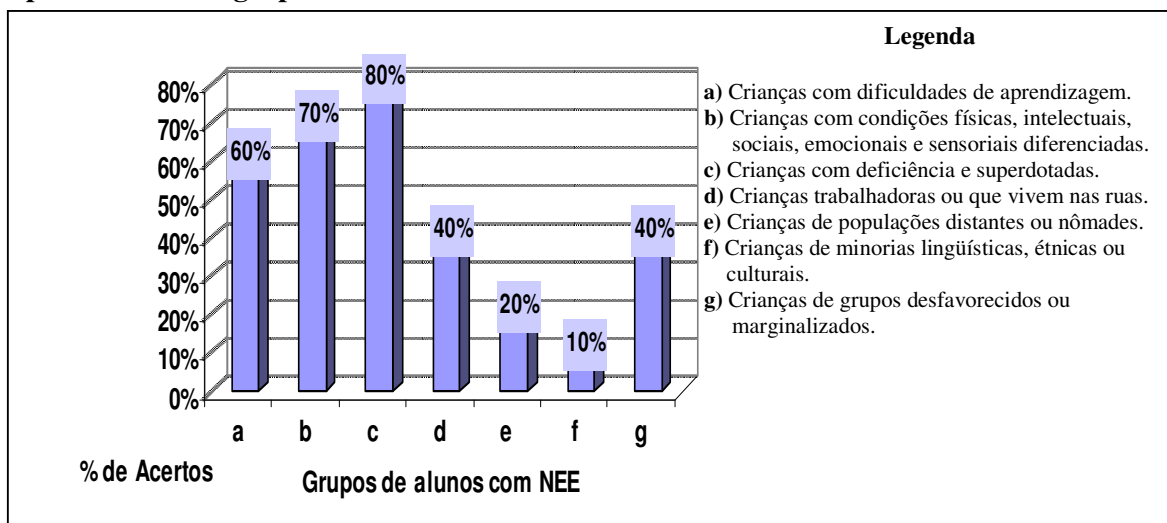
De fato, os dados da presente pesquisa mostram a emergente necessidade de ampliar as discussões concernentes aos alunos com NEE e promover aos professores em exercício oportunidades de adquirirem conhecimentos quanto às especificidades da Ed. Especial, inclusive em nível de especialização, conforme aponta o MEC (BRASIL, 2001, p.32).

Com relação aos segmentos de alunos que os professores consideravam pertencer ao grupo de alunos com NEE, os resultados mostraram que as crianças com deficiência e as superdotadas foram as que receberam o maior índice de indicações - **80%** (**alternativa c**). A seguir, as crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas (**alternativa b**) receberam **70%** das indicações. E finalmente, os alunos com dificuldades de aprendizagem (**alternativa a**) aparecem com **60%** das indicações. Em contrapartida, os menores percentuais podem ser vistos nas crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais (**alternativa f**), recebendo apenas **10%** de indicações. A seguir, com apenas **20%** de indicações estão as crianças de populações distantes ou nômades (**alternativa**



e). Finalmente, as alternativas (d) e (g) que incluem as crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas e as crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados, respectivamente, receberam 40% das indicações. O Gráfico 2 permite a melhor visualização destes resultados.

**Gráfico 2 – Porcentagem de segmentos de alunos indicados pelos professores como pertencentes ao grupo com NEE**



Fonte: Pesquisa de Campo.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2003a, p.27-28),

As necessidades Educacionais Especiais (NEE) podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos: crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas; crianças com deficiência e bem dotadas; crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais; e ainda, crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados.

Todavia, as NEE mais ressaltadas pelos professores deste estudo foram aquelas relacionadas à deficiência e superdotação, seguidas por condições diferenciadas e dificuldades de aprendizagem.

A atual Política Nacional de Educação Especial aponta para uma definição de prioridades no que se refere ao atendimento especializado a ser oferecido na escola, como vemos:

a classificação desses alunos, para efeito de prioridade no atendimento educacional especializado [...] dá ênfase aos alunos com: deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla; condutas típicas (problemas de conduta); superdotação (BRASIL, 2003a, p.28).

Neste sentido, os professores, na sua maioria acreditam que o atendimento deve priorizar os alunos que apresentam deficiências e dificuldades, por refletirem a postura adotada pelo sistema político vigente.

Vemos aqui uma contradição, pois, enquanto se proclama que “a Ed. Especial deixa de centrar-se nos *déficits*” (GONZÁLEZ, 2002, p.65) ou então, que “a expressão necessidades educacionais especiais está associada [...] a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada à deficiência(s)” (BRASIL, 2003a, p.27); por outro a Política Nacional (BRASIL, 2003a) prioriza o atendimento educacional aos alunos com deficiência, problemas de conduta e em último caso, (dentre estas prioridades) os alunos com superdotação, conforme vimos acima.

González (2002) explica que a causa deste enfoque foi, por muito tempo, aceita em nível mundial, em função de diagnósticos clínicos, calcados na categorização com ênfase nos *déficits* e nas características negativas dos sujeitos, em detrimento de suas possibilidades e necessidades, levando as pessoas a crerem que a Educação Especial é uma área destinada ao atendimento de pessoas com deficiência.

No entanto, hoje, a ação da Educação Especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também àquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, como dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento (BRASIL, 2001).

González (2002, p.67) destaca também que a concepção mais atual quanto às NEE, inclui “todos aqueles alunos que, ao longo de seu processo educativo, requerem uma atenção maior que o conjunto de seus colegas da mesma idade, porque apresentam, de forma temporária ou permanente, problemas de aprendizagem”.

Outra razão que nos induz a compreender porque alguns grupos de alunos com NEE foram menos indicados pelos educadores, é que esta pode ser o reflexo das formas com que a integração dos grupos sociais é estabelecida no âmbito educacional. Segundo González (2002) estas formas podem variar consideravelmente, devido aos valores ideológicos,

econômicos e políticos que a sociedade reflete. É o caso das culturas minoritárias<sup>20</sup> distantes dos centros de poder e decisão, que tendem a desaparecer ou serem ridicularizadas na escola pela cultura majoritária. Como resultado, os sistemas educacionais têm dificuldades para integrar o aluno com NEE (BRASIL, 2003a).

A fim de combater atitudes discriminatórias GONZÁLEZ (2002, p.75-76) expõe quatro modelos de referência utilizados para definir os sujeitos da educação especial, que ajudam na compreensão e análise das bases que determinaram as percepções que hoje se tem sobre os incapacitados e as atitudes para com eles, a saber: 1) *Modelo Médico*: centrado nas deficiências de caráter biológico, orgânico ou funcional que necessitam de tratamento especializado; 2) *Modelo Sociopatológico*: considera que os obstáculos para a integração não são de índole biológica, mas de caráter social, com base em considerações, preconceitos ou discriminações enfrentados pelas pessoas com incapacidades. Além disso, considera as pessoas com déficits como socialmente desajustadas; 3) *Modelo Ambiental*: centra sua problemática não no sujeito, mas nas mudanças que a instituição educativa tem de realizar para se adaptar aos indivíduos incapacitados, e não o contrário; 4) *Modelo Antropológico*: considera a desvantagem como uma construção social, cuja finalidade principal é a melhoria das relações interpessoais, pela análise das características que definem o sujeito como diferente para, a partir delas, enfrentar as dificuldades.

González (2002) defende que o tratamento que estas culturas minoritárias ou sub-culturas recebem na escola (em função da etnia, do gênero, da classe social, da incapacidade, enfim) é merecedora de respeito tanto quanto as demais, porque a cultura não é um produto objetivo, mas um processo que conduz os indivíduos como sujeitos ativos e participantes.

Com base nestes modelos, a Educação entra como um processo de socialização, que busca atender ao desafio presente na integração dos alunos com maiores ou menores dificuldades para aprender, a fim de conseguir sua participação na cultura (GÓMEZ apud GONZÁLEZ, 2002, p.16).

Com relação à questão 2, sobre o *propósito* da Ed.Especial para os alunos com NEE, as respostas dadas pelos professores permitiram o surgimento de quatro categorias, a saber: **1)** Permite a inclusão e a socialização no âmbito acadêmico; **2)** Proporciona um ensino com mais qualidade; **3)** Promove o desenvolvimento do aluno; e **4)** Detecta as NEE dos alunos.

---

<sup>20</sup> Como as crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, das crianças de populações distantes ou nômades; das trabalhadoras, das que vivem nas ruas e das crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1994, p.3).

Os resultados mostram que 40% dos professores afirmam que o propósito da Ed. Especial é promover o desenvolvimento do aluno. González (2002) destaca que um novo conceito de Educação Especial vem, como resposta à diversidade de capacidades humanas, oferecer condições favorecedoras do desenvolvimento de todos. Este pode ser obtido pelo acesso e apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania (BRASIL, 2004c). Ribeiro (2003) defende ainda que, somente um ambiente escolar rico em experiências e estimulador de aprendizagens diversificadas permitirá o desenvolvimento de todos.

Vemos ainda que 30% dos professores defendem que o propósito da Ed. Especial é permitir a inclusão e a socialização do aluno no âmbito acadêmico. Sobre este aspecto, Omote (2003) destaca duas razões para a inclusão escolar: a) a educação é o meio mais seguro para prover a todas as pessoas, inclusive àquelas que tradicionalmente vêm sofrendo exclusão social, os bens intelectuais e culturais, essenciais para o exercício pleno da cidadania e para a superação do fosso das desigualdades; e b) é por meio da educação que se pode assegurar a formação de novas gerações e cidadãos, com uma nova mentalidade e atitudes genuinamente inclusivas. Além destas, González (2002, p.118) ressalta que “quanto mais integrada está a pessoa, maiores são as suas possibilidades de sucesso [...]”. A socialização por sua vez, tem papel fundamental, pois apresenta as regras de uma convivência saudável, como o respeito ao próximo (ANTUNES, 2000).

No entanto, 20% dos professores consentem que o propósito da Ed. Especial é detectar as NEE dos alunos. O MEC (BRASIL, 2004c) orienta que toda as escolas devem desenvolver e regulamentar os procedimentos para a identificação de necessidades educacionais presentes no seu alunado, a fim de que se possa planejar a melhor forma de atendimento a essas necessidades.

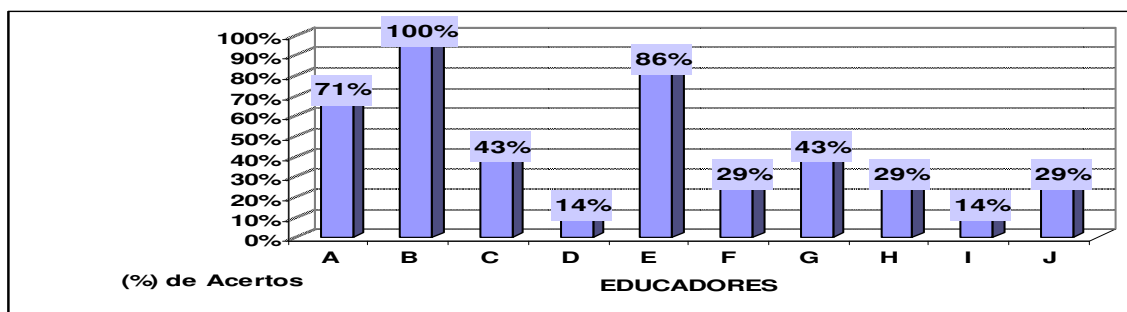
E ainda 10% dos professores respondentes neste estudo consideram que o propósito da Ed. Especial é proporcionar um ensino com mais qualidade. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Ed. Especial na Ed. Básica (BRASIL, 2001, p.69) “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

Inferimos que as afirmações dos professores respondentes procedem, tendo em vista que a Ed. Especial se apresenta como um conjunto de meios para responder às necessidades dos alunos, não com propostas universais, mas a partir de cada situação particular (BRASIL, 2004c). Desde o projeto, a organização e a prática pedagógica objetivam respeitar a

diversidade dos alunos, com diferenciações que contemplem as necessidades educacionais de todos (GONZÁLEZ, 2002; BRASIL, 2003a). Desta maneira, conforme foi colocado pelos professores neste estudo, pode ser alcançado um ensino com mais qualidade, a inclusão e socialização de todos e o desenvolvimento das capacidades de cada aluno, a partir da correta identificação de suas reais necessidades educacionais.

O conhecimento manifestado pelos professores quanto à percepção que têm dos alunos que apresentam NEE, pode ser entendido com base nos *percentuais de acertos* explícitos no Gráfico 3.

**Gráfico 3 – Porcentagem de Acertos de cada um dos professores com relação à percepção de alunos com NEE**



Fonte: Pesquisa de Campo.

Conforme vemos, o professor **B** foi o único que acertou **100%** das questões. A seguir, o professor **E** alcançou **86%** de acertos e o professor **A** chegou a **71%** de acertos. Por conseguinte, os professores que obtiveram menor número de acertos foram: o **D** e o **I**, respectivamente com 14%. Os demais (**C,F,G,H,J**) estão distribuídos abaixo de **43%** de acertos.

Desta forma, os resultados indicaram que 70% dos professores obtiveram percentual de acertos abaixo de 43% das questões e apenas 30% dos professores tiveram percentual de acertos acima de 71% das questões.

A fim de buscar uma explicação que justifique tais resultados, fizemos uma relação entre grau de instrução/ formação de cada professor (Q.1 - Apêndice G) e o percentual de acertos destes (Ver Quadro 4).

Conforme mostra o Quadro 4, os professores (I) pós-graduando e (D) pós-graduado, obtiveram o menor índice de acertos (14%) em relação aos demais - que nos leva a deduzir que não tiveram a formação na área da Ed. Especial em seus cursos.

Da mesma forma, verificamos que o professor (H) com graduação não concluída, o professor (F) graduando e o professor (J) graduado, obtiveram o segundo menor índice de acertos (29%). Notamos que não há acréscimo de conhecimento quanto às NEE tanto por aquele que já é graduado quanto por aquele que está em processo de formação, em relação àquele que no momento não está recebendo nenhum tipo de formação, comprovando que em geral, os professores não recebem qualquer formação nesta área. Revela ainda a falta de informação geral nos cursos para professores em qualquer nível.

Destacamos ainda 43% de acertos entre os professores graduandos (C-G), que revelam um conhecimento ainda limitado quanto as NEE. Novamente nos deparamos com a deficiência na formação dos professores na área da Ed.Especial.

#### Quadro 4 - Grau de instrução e percentual de acertos de cada professor

<i>Formação Acadêmica</i>	<i>Educador</i>	<i>Percentual de Acertos</i>
▪ graduação não concluída	H	29%
▪ graduandos	B C F G	100% 43% 29% 43%
▪ graduado	J	29%
▪ pós-graduando	I	14%
▪ pós-graduados	A D E	71% 14% 86%

Fonte: Pesquisa de Campo.

Neste aspecto, corroboram com os resultados desta pesquisa Ganschow e outros (apud GONZÁLEZ, 2002, p.246), que apontam para “inadequações na preparação dos professores de educação comum para educar sujeitos excepcionais em suas aulas”. Da mesma forma, Adams (apud GONZÁLEZ, 2002, p.246) reflete que os programas de formação inicial não introduziram mudanças qualitativas suficientes para preparar os professores frente aos novos desafios, especialmente o de educar crianças com NEE. Parizzi e Reali (2002) criticam os cursos de formação, ao revelarem que em sua maioria, são pautados num modelo de

racionalidade técnica de formação de professores com ênfase na aquisição de habilidades e realização de tarefas predeterminadas. Rego (1998, p.52) destaca que

na maior parte das vezes, a tradição vigente nos cursos de formação é justamente a de privilegiar a transmissão de um grande volume de informações, normalmente desarticuladas entre si, pouco significativas e até contraditórias, com a pretensão de que, no futuro desempenho da profissão, o professor consiga tomar decisões adequadas, saiba justificá-las e dê conta de todas as variáveis que se entrelaçam nas situações cotidianas de ensino-aprendizagem.

Dentre os objetivos e metas na área da Educação Especial, o MEC (BRASIL, 2004a) tem incentivado a realização de estudos e pesquisas, especialmente pelas instituições de ensino superior, sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem. Também solicita que sejam incluídas ou ampliadas nas universidades públicas, uma habilitação específica em níveis de graduação e pós-graduação a fim de formarem pessoal especializado em educação especial (BRASIL, 2004a).

Para González (2002, p.245) “qualquer aluno que sendo formado para ser professor deveria receber uma adequada preparação básica, que lhe proporcionasse algumas estratégias para desenvolver seu trabalho com alunos que apresentam necessidades específicas”.

O professor por sua vez, deve estar atento quanto à formação que recebe, pois, de acordo com a Resolução CNE/CEB n.2, de 11/09/2001, no artigo 18, § 1º (BRASIL, 2001) os professores precisam comprovar que, na sua formação, foram incluídos conteúdos de educação especial, que os capacitem a atuarem em classes comuns com a presença de alunos com NEE, de modo que saibam: 1) perceber as necessidades educacionais especiais de determinados alunos e valorizar a educação inclusiva; 2) adequar a ação pedagógica às necessidades especiais de aprendizagem; 3) validar continuamente o processo educativo de alunos com NEE; e 4) atuar em equipe, inclusive com os professores de educação especial.

Imbernón (apud GONZÁLEZ, 2002, p.245) acrescenta que a formação deve incluir conhecimentos, destrezas, habilidades e atitudes relacionadas ao processo de atenção à diversidade dos alunos, onde a formação esteja em íntima relação entre teoria e prática educativa, dando maior importância ao conhecimento subjetivo em que possa assumir um compromisso que vai além do disciplinar e técnico, mas chegue aos âmbitos pessoal, cooperativo e social.

Para os professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, a formação deve ocorrer sob a forma de complementação de estudos ou de pós-

graduação, posteriormente à licenciatura em diferentes áreas de conhecimento (OMOTE, 2003).

Entretanto, a responsabilidade não recai apenas no professor que atua na sala de aula, considerando que não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que os professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente (BRASIL, 2004a).

A variedade de modalidades envolve desde a participação dos profissionais em cursos, seminários, jornadas e oficinas, formação modular ou em curso de curta duração sobre temas específicos, formação e atividades de intercâmbio entre colegas até a formação centrada na escola como unidade básica de aprendizagem para responder às demandas e necessidades dos profissionais, derivadas de sua atividade cotidiana nas escolas (GONZÁLEZ, 2002). Este processo de “reprofissionalização” é um requisito à transformação do sistema educacional que combina as exigências de uma formação contínua, ou seja, formação *in service* e a formação inicial, *pre-service* (GONZÁLEZ, 2002, p.244).

Através de uma conversa informal com os professores **A-E** (pós-graduados) que obtiveram **71%** e **86%** de acertos, respectivamente e também com o professor **B** (graduando) com **100%** de acerto, buscou-se saber o que os levou a ter domínio sobre o assunto em maior grau de conhecimento em relação aos demais professores participantes deste estudo. Um dos professores indicou: *eu gosto de ler, de me informar; gosto de observar o comportamento dos alunos, e tirar conclusões*”- Prof. B.

Estes profissionais indicaram um desejo pessoal de buscar mais conhecimento, que os auxilie a conduzir e orientar cada um dos alunos, de acordo com suas necessidades e habilidades. Segundo Parizzi e Realí (2002) o professor não pode desconsiderar as características de seus alunos e a riqueza das experiências cotidianas em sala de aula. Para que possa tirar proveito disso, é preciso, como nos exemplos acima romper o seu isolamento e acompanhar os avanços do conhecimento para ser agente e não mero cumpridor de regras pré-estabelecidas, sabendo que sua atuação consiste em aprendizagem e desenvolvimento permanentes.

#### **4.2 Percepção do Professor (pré-capacitação) em relação aos alunos com AH/S**

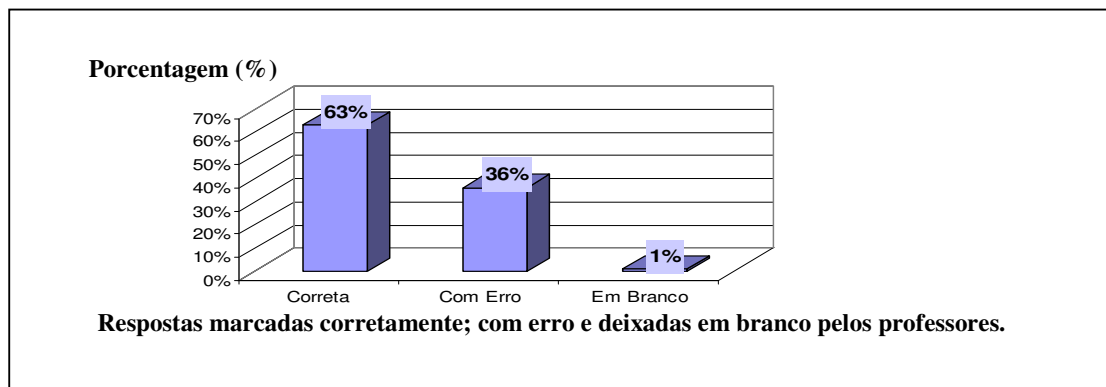
A questão 4 do Questionário 1 – Apêndice G solicitava aos professores indicarem as concepções que eles tinham como verdadeiras a respeito dos alunos com AH/S. Sete



sentenças (concepções errôneas) comumente aceitas pelo senso comum quanto à superdotação foram apresentadas.

A soma das respostas nas sete alternativas revela que **63%** das concepções apresentadas eram falsas, na opinião dos professores; **36%** das concepções foram consideradas verdadeiras por eles, e **1%** das concepções foi deixada em branco, conforme o Gráfico 4.

**Gráfico 4 – Porcentagem de respostas corretas, erradas e deixadas em branco pelos professores quanto às concepções que têm sobre AH/S (n = 10)**



Fonte: Pesquisa de Campo.

Inferimos, pelos resultados acima que, neste caso, os professores tendem mais a não acreditar nas concepções errôneas que se veicula a respeito dos indivíduos com AH/S. Entretanto, há ainda outros que aceitam como verdadeiras algumas concepções.

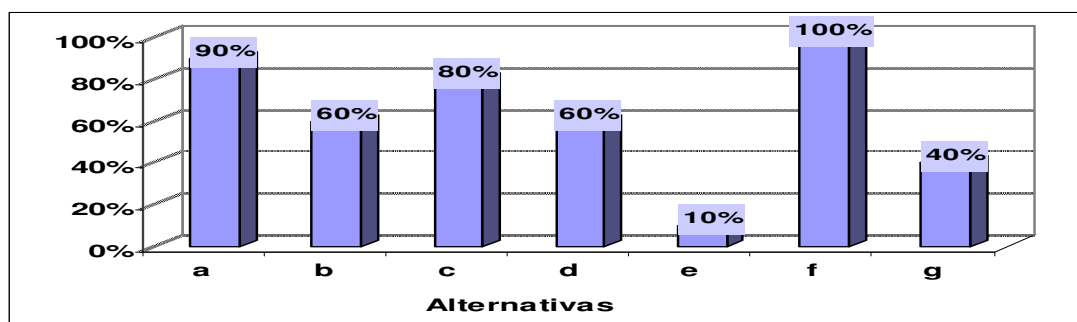
A respeito de *quais* concepções sobre os alunos com AH/S os professores têm como falsas, constatamos que **100%** destes não acreditam que os superdotados são formados por pais super exigentes (**questão f**). A seguir, vemos que **90%** dos professores não aceitam que o superdotado é aquele que possui um poder intelectual geral, capaz de se destacar em todas as matérias (**questão a**). Já **80%** dos professores também não acreditam que o superdotado só pode ser identificado por meio do teste de QI (**questão c**).

Já **60%** dos professores não aceitam que o superdotado, para ser reconhecido como tal, precisa ter uma super capacidade nas áreas lógico-matemática e lingüística (**questão b**), revelando assim que 40% destes acredita que, para ser superdotado, é necessário se destacar nestas áreas. Igualmente, **60%** dos professores não acreditam que a identificação do aluno

com potencial para superdotação traz problemas a ele próprio (**questão d**), mas por outro lado, 40% destes pensam que a identificação do aluno com AH/S pode trazer problemas ao aluno.

Observamos também que apenas **40%** dos professores não concordam em que as crianças superdotadas se tornarão adultos superdotados, independente do que lhe acontecer (**questão g**). Isso mostra que 60% destes concebem que, “uma vez superdotado, para sempre superdotado”. E finalmente, verificamos que apenas **10%** dos professores não acreditam que o superdotado seja capaz de aprender por si mesmo (**questão e**). Desta forma, vemos que 90% dos professores acham perfeitamente possível que os superdotados tenham condições de aprender sozinhos. Estes índices podem ser observados no Gráfico 5.

**Gráfico 5 – Concepções consideradas falsas pelos professores (n = 10)**



Fonte: Pesquisa de Campo.

#### Legenda

- a) Superdotado é aquele que se destaca em todas as matérias, é BOM em TUDO.
- b) Para ser reconhecido como superdotado, precisa ter uma super capacidade nas áreas lógico-matemática e lingüística.
- c) O superdotado só pode ser identificado pelo teste de QI (Quociente Intelectual).
- d) A identificação do aluno com potencial para superdotação traz problemas à ele.
- e) O indivíduo com superdotação é capaz de aprender por si mesmo.
- f) Os superdotados são formados por pais super exigentes.
- g) As crianças superdotadas se tornam adultos superdotados, independente do que lhe acontecer.

Extremiana (apud RECH e FREITAS, 2006, p.72) argumenta que, quando os professores desconhecem os comportamentos ou traços que caracterizam os superdotados, consideram impossível a este aluno ter alto desempenho em matemática e um *déficit* de aprendizagem em português, por exemplo, por achar que a condição de superdotado o leva a desempenhar acima da média em todas as áreas. Winner (apud RECH e FREITAS, 2006, p.63) esclarece dizendo que “na maioria dos casos, isso não ocorre”.

Alencar (2001) destaca ser bastante comum entre as pessoas a concepção de que a identificação do potencial para AH/S nos estudantes, poderá levá-los a apresentar uma atitude esnobe e um sentimento de superioridade. Em decorrência desta forma de pensar, o que acontece é que, segundo a opinião de Batista e Mettrau (2001, p.4)

quando, sob um errôneo conceito de humildade, os mais valiosos talentos são camuflados, disfarçados em mediocridade a fim de não destoarem daquilo que é esperado pelo sistema, tudo o que se consegue produzir são pessoas contraproducentes e insatisfeitas consigo mesmas.

Eis aí o paradoxo, pois enquanto os professores se queixam de que muitos dos seus alunos não sabem pensar, que estão limitados a apenas repetir o que lêem nos livros, e que apresentam dificuldades em definir problemas, eles parecem se esquecer de que este pode ser um reflexo daquilo que estão “semeando”. Em outras palavras, só se desenvolve aquilo que for treinado, estimulado; e neste aspecto, muitos sistemas de ensino podem estar falhando, ao favorecer o desenvolvimento de apenas uma parcela muito limitada da capacidade intelectual do aluno. Segundo Alencar e Fleith (2001), por esta razão a maior parte dos alunos tende a desconhecer as próprias aptidões, os seus talentos e habilidades superiores.

Neste sentido, nossos dados corroboram a opinião de Batista e Mettrau (2001, p.4) de que “somente quando plenamente seguro da sua própria capacidade, pode alguém projetar a excelência dos resultados que deseja”.

A crença de que a criança superdotada continuará a demonstrar habilidade intelectual superior no futuro, independentemente do que lhe ocorrer, é um equívoco. Segundo Rech e Freitas (2006) a condição de ‘ser superdotado’ não garante eminência na vida adulta, pois fatores, como por exemplo, um meio social extremamente hostil, certamente contribuirá negativamente ou positivamente no futuro dessas crianças.

