



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

JOSANA CARLA GOMES DA SILVA

**DUPLA EXCEPCIONALIDADE: IDENTIFICAÇÃO DE ALTAS HABILIDADES
OU SUPERDOTAÇÃO EM ADULTOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

São Carlos - SP
Abril 2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

JOSANA CARLA GOMES DA SILVA

**DUPLA EXCEPCIONALIDADE: IDENTIFICAÇÃO DE ALTAS HABILIDADES
OU SUPERDOTAÇÃO EM ADULTOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Dissertação apresentada para o Exame de Defesa ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos para obtenção de título de Mestre em Educação Especial.

Área de concentração: Educação do Indivíduo Especial.

Orientanda: Josana Carla Gomes da Silva

Orientadora: Rosemeire de Araújo Rangni.

São Carlos - SP
Abril 2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Josana Carla Gomes da Silva, realizada em 26/04/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni (UFSCar)

Profa. Dra. Adriana Maria Corsi (UFSCar)

Profa. Dra. Fabiana Oliveira Koga (FAEF)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Silva, Josana Carla Gomes da

Dupla excepcionalidade: identificação de altas habilidades ou superdotação em adultos com deficiência visual / Josana Carla Gomes da Silva -- 2021. 231f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Pr^a Dr^a Rosemeire de Araújo Rangni

Banca Examinadora: Prof^a Dr^a Adriana Maria Corsi,

Prof^a Dr^a Fabiana Oliveira Koga

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Altas habilidades ou superdotação. 3. Deficiência visual. I. Silva, Josana Carla Gomes da. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

Dedico este trabalho aos meus pais, Rosa e João, por todo o amor e compreensão, pelo incentivo e força nos momentos mais difíceis. A meus filhos Andrei e Nicolas, por cada beijinho e abraço durante as horas de estudo e por toda inspiração, amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais por me apoiarem, caminharem e sonharem junto comigo, me incentivando nos momentos em que acreditava que não conseguiria. Sem vocês eu nunca teria conseguido chegar até aqui. Obrigada por tudo que fazem por mim, por meus filhos, por me ensinarem a acreditar nos meus sonhos e a lutar por eles. Eu nunca poderei retribuir todo amor e dedicação de vocês - eu os amo.

Aos meus avós Ana e José por todo o amor e carinho que me deram, por cada abraço, sorriso, afago, história e ensinamento.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Rosemeire de Araújo Rangni por todos os ensinamentos e por me orientar durante o mestrado, sua orientação contribuiu para a escrita deste trabalho e para minha formação pessoal e profissional. Obrigada por me direcionar e me auxiliar nesta caminhada, sempre com seriedade e precisão.

Aos professores que tive durante toda minha formação, desde o ensino fundamental à graduação, cada um de vocês possibilitou esta trajetória até o mestrado, acreditando em mim e nas minhas possibilidades.

À Maria Beatriz e Ana Beatriz por me mostrarem que nem tudo está perdido e que eu sou forte, por poder aprender muito sobre mim, sobre a dádiva de estar viva e que mesmo as dores podem nos ensinar a sermos melhores.

Aos meus amigos, cada um de vocês contribuiu para meu crescimento, me apoiaram e me incentivaram nos momentos de desespero e desânimo, dando suas amizades sem pedir nada em troca. Eu os retribuo com minha estima e amizade.

Agradeço por todo carinho e apoio nessa trajetória e por me levantarem toda vez que fraquejei, Maria Gabriela, Melina, Antônio, Guilherme, Marcela e Josilene.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos por contribuírem com o amadurecimento acadêmico e conhecimento oferecidos durante a realização do mestrado.

Aos membros da Banca de Qualificação por suas enriquecedoras observações que muito contribuíram para a melhoria do trabalho.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa de estudos, que possibilitou a dedicação exclusiva à pesquisa.

“Somos autômatos completamente controlados pelas forças do ambiente, sendo arremessados de um lado para o outro como rolhas de cortiça na superfície da água, mas os resultados dos impulsos externos são mal interpretados como livre-arbítrio. Os movimentos e outras ações que executamos estão sempre ligados à preservação da vida, e embora aparentem ser completamente independentes uns dos outros, estamos ligados por laços invisíveis”.

(TESLA, 2012, p. 110)

SILVA, J. C. G. Dupla excepcionalidade: identificação de altas habilidades ou superdotação em adultos com deficiência visual. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Orientadora: Rosemeire de Araújo Rangni. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. São Carlos: UFSCar, 2021. 228 p.

RESUMO

As altas habilidades ou superdotação (AHSD) não são imutáveis e condicionadas a cor, gênero, etnia, idade, classe social ou especificidade, pois ocorrem em qualquer lugar e em qualquer pessoa e pode ser concomitante a outras especificidades, tais quais: deficiência, transtornos ou síndromes, sendo chamada de dupla excepcionalidade (DE). Buscando estudar o fenômeno, a pesquisa tem por objetivo geral identificar AHSD em pessoas adultas com deficiência visual. Os objetivos específicos são: verificar se os instrumentos aplicados Questionário de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – adultos (QIIAHSD-Adulto) e Questionário de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Adulto – 2ª fonte (QIIAHSD-Adulto-2ª fonte) são eficazes para esse público. A pesquisa é de cunho exploratório e descritivo. O estudo utilizou diário de campo, formulários eletrônicos referentes aos instrumentos QIIAHSD-Adulto e QIIAHSD-Adulto-2ª fonte e roteiro de entrevista. A pesquisa divide-se em estudo piloto e estudo principal. Houve um estudo piloto, o qual ocorreu presencialmente antes da pandemia de COVID-19, em cidade do interior paulista e participaram cinco pessoas com deficiência visual (DV) como respondentes 1ª fonte e três pessoas como respondentes 2ª fonte, com idades entre 18-80 anos. O estudo principal aconteceu de forma remota, por meio de formulários eletrônicos e entrevistas e ao todo houve 14 participantes com idade entre 21-80 anos. Os resultados indicam que um participante do Estudo Piloto foi identificado com indicadores de AHSD e no Estudo Principal foram identificados quatro participantes com indicadores. Os dados apontaram que posturas capacitistas interferem negativamente no desenvolvimento de pessoas com AHSD e DV, podendo invisibilizar suas habilidades. Alguns deles indicaram que foram vistos como tutelados. Foi possível observar que a escola e a família têm papéis fundamentais no desenvolvimento geral dessas pessoas, podendo influenciar de modo negativo gerando traumas, ou de modo positivo auxiliando no desenvolvimento de autoestima elevada, autoconceito e resiliência. Dados demonstraram nas mulheres participantes que pode haver estigmas relacionados ao gênero e a deficiência, de modo a ocultar seus potenciais e anulação de suas conquistas ou a crença de que suas habilidades são frutos de muito esforço. O estudo infere que a pessoa com DV e gay que apresenta alto potencial sofre além do duplo estigma, sendo uma condição única que pode gerar dissociação do desenvolvimento. Observou-se com a aplicação dos instrumentos QIIAHSD-Adulto e QIIAHSD-Adulto-2ª fonte, que embora sejam bem elaborados e alcancem seus objetivos de identificar pessoas com AHSD, eles apresentam algumas fragilidades, entre elas: necessidade de perguntas voltadas para o público com DE e adequação de conceitos desenvolvimentais e especificidades de pessoas típicas de AHSD e de DV. Desse modo, recomendam-se adaptações dos instrumentos empreendidos na pesquisa, em estudos futuros.

Palavras-chave: Educação Especial; Altas habilidades ou superdotação; Deficiência visual; Dupla excepcionalidade.

TWICE EXCEPTIONALITY: IDENTIFICATION OF GIFTEDNESS IN ADULTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

ABSTRACT

The giftedness is not an immutable condition. They are also not conditioned by characteristics such as race, gender, ethnicity, age, or social class. Sometimes, giftedness occurs concomitantly with other specificities, such as: disability, disorders, or syndromes. In this case, it is called twice exceptionally. Seeking to study this phenomenon, the research aims to identify giftedness in adults with visual impairment. The specific objective is to verify whether the instruments applied – Questionário de Identificação de Indicadores de Altas habilidades/superdotação - Adultos (QIIAHSD-Adultos) and Questionário de Identificação de Indicadores de Altas habilidades/superdotação – Adultos – 2ª fonte (QIIAHSD-Adultos – 2ª fonte)– are effective for this audience. The research has an exploratory and descriptive approach. The study included a field diary, electronic forms related to the instruments (QIIAHSD-Adultos and QIIAHSD-Adultos – 2ª fonte) and an interview script. The research is divided into a pilot study and a main study. The pilot study was carried-out in person before the COVID-19 pandemic, in a city in the countryside of the State of São Paulo. Five people with visual impairment participated as 1st source respondents and three people as 2nd source respondents, aged between 18 and 80 years. The main study took place remotely, through electronic forms and interviews. Altogether, there were 14 participants, aged between 21 and 80 years. Results indicate that one pilot study participant was identified giftedness indicators. In the main study, four participants with giftedness indicators were identified. The data show that enabling postures negatively interfere in the development of people giftedness and visual impairment, which can make their abilities invisible. Some participants indicated that they were seen as dependent people. It was possible to verify that the school and the family have fundamental roles in the general development of these people. These factors can influence negatively, generating trauma, or positively, helping to develop high self-esteem, self-concept, and resilience. The data showed that, in the case of the women who participated in the study, there may be stigmas related to gender and disability, hiding their potential, nullifying their achievements, or reinforcing the belief that their abilities are the result of a lot of effort. The study also demonstrates that the gay person with visual impairment who has high potential suffers more than a double stigma. It is a unique condition, which can lead to developmental dissociation. From the application of the QIIAHSD-Adultos and QIIAHSD-Adultos – 2ª fonte instruments, it was verified that, although they are well elaborated and reach the goal of identifying gifted people, they have some weaknesses, including: the need of the questions aimed at the public with twice exceptionality and the adequacy of developmental concepts and specificities of typical giftedness and visual impairment people. Thus, adaptations in the instruments used in the research are recommended for future studies.