Entretanto, observamos que **90%** dos educadores acham perfeitamente possível que os superdotados tenham condições de aprender sozinhos. Segundo Wechsler (1988, p.58) “predomina, principalmente entre os educadores, a noção errônea de que os superdotados têm recursos dentro de si para desenvolver suas potencialidades, independentemente das condições ambientais”. Sabatella (2005b) também assegura que a maioria das pessoas acredita que os superdotados conseguem realizar tudo com perfeição e com seus próprios recursos.

Para Guenther (2000), aceitar que tais alunos possam se desenvolver sozinhos é desconsiderar que a inteligência é um atributo que pode ser nutrido, modificado, re-criado, estiolado ou desenvolvido pelo que a criança encontra, ou deixa de encontrar, em termos de

condições ambientais e estimulação durante e pela experiência de vida<sup>21</sup>. Segundo Virgolim (2005b, p.20)

A literatura têm ainda demonstrado que a superdotação, por si só, não garante sucesso educacional ou produtividade criativa; e que são as condições relacionadas ao ambiente familiar e escolar, assim como as relações com os colegas, os maiores determinantes do desempenho acadêmico do superdotado, seja em direção das suas reais possibilidades, ou em direção ao sub-rendimento e fracasso escolar.

Não reconhecer que os alunos mais capazes têm necessidades educacionais especiais é não reconhecer a necessidade de atendimento a estes alunos. O resultado disso é que, muitos deles, em função de características do próprio contexto familiar, educacional e social, apresentam apenas um desempenho medíocre e, mesmo, abaixo da média (ALENCAR, 2001). Um ambiente que nega ou reprime os talentos dos superdotados contribui para o desenvolvimento de vários desajustes emocionais ou cognitivos no decorrer de suas vidas, além do que seus talentos serão desperdiçados, mediocrizados ou permanecerão sem se desenvolver (GUENTHER, 2000). A falta de atenção às necessidades dos superdotados pode causar ainda o desânimo, a frustração e em alguns casos, até desistência. Mais grave ainda é a possibilidade de que eles venham perder sua individualidade ou tentem esconder suas características especiais, agindo como os demais (SABATELLA, 2005b).

Sabendo que a superdotação não é um atributo do indivíduo, mas resultado da interação deste com o seu ambiente, Alencar e Fleith (2001) justificam a necessidade da intervenção do meio, onde tanto os fatores internos quanto os externos, devem ser considerados no processo de desenvolvimento do talento.

Os resultados deste estudo mostraram que concepções equivocadas ainda permeiam a mente dos educadores da amostra com relação àqueles que apresentam AH/S. Rech e Freitas (2006) explicam que isso ocorre devido ao desconhecimento ou distorção da realidade que as pessoas usam para explicar aquilo que ignoram.

Extremiana (apud RECH e FREITAS, 2006, p.70) apresenta cinco causas que contribuem para o desconhecimento de quem é a pessoa com AH/S: 1ª) o termo “superdotação” que, em si, gera confusão sobre o fenômeno; 2ª) a ignorância quanto às características das AH/S; 3ª) a confusão com outros termos como: talentoso, precoce, gênio,

---

<sup>21</sup> Segundo a autora, por meio de provas laboratoriais, sabe-se que há meios para desenvolver e aumentar a inteligência (inclusive ao nível celular do cérebro e sistema nervoso central) através de modificações no ambiente, estimulação, orientação, educação (GUENTHER, 2000, p.53).

brilhante ou excepcional; 4ª) a atitude de rejeição e prevenção por parte dos que convivem com o superdotado, por achá-lo um 'super-homem'; 5ª) a orientação mercantilista de profissionais, ao tentar lucrar com a identificação e com o atendimento ao superdotado.

A fim de mudar o cenário atual da área em nosso país, Virgolim (2005b) aponta a necessidade de mudanças na concepção atual sobre quem são os superdotados, onde se encontram e como podem ser corretamente atendidos, como também no esforço político em expandir as oportunidades educacionais a estes alunos.

É importante que os professores conheçam mais a respeito do aluno que evidencia potencial elevado. Segundo Rech e Freitas (2006, p.85), “quando o professor desmistifica suas concepções a respeito do aluno com Altas Habilidades, há uma maior probabilidade de que esse aluno se ‘materialize’ perante o professor”, e este veja o aluno igual aos outros, com potencialidades e dificuldades, e assim, possa ajudá-lo. Freitas (2005a) opina que, ao professor da sala de aula comum, é imprescindível que esteja preparado para receber cada aluno, a fim de que a inclusão não seja somente física, mas que haja um envolvimento de todos em busca de uma aprendizagem significativa para cada um dos alunos.

Neste sentido, novamente nos remetemos à questão da ausência de Formação Docente na área da Ed. Especial, por considerar ser esta a causa dos índices de erros detectados nas respostas dos educadores. Wechsler (1988, p.57) revela que há “inúmeros *déficits* na formação de nossos professores, que desconhecem, na maioria das vezes, as noções mínimas sobre qualquer tipo de excepcionalidade”. Sabatella (2005b) comenta, ainda, a falha do curso de graduação, em omitir ou não incluir conteúdos sobre a superdotação. Diante desta situação, a autora pondera: “Seria desejável que todos os professores, durante a formação profissional, tivessem orientação específica no campo da educação especial, com atenção à superdotação” (Sabatella, 2005a, p.48).

Embora o índice de erros dos professores não tenha sido consideradamente elevado, conforme os resultados deste estudo, (ver Gráfico 4) não deixa de ser um fator de preocupação, no sentido de nos alertar quanto à prevenção de futuros problemas. Conforme pontua Guenther (apud RECH e FREITAS, 2006, p.67) “quando [...] professores desconhecem esses conceitos e idéias básicas, algumas dificuldades podem se instaurar [...] em seu trabalho pedagógico [...]”. Da mesma forma, Canen (1999) sugere que uma análise das expectativas dos professores com relação à pluralidade cultural de seus alunos, revela freqüentes vieses e estereótipos que estão à base de práticas pedagógicas que, sob o véu da ‘neutralidade técnica’, excluem aqueles cujos padrões culturais não coincidem com os

preconizados pelo sistema escolar. Também Mittler (apud FREITAS, 2005a, p.56) afirma que o obstáculo principal à inclusão está subjacente às crenças e atitudes das pessoas em relação às outras.

Neste sentido, a necessidade de que a formação do professor se torne em uma preparação especializada, que contribua para que ele compreenda e valorize a diversidade cultural dos seus alunos e que o ajude a estar tecnicamente apto a pautar sua ação pedagógica a partir destes(s) universo(s) cultural(is), têm sido apontada como uma importante via para a tentativa de superação deste tipo de problema (CANEN, 1999).

A formação do professor, além de contribuir para dar novo olhar à questão das AH/S, também o ajuda na descoberta e no reconhecimento das potencialidades de cada aluno, para depois buscar a provisão de condições favoráveis em seu desenvolvimento. Por meio de uma postura de observação, o professor poderá identificar as características individuais dos seus alunos superdotados e as diferentes formas de manifestação de suas singularidades, como suas preferências, facilidades e limitações (FREITAS, 2005a).

Neste aspecto, Antunes (2000, p.114) ressalta:

O importante é que o professor esteja bem preparado para atender esses alunos, seja capaz de perceber as habilidades e talentos, bem como as dificuldades, muitas vezes de fundo emocional, apto a estimular adequadamente, respeitando e conhecendo sua realidade social e familiar, sabendo manejar estratégias pedagógicas motivadoras e eficazes.

Concluindo, concordamos com Mira (1988) de que, para proporcionar o sucesso acadêmico de cada um dos alunos, faz-se necessário que a preparação de recursos humanos nesta área deva ser constante e, ao mesmo tempo, de cunho prático, a fim de preparar o educador a criar situações interessantes e produtivas em sala de aula. Mas acima de tudo, é necessário, conforme também pontua Freitas (2005a), que os professores e as escolas estejam convencidos da necessidade e da viabilidade de transformação da sua prática, para que busquem construir condições psíquicas e profissionais adequadas ao trabalho de inclusão de todos os alunos.

### **4.3 A Identificação do aluno com potencial para AH/S pela indicação do Professor (pré-capacitação)**

Nos processos de identificação do talento ou altas habilidades, a pessoa do professor sempre foi constantemente envolvida, para indicar e reconhecer os sinais de talento dentre seus alunos, pois é o professor de sala de aula que convive diariamente com os alunos em situações variadas, numa dimensão ampla de tempo (GUENTHER, 2000; GUENTHER, 1998).

Partindo deste ponto de vista, as questões 6 e 7 do Questionário I – Apêndice G, solicitavam aos professores indicarem se em suas turmas de 5ª a 8ª séries havia alunos com potencial para AH/S, apontando de que forma eles podiam detectar tais alunos.

#### **4.3.1 Quanto ao reconhecimento de alunos com AH/S pelo professor (q.6 e 7 Q.I - Apêndice G)**

Neste ponto, 100% dos professores participantes afirmaram reconhecer em suas turmas de 5ª a 8ª séries, alunos com sinais de alto potencial. 80% (n=10) dos professores asseguram que a maneira como podem reconhecê-los é através do desempenho que demonstram nos exercícios, nas tarefas solicitadas, nos testes aplicados, nas pesquisas, nos seminários e nos trabalhos manuais.

Esta parece ser a forma mais usual para a verificação do talento, pois segundo Palmeira (2003) a superdotação é comumente entendida pelos padrões de desempenho superior que uma pessoa possa apresentar, quando comparada por grupo de igual faixa etária e contexto social.

#### **4.3.2 Quanto ao índice e características dos alunos indicados (q.8 Q.I - Apêndice G)**

A questão 8 do Questionário I – Apêndice G, solicitava aos professores indicarem os nomes dos alunos que poderiam ter potencial para superdotação.

A partir das indicações dos professores (pré-capacitação), constatou-se que, do total de 26 alunos da 5ª, foram indicados 6 nomes, o que corresponde a 23% do total da classe. Também houve 6 indicações na 6ª série para um total de 23 alunos, correspondendo a 26% da amostra. Já na 7ª série foram obtidas 7 indicações para um total de 36 alunos (19%).

Finalmente, na **8ª série** encontramos **7** indicações, num total de 42 alunos, o equivalente a 16%. Assim, dentre os **127** alunos que compreendem as turmas de 5ª a 8ª séries, os professores indicaram **26** destes - o que corresponde a 20% do total da amostra. O Quadro 5 expõe tais resultados.

**Quadro 5 – Índice de alunos indicados com potencial para AH/S pelos professores (pré-capacitação) nas turmas de 5ª a 8ª série**

<b>5ª B</b>			<b>6ª B</b>			<b>7ª B</b>			<b>8ª A</b>		
<b>Total alunos = 26 (100%)</b>			<b>Total alunos = 23 (100%)</b>			<b>Total alunos = 36 (100%)</b>			<b>Total alunos = 42 (100%)</b>		
Alunos Indicados	<b>06</b>	<b>23%</b>	Alunos Indicados	<b>06</b>	<b>26%</b>	Alunos Indicados	<b>07</b>	<b>19%</b>	Alunos Indicados	<b>07</b>	<b>16%</b>

Fonte: Pesquisa de Campo.

Na busca e identificação do talento, uma das referências que se tem, segundo Guenther (1998, p.17) é a Lei das Probabilidades, que “oferece meios de se prever a distribuição de características humanas pela população, em termos daquilo que deve acontecer, em situações consideradas normais, por obra e influência do acaso”. Os princípios desta Lei preconizam que, pela distribuição aleatória das características humanas, uma proporção de 3 a 5% da população deva constituir-se de pessoas portadoras de elevado grau de talento e capacidade, quando comparados com a população em geral.

Guiados por este princípio, concluímos que, do total das indicações obtidas, os percentuais estão muito além do que é estimado pela Lei das Probabilidades quanto à distribuição dos indivíduos com superdotação, de uma dada população e que, possivelmente, não se pode afirmar que todos apresentem, de fato, potencial para AH/S.

De acordo com Freeman e Guenther (2000) é possível haver grande variação entre o julgamento dos professores. Em estudos realizados (OJANEN e FREEMAN apud FREEMAN e GUENTHER, 2000, p.39) foi demonstrado que as atitudes individuais de professores, quanto aos alunos mais capazes, variam imensamente, podendo inclusive exagerar na estimativa das capacidades gerais destes. Ao que parece, o mesmo pôde ser detectado neste estudo.

Apresentamos no Quadro 6 as características de AH/S reconhecidas pelos professores em seus alunos. As mesmas foram classificadas em Áreas/ Domínios, de acordo com a configuração utilizada por Guenther (2000), permitindo que fossem comparadas às características listadas pela Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2003b).



Constatou-se que as características listadas pelos professores estão de acordo com as características gerais encontradas em crianças superdotadas.

**Quadro 6 - Características de AH/S reconhecidas pelos professores (pré-capacitação) em seus alunos**

	TURMAS →	5ª B					6ª B					7ª B					8ª A										
		5 A	5 D	5 R	5 U	5 W	5 S	6 A	6 H	6 U	6 R	6 S	6 F	7 J	7 P	7 B	7 E	7 C	7 I	7 D	8 I	8 J	8 U	8 O	8 G	8 H	8 Y
<b>D1</b>	TRAÇOS ALUNOS →																										
	Alta produção acadêmica	X			X	X					X					X	X						X				X
	Busca mais e sabe mais;		X																								
	Rápido entendimento;			X		X		X	X	X				X													
	Aprende com facilidade (em várias áreas); "meio-nerd"				X	X		X	X				X		X	X	X					X		X			X
	Nota excelente, Auto-didata					X			X								X	X				X					
	Atento e Observador. Destaque					X	X		X			X					X			X		X					
	Capaz de reter informação									X	X																
	Questionador; quer saber mais					X		X													X						
Participativo				X					X										X			X					
<b>D2</b>	Habilidade de Comunicação				X							X										X		X			
	Bom Vocabulário					X		X																			
	Transmissão e receptividade																					X					
<b>D3</b>	Raciocínio Lógico								X							X					X					X	
	Raciocínio rápido					X											X										
	Fácil Concentração						X								X					X						X	
<b>D4</b>	Criativo							X																			
<b>D5</b>	Prestativo; dá além de si					X																	X				
	Cordial																						X				
<b>D6</b>	Habilidades manuais																							X			
	Habilidades motoras																							X			

**Legenda: D = Domínio** (D1) Capacidade Geral (fator g); (D2) Talento Verbal; (D3) Pensamento Abstrato; (D4) Criatividade; (D5) Psicossocial; (D6) Sensorio-Motor.

Fonte: Pesquisa de Campo.

Ficou comprovado também, a predominância da Capacidade Geral (D1) dentre as demais capacidades, em todas as turmas. Nas turmas da 5ª, 6ª e 7ª séries, 100% (n=19) dos alunos indicados pelos professores apresentam alguma aptidão no Domínio 1. Na 8ª série, dos 7 alunos indicados, 4 alunos se destacam neste Domínio.

Conforme abordamos no Cap. I, o superdotado pode apresentar várias aptidões ou capacidades mais desenvolvidas em qualquer área (BRASIL, 2003b). Entretanto se observa uma tendência no sentido de se ressaltar especialmente a habilidade intelectual. Vários autores (ALENCAR e FLEIH, 2001; SOARES [et al], 2004) também confirmam que, no processo de identificação, o talento intelectual e o bom desempenho acabam quase sempre sendo reconhecidos como destaque escolar na busca de alunos superdotados.

Dos 26 alunos indicados pelos professores nas turmas de 5ª a 8ª séries, 6 alunos apresentam traços no Domínio 2; 8 alunos se destacam no Domínio 3; 1 aluno foi apontado com traços nos Domínios 4 e 6 respectivamente e apenas 2 alunos no Domínio 5.

Os resultados mostraram não haver muitas indicações nas demais áreas como artes plásticas, criatividade, expressão corporal, música, esporte ou outras atividades humanas. Concordamos com Santos (1988b) de que isto provavelmente se deve ao fato de que, nem sempre, estas são consideradas pelos leigos como pertinentes ao campo intelectual propriamente dito. Da mesma forma, Guenther (1998) pontua que há certa dificuldade dos professores em reconhecer sinais de criatividade em crianças que não se conformam com as normas vigentes. As causas para esta dificuldade, segundo Soares et al.(2004) decorrem do próprio ambiente escolar – principalmente aquele de linha tradicional cuja ênfase está em aspectos como: buscar uma única resposta certa; na reprodução do conhecimento; na baixa ou nenhuma expectativa quanto ao potencial criativo do educando; em destacar mais a falta de rendimento do aluno, ao invés de valorizar suas experiências; na limitação do conhecimento ao livro-texto; e na disciplina rígida, que exige do aluno passividade e obediência. Pickard (apud NOVAES, 1979, p.133) pontua que, em geral, o professor aprecia na criança três características: habilidade acadêmica, alta motivação e conformismo social

Em conseqüência do acesso limitado a experiências educacionais significativas, Alencar e Fleith (2001) afirmam que as potencialidades do aluno superdotado podem ser mascaradas, tendo em vista que algumas se manifestam apenas quando o aluno está engajado em alguma atividade do seu interesse.

Das características descritas pelos professores quanto ao Domínio da Inteligência e Capacidade Geral (D1) constatamos grande freqüência de indicações para os itens facilidade de aprendizagem (42%) e rápido entendimento (27%).

Segundo alguns autores (SOARES, [et al], 2004; SANTOS, 1988b) a relação entre rapidez e altas habilidades é comum, assim como é comum associar-se falta de rapidez ou atraso no desenvolvimento cognitivo com falta de inteligência. Sabatella (2005b, p.68) explica esta relação da seguinte forma.

Os indivíduos superdotados usam mais efetiva e eficientemente as funções cerebrais. Isso pode ser constatado pelo processo de rapidez do pensamento, na identificação e solução de problemas complexos, bem como no uso de pensamentos abstratos – freqüentemente raros e diferentes -, e por percepções de natureza útil e profunda.

Outros traços também foram vistos na maioria das indicações, como: alta capacidade de produção acadêmica (30%); nota excelente (19%); e posição de destaque em relação aos demais (27%).

Sabatella (2005b), Santos (1988b) e Alencar e Fleith (2001) consideram que o superdotado é aquele indivíduo que apresenta ou demonstra uma ou mais áreas de habilidades ou talento, com traços consistentemente superiores em relação a uma média; que se destaca dos demais, vindo a constituir uma exceção no panorama habitual em qualquer campo do saber ou do fazer.

Entretanto, muito cuidado se deve ter para não concentrar as atenções apenas no aspecto do desempenho escolar. Guenther (2000, p.180) afirma que “uma das desconfianças que se tem em relação a distorções de observação por parte dos professores, é que eles privilegiam os alunos com melhor desempenho escolar”. Ainda outros autores (Rodríguez, 2004; NOVAES, 1979) afirmam que é freqüente identificar os alunos superdotados somente considerando seu rendimento escolar e que nem sempre se tem em conta aspectos relevantes do talento. Guenther (2000) conclui dizendo que, buscar o talento apenas por esta maneira de ver pode levar a erros de identificação, considerando que nem sempre os alunos com potencialidade elevada se destacam ou são bons em tudo que fazem.

Além da Capacidade Geral e o alto desempenho escolar, traços pertinentes à personalidade dos alunos, outros traços foram descritos pelos educadores, a saber: detalhista, carente emocionalmente e agitado (aluno 5S); desorganizado e tranqüilo (aluno 5D); inteligente, esforçado e calmo (aluno 5W); preocupado (aluno 6A); centrado, calado (aluno 6F) e organizado (aluno 7J); espontâneo (aluno 6S); ora fácil relacionamento, ora individualista (aluno 7B); “meio-nerd”, apressado, afoito para aprender, detalhista, minucioso, fala pouco, moderado (aluno 7C); individualista e desorganizado (aluno 8J).

Terman (apud Alencar e Fleith 2001, p.64) chama a atenção para a relevância de fatores não-intelectuais, pontuando que, não basta ao indivíduo ter uma alta inteligência para apresentar um desempenho superior, mas é necessário que ele apresente algumas características de personalidade que facilitem a utilização deste potencial superior.

Os resultados deste estudo são corroborados por outros autores, como Sabatella (2005b), Landau (2002), Rosenberg (1978) e Novaes (1979).

Sabatella (2005b) destaca que o desejo pelo aperfeiçoamento pessoal, a não aceitação de imperfeição no trabalho, a persistência, o comportamento irrequieto e o gosto pela investigação, dentre outros, são comportamentos observados em indivíduos superdotados. Landau (2002), reflete que as crianças superdotadas também são vistas como as mais inteligentes na escola formal. Para Rosenberg (1978), o esforço é visto na maneira com que os indivíduos superdotados perseveram. Já Sabatella (2005b) afirma que os superdotados não são

caprichosos e organizados como muitos pensam, enquanto para Torrance (apud ALENCAR e FLEITH 2001, p.66), ser individualista também é um dos traços do superdotado.

Novaes (1979) lembra que os superdotados podem estar sujeitos à instabilidade reacional e emocional, apresentando traços como: distração, impaciência e irritação que podem ser reforçadas por condições ambientais e evoluírem para atitudes de independência de ação. A preocupação em tais alunos, mostra que estão alerta para todo tipo de problemas e se afetam emocional e fisicamente pelo medo, ansiedade e inquietação. Atitudes de isolamento ou de exibição geram dificuldades de ajustamento social, demonstrando sentimento de carência, que por sua vez, advém da rejeição do grupo (NOVAES, 1979).

Considerando que a identificação do aluno superdotado é uma tarefa complexa e apresenta dificuldades, como destaca Soares et al. (2004), no decorrer deste primeiro procedimento do presente estudo detectamos dois empecilhos que, contribuíram para um índice bastante elevado de alunos na indicação dos educadores.

Em primeiro lugar, embora os educadores tenham afirmado que são capazes de identificar sinais ou características de superdotação em seus alunos - à semelhança dos Estudos de *Delphi* e *Gagné* (GUENTHER, 2000) - percebemos que tal reconhecimento consistiu basicamente em identificar o alto desempenho dos alunos com base em suas produções acadêmicas, não considerando outros aspectos de manifestação do talento ou AH/S; e, conforme Antunes (2000, p.116) “a identificação do portador de altas habilidades não decorre somente do acompanhamento de seu rendimento escolar [...]”.

Freeman e Guenther (2000) e Guenther (2000) destacam que a procura do talento se dá não apenas pela averiguação do posicionamento do aluno no processo global de produção – do que o aluno produz como tarefas escolares - mas também de compreensão – do modo de ser, perceber, sentir, pensar, agir e responder do aluno, nas atitudes e maneiras de encarar o mundo e se posicionar perante as situações e interações com os outros e com o ambiente ao redor, que apresente sinais de ser qualitativamente e quantitativamente superior ao que seus pares (colegas de classe) podem alcançar.

Novaes (1979) afirma que seria prático alertar os professores de que os alunos bem dotados nem sempre obtêm as melhores notas e por vezes, são dispersivos e desatentos quando não estão interessados nas matérias escolares.

Em segundo lugar, os resultados da presente pesquisa mostraram que o elevado número de alunos indicados pelos educadores pode decorrer da variação do julgamento

destes, a partir de critérios próprios de classificação, entre os que apresentam e os que não apresentam indicadores de AH/S, podendo inclusive chegar a estimativas exageradas.

Neste aspecto, Soares et al. (2004, p.133) esclarecem que: “Um problema na comprovação da capacidade superior é o estabelecimento de qual seja a média, ou o normal de certos campos do fazer e do pensar”. E, pelo fato de não haver uma linha divisória nítida e definida entre as categorias *superdotado* e *não superdotado*, nem tampouco um limite padrão que possa demarcar os vários níveis da inteligência humana, conseqüentemente os traços que separam os superdotados dentre os demais, muitas vezes, não são percebidos pelo professor ou pela equipe pedagógica (SOARES, [et al.], 2004; SABATELLA, 2005b). Devido a esta complexidade, conseqüentemente qualquer tentativa de identificação de indivíduos talentosos estará necessariamente repleta de falhas bastante significativas.

A fim de minimizar estes empecilhos, Feldhusen e Jarwan (apud VIRGOLIM, 2005b) sugerem que a precisão dos julgamentos de professores na identificação de alunos superdotados pode ser aumentada através de treinamento em serviço, incluindo esclarecimentos sobre o processo de identificação (dentre outros). Da mesma forma, Delou (1987) sugere que o desconhecimento das características dos alunos superdotados poderá levar o professor a julgamentos inadequados quanto aos comportamentos expressos pelos mesmos.

Outra razão para a realização da capacitação docente é dada por Guenther (2000, p.94) ao relatar que a eficiência das indicações feitas pelos professores chega alcançar 91% de acerto, em relação a medidas objetivas quando estes recebem um preparo especial para a tarefa de reconhecer a presença de talento.

Assim, concordamos com Guenther (2000) de que a Capacitação Docente faz-se necessária para um melhor entendimento, conhecimento, compreensão e conceituação pelos educadores sobre talento, capacidade humana e suas manifestações nas interações do dia-a-dia na sala de aula, como medida preparatória.

O professor pode contribuir para a identificação dos alunos com potencial para AH/S, por meio dos dados levantados pela observação sistemática do comportamento do aluno, da sua participação nas atividades de sala de aula e nas diferentes atividades do cotidiano escolar, possibilitando conhecer seus traços peculiares e verificar a intensidade, a freqüência e a consistência em que ocorrem tais comportamentos. Desta forma, os traços poderão ser percebidos de maneira a não deixar dúvidas e não se restringir a um período limitado de manifestação (ABSD/RS, 2000; BRASIL, 2002).

Para garantir a eficácia das observações e encontrar o máximo de validade daqueles que detêm sinais de superdotação e para que as indicações feitas pelos professores não sejam determinadas por sua intuição ou com base na relação que estabeleceu com os alunos, Guenther (1998) destaca a necessidade de que a observação seja orientada, guiada, organizada e estruturada. E acrescenta:

achamos que o conhecimento básico para uma decisão como essa, não seria de domínio geral do professorado que eles teriam que confiar em variáveis diversas e demasiadamente subjetivas, e que não seria justo pedir ao professor que se desincumbisse de uma tarefa assim tão complexa “da forma que julgasse melhor” (GUENTHER, 1988, p.21-22).

Assim, a disponibilidade de um guia, formulário ou escalas de avaliação são instrumentos úteis para que o professor selecione desempenhos que ele considera superiores em seus alunos, e então possa identificar quais consistentemente manifestam características específicas de superdotação (PALMEIRA, 2003).

Santos (1988a) recomenda também que o professor descreva o comportamento ou um conjunto de manifestações comportamentais de seu aluno que se destaca em um nível superior, criativo, contanto que esse atributo satisfaça um critério de diagnóstico, a fim de eliminar falsas impressões ou julgamentos. Renzulli (2004) defende que as classificações do professor ou qualquer outra coisa que se possa colocar no papel previamente, que contenha algo sobre os traços ou potenciais de uma pessoa, sem dúvida são a melhor forma de identificar alunos com altos níveis de superdotação acadêmica e outros talentos.

De acordo com Santos (apud SOARES [et al.] 2004, p.134) o ponto de partida para a identificação do indivíduo superdotado em qualquer área é, em geral, um desempenho (trabalho real) acentuadamente diferente do usual, e que conduza a melhores resultados.

Concordando com Santos, Renzulli (apud VIRGOLIM, 1998, p.4-5) resume que os comportamentos de Superdotação são aqueles que refletem uma interação entre três conjuntos básicos de traços humanos: habilidade acima da média; altos níveis de envolvimento com a tarefa; e altos níveis de criatividade, em qualquer área do saber. Para o autor, (apud VIRGOLIM, 2005a, p.153) nenhum desses traços isolados é garantia de que o indivíduo apresentará comportamentos superdotados, mas a complexa interação que possa haver entre eles. Gubbins (apud RENZULLI, 2004, p.89) concorda, pontuando que a capacidade acima da média é uma condição necessária, mas não suficiente, para o elevado nível de produtividade,

que só ocorre quando a capacidade acima da média interage com outros fatores, como o comprometimento com a tarefa e a criatividade.

Soares et al. (2004) advertem que manifestações esporádicas de criatividade e/ ou inteligência fora do comum não bastam para se afirmar que o indivíduo é superdotado. É preciso que haja uma constância nos traços, manifestada nas produções do sujeito não somente no meio familiar, mas também entre os amigos e em ambiente escolar. Como coloca Guenther (2000, p.50):

[...] um traço apenas não pode ser tomado como sinalização [...] na captação de várias dimensões e determinantes gerais que envolvam a forma de ser e agir da criança talentosa, é que vamos encontrar sinais de que ali há algo mais profundo, um potencial [...] expresso em diversas vias.

Diante das limitações e empecilhos com relação às concepções dos professores, detectados neste primeiro procedimento de identificação, concluímos como Sabatella (2005a) que os professores necessitam de informação sobre processos básicos de identificação e estratégias que os auxiliem no reconhecimento das habilidades e do talento. Weschler (1988) afirma que este procedimento deve ser feito por profissionais treinados.

#### **4.4 A Identificação do aluno com potencial para AH/S pela indicação do Professor (pós-capacitação)**

A questão 1 do Questionário II – Apêndice H, solicitava que os professores escrevessem o nome do(s) aluno(s) em cada uma das questões (caso houvesse), de acordo com as características listadas nos 26 itens.

##### **4.4.1 Quanto ao índice dos alunos indicados pelos professores (q.I Q.II - Apêndice H)**

Processadas as informações dos professores pelo agrupamento dos itens dos alunos indicados em um ou mais Domínios, segundo os critérios estabelecidos na “Metodologia Guenther”, constatou-se que do total de 26 alunos da *5ª série*, foram indicados **06** nomes, o que corresponde a 23%. Na *6ª série* houve **04** indicações para um total de 23 alunos (17%). Na *7ª série* houve **12** indicações para um total de 36 alunos (33%). E finalmente na *8ª série*, foram encontradas **07** indicações, dentre 42 alunos, o equivalente a 16%.

Assim, dentre os 127 alunos que compreendem as turmas de 5ª a 8ª séries, os professores indicaram 29 destes - o que corresponde a 22,8% do total de alunos, conforme explicita o Quadro 7.

**Quadro 7 – Número de indicações atribuídas pelos professores (após a capacitação) aos alunos da 5ª a 8ª séries**

Domínios	5ª B Total Alunos:26 Alunos Indicados:6						6ª B Total Alunos: 23 Alunos Indicados: 4				7ª B Total Alunos: 36 Alunos Indicados:12												8ª A Total Alunos: 42 Alunos Indicados: 7								
	5 A	5 D	5 E	5 R	5 U	5 W	6 A	6 B	6 H	6 U	7 A	7 B	7 Z	7 G	7 J	7 K	7 L	7 M	7 T	7 X	7 C	7 E	8 F	8 I	8 J	8 O	8 U	8 V	8 H		
Alunos Indicados →																															
(1) Capac. e Intelig.Geral	10			4	34	18	30	8	17	13	8	18		9		8		5	6	11	19	5	8			15	27	5	5	7	
(2) Talento Verbal	6	3		3	17	10	15	3	9	8		11		5	3	5		4	3	4	14	4	7			7	14			6	3
(3) Pens.Abstrato	6	3		3	15	12	13	6	10	9		12		5		3		6	5	4	18		5			11	18				6
(4) Criatividade	4			6	3	18	9	15		11			10		6			4			5		5	5	7	11	14			3	
(5) Talento Psicossocial	4				6	18	14	13		7			8		4						5		8	6			12				
(6) Talento Psicomotor														3																4	

Fonte: Pesquisa de Campo.

Novamente nos deparamos com dados que extrapolam o previsto pela Lei das Probabilidades, pela qual se espera que 3 a 5% da população sejam pessoas com elevado grau de capacidade e talento em alguma área (GUENTHER, 2006a).

Guenther (2000, p.251) chama a atenção para um aspecto que explica o fato de termos ainda muitos alunos indicados. Segundo a autora,

se os professores ficarem entusiasmados com a idéia da observação, pode-se chegar à identificação de um grupo muito grande de alunos, acima da proporção prevista, provavelmente incorporando crianças médias, ou um pouco acima da média do grupo, que de fato não necessitam mais que uma boa pedagogia e boa metodologia de trabalho escolar.

Dos alunos indicados, houve aqueles que se destacaram por apresentar maior número de indicações correspondentes aos critérios para cada Domínio. Selecionamos, no Quadro 8, aqueles que obtiveram indicação igual ou acima de 80% em cada Domínio, pois, concordando



com Novaes (1979) dentre os critérios que se deve utilizar num processo de identificação, destaca-se a verificação de resultados consistentemente superiores em testes adaptados.

**Quadro 8 - Índices das indicações dos professores (pós-capacitação) superiores a 80%**

DOMÍNIOS ↙ <b>ALUNOS →</b>	5ª B Alunos =2 7,7%		6ª B Alunos =1 4,3%	7ª B Alunos =4 11%				8ª A Alunos =2 4,7%	
	5U	5W	6A	7B	7Z	7C	7E	8O	8V
(1) Capacidade e Intelig. Geral	100%		100%	94%		100%		100%	
(2) Talento Verbal	100%		100%			100%		100%	
(3) Pensamento Abstrato	100%	80%	100%			100%		100%	
(4) Criatividade	100%		100%	100%				100%	
(5) Talento Psicossocial	100%		100%	100%			100%	100%	
(6) Talento Psicomotor					100%				100%

Legenda: ■ Alunos com o total de indicações igual ou superior a 80%.

Fonte: Pesquisa de Campo.

Desta forma, os resultados mostram: na **5ª série** dentre os 6 alunos identificados, destacam-se os alunos **5U** e **5W** segundo a soma das indicações recebidas em alguns Domínios; na **6ª série**, dentre os 4 alunos identificados, destacamos o aluno **6A** em alguns Domínios; na **7ª série**, dentre os 12 alunos identificados, destacam-se os alunos **7B**, **7Z**, **7C** e **7E** em alguns Domínios; e na **8ª série**, dos 7 alunos identificados, **8O** e **8V** são os que receberam maior número de indicações em relação aos demais, também em alguns Domínios.

Dos alunos restantes, embora tenham recebido indicações que atendam aos critérios para cada Domínio, o índice de indicações permanece baixo em relação aos demais, mostrando que não houve um consenso entre os educadores com relação à manifestação da capacidade elevada nestes alunos.

Do quadro acima, observamos que os alunos **7Z** e **7E** (**7ª**) e o aluno **8V** (**8ª**), embora tenham alcançado o máximo de indicações em relação aos pares (100%), o número obtido apresenta-se baixo (3, 8, 4 respectivamente) se comparado ao número de indicações obtidas pelos demais alunos nos diversos Domínios (14 a 18 em média). Se observarmos novamente, vemos que as áreas são justamente aquelas que nem sempre são consideradas pelos leigos como sendo do campo intelectual propriamente dito, como: psicossocial e psicomotor (SANTOS, 1988b).

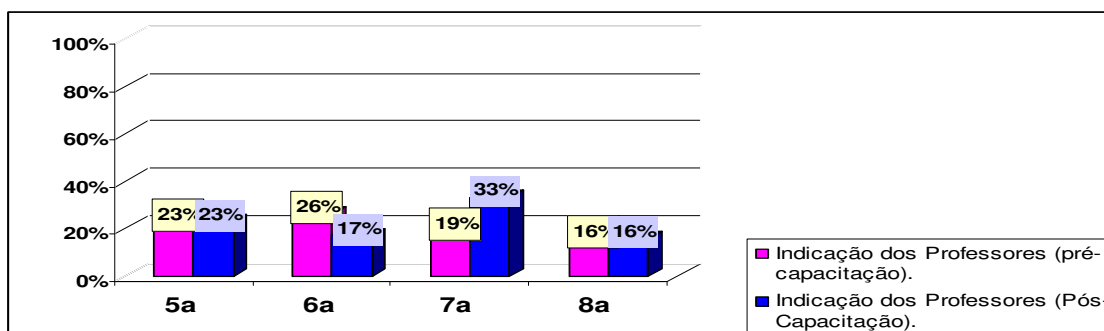
Entendemos que tal dificuldade não decorre de indicações feitas a partir de critérios próprios (como na indicação pré-capacitação) tendo em vista que os professores dispuseram de uma Folha de Observação com indicadores/ traços para AH/S, que ajudou a direcionar seu olhar para comportamentos específicos demonstrados em seus alunos. Logo, deduzimos que a falta de consenso entre os professores está em que eles não podem reconhecer os traços para AH/S em seus alunos – não porque desconheçam os traços, visto que já tiveram orientação neste sentido - mas porque desconhecem os alunos que têm.

Santos (1988c, p.35) reflete que “o julgamento de professores [...] poderia ser considerado bastante discutível em face da dificuldade que têm [...] em manter contato amplo e profundo com seus alunos”.

Preocupados com as limitações apresentadas pelo educador ao indicar os alunos com elevado potencial, foi realizada a Capacitação Docente em serviço, a fim de que neste segundo procedimento de identificação, pudéssemos obter uma representação mais fiel de AH/S dentre as indicações. Entretanto, ficou constatado que a questão do alto índice de alunos indicados ainda persiste, conforme vemos a seguir.

Observando o Gráfico 6, podemos comparar os resultados quantitativos das indicações pré e pós-capacitação e verificar que os índices de alunos indicados pelos professores em cada turma permanecem elevados, salvo na 6ª. Na 5ª e 8ª séries os índices permanecem iguais nas duas indicações (pré e pós-capacitação). No entanto, houve decréscimo de alunos indicados na 6ª e acréscimo de indicações na 7ª. Do total de alunos indicados (pós-capacitação) houve um acréscimo de 2,8% em relação à primeira indicação (pré-capacitação).

**Gráfico 6 - Total das indicações (pré e pós-capacitação) em cada turma**



Fonte: Pesquisa de Campo.

Os dados também revelam mudanças qualitativas nas indicações dos professores (após a capacitação), conforme mostra o Quadro 9.

Na 5ª série o aluno 5S não foi indicado na segunda indicação, sendo substituído pelo aluno 5E; na 6ª série, os alunos 6F, 6R e 6S foram substituídos pelo aluno 6B; na 7ª série, dos sete alunos indicados inicialmente, permaneceram apenas o 7J, 7B, 7C e 7E, sendo acrescentado oito novos alunos e excluídos três; na 8ª série, os alunos 8G e 8Y foram substituídos pelos alunos 8F e 8V. Estes dados indicam que houve mudança nas indicações, com relação ao primeiro procedimento, visto pela inclusão de novos alunos e a substituição de outros. Tanto nas indicações pré como pós-capacitação, participaram os mesmos professores, embora o número destes tenha sido 10 na primeira indicação e 8 na segunda indicação.

**Quadro 9 – Comparativo dos alunos indicados pelos professores das turmas de 5ª a 8ª séries**

5ª		6ª		7ª		8ª	
Indicação pré-capacitação Total = 6	Indicação pós-capacitação Total = 6	Indicação pré-capacitação Total = 6	Indicação pós-capacitação Total = 4	Indicação pré-capacitação Total = 7	Indicação pós-capacitação Total = 12	Indicação pré-capacitação Total = 7	Indicação pós-capacitação Total = 7
5S	5E	6A	6A	7J	7J	8I	8I
5D	5D	6H	6H	7B	7B	8J	8J
5W	5W	6U	6U	7C	7C	8U	8U
5R	5R	6F	6B	7E	7E	8O	8O
5U	5U	6R		I	A	8H	8H
5A	5A	6S		P	E	8G	8F
				b	G	8Y	8V
					K		
					L		
					M		
					T		
					X		

**Legenda:** ■ Alunos que permaneceram indicados.

Fonte: Pesquisa de Campo.

Uma hipótese para explicar o que teria levado os professores a apresentarem estas mudanças (inserção de novos alunos e substituição de outros) seria a de que a capacitação docente, com o auxílio da lista de indicadores de áreas de talento, teve sua parcela de contribuição, com base em algumas expressões emitidas pelos professores. O professor “D” ao entregar a Lista comentou: *“nossa, como mudou a forma de ver os alunos agora”*. O professor “C” afirmou: *“ah... depois deste treinamento e com o auxílio da lista, ficou bem mais fácil identificar quem são os alunos que se sobressaem na sala de aula”*. E finalmente, o professor “J” ponderou: *“percebi que na primeira indicação eu havia omitido muitos nomes que eu não considerava que fossem superdotados, mas agora compreendi que eles se encaixam nesta lista”*.

Freeman e Guenther (2000, p.40) com base em resultados de pesquisa, observaram que “[...] quando os professores recebiam orientação dos pesquisadores sobre como identificar os bem-dotados [...], achavam a orientação muito útil, particularmente por causa do conhecimento que tinham dos alunos no dia a dia”.

Por meio do confronto entre os alunos mais indicados nos dois procedimentos (pré e pós-capacitação) observamos, conforme o Quadro 10, que na 5ª o aluno 5W continua tendo mais indicações, mas agora juntamente com o aluno 5U, que antes não recebera tantas indicações.

Ao contrário da 6ª série, o aluno 6U, tido como o mais indicado no primeiro procedimento (pré-capacitação) não veio a receber tantas indicações no segundo procedimento (pós-capacitação); no entanto, os alunos 6A e 6H passaram a receber mais indicações no segundo procedimento do que no primeiro.

Na 7ª série, o aluno 7C continua tendo mais indicações, mas agora juntamente com os alunos 7B e 7E que antes não receberam tantas indicações.

E na 8ª série, dos alunos indicados anteriormente, permanecem apenas os alunos 8J e 8O.

**Quadro 10 – Comparativo dos alunos mais indicados nos dois procedimentos**

5ª		6ª		7ª		8ª	
Indicação pré-capacitação	Indicação pós-capacitação	Indicação pré-capacitação	Indicação pós-capacitação	Indicação pré-capacitação	Indicação pós-capacitação	Indicação pré-capacitação	Indicação pós-capacitação
5W	5W	6A	6A	7B	7B	8J	8J
5U	5U	6H	6H	7C	7C	8O	8O
		6U	6U	7E	7E		

**Legenda:** ■ Alunos mais Indicados.

Fonte: Pesquisa de Campo.

A partir destes dados, constatamos que em três turmas (5ª, 7ª e 8ª) os alunos mais indicados no primeiro procedimento (pré-capacitação) continuaram a receber mais indicações pelos professores também no segundo procedimento, embora outros alunos tivessem sido incluídos e passassem a receber muitas indicações também (excetuando na 8ª série). Isto mostra que os traços manifestados pelos alunos indicados, por ocasião dos dois procedimentos, se apresentaram de maneira tão visível, que dispensa o auxílio de qualquer instrumento. Por outro lado, a inclusão de novos alunos ainda não indicados pelos

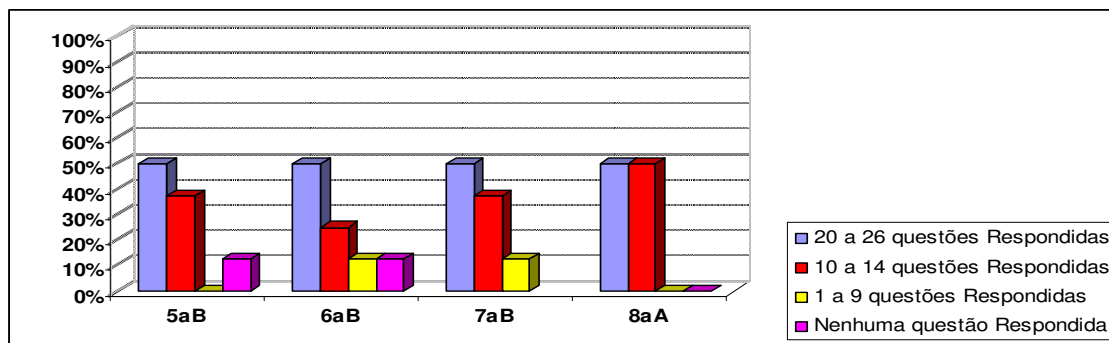
professores no primeiro procedimento, bem como a substituição de outros, só foi possível mediante o auxílio do instrumento (Folha de Observação).

Podemos destacar aqui a importância do conhecimento dos alunos, no dia a dia, por parte do professor, o que talvez explique o elevado índice de indicações.

Guenther (1998) afirma que o professor de crianças até 10 anos de idade (em número de horas ativas), talvez conviva com as crianças mais tempo, do que os próprios pais; e talvez por trabalhar com uma turma durante o ano letivo, sem grandes interrupções, consiga facilmente preencher uma folha de dados sobre os seus alunos, interpretando apropriadamente as observações em termos de traços, comportamentos e atributos, conforme lhe é solicitado. No entanto, da 5ª série em diante o professor das disciplinas já não conhece seus alunos ao nível de profundidade necessária para responder efetivamente a uma situação desse tipo. A partir da 5ª série, o foco de atenção do professor não está mais no aluno, mas no conteúdo específico das disciplinas. Desta forma, o professor perde de vista as características do aluno, a não ser na estreita faixa de desempenho específico da sua disciplina, e naquele conteúdo, com o que concorda Combs (apud GUENTHER, 1998, p.24).

Um aspecto que reforça a premissa de que os professores de 5ª a 8ª série não conhecem suficientemente seus alunos para um procedimento como este, pôde ser detectado também neste estudo, com base no número de questões respondidas por eles (ver Gráfico 7).

**Gráfico 7 – Número de questões respondidas pelos professores.**



Fonte: Pesquisa de Campo.

Em todas as turmas, 50% dos professores responderam entre 20 a 26 itens referentes às áreas de indicação dos alunos. Na 8ª, os 50% restantes responderam entre 10 a 14 questões. Nas demais turmas os 50% restantes responderam entre 0 a 14 questões. Houve ainda 10% dos professores que não respondeu a nenhuma das questões nas turmas da 5ª e 6ª séries.

A questão II (Questionário II - Apêndice H) solicitava ao professor que escrevesse o nome daqueles alunos que demonstrassem talento(s) especial(is), indicando como este(s) se manifesta(m). Os resultados mostraram que não foram feitas nenhuma indicação além daquelas já abordadas nas questões anteriores.

O procedimento mais indicado para a identificação dos alunos de 5ª série em diante, segundo Freeman e Guenther (2000) seria o de solicitar ao professor nomear os alunos que, na sua opinião e na sua área apresentam sinais de capacidade e desempenho superior ao da turma. Para as autoras, essa indicação deve ser avaliada pelo Colegiado de Classe (formado pelos professores e técnicos da escola) a fim de que o aluno seja ou não referido ao programa de atendimento.

Neste aspecto, Freeman e Guenther (2000) sugerem que, para haver maior confiabilidade dos dados colhidos pelos professores, precisa haver, por parte deles, entendimento, compreensão e conceituação do que se está procurando, ou seja, uma base de conhecimento sobre talento e capacidade humana e suas manifestações nas interações do dia a dia, em um contexto de sala de aula. Segundo Guenther (1998) o professor precisa estar constantemente afinado e realimentado, como instrumento de observação, por considerar que não se deve esperar que ele disponha apenas de um aprendizado pronto e acabado por meio de umas poucas explicações.

Alencar e Fleith (2001) ressaltam ainda que os professores da sala de aula regular, com a devida orientação, podem observar os estudantes com alto nível de interesse em algum tópico, e reportar uma breve descrição da situação na qual ele observou o alto nível de interesse, um envolvimento maior com a tarefa ou a manifestação da criatividade por parte do aluno, ao professor do Programa para superdotados, ou especialista que estiver assessorando a escola. As autoras advertem que esta informação não deve ser dada no início do ano letivo, porque vai depender do interesse ou envolvimento em alguma área demonstrado no decorrer do ano letivo.

Assim, neste segundo procedimento de identificação, concluímos que a identificação dos alunos do E. Fundamental II (5ª a 8ª séries) pode ser alcançada mediante duas condições:

1º) é preciso que o professor esteja recebendo treinamento e orientação constantes na área da superdotação; 2º) é necessário que as indicações sejam submetidas à apreciação do Colegiado de Classe, quando houver.

#### 4.5 A Identificação do aluno com potencial para AH/S pela indicação dos Colegas de Classe e pelo próprio Aluno. (q.I Q.III - Apêndice I; q.I Q.IV - Apêndice J)

A questão I, Q. III (Apêndice I) solicitava aos alunos que indicassem qual ou quais os colegas da sua classe apresentam as características listadas nos 26 itens da Lista de Observação. Da mesma forma, a questão I, Q. IV (Apêndice J) solicitava que os alunos marcassem com um (X) os itens correspondentes às próprias características, nas quais eles se considerassem o “melhor”.

##### 4.5.1 Quanto ao índice dos alunos indicados:

###### a) pelos Colegas de Classe (q.I Q.III - Apêndice I)

Para se obter o índice dos alunos indicados pelos colegas de classe, os itens foram agrupados. O Quadro 11 mostra que, do total de 26 alunos da 5ª série, foram indicados **19** nomes, o que corresponde a 73% do total da classe. Na 6ª série, tivemos **17** indicações para um total de 23 alunos, o que representa 74% da classe. Na 7ª série, com um total de 36 alunos, obtivemos **24** indicações, ou seja, 67% do total de alunos. E na 8ª série, para um total de 42 alunos, encontramos **30** indicações, o que corresponde a 71% da classe.

Assim, dentre os **127** alunos que compreendem as turmas de 5ª a 8ª séries, os colegas de classe indicaram **90** alunos, o que corresponde a **70,8%** do total.

**Quadro 11 – Total de alunos indicados pelos Colegas de Classe nas turmas de 5ª a 8ª séries**

5ª			6ª			7ª			8ª		
Total alunos = 26 (100%)			Total alunos = 23 (100%)			Total alunos = 36 (100%)			Total alunos = 42 (100%)		
Alunos Indicados	<b>19</b>	<b>73%</b>	Alunos Indicados	<b>17</b>	<b>74%</b>	Alunos Indicados	<b>24</b>	<b>67%</b>	Alunos Indicados	<b>30</b>	<b>71%</b>

Fonte: Pesquisa de Campo.

Frente a um índice de praticamente 71% de indicações, não podemos considerar que todas apresentem potencial elevado, porque este dado extrapola exageradamente a margem prevista pela Lei das Probabilidades. Com o propósito de entender o que motivou os alunos a atribuir vários dos traços apresentados na Folha de Observação aos seus colegas, buscamos contextualizar a situação na perspectiva do aluno adolescente.

Guenther (2000) coloca que, os seres humanos são os elementos de maior influência nas experiências concretas de vida de cada pessoa, em especial na fase da adolescência, quando colegas, pessoas afetivamente ligadas e grupo de amigos ganham maior significação e

destaque. A autora discute ainda que, nesta rede de relações interpessoais, a força de influência das pessoas umas sobre as outras não é igual, nem homogênea; ao contrário, é seletiva, desigual em cada pessoa e graduada de acordo com o que elas significam umas para as outras, sendo absorvidas pela pessoa através de mecanismos de identificação (GUENTHER, 1997; GUENTHER, 2000). Erickson (apud GUENTHER, 1997, p.134) afirma que a noção do outro é ampliada pela intensa identificação com os iguais, na busca de identidade própria.

Trazendo para o nosso contexto, podemos considerar que o alto índice de indicações seja decorrente da significação que os alunos exercem uns sobre os outros a partir da interação que mantém em sala de aula, pois, segundo Guenther (1997, p.128)


Na escola, professores, **colegas** (grifo nosso) [...] pela razão de estarem em contato direto e contínuo com o aluno, podem ser diferenciados e tornarem-se significantes para eles, pelas relações que tiverem, ou vierem a desenvolver, dentro do quadro de resolução das necessidades pessoais de cada um”.

De forma semelhante às indicações dos professores (pós e pré-capacitação), não houve consenso entre as indicações dos colegas de classe, visto que, dentre os indicados, detectamos aqueles que se sobressaem em número de indicações.

Dos alunos que obtiveram indicação dos Colegas de Classe igual ou acima de 80% em cada Domínio, vemos pelo Quadro 12 que: na 5ª série, os alunos **5H**, **5I**, **5P**, **5R**, **5U**, **5W** e **5Y** se sobressaem dentre os demais; na 6ª série, se destacam os alunos **6A**, **6F**, **6P** e **6U**; na 7ª série os alunos **7J**, **7C** e **7E** estão com os maiores índices de indicações; e na 8ª série, os alunos **8I**, **8O** e **8G** alcançaram mais indicações.

**Quadro 12 – Índices das indicações dos Colegas de Classe superiores a 80%**

SÉRIES →	5ª							6ª				7ª			8ª		
	ALUNOS ↓							ALUNOS ↓				ALUNOS ↓			ALUNOS ↓		
DOMÍNIOS ↓	5H	5I	5P	5R	5U	5W	5Y	6A	6F	6P	6U	7J	7C	7E	8I	8O	8G
(1) Capacidade Geral	90%			84%	100%	87%		83%		100%			100%			100%	
(2) Talento Verbal				100%	82%					100%			100%			100%	
(3) Pensamento Abst.			82%	95%		100%				100%	97%		100%			100%	
(4) Criatividade					100%			100%		80%		100%			100%		
(5) Talento Psicossoc.				100%					100%					100%			100%
(6) Talento Psicomot.		86%					100%		100%						100%		92%

Legenda:  Alunos com percentual de indicações igual ou acima de 80%.

Fonte: Pesquisa de Campo.



Inferimos que tal diferenciação nas indicações resulta da maneira seletiva, individual e subjetiva com que os colegas atribuem os traços descritos na Folha de Observação aos demais alunos da classe. Essa conclusão pode ser melhor compreendida nas palavras de Guenther (2000, p.108): “[...] à medida em que o ser humano vive e amadurece, a avaliação do que o outro significa para ele vai se tornando progressivamente mais seletiva, seguindo normas mais individuais e subjetivas”. Ou seja,

[...] a idéia do outro vai representar uma abstração, uma configuração própria, dinâmica e mutável, uma interpretação em termos pessoais de percepções, diferenciadas no convívio humano, tanto através de experiências vividas desde muito cedo na vida [...], como pela identificação com outros significantes atuantes em maior ou menor grau [...] (GUENTHER, 1997, p.130-131).

Constrói-se assim, de maneira bastante global e sem especificidade, a idéia do outro em dicotomias relativamente diferenciáveis em diversos graus de valoração e as percepções são então avaliadas em primeira mão, dentro dessa noção genérica de se pensar o outro ser humano como igual, ou não igual a si próprio (GUENTHER, 1997, p.129-130).

Neste sentido, o elemento central para a identificação deixa de ser apenas a presença determinada de início pela rede de interações vividas no cotidiano, para focar a intensidade da admiração e dos laços afetivos construídos entre os seres humanos, através da própria experiência social amplificada (GUENTHER, 1997).

Então, vemos que neste processo, determinados alunos podem ser percebidos positivamente porque são mais significantes para determinados colegas, pela admiração que venham a inspirar neles, por suas próprias qualidades pessoais; enquanto que, por outro lado, determinados alunos podem ser percebidos negativamente (GUENTHER, 1997).

Guenther (1997) afirma que, às vezes, esses grupos de iguais se dividem ou separam-se quando características grupais, percebidas como importantes naquela situação, são consideradas como divisórias entre eles.

Outro exemplo que comprova como se dá este processo de identificação, foi detectado no caso do aluno **7B** (7ª série). Este aluno foi indicado pelos educadores já na primeira indicação (Ver Quadro 6) e continuou sendo indicado após a capacitação docente com 94% das indicações no Domínio 1 e 100% das indicações nos Domínios 4 e 5 (Ver Quadro 9). No entanto, não foi indicado pelos colegas de classe.