Keywords: Education Special; Giftedness; Visual impairment; Twice exceptionality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação gráfica de superdotação.	39
Figura 2 - Representação gráfica do Modelo Triádico de Enriquecimento.	44
Figura 3 - Operação <i>Houndstooth</i>	46
Figura 4 - Triangulação de dados.	104

LISTA DE FLUOXOGRAMAS

Fluxograma 1 - Primeira combinação de palavras-chave.....	75
Fluxograma 2 - Segunda combinação de palavras-chave.....	75
Fluxograma 3 - Terceira combinação de palavras-chave.	75
Fluxograma 4 - Quarta combinação de palavras-chave.....	75
Fluxograma 5 - Quinta combinação de palavras-chave.....	76
Fluxograma 6 - Seleção de trabalhos para revisão.	79
Fluxograma 7 - Método.	91
Fluxograma 8 - Procedimentos de Coleta de dados - Estudo Piloto.	95
Fluxograma 9 - Procedimentos de Coleta de dados - Estudo principal.....	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição do QI na População.	34
Gráfico 2 - Censo Escolar Evolutivo Brasileiro – AHSD (INEP, 2003-2020).	56
Gráfico 3 - Publicação por países.	82
Gráfico 4 - Especificidade dos participantes 1ª fonte - Estudo piloto.	109
Gráfico 5 - Estado Civil dos participantes 1ª fonte - Estudo piloto.	110
Gráfico 6 – Ocupação dos participantes 1ª fonte - Estudo piloto.	110
Gráfico 7 – Idade que iniciaram a leitura - 1ª fonte Estudo Ploto.	112
Gráfico 8 - Horas de leitura - 1ª fonte Estudo Piloto.	113
Gráfico 9 - Bloco 2 - Características Gerais. 1ª fonte Estudo Piloto.	116
Gráfico 10 - Horas de leitura - 2ª fonte Estudo Piloto.	119
Gráfico 11 - Bloco 2 - Características Gerais. 2ª fonte Estudo Piloto.	122
Gráfico 12 – Bloco 2 - Características Gerais. 1ª e 2ª fonte Estudo Piloto.	122
Gráfico 13 - Bloco 3 - Habilidade Acima da Média. 1ª e 2ª fonte Estudo Piloto.	124
Gráfico 14 - Bloco 4 - Criatividade. 1ª e 2ª fonte. Estudo Piloto.	125
Gráfico 15 - Bloco 5 - Comprometimento com a tarefa. 1ª e 2ª fonte Estudo Piloto...	126
Gráfico 16 - Bloco 6 - Liderança. 1ª e 2ª fonte Estudo Piloto.	127
Gráfico 17 - Bloco 7 - Atividades artísticas e esportivas. 1ª e 2ª fonte Estudo Piloto..	128
Gráfico 18 - Pontuação Geral Estudo Piloto.	132
Gráfico 19 - Estado civil dos participantes 1ª fonte - Estudo Principal.	141
Gráfico 20 – Idade - Participantes 2ª fonte - Estudo Principal.	146
Gráfico 21 - Horas de leitura - 1ª fonte Estudo Principal.	147
Gráfico 22 - Bloco 2 - Características Gerais. 1ª fonte Estudo Principal.	151
Gráfico 23 - Horas de leitura - 2ª fonte Estudo Principal.	156
Gráfico 24 - Características Gerais. 2ª fonte Estudo Principal.	160
Gráfico 25 - Bloco 2 - Características Gerais. 1ª e 2ª fonte Estudo Principal.	160
Gráfico 26 - Bloco 3 - Habilidade Acima da Média. 1ª e 2ª fonte Estudo Principal. ...	164
Gráfico 27 - Bloco 4 - Criatividade. 1ª e 2ª fonte. Estudo Principal.	173
Gráfico 28 - Bloco 5 - Comprometimento com a tarefa. 1ª e 2ª fonte Estudo Principal.	178
Gráfico 29 - Bloco 6 - Liderança. 1ª e 2ª fonte Estudo Principal.	182

Gráfico 30 - Atividades artísticas e esportivas. 1ª e 2ª fonte Estudo Principal.....	185
Gráfico 31 - Pontuação Geral Estudo Principal.....	189

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados de busca por terminologias em bancos de dados eletrônicos.....	74
Tabela 2 - Resultado da busca em Bancos de Dados Eletrônicos.	77
Tabela 3 - Trabalhos selecionados para revisão.....	80
Tabela 4 - Análise e síntese dos trabalhos selecionados para revisão.	84
Tabela 5 - Trabalhos não encontrados para leitura na íntegra.	87
Tabela 6 - Quantificação das respostas dos instrumentos.....	106
Tabela 7 - Pontuação dos itens dos instrumentos.	189
Tabela 8 - Áreas de destaque.	190

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - QI – Pontuação e correspondência.	35
Quadro 2 - Áreas Gerais e Específicas de Desempenho Humano.....	41
Quadro 3 - Inteligências Múltiplas.	48
Quadro 4 - Níveis de visão subnormal.	59
Quadro 5 - Características comuns em pessoas com AHSD, DV e DE.	67
Quadro 6 - Participantes 1ª fonte - Estudo Piloto.....	92
Quadro 7 - Participantes 1ª fonte - Estudo Principal.	98
Quadro 8 - Caracterização dos participantes 1ª fonte – Estudo Piloto.	108
Quadro 9 - Caracterização dos participantes 2ª fonte - Estudo piloto.	111
Quadro 10 - Assuntos que gostam de estudar ou conversar - 1ª fonte Estudo Piloto....	114
Quadro 11 - Áreas de interesse - 1ª fonte Estudo Piloto.....	115
Quadro 12 - Bloco 2 - Características Gerais. 2ª fonte Estudo Piloto.	117
Quadro 13 - Assuntos que gostam de estudar ou conversar - 2ª fonte Estudo Piloto...	120
Quadro 14 - Áreas de interesse - 2ª fonte Estudo Piloto.	121
Quadro 15 - Caracterização - participantes 1ª fonte – Estudo Principal	133
Quadro 16 – Caracterização - Participantes 2ª fonte - Estudo Principal.	146
Quadro 17 - Assuntos que gostam de estudar ou conversar - 1ª fonte Estudo Principal.	148
Quadro 18 - Áreas de interesse - 1ª fonte Estudo Principal.....	150
Quadro 19 - Bloco 2 - Características Gerais. 2ª fonte Estudo Principal	152
Quadro 20 - Assuntos que gostam de estudar ou conversar - 2ª fonte Estudo Principal.	157
Quadro 21 - Áreas de interesse - 2ª fonte Estudo Principal.....	159