Uma hipótese para explicar estes resultados seria a de que, como não houve identificação deste aluno com seus colegas, logo, os colegas não o indicaram, pois para eles, traços de individualidade e inconstância no relacionamento não correspondem ao perfil de um

aluno muito capaz ou com elevado potencial. Mas correspondem ao “diferente”, ou como nas palavras de Silva (2005, p.74): “aquilo que o outro é”. De acordo com Guenther (1997, p.130):

Se se pensar no outro como colaborador, a aproximação é imediata, positiva e a maneira de se relacionar é aberta e unificada ao redor da sensação de ser ‘um igual’. Por outro lado, se se percebe no outro, em princípio, um antagonista ou competidor, naturalmente a posição inicial será de guarda, de distanciamento e do mínimo necessário de abertura e profundidade nas interações. O competidor é, em qualquer circunstância, alguém a ser anulado, vencido, afastado e não alguém a ser incorporado, aceito, recebido na própria intimidade (GUENTHER, 1997, p.130).

**b) pela Auto-Indicação (q.I Q.IV - Apêndice J).**

O Quadro 13 mostra o total de alunos auto-indicados de 5ª a 8ª séries. Verificamos, assim, que, do total de 26 alunos da 5ª, **23** se auto-indicaram em algum Domínio, o que equivale a 88,4%; na 6ª dentre 23 alunos, **21** alunos se auto-indicaram, o que representa 91,3%; na 7ª de 36 alunos, **31** alunos se auto-indicaram, equivalendo a 86% do total da classe; e finalmente na 8ª, de 42 alunos, **38** alunos se auto-indicaram, o que corresponde a 90,4% da classe.

Assim, dentre os **127** alunos que compreendem as turmas de 5ª a 8ª séries, **113** alunos (89%) se auto-indicou em algum dos Domínios.

**Quadro 13 – Total de alunos auto-indicados nas turmas de 5ª a 8ª séries**

5ª			6ª			7ª			8ª		
Total alunos =	<b>26</b>	(100%)	Total alunos =	<b>23</b>	(100%)	Total alunos =	<b>36</b>	(100%)	Total alunos =	<b>42</b>	(100%)
Alunos Indicados	<b>23</b>	<b>88,4%</b>	Alunos Indicados	<b>21</b>	<b>91,3%</b>	Alunos Indicados	<b>31</b>	<b>86%</b>	Alunos Indicados	<b>38</b>	<b>90,4%</b>

Fonte: Pesquisa de Campo.

Com base na referência que adotamos de início - a Lei das Probabilidades - tais índices extrapolam a margem de 3 a 5% para encontrarmos pessoas com potencial elevado dentre uma população. Frente a este resultado, questionamos se, de fato, os alunos podem julgar características positivas em si mesmos e como o fazem, a fim de saber a causa de um índice tão elevado de auto-indicações.

Segundo Gallatin (1978) os jovens entre nove e dezessete anos são aparentemente capazes de julgar, cada vez mais com clareza, como eles se parecem aos olhos dos outros. Em

geral, os adolescentes descrevem-se em termos de suas crenças e características de personalidade, qualidades que são mais essenciais e intrínsecas ao eu e que produzem um quadro do eu que é definido e único (MUSSEN [et al.], 2001). A maneira como o auto-conceito é organizado, de modo que o indivíduo aprenda quem ele é e do que é capaz, é descrita por Guenther (2000, p.106):

[...] é pela avaliação constante que faz de si mesmo, como pelo grau de satisfação que encontra nas trocas que empreende, e pelas respostas que recebe dos outros e do ambiente, mas primordialmente pelo grau de sucesso que alcança ao lidar com o mundo, no viver do dia-a-dia.

Nesta perspectiva entendemos que a razão para que um elevado número de alunos se considerasse “o melhor” segundo os itens apresentados, esteve embasada nas respostas que estes recebem dos seus colegas, pois segundo Mussen et al.(2001) em muitos aspectos, as dimensões do autoconceito são semelhantes às dimensões usadas nas opiniões sobre os outros (MUSSEN [et al.], 2001).

Analisando um pouco mais de perto a dimensão do autoconceito na perspectiva do adolescente, entendemos que a maneira como o aluno indica a si mesmo, é movida pelo desejo de auto-definir-se como sujeito de sua própria história, e portanto, capaz de auto-realizar-se. Conforme aponta Erikson (apud COSTA, 2006, p. 114):

[...] o grande desafio [...] é o de integrar sua bagagem de vivências passadas às capacidades e habilidades que foram construídas a partir das alterações biológicas, cognitivas, emocionais e sociais durante seu desenvolvimento [...] definir-se como sujeito de seus projetos de vida, e que esses tenham continuidade e coerência com sua história, possibilitando-lhe direcionar-se no sentido de sua auto-realização.

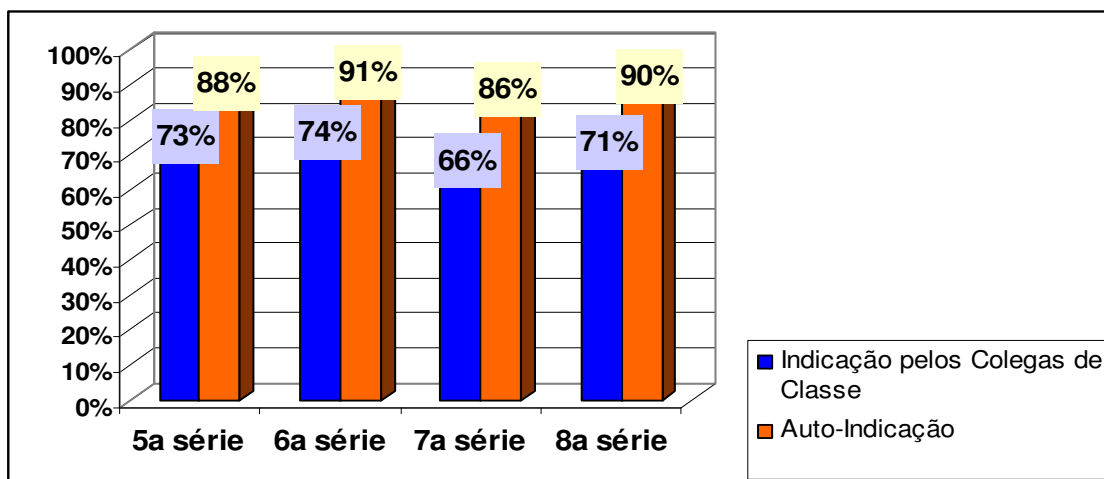
Na verdade, a criança mais velha tende a preocupar-se especificamente com suas competências, suas qualidades e aptidões pessoais, principalmente em comparação com os outros (MUSSEN [et al.], 2001). Segundo Campos (2001), à medida que as crianças avançam para a adolescência, tendem a descrever-se em termos dos traços de sua personalidade, dos seus recursos interiores, das suas expressões emocionais, das relações sociais e das atitudes que tinham para com os outros e que estes tinham para com eles. Mas, em relação à capacidade intelectual e auto-realização, Campos (2001) explica que ao atingir a adolescência,

o jovem já deve ter uma noção mais ou menos definida sobre suas aptidões intelectuais - que pode ou não corresponder às suas conquistas reais ou potenciais.

Segundo Mussen et al. (2001), quando o indivíduo é interrogado sobre o quanto gosta de si mesmo ou quanto avalia suas capacidades, há um risco de que as respostas sejam tendenciosas. Alguns parecem superestimar e outros subestimar as suas possibilidades mentais; uns parecem aceitar-se tais como são, outros parecem sentir a necessidade de negar as suas limitações, outros ainda depreciam-se a si mesmos. O autor também coloca que as crianças mais velhas (adolescentes) fornecem relatos exagerados e auto-estima imprecisa, para não admitir que têm qualidades indesejáveis (Mussen [et al.], 2001).

Em uma pesquisa sobre as razões pelas quais os estudantes poderiam falhar nos estudos, (CAMPOS, 2001) ficou evidenciado que os adolescentes têm menos desejo de admitir que são pouco inteligentes, do que de se incriminar por falhos de interesse. Neste sentido, Campos (2001) destaca que, mesmo quando os jovens não expressam abertamente nenhum orgulho pela sua inteligência, “é bem provável que façam quase todo o possível para negar, *aos outros e a si mesmos* (grifo nosso), que são estúpidos” (p.47). A razão para tal comportamento é entendida pelo fato de que, ser considerado inteligente pelas pessoas com as quais interage, é algo que todos almejam (ALENCAR e FLEITH, 2001, p.19).

Portanto, neste estudo, pelo confronto entre o total das indicações dos colegas de classe e o total das auto-indicações, conforme ilustra o Gráfico 8, observamos que a distância entre as indicações se estabelece em uma margem bastante estreita. Gallatin (1978) argumenta que as dimensões do autoconceito assemelham-se, em parte, às dimensões do conceito que os outros têm de si, o que vem corroborar os resultados deste estudo. Este autor afirma que, se pedirmos às crianças que imaginem como os seus colegas de classe as vêem e depois compararmos suas auto-avaliações com as avaliações reais, veremos que a discrepância entre as duas torna-se cada vez menor com o aumento da idade.

**Gráfico 8 - Total das indicações dos Colegas de Classe e das Auto-Indicações**

Fonte: Pesquisa de Campo.

Entretanto, pode-se notar que os resultados das auto-indicações foram maiores em todas as turmas – o que confirma a tendência nos adolescentes em não se considerarem inferiores em relação aos colegas, por sua capacidade.

Sendo assim, diante de índices tão elevados, não podemos afirmar que na indicação dos colegas de classe houve identificação daqueles que detêm capacidade elevada, por ter sido comprovado, nesta pesquisa, que a indicação ou nomeação dos colegas está atrelada à identificação deste com “o outro”. Segundo Guenther (1997, p.135) esta identificação por sua vez, “se dá pela emoção e pela intensidade freqüentemente unilateral com aquele que elegeu como significativo”, fazendo com que a validade da indicação fique comprometida. Tampouco foi possível identificar os mais capazes pela auto-indicação, porque no momento em que o adolescente se indica, ele não se descreve como realmente é, mas se descreve de acordo com a opinião que o grupo tem a seu respeito – o que também é uma forma tendenciosa, já que esta é a maneira que encontra de se sentir seguro e aceito, conforme é colocado por Campos (2001, p.117).

Ao procurar sua identidade adolescente, o indivíduo recorre, como comportamento defensivo, à busca de uniformidade, que lhe garanta segurança e estima pessoal. Trata-se do espírito de grupo em que se dá uma superidentificação de massa, onde todos se identificam com cada um.

Por esta razão, concordamos com Freeman e Guenther (2000) de que, como regra geral, a probabilidade de pares e colegas descobrirem talentos e potencial ocultos parece muito pequena.

A nomeação pelos companheiros é apresentada por Rodríguez (2004) como uma boa fonte de informação relacionada às capacidades, interesses, rendimento acadêmico, socialização e liderança, como dados complementares excelentes, porém irregulares.

Quanto à Auto-indicação, concordamos com Novaes (1979) que, em situações de avaliação, devemos considerar ainda o papel do inconsciente, dos mecanismos de defesa, da possível distorção e discriminação perceptivas, que permitem a ocorrência da possibilidade de camuflar, de omitir, desviar ou até de adequar o que se deseja socialmente.

Por ser esta ainda uma alternativa pouco utilizada e diante das limitações deste procedimento, Alencar e Fleith (2001) recomendam que seu uso deve ser encorajado no processo de identificação de alunos superdotados no nível de ensino médio, provenientes de área rural ou de nível sócio-econômico desfavorecido. Entretanto, somos favoráveis à sugestão de Treffinger e Feldhusen (apud FREEMAN e GUENTHER, 2000, p.55) de que, na medida em que os alunos compreendem o próprio potencial, pode-se envolvê-los na auto-identificação, para que possam definir seus objetivos.

#### **4.6 Avaliação das Indicações**

Adotamos neste estudo o *Julgamento dos professores* e o *Julgamento de Colegas* dentre os procedimentos mais indicados em situações escolares, como propõe Santos (1988a) e ainda a *Auto-indicação* do aluno, na identificação daqueles que apresentam alto potencial. A partir destes, foi possível tomar novas decisões quanto à seleção dos mais capazes.

Tendo em vista que os índices de alunos indicados foram bastante elevados, impedindo-nos de considerar todos como portador de potencial superior, a primeira decisão tomada neste estudo foi a de selecionar dentre todos os alunos indicados, apenas os que receberam maior número de indicações.

Desta seleção, obtivemos os seguintes resultados:

**1º Procedimento** - Dos alunos indicados pelos professores (pré-capacitação) apresentados no Quadro 7, destacamos os que obtiveram mais de uma indicação: **5ª série, 5S, 5U e 5W; 6ª**

série, **6S**, **6A** e **6U**; 7ª série, **7C**; e 8ª série, **8O** e **8J**, totalizando **9** alunos indicados, o que equivale a **7%** do total de alunos.

**2º Procedimento** - Dos alunos indicados pelos professores (pós-capacitação) apresentados no Quadro 9, selecionamos a partir do total de indicações de cada aluno, àqueles que obtiveram um percentual de indicações igual ou acima de 80% por Domínio. Dos 6 alunos indicados na 5ª série, agora temos **2** (**5U** e **5W**) o que corresponde a 7,7 %. Na 6ª série, das 4 indicações, agora estamos com apenas um nome (**6A**) correspondendo a 4,3%. Na 7ª série, das 12 indicações, agora dispomos de **4** (**7B**, **7Z**, **7C** e **7E**) um total de 11%. E na 8ª série, dos 7 nomes, agora contempla dois destes (**8O** e **8V**) o equivalente a 4,7% - totalizando **9** alunos indicados em todas as turmas, correspondendo a **7%** do total de alunos.

**3º Procedimento** - Dos alunos indicados pelos colegas de classe apresentados no Quadro 12, selecionamos aqueles que obtiveram um percentual de indicações igual ou acima de 80% por Domínio (conforme o Quadro 14), a partir do total de indicações que cada aluno recebeu. Desta forma, foram indicados 7 alunos na 5ª série dentre um total de 19 (**27%** da classe); na 6ª série indicou-se 17 alunos, dentre os quais **4** foram selecionados (**17%** dos alunos); na 7ª série dos 24 alunos indicados, obtivemos um total de **3**, correspondente a **8,3%** do total de alunos; e finalmente na 8ª série, dos 30 alunos indicados, chegamos a **3** correspondendo a **7,1%**. O total das indicações (**17**) equivale a **13,3%**.

**4º Procedimento** - Os resultados mostraram que 89% dos alunos se auto-indicaram em algum Domínio.

Ao final desta primeira seleção, observamos que, em cada um dos procedimentos, o total das indicações ainda extrapola o previsto pela Lei das Probabilidades. Por esta razão, a segunda decisão tomada foi a de comparar os alunos que obtiveram o maior índice de indicações e dentre estes, selecionar os que foram apontados em todos os procedimentos aqui utilizados. Concordamos com Sabatella (2005b, p.102) de que “o processo de identificação deve ser feito com o cruzamento de inúmeras informações”.

Com base na síntese das informações (Quadro 14), selecionamos apenas os alunos que foram indicados nos três procedimentos realizados: 1º) a indicação pelos professores (pré-capacitação); 2º) a indicação pelos professores (pós-capacitação); e a 3º) indicação pelos colegas de classe, por entender que estes evidenciam o potencial elevado de forma mais notória. São eles: **5W** e **5U** (7,7% do total de alunos); o aluno **6A** (4,3% do total da classe); o

aluno **7C** (5,5% do total dos alunos) e finalmente o aluno **8O** (2,4% do total da classe), somando **5** alunos indicados em todos os procedimentos, o que corresponde a um índice de **4%** do total dos 127 alunos. Tal índice está plenamente de acordo com o que preconiza a Lei das Probabilidades.

**Quadro 14 - Comparativo dos alunos que obtiveram indicações de professores e de colegas de classe iguais ou acima de 80%**

5 <sup>a</sup>			6 <sup>a</sup>			7 <sup>a</sup>			8 <sup>a</sup>		
□	†	☺	□	†	☺	□	†	☺	□	†	☺
5S			6A	6A	6A			7J			8I
									8J		
5W	5W	5W	6U		6U						
		5R			6F				8O	8O	8O
5U	5U	5U					7B				8G
			6S			7C	7C	7C			
		5H			6P		7E	7E			
		5I					7Z			8V	
		5P									
		5Y									

**Legenda:** □ “Finalistas” indicados em todos os procedimentos; ■ Indicados pelo Colegiado.

□ Indicação dos Educadores Pré-Capacitação (alunos com mais de uma indicação);

† Indicação dos Educadores Pós-Capacitação (alunos com indicação igual ou acima de 80%);

☺ Indicação dos Colegas de Classe (alunos com indicação igual ou acima de 80%).

Fonte: Pesquisa de Campo.

Quanto aos demais alunos que também receberam indicações iguais ou acima de 80%, mas que não foram indicados em todos os procedimentos, seguimos a recomendação de Guenther (2000). Nestes casos, é necessário estudar e discutir a lista de nomes, criteriosamente, em reunião ou em conselho de classe (formado pelos professores) para que se possa chegar a um relativo consenso sobre as crianças que, pelo seu nível de potencial e capacidade, precisam receber atendimento educacional.

Novaes (1979) concorda com Guenther (2000), no sentido de que os professores devem ser consultados e terem oportunidades de comentar sobre os alunos, sendo levados a considerar a importância desses procedimentos no encaminhamento dos alunos ao programa de atendimento.

Sendo assim, a terceira decisão consistiu em reunir o Colegiado, onde se contou com a presença de todos os professores que participaram nos dois procedimentos de indicação (pré e pós-capacitação), a fim de revisar, reavaliar, complementar e corrigir possíveis erros de



identificação, originados da observação direta realizada pelos professores (ver Quadro 15). Após discussão e análise, foram recomendados pelo “voto da maioria” os alunos: **5R** (5<sup>a</sup>); **6U** e **6F** (6<sup>a</sup>); **7B** e **7E** (7<sup>a</sup>), e nenhum aluno da 8<sup>a</sup> série foi incluído.

O Quadro 7 mostra que os alunos **5R** (5<sup>a</sup>) e **6F** (6<sup>a</sup>) haviam sido indicados por apenas um professor (antes de receber capacitação). No entanto, na segunda indicação (pós-capacitação) apenas o aluno **5R** (5<sup>a</sup>) permaneceu, ainda que com indicações abaixo de 80% (conforme Quadro 8). No entanto, no momento em que seus nomes foram apresentados ao Colegiado, percebemos uma enfática defesa, pelos professores, quanto ao elevado potencial manifestado por estes alunos. Observamos ainda, que os alunos **5S** (5<sup>a</sup>) e **6S** (6<sup>a</sup>) foram indicados por dois professores no período da pré-capacitação (Ver Quadro 7), mas não receberam nenhuma indicação nos demais procedimentos, e por esta razão, o Colegiado não os recomendou.

Como vimos, o parecer resultante pôde indicar a presença e a não presença de comportamentos com indicadores de altas habilidades/ superdotação ao mesmo tempo em que salientou os pontos fortes do aluno (GERMANI, [et.al.], 2005; CEDEPAH/ FADERS, 2003).

Tais exemplos confirmam que a Identificação caracteriza-se como um problema bem mais complexo, onde já não se pode mais confiar em apenas um único instrumento para identificar os alunos com potencial superior, a fim de não se correr o risco de perder muitos alunos, devido às limitações inerentes a qualquer instrumento de medida usado (ALENCAR e FLEITH, 2001). Também demonstram os benefícios que a avaliação do Colegiado pode trazer na identificação dos que detêm potencial superior, pois não toma como identificação do talento apenas um episódio de observação, mas permite que mais de um par de olhos observe a mesma criança, em diferentes contextos (GUENTHER, 1998).

Assim, chegamos ao total de **5** alunos indicados nos três procedimentos: 5W- 5U- 6A- 7C – 8O e outros **5** alunos indicados pelo Colegiado: 5R, 6U, 6F, 7E e 7B (ver Quadro 15). Dentre um total de 127 alunos, essa indicação corresponde a **7,8%** como mostra o Quadro 16: (**5<sup>a</sup>**) 5W, 5U e 5R; (**6<sup>a</sup>**) 6A, 6U e 6F; (**7<sup>a</sup>**) 7C, 7E e 7B; (**8<sup>a</sup>**) 8O.

**Quadro 15 – Total dos alunos indicados nos quatro procedimentos e pelo Colegiado**

5 <sup>a</sup> 26 alunos (100%)		6 <sup>a</sup> 23 alunos (100%)		7 <sup>a</sup> 36 alunos (100%)		8 <sup>a</sup> 42 alunos (100%)		Total
Alunos Identificados	5W 5U 5R	Alunos Identificados	6A 6U 6F	Alunos Identificados	7C 7E 7B	Alunos Identificados	8O	10
Total (%)	3 11,5%	Total (%)	3 13%	Total (%)	3 8,3%	Total (%)	1 2,3%	7,8%

Fonte: Pesquisa de Campo.

Renzulli e Reis (apud WECHSLER, 1988, p.58-59) propõem que deve-se abandonar a preocupação de discriminar quem é ou quem não é superdotado, através de alguns contatos esporádicos com diferentes indivíduos, e que estes não sejam limitados a um resultado de 3 a 5% acima da população (conforme preconiza a Lei das Probabilidades), para que seja incluído na categoria de superdotado.

Antunes (2000) esclarece que, nesta fase inicial, considera-se que tais alunos apresentam *indicadores de superdotação* (grifo nosso), que serão confirmados ou não, posteriormente, por meio de observações livres e dirigidas, realizadas em diferentes situações e oportunidades, preferencialmente nas atividades da vida cotidiana e nas da vida acadêmica.

Uma recomendação interessante é a de que, no caso dos alunos que obtiveram indicações acima de 80% mas que não foram recomendados pelo Colegiado de Classe, fiquem no grupo reserva, para que sejam considerados individualmente. Tais alunos poderão ser incluídos no programa de atendimento, a despeito de seus resultados de classificação, se for este seu desejo e se o professor entender que ele se beneficiará (DEMOS, apud NOVAES, 1979; CEDEPAH/ FADERS, 2003). Sabatella (2005b) pontua que a oportunidade de enriquecimento não deve estar reservada apenas aos estudantes identificados com potencial para superdotação, devido às dificuldades de se garantir (em muitos casos, como vimos neste estudo) uma identificação segura para todos os alunos.

Segundo a autora (SABATELLA, 2005b) os estímulos e a forma de interagir com estes estímulos permitem que algumas crianças desenvolvam talentos e habilidades a ponto de evidenciarem AH/S, considerando que os altos níveis de inteligência e superdotação são resultantes de um processo dinâmico e interativo. Caso contrário, a falta de tais chances pode inibir o desenvolvimento ou apresentar dificuldades significativas.

Uma nova postura em busca do potencial superior entende que a identificação de crianças talentosas e bem-dotadas não é uma decisão sobre “ser ou não ser”, e não implica em selecionar crianças a partir de um teste ou nível de produção em algum instrumento com o objetivo de apresentar um “resultado” (GUENTHER, 2000). Ao contrário, a identificação parte daquilo que é produzido e alcançado nas mais diversas situações de ação, a partir de uma metodologia participativa e dinâmica que considera a diversidade em cada espaço, onde professor e aluno constroem os saberes, e consideram as múltiplas inteligências ali existentes.

Vieira (2006, p.90) destaca que a identificação dos alunos que apresentam potencial para AH/S deve estar amparada em uma proposta integradora, onde as áreas de destaque apresentadas por estes indivíduos sejam percebidas como parte constitutiva de seu desenvolvimento e não como o “centro” de suas vidas.

Sabendo que a principal meta da identificação de alunos com Altas Habilidades/ Superdotação está na localização de potenciais que não estão sendo suficientemente desenvolvidos ou desafiados pelo ensino regular, vários autores como Hany (apud VIRGOLIM, 2005b, p.19), Novaes (1979) e Rosenberg (1978) recomendam que a identificação seja realizada precocemente. Estes autores consideram ser o grupo de superdotados um dos mais complexos e versáteis da educação especial, e a realização máxima desta superdotação dependerá de hábitos e interesses desenvolvidos desde cedo, como resultado de uma identificação precoce do talento latente.

Remetendo aos dados apresentados no Quadro 2, observamos que os 127 alunos das turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries que participaram deste estudo, estão na faixa etária entre 10 a 17 anos. E, mais precisamente, dentre os **10** alunos identificados com indicadores de superdotação, verificamos que sua faixa etária está entre os 11 e 15 anos.

Vernon e Adamson (apud NOVAES, 1979, p.42) consideram que a idade mais importante para identificar e atender as crianças superdotadas, é a que cobre o período entre 9 a 15 anos, quando educacionalmente podem ser muito beneficiadas ou muito prejudicadas pelos hiatos entre os diversos níveis de escolaridade e por currículos inadequados.

Hany (apud VIRGOLIM, 2005b, p.20) também destaca que a identificação deve incluir tantos alunos quanto for possível, através de todos os tipos de informação que se possa obter, a fim de reduzir as chances de incorretamente excluir alunos que poderiam se beneficiar do programa, como: membros de grupos minoritários, alunos de baixa renda, de outras culturas, com problemas de aprendizagem e as meninas.

Neste aspecto, verificamos que, conforme a distribuição por sexo apresentada no Quadro 2, dos 127 alunos participantes neste estudo, o grupo feminino predominou com 71 alunas - o que corresponde a 56% em relação ao total.

Mas, ao observarmos as indicações dos professores (pré-capacitação) constatamos que, das 26 nomeações, 16 foram de alunos do sexo masculino e 10 de alunos do sexo feminino, ou seja, mesmo considerando que, do total dos alunos (127), a maioria seja do sexo feminino, os alunos do sexo masculino foram os mais indicados – o que sugere um certo preconceito em relação às AH/S nas meninas. Entretanto, dos 10 alunos identificados com indicadores de superdotação ao final dos procedimentos, verificamos que foram identificados 5 alunos do sexo feminino e igualmente 5 alunos do sexo masculino, ou seja, um índice bem mais equilibrado.

Alencar e Virgolim (2001) destacam que os preconceitos contra a mulher vêm de longa data, devido à crença de que o único papel para ela estaria na maternidade, e ainda por ser considerada geneticamente inferior aos homens em inteligência. Como resultado, mesmo entre os professores, alunas superdotadas podem parecer invisíveis, porque os métodos pedagógicos, a atuação do professor, o currículo e, muitos objetivos da educação, de modo geral, atingem mais o estilo dos meninos, ou porque não têm informações sobre a identificação dos superdotados (SABATELLA, 2005b).

Sabatella (2005b) afirma que as meninas superdotadas podem ser aquelas que: têm uma boa produção, mas ficam cegas às suas realizações; têm resultados baixos, apesar da sua habilidade elevada, e por isso atribuem seu fraco desempenho à pouca inteligência; ou ainda são desinteressadas na escola, mas sobressaem-se socialmente, às vezes de maneira negativa. Por essa razão, é necessário que as meninas tenham apoio e liberdade para seu desenvolvimento, e principalmente as superdotadas, que enfrentam o dilema que o talento traz à posição das mulheres na sociedade atual (SABATELLA, 2005b).

#### **4.7 Características que podem desencadear em Problemas de Aprendizagem nos alunos identificados neste estudo**

A questão 1 da Entrevista V (Apêndice K) solicitava a cada um dos dez alunos identificados com indicadores para AH/S neste estudo, que respondessem afirmativamente (com SIM) ou negativamente (com NÃO) às alternativas, com o propósito de verificar como eles se percebem. As questões foram apresentadas oralmente pelo pesquisador e da mesma

forma os alunos entrevistados responderam oralmente. Os dados obtidos nesta primeira questão correspondem aos traços comportamentais e de personalidade comumente encontrados em superdotados, segundo o MEC (BRASIL, 2003b).

#### **4.7.1 Traços comportamentais e de personalidade em superdotados (q.1 E<sup>22</sup>.V – Apêndice K)**

Conforme as respostas afirmativas emitidas pelos 10 alunos entrevistados, os resultados apontaram que: **60%** destes se aborrecem facilmente com a rotina; **30%** se consideram impacientes com detalhes e aprendizagens que requerem treinamento e ainda **10%** não gostam de regulamentos e normas.

Sabatella (2005b, p.139-140) pondera que um aluno curioso e inteligente, com capacidade rápida de apreensão dos conteúdos e grande velocidade de pensamento, pode ficar permanentemente entediado com a rotina da escola (SABATELLA, 2005b). Neste sentido, Panzeri (2006) propõe que se permita ao aluno encontrar suas próprias razões para querer aprender e executar tal ação, como também cultivar a independência, a fim de conseguir deste, o interesse com certo grau de compromisso e entusiasmo.

Quanto aos regulamentos e normas, Sabatella (2005b) discute que em um ambiente com estruturas rígidas de ensino, onde o envolvimento dos alunos é muito limitado e geralmente predeterminado – como acontece na sala de aula regular, estes tendem a se sentir menos confortáveis. E o resultado é que, muitas vezes, o entusiasmo e a motivação do aluno são abafados por pessoas mais interessadas em forçar um ajustamento ou fazer com que ele se conforme com padrões já determinados. Por esta razão, o desafio está em auxiliar o aluno a se manter interessado, ajudando-o a remover os bloqueios que estão interferindo na motivação.

Segundo Webb (apud ALENCAR 2001, p.181), a combinação de alguns atributos intelectuais e de personalidade, comuns entre os superdotados, podem levá-los a um padrão problemático de comportamento, fazendo com que vivenciem mais freqüentemente problemas de ordem social e emocional. Com base nos resultados obtidos, constatamos a presença de comportamentos que podem trazer problemas em 70% dos alunos indicados com potencial para AH/S neste estudo, conforme mostra o Quadro 16.

---

<sup>22</sup> E – corresponde à Entrevista.

**Quadro 16 – Traços de Personalidade e Comportamentais, correspondentes aos alunos identificados com potencial para AH/S neste estudo**

ALUNOS →	5ª 5W	5ª 5R	5ª 5U	6ª 6F	6ª 6A	6ª 6U	7ª 7C	7ª 7B	7ª 7E	8ª 8O	(%) dos alunos
▪ se aborrece facilmente com a rotina.	X	X			X	X		X		X	60%
▪ impaciente com detalhes e aprendizagens que requerem treinamento.	X		X			X					30%
▪ não gosta de regulamentos e normas.						X					10%

Fonte: Pesquisa de Campo.

#### 4.7.2 Características de Superdotação com Distúrbio de Aprendizagem (SDA)

Em continuidade à Entrevista, as questões 2 e 3 (Apêndice K) solicitavam aos dez alunos identificados com indicadores para AH/S neste estudo, que respondessem afirmativamente (com SIM) ou negativamente (com NÃO) às alternativas que indicavam características de SDA (Superdotação com Distúrbio de Aprendizagem) e alguns dos problemas de aprendizagem em superdotados, objetivando constatar a presença destes traços em tais alunos. Os dados obtidos na segunda questão foram agrupados conforme as características de SDA, apresentadas por Alencar e Virgolim (2001) e na terceira questão, os dados foram apresentados conforme a listagem dos problemas de aprendizagem listados pelo MEC (BRASIL, 2003b).

Das respostas afirmativas emitidas pelos 10 alunos entrevistados, os resultados apontaram que: **100%** dos alunos se percebem como obstinados e persistentes; **90%** dos alunos buscam a invenção dos próprios sistemas, ou seja, criam sua maneira própria de fazer as coisas, por vezes em conflito com os pré-estabelecidos; **80%** não se conformam com as pressões dos pais ou grupos de colegas, se consideram excessivamente exigentes consigo mesmos e quando vêem que não podem atingir a perfeição ou não alcançam o progresso esperado, sentem-se fracassados, com sentimentos de desconforto, tristeza e frustração; **60%** demonstram necessidade de sucesso e reconhecimento, têm dificuldade em aceitar o ilógico, o superficial, o conhecimento mal estruturado e pouco definido; e ainda **50%** dos alunos entrevistados, apresentam sensibilidade excessiva à crítica e/ ou à rejeição dos colegas. Estes comportamentos são apresentados para melhor visualização no Quadro 17.

**Quadro 17 – Traços característicos de Superdotação com Distúrbio de Aprendizagem (SDA) e problemas de aprendizagem encontrados nos alunos identificados com potencial para AH/S neste estudo.**

TRAÇOS ↓	ALUNOS →										(% de alunos com os traços)
	5ª 5W	5ª 5R	5ª 5U	6ª 6F	6ª 6A	6ª 6U	7ª 7C	7ª 7B	7ª 7E	8ª 8O	
1.agressivo.								X			10%
2.bagunceiro.						X		X			20%
3.irrequieto e perturbador.							X				10%
4.exigente consigo mesmo, e quando vê que não pode atingir a perfeição, sente-se fracassado, com sentimentos de desconforto, tristeza e frustração.	X	X	X		X	X	X	X	X		80%
5.cumpre as tarefas escolares de forma relaxada e com pouco esforço.						X	X				20%
6.invenção dos próprios sistemas, por vezes em conflito com os já pré-estabelecidos.	X	X	X		X	X	X	X	X	X	90%
7.frustração com a inatividade e ausência de progresso.	X	X	X		X	X	X	X	X		80%
8.falta de estimulação familiar e escolar desde cedo.	X			X							20%
9.obstinação e persistência.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	100%
10.dificuldade para aceitar o ilógico, o superficial, o conhecimento mal estruturado e pouco definido.	X	X			X	X		X		X	60%
11.sensibilidade excessiva à crítica e/ou à rejeição dos colegas.	X			X		X		X		X	50%
12.necessidade de sucesso e reconhecimento.	X	X		X		X		X	X		60%
13.não conformismo com as pressões dos pais ou grupos de colegas.	X	X	X		X	X	X	X	X		80%
<b>Porcentagem de Características evidenciadas por aluno entrevistado.</b>	<b>69%</b>	<b>54%</b>	<b>38%</b>	<b>30%</b>	<b>46%</b>	<b>77%</b>	<b>54%</b>	<b>77%</b>	<b>46%</b>	<b>30%</b>	

Fonte: Pesquisa de Campo.

As crianças com DA (Distúrbio de Aprendizagem) também apresentam problemas de comportamento, geralmente sendo agressivas e bagunceiras (ALENCAR e VIRGOLIM, 2001). As autoras apontam que a dicotomia vivenciada na escola pelo superdotado, que por um lado exhibe fortes talentos e habilidades em alguma(s) área(s) e ao mesmo tempo, fraquezas e deficiências em outra(s), sem o devido acompanhamento escolar, pode levar a graves problemas de comportamento ou ainda depressão e falta de esforço nas atividades escolares.

Panzeri (2006) coloca que existem alunos talentosos que são muito auto-críticos e duros consigo mesmo, não aceitando o erro ou o fracasso em si. Sua busca pela verdade se torna extremista sem perceber nada mais ao seu redor. Até mesmo quando estão alcançando níveis mais altos de desempenho, podem os superdotados se mostrar demasiadamente auto-críticos (SABATELLA, 2005b). Conseqüentemente, o superdotado poderá se sentir

insatisfeito e infeliz, como colocam Alencar e Fleith (2001). Panzeri (2006) lembra que, aos adultos cabe a tarefa de apresentar-lhes um juízo mais maduro e equilibrado a fim de que possam aceitar a frustração, o fracasso e desenvolver a tolerância pelos seus erros. Neste estudo, constatamos que esta característica está presente em 80% dos alunos entrevistados, revelando a necessidade de maior atenção aos alunos neste sentido.

O problema da execução das tarefas escolares de forma relapsa e com pouco esforço é categorizado por CORREIA (2004) como uma DA no campo organizacional, onde o aluno experimenta dificuldades quanto à localização do *princípio, meio e fim* de uma tarefa e quanto à capacidade de resumir e organizar informação, impedindo-o com frequência de fazer os trabalhos de casa, apresentações orais e outras tarefas escolares afins. Para auxiliá-lo, o autor recomenda que professores e demais agentes educativos (como os serviços de apoio especializado) observem-no atentamente, durante um período razoável de tempo, em ambientes diferenciados, que possa levar a planificações e programações eficazes de atendimento.

Alencar e Virgolim (apud ALENCAR e FLEITH, 2001, p.108) consideram que a criança criativa está sob risco de fracasso escolar, quando suas idéias divergentes e atitudes não conformistas não encontram na escola um ambiente receptivo. Neste caso, Sabatella (2005b) recomenda que o melhor a fazer é cultivar os acertos e a independência.

Além disso, Alencar e Virgolim (2001) pontuam que muitos dos problemas observados entre os alunos que se destacam pelo elevado potencial têm a ver com o desestímulo e a frustração sentidos por eles, diante de um programa acadêmico repetitivo e monótono. Copley (apud ALENCAR e VIRGOLIM, 2001, p.178) afirma que muitos lidam com esta questão, através do isolamento, da hostilidade ou agressividade.

Rosenberg (1978) destaca que um traço inerente ao superdotado é a perseverança em alcançar a meta que lhe interessa, ressentindo-se de não poder ir até o fim. Para Alencar e Virgolim (2001) este comportamento obstinado pode levá-lo a negligenciar deveres ou pessoas durante períodos de interesse focalizados. Landau (2002) pondera que muitos superdotados não têm interesses pelas pessoas ou pelos fenômenos sociais. Neste aspecto, a autora sugere que um trabalho seja feito no sentido de integrar diferentes campos, através do pensamento interdisciplinar e da linguagem emocional, ajudando-os a serem capazes de reagir aos desafios da sociedade com segurança e liberdade, a despeito da ansiedade e de acordo com os seus potenciais.

A atitude de contestar explicações simplistas e o questionamento do sentido das tarefas propostas é uma das características dos alunos talentosos, que pode chegar a manifestar



agressividade (ROSENBERG, 1978; PANZERI, 2006). Panzeri (2006) explica que o aluno não está questionando a autoridade do professor, mas devido a uma necessidade intrínseca de saber o sentido lógico de toda a realidade, ele insiste. Rech e Freitas (2006) concordam ao afirmar que na maioria dos casos, por ser o superdotado questionador de tudo e não aceitar o que lhe ensinam como única verdade, não se satisfaz com os conteúdos propostos em sala de aula, podendo vir a ser mal interpretado pelo professor. Tal atitude contribui para que seu comportamento seja entendido como atrevimento e não como questionamento, podendo levá-lo à rejeição por parte dos pares (RECH e FREITAS, 2006; ALENCAR, 2001).

Blatt (apud ALENCAR e FLEITH, 2001, p.108) percebe que superdotados perfeccionistas, demonstram um medo crônico de desaprovação, crítica e rejeição. E, se o superdotado ainda sente que não é aceito pelo mundo exterior, tenderá a se subestimar, criando grande dificuldade em ver-se como pessoa talentosa e, conseqüentemente renderá muito menos do que seria capaz em outras circunstâncias. Neste aspecto, Landau (2002) explica que quando muito jovens, os superdotados freqüentemente não admitem falhas, nem mesmo desejam realizar coisas para as quais não se consideram aptos ou bons. Segundo a autora, isso acontece porque seu desenvolvimento emocional perde para a maturidade intelectual.

A pressão exercida pelos pais foi visivelmente detectada em dois alunos entrevistados que, ao consentirem viver esta situação em seus lares, espontaneamente manifestaram seu descontentamento da seguinte forma: “*odeio ser obrigado*”, afirmou o aluno 5W em um tom bastante firme e decidido; e “*Ah... lá em casa minha avó controla tudo, ela é cheia de regras e normas... não posso fazer o que quero quando quero*”, relatou o aluno 6A com os olhos marejados.

De fato, o aluno pode rejeitar o que é imposto pelos pais ou colegas através de uma atitude não conformista (ALENCAR e VIRGOLIM, 2001). As influências parentais e do grupo de colegas da mesma série/ idade que têm expectativas sobre os seus colegas mais brilhantes, geram pressão que podem levá-lo a um desempenho muito aquém das suas possibilidades, juntamente com várias dificuldades de natureza emocional, como: sentimentos de impotência, inferioridade, fracasso, culpa, depressão e baixa auto-estima (ALENCAR e VIRGOLIM, 2001; ALENCAR e FLEITH, 2001).

Segundo Webb (apud ALENCAR e VIRGOLIM, 2001, p.181) nenhuma das características citadas anteriormente é inerentemente problemática, mas a combinação de algumas delas pode levar a um padrão problemático de comportamento. Com base nesta

observação, procuramos levantar quantas combinações de traços, dentre o total das características listadas, encontramos em cada um dos alunos.

Conforme apresentado no Quadro 18, os alunos **6U** e **7B** mencionaram 77% das características listadas; o aluno **5W** apresentou 69% das características listadas; os alunos **5R** e **7C** apresentaram 54% dos traços listados; os alunos **6A** e **7E** apresentaram 46% das características; o aluno **5U** apresentou 38% dos traços, e finalmente os alunos **6F** e **8O** foram os que obtiveram menor índice das características apresentadas – 30%.

Sendo assim, através da entrevista individual com os dez alunos identificados com indicadores de superdotação neste estudo, constatamos que todos apresentam alguns traços que podem desencadear problemas em situações de aprendizagem em maior ou menor proporção.

Ainda no Questionário I, a questão 9 (Apêndice G) solicitava aos oito professores que identificassem características ou indicadores de DA (Dificuldades de Aprendizagem) dentre os alunos por eles indicados com traços de superdotação.

Os resultados mostraram que os alunos **5W** e **7C** às vezes são precipitados ao falar - o que impede a compreensão - na opinião de quatro professores. Já o aluno **5R** foi descrito por dois professores como um pouco disperso, enquanto que dois professores identificaram nos alunos **6U** e **8O** certa dificuldade de concentração para determinados assuntos.

Segundo Sabatella (2005b) a denominação de alta-excitabilidade tem uma conotação positiva, pois significa um insaciável amor por aprender, imaginação brilhante e energia infinita. Para Dabrowski (apud SABATELLA, 2005b, p.87) esta alta excitabilidade se manifesta em cinco áreas: psicomotora, sensorial, intelectual, imaginativa e emocional.

Sabatella (2005b, p.88) chama a atenção ao dizer: “parece que a alta-excitabilidade está sendo utilizada para detectar ou diagnosticar ‘problemas cerebrais’” - o que trata-se de uma característica inerente ao estímulo intensificado. Como por exemplo: a alta excitabilidade na área psicomotora pode ser vista em crianças que nunca ficam tranquilas; são ativas; gostam de movimento e estão sempre se mexendo; pensam rapidamente, cortam ou atropelam palavras, tanto no discurso falado, como no escrito; podem apresentar gagueira; sono movimentado e podem falar constantemente. Por estes traços, geralmente têm o potencial para o diagnóstico equivocado de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade) (SABATELLA, 2005b).

O que vemos aqui é uma incompreensão do conceito de DA. Para Correia e Martins (s/d.) as DA continuam a ser o alvo de uma grande confusão e desencontros de opinião, seja pela heterogeneidade de características dos alunos com DA ou devido a formação nesta área

pela maioria dos professores. De acordo com a definição atual mais aceita internacionalmente (*Public Law 94-142*, denominada *Individuals With Disabilities Education Act*) a DA é um termo geral que se refere a

uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos [...](CORREIA e MARTINS, s/d., p.7).

Quer dizer, o conceito de DA subentende uma *discapacidade* (inabilidade) específica para a aprendizagem, numa ou mais áreas académicas, em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para o seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual (CORREIA, 2004). Os alunos com DA podem apresentar problemas na resolução de algumas tarefas escolares e serem *brilhantes* na resolução de outras, o que significa que, em termos de inteligência, estes alunos geralmente estão na média ou acima da média, como é o caso dos superdotados (CORREIA e MARTINS, s/d.; ALENCAR, 2001).

Winner (1998) confirma que as crianças academicamente superdotadas também apresentam distúrbios de aprendizagem em algum domínio, como a inabilidade de focalizar e prestar atenção. Em geral são classificadas como apresentando um distúrbio de atenção. A autora aponta a intervenção educacional como a maior necessidade destas crianças.

Por meio da entrevista realizada com os alunos identificados neste estudo com indicadores de superdotação, pudemos obter um parecer daqueles que se destacam por demonstrarem um maior número de traços de SDA, já vivenciando alguns dos problemas de aprendizagem em superdotados. Os alunos **6U**, **7B**, **5W**, **5R** e **7C** apresentaram acima de 50% dos traços descritos. Por meio das indicações dos professores, igualmente foi identificado problema de aprendizagem nos alunos **6U**, **5R** e ainda no aluno **8O**.

Assim, verificamos que quando o professor está sensível a uma observação mais acurada, ou quando tem conhecimento destas características e consegue perceber o grau de intensidade com que elas se manifestam em seu aluno, pode buscar alternativas para a superação de tais dificuldades. Em alguns casos, pequenas mudanças são suficientes para que o processo de aprendizagem ocorra de forma mais agradável e produtiva para o aluno, para o grupo, ou para o professor (BRASIL, 2003b).

### 4.7.3 Características de sub-desempenho em alunos com superdotação (q.9.Q.I – Apêndice G)

A questão 4 da Entrevista V (Apêndice K) solicitava aos 10 alunos identificados com potencial para AH/S neste estudo, que respondessem afirmativamente (com SIM) ou negativamente (com NÃO) às alternativas com indicadores de sub-desempenho em crianças potencialmente capazes, objetivando constatar a presença destes traços nos alunos entrevistados. Os dados obtidos nesta quarta questão foram agrupados conforme os indicadores de sub-desempenho apresentados pelo MEC (BRASIL, 2003b).

Os resultados mostraram que **60%** dos alunos dizem serem ansiosos; **50%** dos alunos se julgam excessivamente auto-críticos; **30%** se consideram entediados, inquietos, perturbadores e ainda revelam ter um fraco desempenho. O Quadro 18 apresenta estes resultados.

**Quadro 18 – Traços característicos de Sub-desempenho detectados nos alunos identificados com potencial para AH/S neste estudo**

ALUNOS →	5ª 5W	5ª 5R	5ª 5U	6ª 6F	6ª 6A	6ª 6U	7ª 7C	7ª 7B	7ª 7E	8ª 8O	(%) de alunos com os traços
1.fraco desempenho em alguns testes e avaliações, embora façam perguntas inquisitivas e criativas.					X			X	X		30%
2.verbalmente fluente, mas fraco na linguagem escrita.						X					10%
3.excessivamente auto-crítico.	X	X		X		X		X			50%
4.ansioso.	X	X	X	X		X		X			60%
5.hostil para com a autoridade.	X										10%
6.entediado, inquieto e perturbador.						X	X	X			30%
7.prefere amizades com crianças mais velhas ou adultos.						X	X				20%
<b>Porcentagem de Características evidenciadas por aluno entrevistado.</b>	<b>43 %</b>	<b>28 %</b>	<b>14 %</b>	<b>28 %</b>	<b>14 %</b>	<b>71 %</b>	<b>28 %</b>	<b>57 %</b>	<b>14 %</b>	<b>0 %</b>	

Fonte: Pesquisa de Campo.

A partir dos resultados evidenciados, constatamos que os alunos **6U**, **7B** e **5W** são os que, segundo sua própria indicação, confirmaram possuir acima de 40% dos traços de sub-desempenho apresentados neste estudo. Neste sentido, o aluno **6U** relata possuir 71% das características mencionadas; o aluno **7B** apresenta 57% destes traços, enquanto o aluno **5W** apresenta 43% destas características.

Finalizando a Entrevista V (Apêndice K) com os alunos identificados com potencial em AH/S, por meio da questão 5 pudemos conhecer um pouco das dificuldades sentidas por eles, conforme sua auto-indicação, e com base nestas, inferir sobre suas NEE.

Quanto à dificuldade de socialização e convivência com os colegas de escola ou amigos, **20%** dos alunos (n = 10) afirmam sentir dificuldade na convivência com os colegas, como expressa o aluno **7B**: *“Sinto dificuldade na convivência com umas quatro colegas de sala; não vou com a cara delas, nem o jeito delas”*.

Freeman e Guenther (2000) colocam que um problema que cada criança bem-dotada enfrenta na escola regular é a socialização e a convivência com os colegas menos capazes. As autoras colocam que tal situação exige maturidade e habilidades de convívio social, pois em algumas situações ela deve demonstrar um alto nível de individualidade e em outras, conformidade à norma social.

Quanto à impressão que causa nas outras pessoas, **40%** responderam que ouvem comentários de que: é uma pessoa diferente, extrovertida, alegre, divertida e participativa; que se dá bem com todos; engraçada, criativa e que gosta de ajudar os colegas que não se interessam pelos estudos; **20%** dos alunos não sabem a impressão que as pessoas têm a seu respeito; e **10%** sentem que não são bem quistos pelos colegas.

Os resultados deste estudo confirmam que em geral, o superdotado tende a um ajustamento social e emocional melhor que o da população a que pertence (ROSENBERG, 1978), conforme evidenciado por 40% da amostra. Entretanto, os 10% também confirmam que, no caso de crianças com DA é possível que sejam pouco populares, rejeitadas ou ignoradas pelos colegas, por serem mais agressivas (ROMERO *apud* ALENCAR e VIRGOLIM, 2001, p.188). Segundo Novaes (1978) a agressividade do adolescente pode se manifestar desde o ataque verbal e físico, até formas de rebelião, insolência, desacato, desobediência, hostilidade e ressentimento.

Há ainda **30%** dos alunos que discordam com o que dizem a seu respeito, pois, segundo eles, os comentários acabam em algo diferente, do que na verdade é, como por exemplo: *“ele é sempre escolhido”*; *“ele é o mais inteligente”*; *“ele tem muita facilidade para aprender”*.

Neste aspecto Freeman e Guenther (2000) destacam que os muito capazes podem sofrer falsa estereotipização dentro de um leque de crenças, que vai desde esperar que sejam emocionalmente eficientes, até que sejam perfeitos em todos os aspectos. Nessas condições, podem vir a desenvolver medo de fracasso e receio de desapontar as expectativas dos outros, com possíveis conseqüências emocionais negativas, para toda a vida.

Quanto aos Conteúdos ensinados na escola, **40%** dos alunos consideram os conteúdos de média dificuldade, **30%** dos alunos consideram alguns conteúdos difíceis e outros **30%** dos alunos os consideram fáceis.

Mesmo aqueles que consideram os conteúdos da escola fáceis, estão sob risco de sub-desempenho, caso não tenham o hábito do estudo diário e o cumprimento das tarefas escolares com dedicação, pois tão logo eles podem se deparar com conteúdos que exijam mais esforço e então o problema se instala, como vemos:

Um problema maior para aqueles que acham as tarefas de aprendizagem muito fáceis, é que podem não chegar a desenvolver a disciplina necessária para estudar, e ir levando as tarefas escolares pelo que lembram das aulas, pagando depois o preço quando encontrarem trabalho escolar mais difícil, nos níveis mais elevados (BRASIL, 2003b, p.49).

Quanto às aulas, **90%** dos alunos consideram que em geral, são boas. Segundo eles, a razão está em que os professores (excetuando dois) são “*bem exigentes*” e ensinam os assuntos brincando, de maneira explicativa e fácil de entender, tornando as aulas legais, animadas e divertidas; e **10%** dos alunos consentem que às vezes as aulas não são tão boas, tornando-se um tédio para eles - quer seja porque a sala está em silêncio ou porque o assunto não lhes interessa.

Em geral, crianças com uma mente rápida e curiosa pode ter que suportar muito tédio em uma sala de aula regular, e segundo pesquisas desenvolvidas por Feldhusen e Kroll (apud BRASIL, 2003b, p.48) quase sempre o tédio estava relacionado à falta de desafio apropriado.

A questão 9 do Questionário I (Apêndice G) solicita que os professores destaquem dentre os alunos por eles indicados com traços de superdotação (pré-capacitação), aqueles que evidenciam sub-desempenho, apresentando evidências para este problema. Apenas um professor destacou a *ansiedade* do aluno **5R** e outro professor destacou a *coordenação motora grossa e fina sub-normal* do aluno **7C**.

Em nosso estudo, constatamos que **90%** dos alunos também já vivenciaram situações de tédio em um momento ou outro de sua escolaridade. As respostas de alguns alunos exemplificam as diversas formas como reagiram a estas experiências: “*encho o professor de perguntas*” - aluno **5W**; “*termino o exercício e vou ler outro assunto [...] da matéria que vem depois*” - aluno **5U**.

Panzeri (2006) destaca que a leitura é provavelmente o único meio importante com que os alunos superdotados encontram para satisfazer sua curiosidade, e ao mesmo tempo adiantar o trabalho que certamente será solicitado na aula seguinte. Como exemplo, citamos o aluno **5U** ao nos informar que frequenta aulas de reforço, não porque tenha dificuldade, mas porque deseja aprender o que ainda será ensinado, para estar à frente. Alunos com este perfil deveriam, na opinião da autora, ter a oportunidade de receber enriquecimento.

O alunos **5R** e **6U** explicaram seu comportamento ao ressaltar que sempre terminam primeiro que os demais colegas: *“converso, brinco, faço as tarefas na sala e peço para sair”*. Já o aluno **7C** pondera: *“procuro conversar com os colegas, desenhar, mas sempre atento nas explicações”*.

Sabatella (2005b) destaca que, junto com a intensidade tipicamente encontrada em alunos superdotados e quase sempre manifestada pela inquietude física, eles também apresentam uma sensibilidade extrema para emoções, sons, toque e gosto. Neste sentido, o aluno **6F** afirma: *“tento animar a sala, dando opções, fazendo gracinhas para animar a aula, descontraír”*.

Aprender a tolerar o tédio, para qualquer criança, pode se tornar um hábito mal adaptativo e desmoralizante. Para aliviar essa experiência desagradável, os jovens podem escapar pelo devaneio, ou intencionalmente provocar desordem (FREEMAN e GUENTHER, 2000; BRASIL, 2003b).

Alencar e Virgolim (2001) explicam que não se trata de dizer que a criança é desmotivada para a aprendizagem, mas que ela apenas desloca sua motivação das atividades escolares para outras atividades que lhes são mais compensadoras, tais como interação social e devaneio, como formas de aliviar a pressão.

Os alunos **6A** e **7B**, manifestam comportamento semelhante, conforme sua descrição: *“me desligo da aula, desconcentro e depois de um tempo re-carrego e volto a atenção [...]”* (aluno **6A**); *“fico escrevendo, [...] viajo por uns 5 minutos e acordo. Vejo que atividade o professor passou e também faço. Mas, se vejo que é outra coisa que não gosto, paro e viajo de novo. Fico lembrando do que aconteceu ou do que está para acontecer. É essa coisa da ansiedade, principalmente nas aulas teóricas [...]”* (aluno **7B**).

O aluno com mente rápida e alto grau de curiosidade, em situações desfavoráveis às suas expectativas, pode se manifestar de forma negativa, como pelo desinteresse nas tarefas rotineiras e pela impaciência ao esperar que os demais alunos do grupo terminem suas atividades. Desta forma, o aluno vive o “problema em três tempos” utilizado para evitar o aborrecimento de ter que ouvir muitas repetições dos professores (FREEMAN e

GUENTHER, 2000). Neste problema, o aluno absorve a informação da primeira vez, então ele “desliga” sua atenção e algum tempo depois “liga-a” novamente para ouvir se o professor já está abordando assunto novo. Panzeri (2006) afirma que este procedimento pode gerar transtornos de adaptação e muitas vezes se transforma em DA.