LISTA DE ABERVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento educacional especializado
AHSD	Altas habilidades ou superdotação
AVD	Atividade de vida diária
BV	Baixa visão
CA	Cegueira adquirida
CC	Cegueira congênita
DE	Dupla excepcionalidade
DMGT	Modelo Diferenciado de Dotação e Talento
DV	Deficiência visual
EP	Estudo Piloto
EPP	Estudo Principal
EEsp	Educação Especial
ERIC	<i>Education Resource Information Center</i>
FE	Formulário Eletrônico
IM	Inteligências Múltiplas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAH/S	Núcleos de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação
OM	Orientação e mobilidade
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PCD	Pessoa(s) com deficiência
PCDE	Pessoa(s) com dupla excepcionalidade
PCDV	Pessoa(s) com deficiência visual
PNEE-EIALV	Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida
PNEE-PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

QI	Quoeficiente de Inteligência
Redalyc	<i>Sistema de Información Científica de Revistas Científicas</i>
RFPAHSD	Respostas mais Frequentes em Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
WICS	<i>Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	24
1.1 Objetivos	27
2 ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: INTELIGÊNCIA, MODELOS TEÓRICOS E CENÁRIO BRASILEIRO	28
2.1 Perspectiva histórica	28
2.2 o que sabemos sobre inteligência?	30
2.3 Modelos teóricos	37
2.3.1 Teoria dos Três Anéis	39
2.3.2 Teoria das Inteligências Múltiplas	47
2.4 O que a Legislação Brasileira apresenta sobre altas habilidades ou superdotação?	49
3 DEFICIÊNCIA VISUAL E DUPLA EXCEPCIONALIDADE	58
3.1 Deficiência visual	58
3.1.1 Baixa visão	59
3.1.2 Cegueira	60
3.1.3 Construtos sociais e psicológicos da deficiência visual	61
3.2 Dupla excepcionalidade	64
3.2.1 Características	66
3.2.2 Identificação e atendimento	69
4 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	73
5 MÉTODO	88
5.1 Justificativa do delineamento	88
5.2 Aspectos Éticos	89
5.3 Estudo Piloto	91
5.3.1 Local	91
5.3.2 Participantes	92
5.3.3 Instrumentos	92
5.3.3.1 Questionário de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação-Adultos (QIIAHS-Adulto)	93

5.3.3.2	Questionário de Identificação de Indicadores de Altas	
	Habilidades/Superdotação-adultos-2ª fonte (QIIAHSD-Adulto-2ª fonte) -----	94
5.3.4	Procedimentos de coleta de dados -----	94
5.4	Estudo Principal -----	97
5.4.1	Local -----	97
5.4.2	Participantes -----	97
5.4.3	Instrumentos -----	98
5.4.3.1	Questionário de Identificação de Indicadores de Altas	
	Habilidades/Superdotação-Adultos (QIIAHSD-Adulto) -----	98
5.4.3.2	Questionário de Identificação de Indicadores de Altas	
	Habilidades/Superdotação-Adultos-2ª fonte (QIIAHSD-Adulto-2ª fonte) ----	99
5.4.4	Procedimentos de coleta de dados -----	100
5.5	Procedimentos de análise de dados -----	103
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES -----	108
6.1	Estudo Piloto -----	108
6.1.1	Caracterização dos participantes -----	108
6.1.2	Características gerais -----	111
6.1.3	Habilidade acima da média. -----	123
6.1.4	Criatividade -----	125
6.1.5	Comprometimento com a tarefa -----	126
6.1.6	Liderança -----	127
6.1.7	Atividades artísticas e esportivas -----	128
6.1.8	Pontuação geral obtida no EP -----	131
6.2	Estudo Principal -----	132
6.2.1	Caracterização dos participantes -----	132
6.2.2	Características gerais -----	147
6.2.3	Habilidades acima da média -----	163
6.2.4	Criatividade -----	173
6.2.5	Comprometimento com a tarefa -----	177
6.2.6	Liderança -----	181
6.2.7	Atividades artísticas e esportivas -----	185
6.2.8	Pontuação geral obtida no EPP -----	188

7 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS -----	197
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	200
REFERÊNCIAS -----	203
APÊNDICES -----	218
Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -----	218
Apêndice 2 - Roteiro de Entrevista Semiestruturado – 1ª fonte. -----	219
Apêndice 3 - Roteiro de Entrevista Semiestruturado – 2ª fonte -----	220
ANEXOS -----	221
Anexo 1 – <i>Operation Houdstooth</i> -----	221
Anexo 2 - Questionário para Identificação de Altas Habilidades/Superdotação - Adulto -----	222
Anexo 3 - Questionário para Identificação de Altas Habilidades/Superdotação - Adulto – 2ª fonte. -----	225
Anexo 4 - Respostas mais Frequentes em Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação -----	228

APRESENTAÇÃO

Acredito ser uma tarefa difícil me apresentar. Passei alguns dias pensando o que poderia escrever sobre mim. Venho de uma família de baixa renda, quando criança meus pais trabalhavam no corte de cana, se levantavam às 4 horas da manhã para se prepararem e antes que o sol nascesse iam para o trabalho em um “pau de arara” (ônibus lotado). Algumas vezes fui com eles, apesar do cansaço aparente, aquelas pessoas eram animadas, conversando e falando alto logo pela manhã, contando casos e dando risadas, dividindo o café e o pão. Quando chegava no canavial cada um ia para sua “rua”, o eito de cana que iam cortar, nas vezes que acompanhei meus pais, ainda pequena, senti na pele o arder do sol ao meio-dia e a exaustão causada pelo calor, o desconforto de não poder utilizar um banheiro ou ter uma cadeira para se sentar.

Minha mãe é a segunda filha de 12 irmãos, minha avó é neta de imigrantes italianos, espanhóis e indígenas, meu avô é negro e neto de pessoas trazidas da África e escravizadas. Sendo de baixa renda não tinham condições financeiras adequadas para escolarizar todos os filhos, mas deram oportunidade para que eles fossem à escola, contudo, a necessidade de auxiliar com as despesas da casa foi maior e minha mãe, assim como muitos de seus irmãos, não completou o ensino básico na idade escolar.

Por volta dos meus doze anos de idade meu pai conseguiu fazer um curso e começou a trabalhar como segurança patrimonial no Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto, logo, minha mãe conseguiu um emprego na lanchonete do hospital. Eu gostava de acompanhar meus pais, pois esse era o modo que encontrava para ficar ao lado deles.

Eu estudei em escola pública, e tive dificuldade na alfabetização, não conseguindo aprender a ler até a terceira série, atual 4º ano, momento que minha mãe decidiu me tirar da escola, para que eu reprovasse e aprendesse a ler no ano seguinte, assim, precisei refazer a 3ª série novamente. Embora eu apresentasse dificuldade para compreender o mecanismo da leitura e matemática, uma professora olhou para mim de modo diferente e me chamou atenção para novas aprendizagens, me despertando, então, me convidou a participar de projetos que aconteciam na escola em contraturno. Depois disso, aprendi a ler e me destacava nas aulas de Artes, Geografia e Ciências. Participei de um concurso de desenhos para o dia da Independência e fiquei em primeiro lugar, meu desenho foi enviado para a Secretaria Municipal de Educação.

Passei a infância e adolescência envolvida em atividades na escola e na comunidade, participei de alguns concursos e fiz vários cursos, todos disponibilizados, gratuitamente, na comunidade, desenvolvi habilidades e aprendi a me refugiar nos estudos, e por este destaque fui indicada pela direção a participar de um curso destinado aos melhores alunos da rede pública de ensino da cidade.

Por me destacar na escola, alguns colegas praticavam *bullying*, em decorrência das boas notas, além de violência física e verbal.

No Ensino Médio continuava envolvida em atividades extracurriculares e fui convidada a participar do Projeto Mudando a História, desenvolvido pela ABRINQ e Nokia com apoio da Prefeitura de Ribeirão Preto. Neste projeto, desenvolvi trabalho voluntário por dois anos como mediadora de leitura, e pude conhecer pessoas e lugares com realidades muito diferentes da minha, o que me oportunizou almejar novos sonhos e objetivos, mas a universidade continuava muito distante.

Durante o Ensino Médio comecei a trabalhar e não pude me preparar para o vestibular. Em 2007, três anos após terminar os estudos, trabalhava o dia todo e fazia curso preparatório para vestibular durante a noite, porém não fui aprovada na segunda fase.

Em 2008 iniciei o curso técnico em Nutrição e comecei a pensar novamente no tão sonhado diploma, mas em 2009 me vi em uma encruzilhada quando descobri minha primeira gravidez, aos 23 anos de idade. Minha mãe me apoiou a continuar os estudos, ela me disse que eu podia ser o que quisesse e que sempre estaria ao meu lado, o que me fortaleceu.

Em 2010, enquanto o bebê se desenvolvia no meu ventre, eu sentia que o futuro dele dependia de mim e resolvi prestar ENEM, fui contemplada com uma bolsa integral para cursar Letras na UNIFRAM na modalidade EAD, e enquanto estudava cuidava do meu filho. Quando terminei a primeira graduação em 2012 prestei o ENEM novamente e fui aprovada para cursar Licenciatura em Educação Especial na UFSCar. Iniciei a graduação em 2013 e as dificuldades de permanência foram grandes, estudando em uma cidade diferente, longe da família e do meu filho, que ficou aos cuidados da minha mãe.

Com bom desempenho, em 2015 consegui ser a primeira aluna do curso a ser aprovada em um processo seletivo para intercâmbio. Foi uma das experiências mais ricas que vivi, fora ser mãe. Eu pude conhecer pessoas de quase todo o mundo, culturas e lugares lindos. Eu vi a neve pela primeira vez e visitei a Cordilheira dos Andes, conquistando mais um sonho, fiz amizades e cada pessoa que encontrei me mostrou novos sonhos, novas realidades e novas esperanças. Em 2017 tive meu segundo filho em meio a problemas de saúde. Terminei a graduação em 2018, prestei o processo seletivo para o Mestrado e fui aprovada, sendo a concretização de um sonho possibilitado pelo apoio da minha família, a crença em mim mesma e a crença de pessoas que participaram da minha escolarização, que me mostraram que, embora haja dificuldades, é possível conseguir aquilo que se almeja.