O aluno **7E** reage às situações de tédio da seguinte maneira: “*fico olhando, mas não presto a atenção, fico riscando ou conversando baixinho*”.

Em um ambiente onde as reais necessidades do aluno com capacidade maior não são atendidas, ele desloca sua motivação das atividades escolares para outras que lhe serão mais compensadoras, tais como: interação social e devaneio (VIRGOLIM, 2005b).

Freeman e Guenther (2000, p.15) colocam ainda que, para preencher o vazio se voltam para si mesmos, alienando-se de tudo o que estiver acontecendo, divagando, distraíndo-se e deixando passar o tempo enquanto sua produção cai e ele vai “levando”.

Witty (apud ROSENBERG, 1978, p.40) aponta três tipos de fatores que parecem levar à realização baixa: 1) problemas de ordem pessoal; 2) condições desfavoráveis no lar; e 3) insuficiência de incentivo.

Quanto aos ***problemas de ordem pessoal emocional***, Sabatella (2005b) coloca que, há alunos de grande potencial que apresentam desempenho inferior à sua capacidade, por estarem geralmente com problemas emocionais e auto-conceito abalado. Pesquisas também confirmam que, exceto quando a capacidade é inadequada, o fracasso na realização é de algum modo associado a baixo conceito por parte do aluno, conflitos emocionais, traços de dependência, submissividade, imaturidade e insatisfação com a própria realização (ROSENBERG, 1978; FREEMAN e GUENTHER, 2000; BISHTON apud ROSENBERG, 1978, p.40).

Quanto às ***condições desfavoráveis no lar***, Butler-Por (apud ALENCAR e VIRGOLIM, 2001, p.184) indicam os principais fatores que, combinados ou separados contribuem para a sub-realização ou fracasso escolar: a ansiedade em relação a dinheiro ou mudanças de residência; a discórdia familiar ou doença; a rejeição da criança (na gravidez ou no seu desenvolvimento, de forma consciente ou não); a comparação da criança com os irmãos, feita de forma negativa ou depreciativa; a falta de apoio nas diversas situações da vida; o divórcio ou a separação dos pais quando litigiosa; a expectativa irrealista dos pais sobre a capacidade da criança; e ainda a excessiva pressão parental para que o filho atinja os níveis esperados.

Tais fatores podem gerar reações emocionais adversas na criança, como: auto-conceito negativo; insegurança; comportamento social inadequado; hostilidade e agressão,



expressos pela alta necessidade de afiliação; e busca constante de atenção (ALENCAR e VIRGOLIM, 2001).

E, quanto à *insuficiência de incentivo no âmbito escolar*, vários autores (ALENCAR e VIRGOLIM, 2001; ALENCAR e FLEITH, 2001; FREEMAN e GUENTHER, 2000; RECH e FREITAS, 2005) colocam que, quando são promovidas atividades que não levam em consideração os interesses, as habilidades e estilos de aprendizagem do aluno; quando há falta de provisão adequada de materiais e oportunidades de aprendizagem; e quando é dada excessiva ênfase em recompensas extrínsecas, tais fatores podem colocar a criança sob risco de sub-realização escolar.

Neste sentido, Seeley (apud ALENCAR e VIRGOLIM, 2001, p.185) ressaltam que muito do fracasso escolar do aluno é devido ao fracasso da própria escola em prover ambientes de aprendizagem apropriados para as crianças em seus diferentes modos de aprender.

Assim, ao final deste levantamento pudemos comprovar que, dos dez alunos identificados com potencial para AH/S, 7 alunos (70%) afirmaram possuir alguns dos traços comportamentais e de personalidade que podem desencadear em problemas de aprendizagem apresentados neste estudo, tais como: os alunos **5W**, **5R**, **6A**, **6U**, **7B** e **8O** se aborrecem facilmente com a rotina; destes, os alunos **5W**, **6U** e ainda o aluno **5U** afirmam serem impacientes com os detalhes e aprendizagens que requerem treinamento. O aluno **6U** acrescenta que não gosta de regulamentos e normas.

Ainda com relação às características de SDA, os alunos **5W**, **5R**, **6U**, **7C** e **7B** foram os que afirmaram possuir acima de 50% dos traços apresentados neste estudo.

E finalmente, os alunos **5W**, **6U** e **7B** foram os que apresentaram acima de 40% dos traços característicos de sub-desempenho listados neste estudo.

Desta forma, segundo as indicações dos próprios alunos por meio da entrevista, constatamos que 30% dos alunos apresentam traços característicos nos superdotados que podem desencadear problemas de aprendizagem, sendo que, já apresentam também características DA (dificuldades de aprendizagem) e de sub-desempenho (alunos **5W**, **6U** e **7B**). No entanto, o aluno **5R** também apresenta traços característicos nos superdotados que podem desencadear problemas de aprendizagem e ainda características de DA. E finalmente, o aluno **7C** apresentou alguns traços de DA.

Dos 10 alunos identificados com potencial para AH/S neste estudo, 5 deles (50%) necessitam de um atendimento específico às necessidades que estão vivenciando, por

apresentarem acima de 50% das características de DA e sub-desempenho listadas neste estudo.

Segundo Rosenberg (1978, p.41), “o assunto do baixo rendimento é o aspecto da superdotação que mais preocupa educadores”. O superdotado não é naturalmente propenso a desvios, mas se lhe faltar o reconhecimento e o cultivo do seu potencial, pode vir a sentir tédio, frustração, desprezo, rebeldia, retraimento ou inadequação social; alcançar resultados inexpressivos no trabalho ou ainda sofrer desajustamento emocional.

Dos dez alunos identificados com potencial para AH/S neste estudo, cinco deles (50%) necessitam de um atendimento específico às necessidades que estão vivenciando, por apresentarem características de DA acima de 50% das que foram listadas neste estudo. Por esta razão, medidas preventivas devem ser tomadas para evitar que o problema do sub-desempenho se instale na escola também com outros alunos.

Segundo Rosenberg (1978) tais medidas constituem em: **(a) Reconhecer diferenças individuais de prontidão.** Um professor perspicaz que examina de perto uma criança nova, pode discernir a diferença entre as que estão realmente tendo problemas para aprender e as que estão entediadas, assim como oferecer apoio, orientação e até mesmo conhecimento especializado às mais capazes (WINNER, 1998; FREEMAN e GUENTHER, 2000). Para tanto, é necessário que o professor tenha uma viva consciência da presença das necessidades especiais destas crianças com AH/S e não se deixem persuadir pela impressão de que elas são capazes de aprender e de se educarem por si mesmas, sem ajuda alguma (FREEMAN E GUENTHER, 2000); **(b) Identificar as causas da sub-realização.** Para Alencar e Virgolim (2001) o correto diagnóstico do que acontece no ambiente escolar que dificulta ao aluno desenvolver seu potencial de forma plena, é muito importante para reverter o quadro da sub-realização em alunos com AH/S. Cabe à escola, na figura do professor, fazer a “escuta” adequada destas manifestações, considerando o estado geral da criança em seu dia- a-dia, o contexto familiar em que está inserida e os eventuais problemas familiares que possam estar vivenciando, desde o nascimento de um irmão, a morte de um familiar, uma situação de desemprego, separação dos pais, entre outros problemas; **(c) Orientar aos pais e professores de superdotados.** Alencar e Virgolim (2001) ressaltam a necessidade de que professores e pais trabalhem juntos, envolvidos no processo de dar suporte afetivo ao aluno e promovendo as modificações necessárias ao atendimento das suas necessidades especiais, na busca dos mesmos objetivos; **(d) Prover aconselhamento individual e orientação de grupo.** Quando o fracasso escolar se instala, os alunos podem ser ajudados com aconselhamento e assistência

por profissionais, como: fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos e psicopedagogos dentre outros.

Pelo exposto, não podemos nos omitir enquanto educadores, de prover atendimento adequado às necessidades dos educandos, pois, sem uma intervenção, o aluno com DA experimentará com certeza, um prolongado insucesso escolar (acadêmico e social) que o levará muitas vezes ao abandono escolar, à delinqüência e/ ou à toxicodependência (CORREIA e MARTINS, s/d).

Enfim, é necessário adaptar o ritmo das atividades às diferenças de cada aluno individualmente, conforme expõe a autora (PANZERI, 2006, p.267-268):

*Por lo tanto es preciso adecuar ejercitación rica em tiempos más breves, com posibilidad de profundizar sus inquietudes, ampliando contenidos, evitando repeticiones [...] la ampliación curricular no consiste en dar más ejercitación del mismo tema, ya que esto sería exceso de trabajo, sino en preparar trabajos de un mayor nivel de dificultad que represente un verdadero desafío para el alumno.*

## CONCLUSÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

A identificação dos alunos que evidenciam potencial para AH/S (Altas Habilidades/Superdotação) consiste hoje em um problema bastante complexo, devido às limitações inerentes de qualquer instrumento de medida e também porque não há uma maneira ideal de se avaliar a inteligência.

Por esta razão, um dos desafios na área da superdotação consiste em buscar formas que possam mostrar o potencial desses alunos na própria atividade e não somente em situações de testagem. É preciso buscar maneiras eficientes de reconhecer e localizar sinais de potencial e capacidade superior, com a maior garantia possível de acerto, economia de tempo e recursos.

Considerando o contexto em que a questão das AH/S está imersa, o presente estudo foi desenvolvido com o objetivo de indicar uma metodologia para a identificação do aluno com potencial para AH/S do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries) com base na análise e avaliação dos procedimentos empregados para este fim, por acreditarmos que o entendimento de um processo é a melhor forma para se abrir caminhos a novas práticas.

Dos procedimentos indicados pela literatura, a identificação pela nomeação do professor (sem nenhuma capacitação prévia no assunto) foi o primeiro procedimento realizado neste estudo.

Os resultados mostram que 20% do total de alunos foram indicados pelos professores, considerado um índice muito além do que é estimado pela Lei das Probabilidades, que prevê uma proporção de 3 a 5% quanto à distribuição dos indivíduos com superdotação de uma dada população.

Foram detectados dois empecilhos que contribuíram para o elevado índice de indicações, impedindo-nos de afirmar que todos os alunos indicados apresentam potencial para AH/S. São eles:

1. Embora os professores tenham afirmado que são capazes de identificar sinais ou características de superdotação, constatamos que tal conhecimento consistiu basicamente em

identificar o alto desempenho do aluno naquilo que produz, não considerando outros aspectos de manifestação do talento, como: o modo de ser, perceber, sentir, pensar, agir e responder do aluno; nas atitudes e maneiras de encarar o mundo e se posicionar perante as situações e interações com os outros e com o ambiente ao redor, que demonstre sinais de ser qualitativamente e quantitativamente superior aos seus pares.

2. A variação do julgamento dos professores se deu a partir de critérios próprios de classificação, entre aquele que apresenta indicadores de AH/S e aquele que não apresenta indicadores.

Também foi notória uma certa ênfase das indicações na Capacidade Geral (D1), mostrando a dificuldade dos professores em reconhecer comportamentos superdotados em áreas que nem sempre são consideradas como do campo intelectual.

Tal fato se comprova ao observarmos alguns professores que aceitam como verdadeiras algumas concepções errôneas veiculadas a respeito dos indivíduos com AH/S, como resultado do desconhecimento ou distorção que as pessoas usam para explicar aquilo que ignoram.

O conhecimento manifestado pelos professores quanto à percepção que têm dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais – NEE, revela que 70% deles obtiveram percentual de acertos abaixo de 43% do total das questões. Com base nos percentuais de acertos de cada professor comparados ao grau de instrução/ formação destes, foi constatada a ausência de Formação Docente na área da Educação Especial nos cursos de graduação e pós-graduação, tanto nos professores graduados e pós-graduados, como nos graduandos.

Diante das dificuldades aqui detectadas, concluímos que os professores necessitavam de informação sobre os procedimentos básicos de identificação e estratégias, que os orientassem no reconhecimento das altas habilidades e do talento. Desta forma, passamos ao segundo procedimento de identificação dos alunos, realizado pela nomeação dos professores depois de tê-los capacitado no assunto e com o auxílio de um instrumento para a coleta dos dados.

Novamente nos deparamos com dados que extrapolam o previsto pela Lei das Probabilidades, visto que os professores (n = 8) indicaram 22,8% do total de alunos. Por estes dados, concluímos que a dificuldade agora não decorre de indicações feitas a partir de critérios próprios (como no primeiro procedimento) - tendo em vista que os professores dispuseram de uma folha de observação com indicadores/ traços para AH/S, que os auxiliou a reconhecer tais comportamentos demonstrados em seus alunos - mas decorre da impossibilidade de reconhecerem os traços para AH/S em seus alunos. Isto acontece, não

porque desconheçam os traços, visto que já tiveram orientação neste sentido, mas porque professores da 5ª série em diante, não conhecem seus alunos em termos de profundidade necessária para responder a uma situação como essa. Logo, a orientação aos professores só é útil quando há um conhecimento diário deste com seus alunos.

Este aspecto foi confirmado neste estudo, ao observarmos que, das 26 questões que o instrumento trouxe, apenas 50% dos professores responderam entre 20 a 26 questões, mostrando falta de conhecimento suficiente em relação aos seus alunos.

Diante deste empecilho e do elevado índice de indicações, novamente não pudemos considerar todas as nomeações como detentoras de potencial para AH/S.

Em seguida, a identificação pela nomeação dos colegas de classe e pela auto-nomeação foram os procedimentos realizados na busca aos alunos que apresentam potencial para AH/S. Seus resultados são apresentados paralelamente, por considerarmos que a maneira como se percebe o outro é um reflexo das percepções e diferenciações próprias, mesmo que de forma imprevisível.

Quanto às indicações pelos colegas de classe, foram indicados 70,8% do total de alunos que compreendem as turmas da 5ª a 8ª séries.

Pudemos considerar que o alto índice de indicações foram decorrentes da significação que os alunos exercem uns sobre os outros a partir da interação que mantêm em sala de aula. Na escola, os alunos, por estarem em contato direto e contínuo com os colegas, podem ser diferenciados e tornarem-se significantes, pelas relações que têm ou vierem a desenvolver, de acordo com as necessidades pessoais de cada um.

Constatamos que não houve consenso entre as indicações dos colegas de classe, visto que, dentre os indicados, há aqueles que se sobressaem em número de indicações. Inferimos que tal diferenciação nas indicações resulta da maneira seletiva, individual e subjetiva com que os colegas atribuem os traços (descritos na Folha de Observação) aos demais alunos da classe. Comprovamos também que, neste processo, determinados alunos podem ser percebidos positivamente porque são mais significantes para determinados colegas, pela admiração que venham a inspirar neles e por suas próprias qualidades pessoais, enquanto que, por outro lado, determinados alunos podem ser percebidos negativamente.

Frente a índices tão elevados, não podemos afirmar que as indicações dos colegas de classe correspondam àqueles que detêm AH/S, por ter sido comprovado que a nomeação dos colegas está atrelada à identificação deste com seu colega, que em geral, ocorre pela emoção e pela intensidade freqüentemente unilateral com aquele a quem elegeu como significativo, fazendo com que a validade da indicação fique comprometida. Confirma-se assim o que

preconizou Guenther (2000, p.46) de que “a probabilidade de pares e colegas descobrirem talentos e potencial ocultos parece muito pequena”.

Já com relação às auto-indicações, 89% dos alunos se auto-indicaram em algum(ns) dos Domínios. Um índice tão elevado de auto-indicações pode ser explicado a partir de dois fatores: 1º) ao atingir a adolescência o jovem ainda tem uma noção mais ou menos definida sobre suas aptidões intelectuais, podendo corresponder ou não às suas consecuições reais ou potenciais; 2º) o aluno adolescente tende a preocupar-se com suas competências, qualidades e aptidões pessoais, principalmente em comparação com os outros. Desta forma, há o perigo de que se avalie de forma tendenciosa, exagerada e imprecisa, para não admitir que possui qualidades indesejáveis.

Assim, levando em consideração que em situações de auto-avaliação o papel do inconsciente, dos mecanismos de defesa, da possível distorção e da discriminação perceptiva permitem a ocorrência da possibilidade de camuflar, omitir, desviar ou até de adequar o que se deseja socialmente, não podemos admitir que todas as auto-indicações correspondam a alunos com potencial para AH/S.

Tendo em vista que os índices de alunos indicados foram bastante elevados, impedindo-nos de considerar todos com potencial para AH/S, foi feita uma avaliação das indicações obtidas nos três procedimentos de identificação (nomeação pelos professores antes e após a capacitação e a nomeação dos colegas) com base em três decisões.

(a) A primeira decisão consistiu em selecionar dentre todos os alunos indicados (nos três procedimentos), apenas os que obtiveram maior número de indicações (segundo os critérios estabelecidos); (b) A segunda decisão foi a de comparar os alunos que obtiveram o maior índice de indicações e, dentre estes, selecionar os que foram apontados em todos os procedimentos aqui utilizados (indicação pelo professor antes e após capacitação, pelos colegas e pelo próprio aluno); (c) A terceira decisão tomada foi a de reunir o Colegiado de Classe (composto pelos professores e educadores que participaram nos dois procedimentos de indicação: pré e pós-capacitação) a fim de revisar, reavaliar, complementar e corrigir possíveis erros de identificação, originados da observação direta realizada pelos mesmos.

Desta forma, o parecer resultante pôde indicar a presença e a não presença de comportamentos com indicadores de altas habilidades/ superdotação, ao mesmo tempo em que salientou os pontos fortes do aluno. Dentre os “finalistas” chegamos ao total de **5** alunos indicados nos três procedimentos (nomeação pelos professores antes e após a capacitação e a nomeação dos colegas): **5W, 5U, 6A, 7C, 8O** e outros **5** alunos indicados pelo Colegiado: **5R,**

**6U, 6F, 7E e 7B**, totalizando 10 alunos dentre um total de 127 alunos, o que corresponde a **7,8%**.

Obtivemos ainda um índice acima das estimativas previstas pela Lei das Probabilidades e, por esta razão, consideramos que tais alunos apresentam *indicadores de superdotação* (grifo nosso), que serão confirmados ou não, posteriormente por meio de observações livres e dirigidas, realizadas em diferentes situações e oportunidades, preferencialmente nas atividades da vida cotidiana e nas da vida acadêmica.

Dos 10 alunos identificados com indicadores de superdotação constatamos que compreendem a faixa etária dos 11 aos 15 anos, portanto, dentro do período mais importante para identificar e atender as crianças superdotadas segundo alguns autores (9-15anos).

Ainda com relação ao gênero, constatamos que dos 10 alunos identificados com indicadores de superdotação ao final dos procedimentos, 5 alunos do sexo feminino e igualmente 5 alunos do sexo masculino, foram indicados, mostrando um índice bastante equilibrado.

A seguir, passamos à localização das características de problemas e de dificuldades de aprendizagem ou de sub-desempenho detectadas nos 10 alunos identificados com indicadores de superdotação. Dos dez alunos identificados com potencial para AH/S, 7 alunos (70%) afirmaram possuir alguns dos traços comportamentais e de personalidade que podem desencadear em problemas de aprendizagem apresentados neste estudo, tais como: se aborrecem facilmente com a rotina, com os regulamentos e normas e a impaciência com os detalhes e aprendizagens que requerem treinamento. Com relação às características de SDA, 50% dos alunos (n = 10) afirmaram possuir acima de 50% dos traços apresentados neste estudo. E finalmente, 30% dos alunos (n = 10) apresentaram acima de 40% dos traços característicos de sub-desempenho listados neste estudo.

Desta forma, segundo as indicações dos próprios alunos por meio da entrevista, constatamos que 30% destes, apresentam traços característicos nos superdotados que podem desencadear problemas de aprendizagem, sendo que, já apresentam também características DA (dificuldades de aprendizagem) e de sub-desempenho. Destes, 10% também apresentam traços característicos nos superdotados que podem desencadear problemas de aprendizagem e ainda características de DA.

Assim, dos 10 alunos identificados com potencial para AH/S neste estudo, 5 deles (50%) necessitam de um atendimento específico às necessidades que estão vivenciando, por apresentarem acima de 50% das características de DA e sub-desempenho listadas neste estudo.



Com relação às características de dificuldades de aprendizagem (DA), os dados fornecidos pelo professor (antes da capacitação sem o auxílio de uma listagem de indicadores) apontam uma certa incompreensão do conceito DA, ao afirmarem que “precipitação ao falar” é uma característica de DA, confirmando que este conceito continua a ser o alvo de uma grande confusão e desencontros de opinião. No entanto, os professores acertaram ao mencionar traços relacionados ao distúrbio de atenção demonstrados por alguns destes alunos em sala de aula.

O resultado das nomeações feitas pelos professores pré-capacitação, revelam diferença tanto qualitativas como quantitativas com relação às nomeações feitas pelos professores após a capacitação. Este fato foi detectado, tendo em vista as manifestações emitidas pelos professores quanto ao novo olhar que passaram a ter sobre seus alunos e também pela inclusão de novos alunos e a substituição de outros. Inferimos que tais mudanças sejam decorrentes da capacitação docente e o auxílio da lista de indicadores das áreas de talento.

Entretanto, através de uma análise comparativa entre as turmas, constatamos que em três delas (5<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup>) os alunos mais indicados no primeiro procedimento (pré-capacitação) continuaram a receber mais indicações pelos professores no segundo procedimento (excetuando na 8<sup>a</sup>A), levando-nos a crer que os traços manifestados por estes alunos se apresentam de maneira visível tal que dispensa o auxílio de qualquer instrumento.

Outra diferenciação percebida nas indicações dos professores antes e após a capacitação, se refere ao gênero das indicações. Nas indicações dos educadores (pré-capacitação) das **26** nomeações iniciais, **16** foram de alunos do sexo masculino e **10** do sexo feminino. Embora o total dos alunos (127) consista em sua maioria de alunos do sexo feminino, os alunos do sexo masculino predominaram – o que sugere um certo preconceito em relação às AH/S nas meninas. Entretanto, dos **10** alunos identificados com indicadores de superdotação pelo Colegiado, foram indicados **5** alunos do sexo feminino e igualmente **5** alunos do sexo masculino, confirmando que a capacitação docente de fato contribuiu para dar aos professores “um novo olhar” sobre todos os alunos, indistintamente, com relação às AH/S.

Os resultados do estudo mostram que alguns dos (10) alunos identificados com indicadores de superdotação tiveram indicações nos dois procedimentos (indicação dos professores pós-capacitação e colegas de classe) nas mesmas áreas, o que nos leva a inferir que estas sejam áreas ou domínios de maior interesse de cada um, e por esta razão, manifestam-se num nível acima da média do grupo comparável. Por outro lado, verificou-se que outros alunos não tiveram indicações nas mesmas áreas nos dois procedimentos, o que mostra que o nível de manifestação deste potencial não está tão visível ou tão cima da média

como nos casos anteriormente citados. Estes dados também indicam maior necessidade da atenção de profissionais que possam ajudá-los a utilizar suas habilidades e competências ao máximo.

Quanto às medidas utilizadas pelos professores para atender os alunos que (segundo sua opinião) apresentam potencial para AH/S com ou sem dificuldades educacionais, constatamos que em geral, há uma preocupação em atender, incluir e estimulá-los.

Os resultados da presente pesquisa mostraram que a identificação do aluno do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries), tanto pela indicação dos professores (com ou sem capacitação), quanto pela indicação dos colegas de classe e pela auto-indicação, quando analisadas isoladamente de outras fontes de informação, não se mostram eficazes, tendo em vista as complexidades aqui detectadas.

Diante destes resultados, somos inclinados a concordar que na área do conhecimento há sempre um começo, embora nem sempre possamos ver o fim. É desta maneira que percebemos os estudos que por hora se dão por encerrados, que na verdade se encontram inacabados, dadas às diversidades e complexidades das quais são compostas as dinâmicas sociais.

Entretanto, não podemos omitir que embora os procedimentos não tenham sido eficazes na situação dos alunos e professores do E. Fundamental II quando analisados isoladamente, através do confronto entre as indicações de cada procedimento, foi possível chegar aos nomes de 10 alunos com indicadores de AH/S, pois seguimos uma metodologia que, embora de curta duração, foi seqüencial, dinâmica e permitiu o uso de múltiplos critérios. Pudemos ainda comprovar que, por meio da adoção dos vários procedimentos aqui empregados, a margem de erros detectados em cada um dos mesmos, pôde ser reparada pelos acertos de outros, como a recomendação do Colegiado.

Desta forma, indicamos e recomendamos que, na identificação dos alunos que detêm AH/S no E. Fundamental II (5ª a 8ª), a metodologia a ser utilizada deva ser aquela que busca um conjunto de procedimentos que possibilitem uma visão integral dos sujeitos com Altas Habilidades / Superdotação e que utilize múltiplos critérios, considerando as informações obtidas de diferentes fontes. Que seja ainda multidimensional na busca de estratégias que consideram a capacidade humana num processo dinâmico desenvolvido ao longo do tempo, baseado na seqüência de acontecimentos naturais do dia a dia, e orientada por observação contínua, direta e cuidadosa nas diversas situações de ação, produção, posição e desempenho em que a criança está envolvida. Enfim, uma metodologia cujo objetivo seja avaliar o quanto

o indivíduo progrediu em um determinado período, para que se possa fazer uma previsão sobre o que ele poderá vir a fazer em termos de excelência.

Após análise e avaliação dos procedimentos aqui empregados, constatamos a necessidade de desenvolver e validar testes na área, buscar novos procedimentos e desenvolver pesquisas com amostras brasileiras. Neste sentido, apontamos algumas sugestões de temas que julgamos relevantes para serem investigados em pesquisas posteriores com relação aos procedimentos de identificação dos alunos com potencial para AH/S no E. Fundamental II:

1 – A identificação pela provisão na prática – o professor busca identificar, em sala de aula, aqueles alunos com indicadores ou potencial para AH/S, utilizando-se de métodos como: *portfólios*; observação sistemática do comportamento; observação do desempenho destes alunos após exposição às oportunidades diversas nas áreas acadêmicas; e indicação por um colegiado competente na área.

2 – Indicação de alunos com potencial para AH/S pelos colegas de classe já identificados com indicadores de AH/S (que estejam recebendo atendimento educacional) - considerando que estes possam conhecer melhor as características dos seus pares e por estarem recebendo atendimento, poderão indicar dentre seus colegas, quem teria comportamentos semelhantes aos seus, e que, na sua concepção tiraria bastante proveito em freqüentar um programa de enriquecimento.

3 - Identificação do potencial para AH/S em alunos que vivem situações problemáticas de aprendizagem ou sub-desempenho, pela entrevista e provisão na prática.

Esperamos ainda que este estudo possa contribuir para a identificação e o atendimento aos alunos identificados com indicadores de AH/S, e também para viabilizar as AH/S nos alunos identificados, em estudos posteriores.

## REFERÊNCIAS

ABSD/ RS. Associação Brasileira para Superdotados. Seção RS. Altas Habilidades/ Superdotação e talentos: manual de orientação para pais e professores. Porto Alegre: ABSD/ RS, 2000. [p.9-21].

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento. Temas Básicos de Educação e Ensino. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR, Eunice Soriano de. Criatividade e Educação de Superdotados. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALENCAR, Eunice Soriano de; VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues. Dificuldades emocionais e sociais do superdotado. In: ALENCAR, Eunice Soriano de. Criatividade e Educação de Superdotados. Petrópolis: Vozes, 2001. [p.174-205].

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.) [et.al.]. Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 2a ed. São Paulo: Summus, 1998.

AMORIM, Marília. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001

ANTUNES, Nilda Gonçalves. Reflexões sobre Educação. Inserção escolar do superdotado/ portador de altas habilidades no contexto social. Anais do XIII Seminário Nacional da ABSD. 04 a 07/ Set/ 2000. P. Alegre, RS: ABSD/ RS, 2000.[p.109-117].

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Edições 70: Rio de Janeiro, 1977.