Hoje sonho com o doutorado e a mudança na Educação. Sonho com uma escola em que alunos possam encontrar professores e profissionais da educação que olhem para suas habilidades e os incentive. Uma escola em que profissionais sejam qualificados e saibam reconhecer potenciais, inclusive nos alunos com dificuldade de aprendizagem ou outra especificidade, que eles sejam indicados para atendimento educacional especializado e desenvolvam suas habilidades.

É com esse pensamento que busquei desenvolver esta pesquisa voltada para o público com dupla excepcionalidade, pois ele enfrenta uma realidade em que o estigma é duplicado e isso precisa ser problematizado, para que mais pessoas possam ter oportunidades e acesso a uma educação adequada, equitativa, gratuita e de qualidade.

1 INTRODUÇÃO

Com o avanço da Ciência, muitos cientistas estudaram a inteligência humana, reconhecendo que algumas sociedades concentraram habilidades extraordinárias, que deixaram seu legado nos diferentes períodos da história (SMITH, 2008). Renzulli (2016) indica que, ao longo dos anos, quase todas as culturas tiveram um fascínio especial, relacionado a pessoas que contribuíram notavelmente em suas respectivas áreas de interesse e envolvimento. Contudo, pessoas com deficiência (PCDs) não aparecem com frequência no transcurso histórico e cultural, sendo um ponto a se observar, uma vez que o referido autor indica que ao menos 10% de toda população apresenta altas habilidades ou superdotação (AHSD).

Quando se observa a literatura, é possível encontrar dados que indicam que as AHSD estão presentes nas comunidades de pessoas com deficiência (PCDs) e elas enfrentam o duplo estigma quando apresentam particularidades em concomitância, também chamada de dupla excepcionalidade (DE) ou em inglês *twice exceptionality* (2e) (BAUM, 2004; OMDAL *et al.*, 1992; PFEIFFER, 2015; RANGNI; COSTA, M., 2014; RANGNI; COSTA, A., 2016).

Pessoas com DE enfrentam o estigma de desacreditados em decorrência da deficiência e o estigma de genialidade pela AHSD, contudo, ela pode assumir uma identidade em função da deficiência, tentando mascará-la e, deste modo, se igualando à norma imposta pela sociedade, perdendo a oportunidade de desenvolver suas habilidades em áreas de seu interesse, o que dificulta a identificação de AHSD nestas populações (BAUM, 2004; COSTA; RANGNI, 2010; GOFFMAN, 1988; OMDAL *et al.*, 1992; PFEIFFER, 2015; RANGNI; COSTA, M., 2014; RANGNI; COSTA, A., 2016).

Segundo Goffman (1988), Omote (2004), Costa, M. e Rangni (2010), Rangni e Costa, M. (2014), o desacreditado é aquela pessoa que apresenta símbolos de estigma, que se caracterizam por um desvio e são conhecidos a partir das informações sociais que a pessoa emite, podendo ser congênito ou adquirido. Embora sua identidade real seja diferente da identidade assumida pela sociedade, chamada de virtual, a pessoa pode assumir essa identidade em determinados contextos e omitir suas habilidades ou déficits. Apesar disso, ela continua sendo uma pessoa que pode ser desacreditada a

qualquer momento em decorrência de seus atributos, sendo estigmatizada e excluída (GOFFMAN, 1988).

Omote (2004), Costa, M. e Rangni (2010) e Rangni e Costa, M. (2014) indicam que os estigmas independem da pessoa que os carrega e que desvios são tanto acima, quanto abaixo da média. Deste modo, uma pessoa com alta capacidade será desviante tanto quanto uma com deficiência visual (DV), trazendo a discussão em direção à população à qual este estudo se destina. Mesmo que pessoas com DV apresentem AHSD, poderão ser estigmatizadas e excluídas, dependendo do contexto e do público ao qual estejam inseridas. Uma vez que não são os signos que a tornam desviante, mas a interpretação que a sociedade faz perante os símbolos e a postura capacitista que assume frente aos comportamentos desviantes, desvalorizando suas possíveis potencialidades e degenerando sua identidade.

De acordo com Vendramin (2019), posturas capacitistas assumem que uma pessoa é incapaz ou que não possui habilidades, formadas a partir da leitura de signos sociais a respeito de PCDs. O capacitismo pode diminuir o direito e até a vida de pessoas desviantes, pois se baseiam em conceitos estéticos, na capacidade de desenvolver alguma tarefa ou na certeza que a partir de símbolos estas pessoas não são saudáveis.

Tais concepções construídas socialmente podem prejudicar pessoas que apresentam algum desvio, seja em decorrência de deficiência ou de capacidades elevadas, impossibilitando a identificação de DE na população com deficiência. As barreiras atitudinais impedem que elas disfrutem de serviços especializados, não recebam educação que atenda suas necessidades educacionais especiais e específicas ou dificultam que desenvolvam suas habilidades superiores em decorrência da carga social da deficiência, que podem influenciar o processo de identificação de AHSD (BAUM, 2004; COSTA, M.; RANGNI, 2010; GOFFMAN, 1988; OMDAL *et al.*, 1992; PFEIFFER, 2015; RANGNI; COSTA, M., 2014).

Posto isso, a identificação de pessoas com DE (AHSD e DV) e a instrumentalização para identificá-las são objetos desta pesquisa. Assim, este estudo questiona se os instrumentos: Questionário de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação - adultos (QIIAHSD-Adulto) e Questionário de Identificação

de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação - Adulto- 2ª Fonte (QIIAHS-Adulto-2ª fonte) são eficazes ou não para a identificação de AHSD em pessoas com DV.

1.1 Objetivos

O objetivo geral da pesquisa foi identificar altas habilidades ou superdotação em pessoas adultas com deficiência visual.

Como objetivo específico: verificar se os instrumentos aplicados Questionário de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – adultos (QIIAHSD-Adulto) e Questionário de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Adulto – 2ª Fonte (QIIAHSD-Adulto-2ª fonte) são eficazes ou não para identificar esse público.

2 ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: INTELIGÊNCIA, MODELOS TEÓRICOS E CENÁRIO BRASILEIRO

2.1 Perspectiva histórica

A Mesopotâmia é considerada o berço da civilização, em que inúmeras culturas emergiram e se distinguiram por sua organização política, desenvolvimento da ciência, arte, filosofia e a escrita cuneiforme, uma das mais antigas formas registradas (CAMPOS; MIRANDA, 2005).

O Egito antigo foi uma sociedade tão evoluída que alguns de seus conhecimentos chegaram aos dias atuais. Esta sociedade se destacou na medicina, por desenvolver técnicas cirúrgicas na prevenção da cegueira, preservativos feitos a partir de tripa de carneiros, mumificação e cosméticos de beleza. Sem mencionar a alta arquitetura e engenharia, empregadas nas construções de pirâmides e monumentos, assim como a agricultura, possibilitada a partir da técnica de irrigação em meio ao deserto, educação voltada para pessoas que se destacavam, economia, riquezas, estratégia militar, navegação, entre outras. É importante levar em conta que, naquele período não existiam as facilidades e tecnologias que existem atualmente (STROUHAL, 2007).

A cultura hindu, na Índia, se destacou por demonstrar conceitos avançados quanto a arquitetura e ao planejamento de cidades, as quais eram construídas de modo que ficassem dispostas em uma grade retangular com as ruas principais direcionadas ao norte e ao sul, tinham sistema de drenagem em toda a cidade e cada casa tinha seu banheiro, que era ligado a um sistema de esgoto (SMITH, 2008).

Nas culturas Romana e Grega, as práticas relativas a saneamento básico também foram utilizadas e desenvolvidas em todo o império, se estendendo a várias regiões da Europa (KING; BETTS, 2018-2021). O sistema de esgoto romano (*Cloaca Maxima*) foi arquitetado de modo eficiente, resistindo ao tempo, e ainda visível em partes da cidade de Roma (HOPKINS, 2007). Contudo, apenas pessoas abastadas possuíam banheiro privativo, as demais utilizavam banheiros públicos para banho ou necessidades básicas, sem privacidade, uma vez que eram de uso comunitário e coletivo (KING; BETTS, 2018-2021).

Os romanos se dedicavam à filosofia, às artes, ao comércio, às estratégias militares, ao teatro, à arquitetura, à engenharia, à política, em decorrência do avanço nestas áreas, seus conceitos seguem aplicados e estudados (CAMPOS; MIRANDA, 2005). Os gregos valorizavam a filosofia, o esporte, o teatro, a arquitetura, a escultura e a força bélica; trabalhadas desde a infância, com a finalidade de obter adultos especializados e preparados para desempenharem atividades relacionadas às áreas do conhecimento (SMITH, 2008).

A China se destacou na história pelo alto refinamento em produções literárias, pinturas, música, ciências, comércio e desenvolvimento de produtos como a seda, o macarrão, registros relacionados a astronomia utilizando seda como papel, medicina e farmacologia, seu padrão alto ultrapassou outras culturas (SMITH, 2008).

Por sua vez, as civilizações Pré-Colombianas sobressaíram na organização política, religiosa, bélica, artesanal, ciências, astronomia, construções, agricultura, tecelagem, cerâmica e filosofia. Algumas dessas sociedades, como os Incas, fundaram um poderoso império, abrangendo não apenas o Peru como também o Equador, a Bolívia, parte do Chile e Colômbia, demonstrando grande conhecimento político, bélico, estratégico e de engenharia (CAMPOS; MIRANDA, 2005).

Durante a Renascença, na Europa, houve muitos artistas que se notabilizaram em suas artes, tornando-se mestres em técnicas específicas como pintura, escultura, engenharia, invenções científicas e teorias. Deste modo o Renascimento foi um dos períodos que mais contribuiu para a humanidade, de maneira artística e científica (SMITH, 2008). Galileu, Leonardo Da Vinci, Copérnico, Rafael, Michelangelo, Donatello, Caravaggio, Botticelli, Ticiano, Isaac Newton, Francis Bacon, René Descartés, Sofonisba Anguissola, são exemplos de pessoas que se tornaram mestres em suas áreas de atuação.

Esse período se tornou essencial para o desenvolvimento das artes e da ciência, pois o registro histórico e das obras produzidas permanecem preservadas, contribuindo para estudos e discussões. Outro período igualmente importante foi o egípcio, contudo, os registros e obras foram perdidos com o incêndio da biblioteca de Alexandria, a qual reunia os conhecimentos de todo o mundo conhecido naquela época, resultando em um dano inestimável de grande parte do que já havia sido descoberto (CAMPOS; MIRANDA, 2005).