BATISTA, Ana Lúcia; METTRAU, Marsyl Bulkool. O portador de Altas Habilidades e sua inclusão na sociedade. In: Cadernos de Educação Especial. n. 18, Edição 2001. Disponível em: < <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2001/02/a1.htm>>. Acesso em Outubro/ 2006.

BISPO, Jorge. Superdotado não é Gênio: Grupos de discussão: Jornal do Brasil 30/09/2001. Texto extraído do *site* da Associação Brasileira para Superdotados. Disponível em: < <http://www.mensa.com.br/pag.php?p=17>>. Acessado em 09/ 05/ 2005.

BITTENCOUR, Ricardo Luiz de. Inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais na rede regular de ensino: primeiras aproximações a partir de Michael Foucault. In: Cadernos: edição n.26, 2005. Disponível em: < <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/index2005.htm>> Acessado em Março/ 2006.

BRASIL. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em Agosto/ 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/ SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos da escola – Alunos com necessidades educacionais especiais. Identificando e atendendo as necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades/ superdotação. Vol 1. Brasília: MEC/ SEESP, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Especial. Saberes e Práticas da Inclusão: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Vol. 4. Brasília: MEC/ SEESP, 2003a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Especial. Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/ superdotação. Vol.7. Brasília: MEC/ SEESP, 2003b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Especial. Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/ SEESP, 2004a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva: O Município. Vol. 2. Brasília: MEC/ SEESP, 2004b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva: A Escola. Vol. 3. Brasília: MEC/ SEESP, 2004c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva: A Fundamentação Filosófica. Vol. 1. Brasília: MEC/ SEESP, 2004d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Especial. Orientações de implantação de Núcleos de atividades de Altas Habilidades/ Superdotação. 1ª ed. Brasília: NAAH/S - MEC/ SEESP, 2005.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. Psicologia da Adolescência: normalidade e psicopatologia. 18ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CANEN, Ana. Formação de professores e Diversidade Cultural. In: CANDAU, Vera Maria Magistério (Org.). Construção cotidiana. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente. In: Educação em Debate. Ano 21, v.2, no 38. p. 12-23. Fortaleza, 1999.

CAVALCANTE, Meire. Nova Escola. Superdotados: Como identificar e atender alunos tão especiais. São Paulo: Ano XXI no 189Jan/Fev, 2006.

CEDEPAH/ FADERS (Org.) Política pública educacional para pessoas portadoras de altas habilidades/ superdotação. Secretaria da Educação/ Fundação de Articulação e desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas portadoras de Deficiência e de Altas habilidades no Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS: SEE/ DEE, 2003.  
Disponível:<[http://www.faders.rs.gov.br/documentos/politica\\_publica\\_educacional.pdf](http://www.faders.rs.gov.br/documentos/politica_publica_educacional.pdf)>  
Acesso em: Outubro/ 2006.

CONBRASD, Conselho Brasileiro para Superdotação: Altas Habilidades/ Superdotação e talento. Disponível em: < [www.conbrasd.com.br](http://www.conbrasd.com.br)>. Acessado em maio/ 2006.

CONFEDERAÇÃO das Uniões Brasileiras da Igreja Adventista do Sétimo Dia. Pedagogia Adventista. Tatuí, São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2004.

CORREIA, Luis de Miranda. Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. Análise Psicológica (2004), 2 (XXII): 369-376. Disponível em:<<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n2/v22n2a05.pdf#search=%22%22Dificuldades%20de%20Aprendizagem%22%22>>. Acesso em Setembro/ 2006.

CORREIA, Luis de Miranda; MARTINS, Ana Paula. Dificuldades de Aprendizagem. Biblioteca Digital: Coleção Educação. Porto Editora. s.d. Disponível em:  
<[http://www.educare.pt/BibliotecaDigitalPE/Dificuldades\\_de\\_aprendizagem.pdf#search=%22%22Dificuldades%20de%20Aprendizagem%22%22](http://www.educare.pt/BibliotecaDigitalPE/Dificuldades_de_aprendizagem.pdf#search=%22%22Dificuldades%20de%20Aprendizagem%22%22)>.  
Acesso em Agosto/ 2006.

COSTA, Mara Regina Nieckel da. Um olhar sobre o adolescente com Altas Habilidades. In: FREITAS, Soraia Napoleão. (Org.) Educação e Altas Habilidades/ Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006. [p.109-125].

DELOU, Cristina Maria Carvalho. 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.

FLEITH, Denise de Souza. Conceito de Superdotação e o Modelo de Enriquecimento Escolar. In: Ensaio Pedagógico para a Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação. 1ª ed. Brasília: MEC/ SEESP – NAAH/S, 2005. [p.11-18].

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à Educação Intercultural no Brasil: Culturas diferentes podem conversar entre si? In: III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. UFRGS-ANPEd-CD room, 2000, p.1-15.

FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenita C. Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

FREITAS, Soraia Napoleão. Formação de Professores: Superdotação/ Altas Habilidades/ Talento: relato de experiência com vistas a uma ação docente. In: Ensaio Pedagógico para a implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação. 1ª ed. Brasília: MEC/ SEESP, 2005a.[p.55-62].

GALLAGHER e KIRK. Educação da criança excepcional. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GALLATIN, Judith. Adolescência e Individualidade: uma abordagem conceitual da psicologia da adolescência. São Paulo: Editora Harbra, 1978.

GERMANI, Larice Maria Bonato [et.al]. Construindo Caminhos e estimulando potencialidades: relato da proposta de atendimento às altas habilidades/ superdotação no Rio Grande do Sul. In: Ensaio Pedagógico para a implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação. 1ª ed. Brasília: MEC/ SEESP, 2005.[p.71-81].

GIL. Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org) [et al.]. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GONZÁLEZ, José Antônio Torres. Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUENTHER, Zenita Cunha. Educando o ser humano: uma abordagem da psicologia humanista. Campinas, SP: Mercado de Letras, Lavras, MG: Universidade Federal de Lavras, 1997.

GUENTHER, Zenita Cunha (Org.) [et al.]. Identificação do Talento pela Observação Direta: Relatório de pesquisa realizada no CEDET de Lavras, MG: FAPEMIG, 1998.

GUENTHER, Zenita Cunha. Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ:Vozes, 2000.

GUENTHER, Zenita Cunha. A Identificação das Altas Habilidades/ Superdotação. Identificação e reconhecimento de Capacidade Elevada. [Trabalho exposto em mesa-redonda no V Encontro Estadual Repensando a Inteligência]. Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2006a.

GUENTHER, Zenita Cunha. Desenvolver Capacidades e Talentos: um conceito de inclusão. 2ª ed. Revista e Atualizada. Petrópolis, RJ:Vozes, 2006b.

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. 8 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ITAMI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: GROPPA, Aquino Julio (Org.) [et.al.]. Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 2a ed. São Paulo: Summus, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos da Metodologia Científica. 3 ed. São Paulo:Atlas, 1991.

LANDAU, Érika. A Coragem de ser Superdotado. São Paulo; Arte e Ciência, 2002.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. Percepção de Professores sobre Alunos superdotados. In: Estudos de Psicologia. PUC-Campinas, v.19, n.1, p.78-90, janeiro/abril, 2002.

MARTINS, José de Souza. A sociabilidade do homem simples. São Paulo: Hulcitech, 2000.

MELUCCI, Alberto. O Jogo do Eu. Porto Alegre: Unisinos, 2004.

METTRAU, M.B. A representação social da inteligência e os portadores de Altas habilidades. In: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Especial. Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/ superdotação. Vol. 7. Brasília: MEC/ SEESP, 2003. [p.26-33].

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org) [et al.]. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.



MIRA, Maria Helena Novaes. Superdotados: Desafio Constante para a Educação e a Sociedade. In: SANTOS, O. (Org.) [et.al.]. Superdotados: Quem São ? Onde Estão? São Paulo: Pioneira, 1988.[p.5-14].

MUSSEN, Paul Henry, [et al.]. Desenvolvimento e Personalidade da Criança. São Paulo: Ed. Harbra, 2001.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org) [et al.]. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis,RJ:Vozes, 1994.

NICOLOSO. Cláudia Maria Ferreira; FREITAS, Soraia Napoleão. A Escola Atual e o atendimento aos portadores de Altas Habilidades. In: Cadernos: edição, 2002 – N° 19. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/index2002.htm>>. Acessado em maio de 2005.

NOVAES, M.H. Características comportamentais do superdotado e suas implicações no contexto pedagógico. A criatividade no contexto habitacional. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Especial. Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/ superdotação. Vol. 7. Brasília: MEC/ SEESP, 2003.

NOVAES, Maria Helena. Superdotados: Desafio Constante para a Educação e a Sociedade. In: SANTOS, Oswaldo de Barros (Org.) [et al.]. Superdotados: Quem são? Onde estão? São Paulo: Ed. Pioneira, 1988.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento Psicológico do Superdotado. São Paulo, 1979.

OMOTE, Sadao. A Formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel (Org.). Formação de Educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. [p.153-169].

PALMEIRA, P.V.L. Identificação da superdotação na escola, família e sociedade. Texto digitado. Brasília: 2002. In: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Especial. Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/ superdotação. Vol. 7. Brasília: MEC/ SEESP, 2003. [p.19-25; 130-139].

PANZERI, Mariela Vergara. *Los niños talentosos y superdotados una respuesta educativa: "enriquecimiento en la escuela comum"*. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.) Educação e Altas Habilidades/ Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria – RS: Editora UFSM, 2006. [p.257-277].

PARIZZI, Roseli A.; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Práticas Pedagógicas de Professores de Educação Especial: desafios impostos pela diversidade. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Alice M.de Medeiros Rodrigues (Orgs.). Aprendizagem profissional da Docência: saberes, contextos e práticas. São Carlos: Ed.UFSCar, 2002. [p.71-90].

PERNIGOTTI, Joyce M. [et al.] Aceleração da Aprendizagem: ensaios para transformar a escola. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. In: Cadernos de Educação Especial, v.2 n.o 22, p. 45-59, 2003.

Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/index2003.htm>>.

Acessado em maio/ 2006.

PERRENOUD, Philippe. A Pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PORTAL/MEC. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/index2.php?option=content&task=view&id=78&pop=1&p...>

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf>>

<[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_01.pdf)>

<[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_Idbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_Idbn1.pdf) > Acessado em Abril/2006.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. Artigo: Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com Altas Habilidades: A realidade de uma escola de Santa Maria/RS. In: Revista Brasileira de Educação Especial. Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências: Associação Brasileira de Pesquisadores em Ed. Especial. Marília, Maio-Ag. V.11 no 2, 2005.[p.295-314].

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. Uma revisão bibliográfica sobre os mitos que envolvem as pessoas com altas habilidades. In: FREITAS, Soraia Napoleão. (Org.) Educação e Altas Habilidades/ Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006. [p.61-87].

REGO, Teresa Cristina R. Educação, Cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Julio Groppa (Org). Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas e práticas. 2ed. São Paulo: Summus, 1998. [p.49-71].

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. In: STOBÄUS, Claus Dieter e MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.). Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva. Publicações EDIPUCRS. Porto Alegre –RS, Ano XXVII, n.1 (52), p.75-131, Jan./Abr.2004.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Perspectivas da Escola Inclusiva: Algumas Reflexões. In: RIBEIRO, Maria L.S; BAUMEL, Roseli Cecília R.C. (Orgs.) [et al.]. Educação Especial: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

RODRÍGUEZ, Luis. *Identificación y evaluación de niños*. In: BENAVIDES, Maryorie [et al.] *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. OREALC/UNESCO, Santiago, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139179s.pdf>> Acesso em Agosto/ 2006. [p.38-46].

ROSENBERG, Rachel Lea. Psicologia dos Superdotados: Identificação, Aconselhamento, Orientação. Coleção Psicologia Contemporânea. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1978.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. Excelência na Aprendizagem do aluno com Altas Habilidades / Superdotação. In: Ensaio Pedagógico para a implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação. 1ª ed. Brasília: MEC/ SEESP, 2005a.[p.47-54].

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. Talento e Superdotação: problema ou solução? Curitiba, PR: Ibplex, 2005b.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002a.

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

SANTOS, Oswaldo de Barros. Onde estão os superdotados? Um programa de captação de talentos. In: SANTOS, O. (Org.) [et.al.]. Superdotados: Quem São ? Onde Estão? São Paulo: Pioneira, 1988a. [p.27-31].

SANTOS, Oswaldo de Barros. Superdotados: Identificação e Aproveitamento. In: SANTOS, O. (Org.) [et.al.]. Superdotados: Quem São ? Onde Estão? São Paulo: Pioneira, 1988b. [p.15-26].

SANTOS, Oswaldo de Barros. Uma Pesquisa para Identificação de Superdotados e Estudos Preliminares sobre seu Comportamento. In: SANTOS, O. (Org.) [et.al.]. Superdotados: Quem São ? Onde Estão? São Paulo: Pioneira, 1988c. [p.33-37].

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org); HALL, Stuart e WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.[p.73-102].

SOARES, Ana Maria Irribarem; VERDE-ARCO, Yvelise Freitas de Souza e BAIBICH, Tânia Maria. Superdotação – identificação e opções de atendimento. In: Educar. Ed.UFPR. Curitiba, n.23, p.125-141, 2004.

SOUZA, Maria de Lourdes Lunkes de; FREITAS, Soraia Napoleão. Atendimento do Portador de Altas Habilidades. Cadernos, n. 23, edição: 2004. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/index2004.htm>. Acessado em maio/ 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLARRAGA, Miguel; MARTÍNEZ, Pablo; BENAVIDES, Maryorie. *Hacia la definición del término talento*. In: BENAVIDES, Maryorie et.al. *La educacioón de niños con talento en Iberoamérica*. Santiago: OREALC/ UNESCO, 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139179s.pdf>. [p.26-35].

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Uma trajetória na identificação das Altas Habilidades/Superdotação em educação infantil. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). Educação e Altas Habilidades/ Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria – RS: Editora UFSM, 2006. [p.89-107].

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13 (1), 1997. [p.173-183].

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Joseph Renzulli. Trabalho apresentado pela autora no Simpósio “Desenvolvimento do Potencial Criador”, Durante a XXVIII Reunião Anual de Psicologia. Ribeirão Preto, SP. Publicado em: *Cadernos de Psicologia*, 4 (1), 97-111, Out/ 1998.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. A educação de alunos com superdotação. [Trabalho apresentado no II Seminário nacional de Formação de gestores e Educadores]. In: *Ensaio Pedagógicos. Construindo escolas inclusivas*. 1ª ed. Brasília.MEC/ SEESP, 2005a.[p.145-158]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaio pedagogicos.pdf>. Acesso em Agosto/ 2006.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. A identificação do aluno com Altas Habilidades/ Superdotação: fatores Emocionais e Desempenho Escolar. In: *Ensaio Pedagógicos para a implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação*. 1ª ed.Brasília: MEC/ SEESP, 2005b.[p.19-32].

WECHSLER, Solange Múglia. Problemática da Identificação de Superdotados/ Talentosos. In: SANTOS, O. (Org.) [et.al.]. *Superdotados: Quem São ? Onde Estão?* São Paulo: Pioneira, 1988.[p.55-63].

WINNER, Ellen. Crianças Superdotadas: mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org); HALL, Stuart e WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

## APÊNDICE

Apêndice A – Procedimentos Metodológicos

Apêndice B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.

Apêndice C – Cronograma de Execução

Apêndice D – Termo de Consentimento livre esclarecido à Diretora da Escola Adventista de S. Jorge.

Apêndice E – Termo de Consentimento livre esclarecido ao Professor/ Educador da Escola Adventista de S. Jorge.

Apêndice F – Termo de Consentimento livre esclarecido aos Estudantes da Escola Adventista de S. Jorge.

Apêndice G – Termo de Consentimento livre esclarecido aos pais/ responsáveis dos estudantes da Escola Adventista de S. Jorge, nomeados pelos professores para participar da pesquisa.

Apêndice H – Questionário ( I ) para o Professores/ Educadores (pré-capacitação).

Apêndice I – Questionário ( II ) para o Professores/ Educadores (pós-capacitação).

Apêndice J – Questionário ( III ) para o Indicação dos Colegas de Classe.

Apêndice K – Questionário ( IV ) para Auto-indicação do Aluno.

Apêndice L – Entrevista ( V ) com os Alunos nomeados pelos professores/educadores.

Apêndice M – Roteiro para a Capacitação Docente.

## Apêndice A

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS



#### Caracterização da Pesquisa

#### 3.1 Quanto aos Métodos de Abordagem

Quanto aos Dados da Pesquisa: QUALITATIVA /QUANTITATIVA

Quanto ao Tipo de Pesquisa: EXPLORATÓRIA

Quanto aos Objetivos da Pesquisa: DESCRITIVA

#### 3.2 Quanto aos Procedimentos Técnicos

Quanto às Fontes de Informação Indireta: BIBLIOGRÁFICA /WEBGRÁFICA

Quanto às Fontes de Informação Direta: PESQUISA DE CAMPO

#### 3.3 Quanto aos Procedimentos de Coleta de Dados

Observação Direta Extensiva: QUESTIONÁRIO ABERTO/FECHADO /MÚLTIPLA ESCOLHA

Observação Direta Intensiva: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA FOCALIZADA

#### 3.4 Quanto aos Procedimentos de Análise

Quanto à Natureza: DESCRITIVA

Quanto ao Método: ANÁLISE DO CONTEÚDO

{	Pré-Análise
	Descrição Analítica
	Interpretação Inferencial

Quanto às Categorias

{	PROFESSOR/ EDUCADOR
	ALUNO

**3.5 Quanto ao Local** ⇒ Escola Adventista do bairro de São Jorge – sistema privado de ensino.

**3.6 Quanto aos Participantes** ⇒ PROFESSORES/ EDUCADORES e ALUNOS (Ensino Fundamental II)

**3.7 Quanto à Execução da Pesquisa** ⇒ PRÉ-INDICAÇÃO; INDICAÇÃO e PÓS-INDICAÇÃO.

**Apêndice B**



## Apêndice C



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

**1. Termo de Consentimento Livre Esclarecido à Diretora da Escola Adventista.**

**Título do Projeto:** A identificação do aluno com potencial para AH/S no sistema educacional Adventista em Manaus.

**Prezada Diretora da Escola Adventista de S. Jorge**

Esta pesquisa se propõe a identificar os alunos com potencial para Altas Habilidades/ Superdotação no Ensino Fundamental II (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) pela nomeação do professor/ educador, dos colegas de classe e pelo próprio aluno.

Para que a identificação possa ser efetivada segundo os objetivos da pesquisa, serão necessários três encontros com todo o grupo de Professores/ educadores que atendam de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série em momentos acordados pela escola.

Utilizaremos como procedimentos técnicos de coleta de dados Questionários com questões abertas e fechadas para o professor/ educador e os alunos responderem. E finalizando, utilizaremos uma Entrevista semi-padroneada com os alunos nomeados durante a pesquisa. Ao término da coleta de dados, a pesquisa ainda se propõe a oferecer contribuições à escola para o atendimento aos alunos identificados com potencial para AH/ S. Asseguramos que as informações aqui obtidas serão usadas somente para fins científicos.

Este trabalho de pesquisa só poderá ser desenvolvido com o seu livre consentimento. Para tanto, esclarecemos que qualquer participante da pesquisa terá a liberdade de se recusar a participar da mesma ou retirar-se dela no momento em que desejar.

Eu, \_\_\_\_\_  
 Diretora da Escola Adventista de S. Jorge, após ter recebido esclarecimento sobre o projeto de pesquisa “**A identificação do aluno com potencial para AH/S no sistema educacional Adventista em Manaus**” e após ter dialogado com a professora e pesquisadora Cláudia Solange Rossi Martins, concordo **VOLUNTARIAMENTE** em participar e autorizar este trabalho.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura

data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Eu, pesquisadora, Cláudia Solange Rossi Martins declaro ter fornecido todas as informações referentes à pesquisa e asseguro total sigilo das informações colhidas. Assumo ainda o compromisso de prestar informações sobre o andamento do processo da mesma, a qual estará exposta a críticas e sugestões dos participantes. Poderei ser contatada no endereço Av. Otávio Jordão Ramos, 3000 – Campus Universitário, telefone 3631-4093 /91870934.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
 Data

## Apêndice D



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

**2. Termo de Consentimento Livre Esclarecido destinado aos professores/ educadores da Escola Adventista .**

**Título do Projeto:** A identificação do aluno com potencial para AH/S no sistema educacional Adventista em Manaus.

Prezado(a) Professor(a) / Educador(a) da Escola Adventista de São Jorge

• **Descrição e objetivo do estudo:** Esta pesquisa se propõe a identificar os alunos com potencial para Altas Habilidades/ Superdotação no Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries) pela nomeação do professor/ educador, dos colegas de classe e pelo próprio aluno.

Para que a identificação possa ser efetivada segundo os objetivos da pesquisa, serão necessários três encontros com todo o grupo de Professores/ educadores que atendam de 5ª à 8ª série em momentos acordados pela escola.

Utilizaremos como procedimentos técnicos de coleta de dados Questionários com questões abertas e fechadas para o professor/ educador e os alunos responderem. E finalizando, utilizaremos uma Entrevista semi-padronizada com os alunos nomeados durante a pesquisa. Asseguramos que as informações aqui obtidas serão usadas somente para fins científicos. Ao término da coleta de dados, a pesquisa ainda se propõe a oferecer contribuições à escola para o atendimento aos alunos identificados com potencial para AH/ S. Este trabalho de pesquisa só poderá ser desenvolvido com o seu livre consentimento. Para tanto, esclarecemos que qualquer participante da pesquisa terá a liberdade de se recusar a participar da mesma ou retirar-se dela no momento em que desejar.

Eu, \_\_\_\_\_  
 após esclarecimentos da professora e pesquisadora Cláudia Solange Rossi Martins estou ciente de que, como docente do Ensino Fundamental II em muito posso contribuir para a identificação dos alunos com potencial para AH/ S desta escola, sabendo que minha participação é absolutamente voluntária. Entendo que este estudo, objetiva a identificação dos alunos com potencial para AH/S como primeiro passo para o atendimento às suas necessidades educacionais especiais.

Sendo assim, afirmo estar disposto (a) a contribuir fornecendo dados por mim observados na convivência da sala de aula nas turmas de 5ª a 8ª séries e estou ciente de que para esta investigação não haverá riscos associados ao bom andamento das aulas.

- **Quanto aos benefícios:** A identificação dos alunos que apresentam potencial para AH/S tendo em vista a necessidade de um atendimento de acordo com suas necessidades educacionais especiais.
- **Confidencialidade:** Minhas respostas e gravações deverão ser confidenciais e os resultados deverão ser utilizados somente nesta dissertação de mestrado. Sendo que minha identidade só será revelada com o meu consentimento.
- **Direito a retirada:** Eu tenho o direito de fazer qualquer pergunta referente a pesquisa. Serei notificado com referência a qualquer nova informação relacionada com o estudo e poderei contatar a instituição responsável – UFAM / PPGE, cujo telefone é 647 4396. Eu tenho o direito de retirar minha participação a qualquer momento.
- **Consentimento Pós-informação:** E, por estar devidamente informado e esclarecido sobre o conteúdo deste termo, livremente expresse meu consentimento para minha inclusão, como sujeito, nesta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Data

## Apêndice E



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

**3. Termo de Consentimento Livre Esclarecido destinado aos Estudantes da Escola Adventista.**

**Prezado Estudante da Escola Adventista de São Jorge:**

**Título do Projeto:** A identificação do aluno com potencial para AH/S no sistema educacional Adventista em Manaus.

• **Descrição e objetivo do estudo:** Esta pesquisa se propõe a identificar os alunos com potencial para Altas Habilidades/ Superdotação no Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries) pela nomeação do professor/ educador, dos colegas de classe e pelo próprio aluno.

Para que a identificação possa ser efetivada segundo os objetivos da pesquisa, será necessário que os alunos respondam um questionário com questões abertas e fechadas relacionado aos colegas de classe, e outro questionário semelhante, mas relacionado a si mesmo. Por fim, será necessário realizar uma entrevista semi-padronizada com os alunos mais indicados na pesquisa.

Ao término da coleta de dados, a pesquisa ainda se propõe a oferecer contribuições à escola para o atendimento aos alunos identificados com potencial para AH/ S. Asseguramos que as informações aqui obtidas serão usadas somente para fins científicos. Este trabalho de pesquisa só poderá ser desenvolvido com o seu livre consentimento. Para tanto, esclarecemos que qualquer participante da pesquisa terá a liberdade de se recusar a participar da mesma ou retirar-se dela no momento em que desejar.

Eu, \_\_\_\_\_  
 após esclarecimentos da professora e pesquisadora Cláudia Solange Rossi Martins estou ciente de que, como discente do Ensino Fundamental II em muito posso contribuir para a identificação dos alunos com potencial para AH/ S desta escola, sabendo que minha participação é absolutamente voluntária. Entendo que este estudo, objetiva a identificação dos alunos com potencial para AH/S como primeiro passo para o atendimento às suas necessidades educacionais especiais.

Sendo assim, afirmo estar disposto(a) a contribuir fornecendo dados sobre mim, sobre meus colegas de turma e estou ciente de que para esta investigação não haverá riscos associados à rotina escolar.

• **Quanto aos benefícios:** A identificação dos alunos que apresentam potencial para AH/S tendo em vista a necessidade de um atendimento de acordo com suas necessidades educacionais especiais.

• **Confidencialidade:** Minhas respostas e gravações deverão ser confidenciais e os resultados deverão ser utilizados somente nesta dissertação de mestrado. Sendo que minha identidade só será revelada com o meu consentimento.

• **Direito a retirada:** Eu tenho o direito de fazer qualquer pergunta referente a pesquisa. Serei notificado com referência a qualquer nova informação relacionada com o estudo e poderei contatar a instituição responsável – UFAM / PPGE, cujo telefone é 647 4396. Eu tenho o direito de retirar minha participação a qualquer momento.

• **Consentimento Pós-informação:** E, por estar devidamente informado e esclarecido sobre o conteúdo deste termo, livremente expresse meu consentimento para minha inclusão, como sujeito, nesta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Data

## Apêndice F



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

**4. Termo de Consentimento Livre Esclarecido destinado aos pais/responsáveis dos Estudantes da Escola Adventista.**

Prezados pais/ ou responsáveis pelo \_\_\_\_\_, estudante da \_\_\_\_\_ série da Escola Adventista de São Jorge:

Sou aluna do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, e estou desenvolvendo uma pesquisa cujo tema trata da “Identificação do aluno com potencial para Altas Habilidades /Superdotação no sistema educacional Adventista de Manaus”.

Venho por meio deste termo, informar-lhe(s) que seu (sua) filho(a) foi nomeado pelos professores para participar da pesquisa, através de uma rápida entrevista, que será realizada individualmente na escola, num horário a combinar com a Direção.

Este trabalho de pesquisa só poderá ser desenvolvido com o seu livre consentimento em permitir que seu (sua) filho(a) conceda esta entrevista. Asseguramos que as informações obtidas serão usadas somente para fins científicos.

• **Confidencialidade:** As respostas serão confidenciais e os resultados serão utilizados somente na dissertação de mestrado.

• **Direitos do entrevistado:** O estudante entrevistado terá direito a fazer qualquer pergunta referente a pesquisa, será notificado com referência a qualquer nova informação relacionada com o estudo e poderá contatar a instituição responsável – UFAM / PPGE, cujo telefone é 647 4396 ou à pesquisadora, cujo telefone é 3631-4093 /91870934, quando julgar necessário.

Certa de vosso apoio e colaboração, subscrevo-me.

\_\_\_\_\_  
 Cláudia Solange Rossi Martins.

• **Consentimento:** Por estar devidamente informado e esclarecido sobre o conteúdo deste termo, livremente expresse meu consentimento para a inclusão do meu (minha) filho(a) \_\_\_\_\_, como sujeito, nesta pesquisa.

( nome do aluno )

\_\_\_\_\_  
 Assinatura por extenso do pai/ responsável

\_\_\_\_/\_\_\_\_/06.  
 Data

## Apêndice G

### QUESTIONÁRIO ( I ) PARA PROFESSORES ( PRÉ-CAPACITAÇÃO)

#### Dados de Identificação do Professor:

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Sexo: Fem ( )                      Masc ( )
3. Tempo de trabalho nesta Instituição: \_\_\_\_\_
4. Nível: Graduação não concluída (em que área) : \_\_\_\_\_  
           Cursando a Graduação (em que área): \_\_\_\_\_  
           Graduado (em que área(s)): \_\_\_\_\_  
           Pós-graduado (em que área(s)): \_\_\_\_\_
5. Disciplina(s) que leciona: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_
6. Data de recebimento do questionário: \_\_\_/\_\_\_/06.                      Data de entrega: \_\_\_/\_\_\_/06.

⇒ **Objetivo:** Verificar que conhecimentos o professor / educador têm na área da Altas Habilidades/ Superdotação.

⇒ **Orientações quanto ao preenchimento do Questionário:** Responder as questões com base estritamente nas Características/ Perfil observados em todas as situações possíveis e conforme seu conhecimento sobre o assunto. Não consulte obras ou pessoas.

#### Professor(a):

1. A Educação Especial é um ramo da Educação Geral que se preocupa com os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Assinale quem você acha que faz parte deste grupo:
  - ( ) crianças com dificuldades de aprendizagem
  - ( ) crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas
  - ( ) crianças com deficiência e superdotadas
  - ( ) crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas
  - ( ) crianças de populações distantes ou nômades
  - ( ) crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais
  - ( ) crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados

2. Segundo seu conhecimento, que propósito a Educação Especial tem para estes alunos?

---



---



---

3. Você já teve oportunidade de estudar (na graduação ou pós-graduação), receber treinamento ou ler sobre o assunto Altas Habilidades/ Superdotação anteriormente? SIM ( ) NÃO ( )

Especifique: \_\_\_\_\_

---



---

4. Marque (V) para Verdadeiro ou (F) para Falso de acordo com sua escolha:

- a) ( ) Superdotado é aquele que se destaca em todas as matérias, é BOM em TUDO.
- b) ( ) Para ser reconhecido como superdotado, precisa ter uma super capacidade nas áreas lógico-matemática e lingüística.
- c) ( ) O superdotado só pode ser identificado pelo teste de QI (Quociente Intelectual).
- d) ( ) A identificação do aluno com potencial para superdotação traz problemas à ele.
- e) ( ) O indivíduo com superdotação é capaz de aprender por si mesmo.
- f) ( ) Os superdotados são formados por pais super exigentes.
- g) ( ) As crianças superdotadas se tornam adultos superdotados, independente do que lhe acontecer.

5. Aponte outras características que estes alunos apresentam, segundo seu conhecimento sobre o assunto: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

6. Em suas turmas de 5ª a 8ª série, há alunos com potencial para Altas Habilidades / Superdotação?  
 SIM ( ) NÃO ( )

7. Como (de que forma) em sua percepção, em sua experiência em sala de aula e como educador você pode identificar / detectar se há ou não, alunos **bem dotados** ou **superdotados**?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

8. Caso você tenha podido identificar/ detectar alunos bem dotados, escreva o nome dos alunos que você julga haver em sua(s) sala(s) de aula que podem ter potencial para superdotação. Para facilitar, preencha o quadro abaixo:

Alunos da 5ª ( Nome do aluno)	Características/ Perfil destes(s) aluno(s) observados em situações diversas.
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Alunos da 6ª ( Nome do aluno)	Características/ Perfil destes(s) aluno(s) observados em todas as situações possíveis
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

<b>Alunos da 7ª</b> ( Nome do aluno)	<b>Características/ Perfil destes(s) aluno(s) observados em todas as situações possíveis</b>
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

<b>Alunos da 8ª</b> ( Nome do aluno)	<b>Características/ Perfil destes(s) aluno(s) observados em todas as situações possíveis</b>
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

9. Dos alunos indicados acima, há algum que também apresenta **Problemas de Aprendizagem**?

E **Sub-Desempenho**? Se houver, por gentileza, escreva novamente o nome do aluno e as principais evidências para este(s) problema(s).

<b>ALUNOS DA 5ª</b> ( Nome do aluno)	Evidências que indicam <b>“Problemas de Aprendizagem”</b> .	Evidências que indicam <b>“ Sub-Desempenho”</b> .
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

<b>ALUNOS DA 6ª</b> ( Nome do aluno)	Evidências que indicam <b>“Problemas de Aprendizagem”</b> .	Evidências que indicam <b>“ Sub-Desempenho”</b> .
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

<b>ALUNOS DA 7ª</b> ( Nome do aluno)	Evidências que indicam <b>“Problemas de Aprendizagem”</b> .	Evidências que indicam <b>“ Sub-Desempenho”</b> .
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

<b>ALUNOS DA 8ª</b> ( Nome do aluno)	Evidências que indicam <b>“Problemas de Aprendizagem”</b> .	Evidências que indicam <b>“ Sub-Desempenho”</b> .
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

10. Que medidas você têm tomado para atender os alunos ( com ou sem dificuldades ) em que reconhece possuir potencial para AH/S?

---



---



---

11. a) Você acha importante se preocupar com os alunos que apresentam potencial para AH/Superdotação?

Muita importância ( )      Pouca importância ( )      Nenhuma importância ( )

b) Por que?

---



---



## Apêndice H – Questionário ( II ) para o Professores (pós-capacitação).

### Dados de Identificação do Professor:

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Sexo: Fem ( )                      Masc ( )
3. Tempo de trabalho nesta Instituição: \_\_\_\_\_
4. Nível: Graduação não concluída (em que área) : \_\_\_\_\_  
           Cursando a Graduação (em que área): \_\_\_\_\_  
           Graduado (em que área(s): \_\_\_\_\_  
           Pós-graduado (em que área(s): \_\_\_\_\_
5. Disciplina(s) que leciona: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_
6. Data de recebimento do questionário: \_\_/ \_\_/ 06.      Data de entrega: \_\_/ \_\_/ 06.

⇒ **Objetivo:** Servir de instrumento para o registro das indicações feitas pelos professores.

### ⇒ Orientações quanto ao preenchimento do Questionário:

- 1) Responda às questões com base estritamente nas Características/ Perfil observados em todas as situações possíveis dentro e fora da sala de aula, seja na sua aula ou em outros momentos.
- 2) Não consulte obras ou pessoas.
- 3) Ao indicar os alunos, lembre-se de escrever sempre seu verdadeiro nome e sobrenome, caso haja dois alunos com o mesmo nome.
- 4) Se um aluno apresentar mais de uma característica, seu nome pode e deve ser repetido quantas vezes for necessário.
- 5) Deixamos um espaço de 5 linhas para que você possa indicar **até 5 alunos** que apresentam as características inscritas. Caso não haja nenhum aluno com características para determinado item, o espaço poderá ser deixado em branco.

### LISTA DE ITENS PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA PROPOSTO POR GUENTHER COM ALGUMAS ADAPTAÇÕES FEITAS PELA PESQUISADORA, ESPECIFICAMENTE PARA ESTA PESQUISA.

#### Professor(a):

I. Escreva o nome do(s) aluno(s) em cada item **se houver**, que na sua opinião, apresentam as seguintes características:

1. Os melhores nas áreas de: Linguagem, Comunicação e Expressão;

5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

2. Os melhores nas áreas de: Matemática e Ciências;

5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

3.Os melhores nas áreas de: Arte e Educação Artística;

5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

4.Os melhores em: atividades extracurriculares;

5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

5.Mais verbais, falantes e conversadores;

5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

6.Mais curiosos, interessados e perguntadores;

5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

7.Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula;

5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

8.Mais críticos com os outros e consigo próprios;

5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____



15. Preocupados com o bem-estar dos outros;

5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

16. Mais seguros e confiantes em si;

5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

17. Mais ativos, perspicazes, observadores;

5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

18. Mais capazes de pensar e tirar conclusões;

5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

19. Mais simpáticos e queridos pelos colegas;

5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

20. Mais solitários e ignorados;

5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

21. Mais levados, engraçados, “arteiros”;

5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

22. Que você considera mais inteligente;

5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

23. Com melhor desempenho em esportes e exercícios físicos;

5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

24. Que sobressaem em habilidades manuais e motoras;

5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

25. Que produzem respostas inesperadas e pertinentes;

5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

26. Capazes de liderar e passar energia própria para animar o grupo;

5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

II. Se nesta(s) turma(s) existir aluno(s) com outro(s) talento(s) especial(is), escreva o nome do(s) aluno(s) no quadro abaixo, qual (is) o(s) talento(s) e indique como se manifesta(m) este(s) talento(s) de forma específica.

( pode anexar qualquer material que julgar pertinente )

<b>Turmas</b>	<b>Como se manifesta o seu talento?</b>
5ª Escreva seu nome:	
6ª Escreva seu nome:	
7ª Escreva seu nome:	
8ª Escreva seu nome:	

III. Indique agora, qual(is) aluno(s) que se destaca(m) por demonstrar desempenho ou que apresentam sinais que podem refletir uma alta capacidade na(s) disciplina que você leciona.

<b>Turmas</b>	<b>Como se manifesta o seu desempenho? Em quê / qual disciplina?</b>
5ª Escreva seu nome:	
6ª Escreva seu nome:	
7ª Escreva seu nome:	
8ª Escreva seu nome:	

### Apêndice I – Questionário ( III ) para o Indicação dos Colegas de Classe.

#### Dados de Identificação do Aluno:

1. Nome e sobrenome: \_\_\_\_\_
2. Sexo: Fem ( )                      Masc ( )
3. Ano de nascimento 19\_\_\_\_\_
4. Nível: Cursando a série:\_\_\_\_\_ turma: \_\_\_\_\_
5. Data da aplicação do questionário: \_\_/ \_\_/ 06.

⇒ **Objetivo:** Servir de instrumento para o registro das indicações feitas pelos colegas de classe.

#### ⇒ Orientações quanto ao preenchimento do Questionário:

- 1) Nesta 1ª parte, você deve indicar apenas os colegas, **não incluindo-se**.
- 2) É muito importante que você escreva **o nome** do(a) seu(sua) colega, não utilizando apelidos ou gírias.
- 3) Se houver dois colegas com o mesmo nome, coloque o sobrenome seguido do nome deles.
- 4) Por favor, ao escrever, capriche bem na sua caligrafia, para que não venhamos a cometer nenhuma “injustiça” ao considerar um aluno em lugar de outro, já que não conhecemos seus nomes.
- 5) Se um colega tiver mais de uma característica, pode repetir o nome dele quantas vezes você achar que deve.

**LISTA DE ITENS USADA PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA PELOS PROFESSORES,  
PROPOSTA POR GUENTHER E ADAPTADA ESPECIFICAMENTE PARA ESTA PESQUISA NA  
INDICAÇÃO DOS ALUNOS PELOS COLEGAS DE CLASSE.**

#### Prezado estudante, Responda:

I. **Qual ou quais colegas da sua classe** (garoto ou garota) que, na sua opinião, apresentam as seguintes características:

1. Os melhores da turma nas áreas de: Linguagem, Comunicação e Expressão;

---



---

2. Os melhores nas áreas de: Matemática e Ciências;

---



---

3. Os melhores nas áreas de: Arte e Educação Artística;

---



---

4. Os melhores em: atividades extracurriculares;

---



---

5. Mais verbais, falantes e conversadores;

---



---

6. Mais curiosos, interessados e perguntadores;

---

---

7. Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula;

---

---

8. Mais críticos com os outros e consigo próprios;

---

---

9. De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade;

---

---

10. Mais persistentes, compromissados, chegam ao fim do que fazem;

---

---

11. Mais independentes, iniciam o próprio trabalho e fazem sozinhos;

---

---

12. Entediados, desinteressados, mas não necessariamente atrasados;

---

---

13. Mais originais e criativos;

---

---

14. Mais sensíveis aos outros e bondosos para com os colegas;

---

---

15. Preocupados com o bem-estar dos outros;

---

---

16. Mais seguros e confiantes em si;

---

---

17. Mais ativos, perspicazes, observadores;

---

---



18. Mais capazes de pensar e tirar conclusões;

---



---

19. Mais simpáticos e queridos pelos colegas;

---



---

20. Mais solitários e ignorados;

---



---

21. Mais levados, engraçados, “arteiros”;

---



---

22. Que você considera mais inteligente;

---



---

23. Com melhor desempenho em esportes e exercícios físicos;

---



---

24. Que sobressaem em habilidades manuais e motoras;

---



---

25. Que produzem respostas inesperadas e pertinentes;

---



---

26. Capazes de liderar e passar energia própria para animar o grupo;

---



---

II. Se na sua turma existir algum (ns) aluno(s) com outros talentos especiais, escreva o nome dele no quadro abaixo, qual(is) o(s) talento(s) e indique como se manifesta(m) o(s) talento(s). (pode anexar qualquer material que julgar pertinente )

Nome (s)	Como se manifesta o seu talento?

## Apêndice J – Questionário ( IV) para Auto-indicação do Aluno.

### Dados de Identificação do Aluno:

1. Nome Completo: \_\_\_\_\_
2. Sexo: Fem ( )                      Masc ( )
3. Ano de nascimento 19\_\_\_\_\_
4. Nível: Cursando a série: \_\_\_\_\_ turma: \_\_\_\_\_
5. Data da aplicação do questionário: \_\_/ \_\_/ 06.

⇒ **Objetivo:** Servir de instrumento para o registro das indicações feitas pelo próprio aluno quanto às suas características.

⇒ **Orientações Gerais:** Neste questionário, você irá responder de acordo com **suas características pessoais**.

Não use gírias.

### LISTA DE ITENS USADA PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA PELOS PROFESSORES, PROPOSTA POR GUENTHER E ADAPTADA ESPECIFICAMENTE NESTA PESQUISA PARA A AUTO-INDICAÇÃO DOS ALUNOS

I. Assinale com um (X) em que área(s) você **se considera o (a) “melhor”** de acordo com as seguintes características:

- 1.( ) Linguagem, Comunicação e Expressão;
- 2.( ) Matemática e Ciências;
- 3.( ) Arte e Educação Artística;
- 4.( ) Atividades extracurriculares;

**se considera o (a) “melhor”:**

- 5.( ) verbal, falante e conversador(a);
- 6.( ) curioso(a), interessado(a) e perguntador(a);
- 7.( ) participante e presente em tudo, dentro e fora da sala de aula;
- 8.( ) crítico(a) com os outros e consigo mesmo(a);
- 9.( ) capaz de aprender e fixar com facilidade; excelente memória;
- 10.( ) persistente, compromissado(a); chega ao fim do que faz;
- 11.( ) independente para iniciar e fazer o trabalho sozinho(a);
- 12.( ) entediado(a), desinteressado(a), mas não necessariamente atrasado(a);
- 13.( ) original e criativo(a);
- 14.( ) sensível aos outros e bondoso(a) para com os colegas.
- 15.( ) preocupado(a) com o bem-estar dos outros;
- 16.( ) seguro(a) e auto-confiante;
- 17.( ) ativo(a); perspicaz e observador(a);
- 18.( ) capaz de pensar e tirar conclusões;
- 19.( ) simpático(a) e querido(a) pelos colegas;
- 20.( ) solitário(a) e ignorado(a);
- 21.( ) levado(a), engraçado(a) e “arteiro”(a)
- 22.( ) inteligente
- 23.( ) bom (boa) em esportes e exercícios físicos;
- 24.( ) bom (boa) em habilidades manuais e motoras;
- 25.( ) bom (boa) em produzir respostas inesperadas e pertinentes;
- 26.( ) capaz de liderar e passar energia própria para animar o grupo;



## Apêndice K – Entrevista ( V ) com os Alunos nomeados pelo Colegiado.

### Dados de Identificação:

1. Nome Completo : \_\_\_\_\_
2. Sexo: Fem ( ) Masc ( )
3. Ano de nascimento 19\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_
4. Data da entrevista: \_\_/\_\_/06.
5. Com que idade você começou a estudar: \_\_\_\_\_ anos \_\_\_\_\_ série.
6. Há quanto tempo estuda aqui nesta escola? \_\_\_\_\_ anos.

⇒ **Objetivos:** Verificar como os alunos indicados com potencial para AH/S se vêem.

**Prezado Estudante:** Responda afirmativamente (SIM) ou negativamente (NÃO) às questões abaixo:

#### 1. Você:

- a) se aborrece facilmente com a rotina. ( )
- b) é irrequieto, perturbador ( )
- c) descuida na escrita e na ortografia ( )
- d) tem gosto pelo aperfeiçoamento das soluções encontradas ( )
- e) é impaciente com os detalhes e com aprendizagens que requerem treinamento ( )
- f) tem facilidade pra tomar decisões ( )
- g) resolve de maneira rápida suas dificuldades pessoais ( )
- h) tem auto-iniciativa ( )
- i) não gosta de regulamentos e normas ( )
- j) tem talento em artes, música, dança, drama, desenho ou outras ( ) Qual? \_\_\_\_\_

#### 2. Você se acha:

- a) bagunceiro ( )
- b) agressivo ( )
- c) não cumpridor das tarefas escolares ( )
- d) faz os trabalhos escolares de forma relaxada e com pouco esforço ( )
- e) estabelece altos padrões para si, buscando a perfeição ( )
- f) quando não consegue ser perfeito, se sente fracassado, frustrado, com raiva ( )
- g) fora da escola você é motivado para alguma atividade ( ) Qual? \_\_\_\_\_
- h) consegue se lembrar de fatos isolados ( )

#### 3. Geralmente você enfrenta dificuldades na escola/ sala de aula quanto aos estudos? ( )

Confirme alguns deles:

1. ( ) Sente rejeição social; ( ) Vontade de inovar o sistema de valores;
2. ( ) Resistência ocasional à Direção; ( ) Rejeição ou omissão de detalhes;
3. ( ) Dificuldade em aceitar o ilógico;
4. ( ) Invenção dos próprios sistemas, por vezes em conflito;
5. ( ) Desinteresse pela rotina; ( ) necessidade de precoce domínio das habilidades fundamentais;
6. ( ) Necessidade precoce de especialização na(s) área(s) de seu interesse; ( ) Incompreensão e resistência dos pais; fuga no verbalismo;
7. ( ) Falta de estimulação familiar e escolar, desde cedo.
8. ( ) Atitude crítica para com os outros e desencorajamento da autocrítica.
9. ( ) Rejeição do já conhecido; necessidade de inventar para si mesmo.
10. ( ) Resistência à interrupção.
11. ( ) Obstinação.
12. ( ) Necessidade de sucesso e reconhecimento; sensível à crítica; vulnerabilidade à rejeição dos colegas.
13. ( ) Frustração com a inatividade e ausência de progresso.

14. ( ) Não conformismo com as pressões dos pais e grupos de colegas. Problemas de rejeição e rebeldia.
15. ( ) Falta de homogeneidade no trabalho de grupo; necessidade de flexibilidade e individualização.  
 ( ) Necessidade de ajuda para explorar e desenvolver interesses.  
 ( ) Necessidade de adquirir competências básicas nos interesses prevalescentes.
16. ( ) Necessidade de relações sociais em diversos tipos de grupos.  
 ( ) Problemas no desenvolvimento da liderança social.

4. Geralmente, você:

- a) Se sente entediado(a) e inquieto(a)? ( )
- b) É verbalmente fluente, mas fraco na linguagem escrita? ( )
- c) Prefere amizades com crianças mais velhas e com adultos? ( )
- d) É excessivamente auto-crítico(a), ansioso(a), podendo sentir-se rejeitado(a) na família? ( )
- e) É hostil para com a autoridade? ( )
- f) Tem pensamento rápido? ( )
- g) Não sabe como estudar ou como aprender as matérias escolares? ( )
- h) Tem aspirações muito baixas em vista das aptidões? ( )
- i) Não define seus próprios objetivos, e depende do professor para tomar decisões? ( )
- j) Não planeja, não pensa numa dimensão de tempo (nem mesmo em futuro próximo)? ( )
- k) Apresenta fraco desempenho em testes e exames, mas faz perguntas inquisitivas e criativas? ( )
- l) Pensa em termos abstratos? ( )
- m) Geralmente gosta de brincadeiras com palavras? ( )
- n) Deixa que o trabalho de alto nível se deteriore com o tempo? ( )

5. Quanto aos problemas que os superdotados enfrentam:

- a) Você sente alguma dificuldade quanto à socialização e convivência com os colegas na escola ou amigos? Explique:

---

- b) Qual é a impressão que as outras pessoas têm de você (como eles te vêem): colegas de classe, professores e amigos de fora da escola. Explique:

---

- c) Com relação aos conteúdos que são ensinados aqui na escola, você os considera fáceis ou difíceis? Por que?

---

- d) Suas notas estão entre: 6-7, 8-9 ou 9-10?

---

- e) Você estuda antecipadamente para as avaliações? Por que?

---




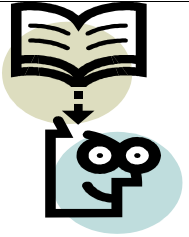

- f) Quanto às aulas, como você as descreveria? Como elas são (no geral)?

---

- g) Quando tem uma aula em que acha um pouco monótona e cansativa (por exemplo) o que você faz?

---

## Apêndice L – Roteiro para a Capacitação Docente.

	<p><b>Dias Previstos:</b> 2 ( dois)  <b>Tempo Previsto no Total:</b> 3 horas e meia</p>
	<p><b>Tema:</b>  “Capacidades e Talentos: Conhecendo a Superdotação para seu atendimento na Escola Inclusiva”.</p> <p><b>Finalidade do Encontro:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Favorecer, aos professores e educadores, referencial teórico para melhor compreensão da superdotação, no contexto educacional.</li> <li>▪ Prepará-los para atuarem no processo de identificação dos alunos com potencial para AH/S na escola.</li> </ul>
	<p><b>Expectativas de Aprendizagem</b></p> <p>Ao final do encontro o professor deverá ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar os propósitos que caracterizam uma Escola Inclusiva;</li> <li>▪ Identificar os indicadores da Superdotação;</li> <li>▪ Distinguir as diferentes áreas de superdotação, segundo suas características;</li> <li>▪ Conhecer os problemas mais freqüentes dos superdotados.</li> <li>▪ Conhecer os métodos (procedimentos) utilizados para identificação dos alunos com potencial para AH/S no ambiente escolar.</li> <li>▪ Discutir sobre o papel que a escola desempenha no atendimento de seus talentos;</li> <li>▪ Observar os comportamentos dos alunos, sob uma nova ótica, também a partir das dificuldades observadas.</li> </ul>
	<p><b>Conteúdo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Propósitos da Escola Inclusiva no atendimento aos alunos com NEE.</li> <li>⇒ Quem são os alunos com NEE.</li> <li>⇒ Quem são os alunos com AH/S: suas necessidades.</li> <li>⇒ Terminologias para Superdotação.</li> <li>⇒ Áreas de Superdotação.</li> <li>⇒ Traços de personalidade e comportamentos típicos de Superdotação: múltiplos indicadores para expressar o potencial superior.</li> <li>⇒ Problemas mais freqüentes nos superdotados: sub-desempenho e problemas de aprendizagem (características e conseqüências).</li> <li>⇒ Importância do estudo sobre Superdotação.</li> <li>⇒ Métodos, procedimentos e instrumentos mais usados na identificação dos alunos com potencial para AH/S.</li> <li>⇒ Propósito para o atendimento dos alunos com potencial para AH/S.</li> <li>⇒ Propostas educacionais que visam atender às necessidades do superdotado: Enriquecimento e Aceleração.</li> <li>⇒ O amparo legal para o atendimento aos alunos com NEE – AH/S no Brasil e no Estado do Amazonas.</li> </ul>
	<p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ SEESP/MEC. Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/ superdotação vol.7. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. Brasília, 2003.</li> <li>⇒ Notebook, vídeo-projetor e telão.</li> </ul>



**Planejamento das Atividades para o 1º Dia:**  
**Tempo de Duração: 1h e meia**

**1. Dinâmica de Grupo (15')**

**Técnica: Reflexão !**

O grupo foi convidado a sentar-se em círculo em posição favorável para acompanhar a apresentação no telão. Como introdução, apresentamos o perfil de quatro alunos com necessidades educacionais especiais para ilustrar a dimensão da diversidade encontrada na sala de aula e suas conseqüências. A exclusão foi o aspecto de análise e discussão.

Após a exposição, convidamos a todos para uma análise das implicações que a Exclusão traz através das seguintes questões:

- 1) Como você vê a Exclusão?
- 2) Que conseqüências a exclusão traz aos alunos no ambiente educacional?
- 3) Que importância você vê para a inclusão dos alunos com necessidades especiais no ambiente educacional e social?

Para descontrair o grupo e provocar maior participação, ressaltamos que eles deveriam expor ordenadamente suas idéias principais, sem preocupação excessiva com a elaboração formal do pensamento, podendo ser incluídas palavras chaves e/ ou conceitos que julgasse de valor. Assim, os participantes contribuíram com suas respostas expondo-as oralmente para todo o grupo.

**2. Dinâmica de Grupo (15')**

**Técnica: Tempestade de Idéias ⇒ “O que você entende por Superdotação e Talento?”**

Os participantes foram convidados a expressar oralmente para todo o grupo que idéias e concepções lhe vêm à mente quando trata o assunto “Superdotação”.

Após o registro das contribuições, abrimos um momento de análise e discussão sobre os elementos apresentados, de forma que o grupo procurou produzir uma síntese conceitual a respeito do assunto.

**3. Temática Motivadora (60')**

Em seguida, apresentamos no telão o tema: “Capacidades e talentos: Conhecendo a Superdotação para seu atendimento na Escola Inclusiva” – parte I, onde abordamos:

- ⇒ O propósito da Escola Inclusiva no atendimento aos alunos com NEE.
- ⇒ Quais alunos compõem o grupo dos que apresentam NEE.
- ⇒ Quem são os alunos com AH/S e quais são suas necessidades.
- ⇒ Terminologias para Superdotação.
- ⇒ Áreas de Superdotação.
- ⇒ Traços de personalidade e comportamentos típicos de Superdotação: múltiplos indicadores para expressar o potencial superior.
- ⇒ Problemas mais freqüentes nos superdotados: sub-desempenho e problemas de aprendizagem (características e conseqüências).
- ⇒ Importância do estudo sobre Superdotação.



**Planejamento das Atividades para o 2º Dia:**  
**Tempo de Duração: 2h**

**1. Temática Motivadora (60’):** “Capacidades e talentos: Conhecendo a Superdotação para seu atendimento na Escola Inclusiva” – parte II, onde abordamos:

- ⇒ Métodos, procedimentos e instrumentos mais usados na identificação dos alunos com potencial para AH/S.
- ⇒ Propostas educacionais que visam atender às necessidades do superdotado: Enriquecimento e Aceleração.
- ⇒ O amparo legal para o atendimento aos alunos com NEE – AH/S no Brasil e no Estado do Amazonas.
- ⇒ Medidas do MEC para a implantação de núcleos de atendimento aos alunos com AH/S em todos os Estados brasileiros.

Durante a exposição, os participantes contribuíram com argumentos e colocações orais que ajudavam a esclarecer os temas apresentados.

**2. Discussão (30’)**

Ao final da exposição, colocamos de forma aberta à participação de todos, as seguintes questões:

- 1) Qual o papel da escola frente à diversidade?
- 2) O que o professor deve observar/ considerar no aluno, no que se refere à superdotação?
- 3) Qual o papel do educador e da escola em relação ao potencial superior?

**3. Tira-Dúvidas (30’)**

Em último momento, entregamos o Questionário II para cada participante (professor/educador) explicando cada uma das questões quanto à forma de preenchimento.