Desde o final do século XIX, muitos intelectuais se distinguiram com invenções e descobertas, como: Thomas Edison – lâmpada incandescente (1879); Nikola Tesla - corrente alternada (1887); Marie e Pierre Curie – radioatividade (1896); Albert Einstein - Teoria da Relatividade (1905); Alan Turing – computador (1946); Rosalind Franklin - DNA e RNA (1950); Walter Gilbert – Genoma (1957); Robert Kahn e Vinton Cerf - *Internet* (1960); Neil Armstrong e Buzz Aldrin - chegada do homem à Lua (1969); Ian Wilmut e Keith Campbell – ovelha Dolly (1998); François Englert – *bóson* de Higgs a “partícula de Deus” (2012); entre tantos outros feitos igualmente importantes na história humana. Atualmente, o desenvolvimento de tecnologias, como a robótica, *softwares* e nanotecnologia têm sido considerado capaz de levar a humanidade a outro nível de desenvolvimento.

De acordo com Renzulli (2016) e Smith (2008), existem períodos em que há uma maior abundância de talentos particulares decorrentes da combinação de oportunidades e contínua orientação, assim como uma educação mais focada em pessoas que demonstram habilidades específicas.

Para Smith (2008), isso indica que o interesse em determinadas habilidades, juntamente com a demanda social por uma competência, possibilita sua emergência, pois além de habilidades inatas, demonstram peculiaridades mais refinadas, com maior frequência em uma cultura que valoriza habilidades específicas.

De acordo com a autora (2008, p. 201), são as possibilidades e “oportunidades de práticas contínuas e de progresso, com uma associação próxima e um intercâmbio com outras habilidades similares e experiências sólidas de sucesso”, sobretudo, que favorecem o desenvolvimento de potencialidades nas pessoas, conseguindo alcançar grandes feitos, contribuindo para o desenvolvimento de sua cultura e, em alguns casos, para a humanidade.

A fim de compreender como é possível desenvolver habilidades e métodos como os mencionados, estudiosos se dedicaram a pesquisar a inteligência e as altas capacidades demonstradas.

2.2 o que sabemos sobre inteligência?

Renzulli (2014) menciona que os esforços para definir superdotação estão ancorados em uma longa história de estudos que investigaram as habilidades humanas, desta maneira, não há como discutir AHSD sem antes discutir inteligência; pois desde os tempos de Sócrates tem sido muito debatida, o que resultou em muitas definições e falta de consenso (FORGARTY, 1999).

Após Charles Darwin publicar seu livro “A origem das Espécies” a temática ressurgiu com força influenciando alguns pesquisadores, como seu primo Francis Galton, que estudou a inteligência e iniciou testes que pudessem medir o grau de intelecto de uma pessoa (SCHULTZ; SCHULTZ, 2009). Galton publicou seu primeiro livro em 1869, “*Hereditary Genius*” (Gênio Hereditário), nele procurou demonstrar que a inteligência é hereditária e que famílias proeminentes têm descendentes notáveis, que o gene é responsável pela intelectualidade e que o meio em nada interfere.

Ele também acreditava “que toda personalidade famosa herdava não apenas o gênio como uma forma específica de genialidade” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2009, p. 132). Para Galton, era fundamental que pessoas eminentes se procriassem e as incapazes não tivessem descendentes, acabando assim a degeneração da espécie (GOFFMAN, 1988; SCHULTZ; SCHULTZ, 2009).

Com base nisso, ele fundou a ciência da eugenia “[...] (a ciência que trata dos fatores capazes de aprimorar as qualidades hereditárias da raça humana), afirmando que os seres humanos, assim como os animais, podiam ser aperfeiçoados por seleção artificial” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2009, p. 132). Ele também desenvolveu testes mentais que avaliavam a inteligência das pessoas, e defendia que, as que tivessem maior desempenho deveriam receber subsídios do governo para “acasalarem” (*sic.*) e gerar uma raça mais brilhante (2009).

Porém, outros pesquisadores continuaram a estudar o tema, surgindo novas perspectivas e novos paradigmas de inteligência e testagem. Em 1921, o editor do “*Journal of Education Psychology*” registrou diversas interpretações em relação à inteligência, durante um simpósio direcionado à temática (FORGARTY, 1999). Entre elas se destacam:

- Poder de dar boas respostas do ponto de vista da verdade ou de fatos (Torndike);
- Habilidade de pensamento abstrato (Terman);

- Habilidade da pessoa se adaptar adequadamente a nova realidade e situações da vida (Pinther);
- Envolvendo dois fatores – a capacidade de conhecimento e conhecimento adquirido (Henmon);
- Capacidade de adquirir capacidade (Woodrow) (FORGARTY, 1999).

Sendo o tema altamente debatido e estudado, décadas após os trabalhos desenvolvidos por Francis Galton, surgiram outros testes psicométricos que objetivaram medir a inteligência das pessoas. O primeiro teste foi elaborado e desenvolvido por Binet e Simon, nomeado de Escala Binet-Simon. Ela foi precedida por um longo período de observação do processo do pensamento infantil, no qual Binet utilizou seus filhos como objeto de estudo e compreensão (SMITH, 2008; TYLER, 1981).

O teste foi criado a pedido das autoridades escolares da cidade de Paris, no final do século XIX, em decorrência do advento da educação universal. Após, muitas crianças passaram a frequentar a escola, conseqüentemente, foi observado que havia uma diferença desenvolvimental e cognitiva entre elas, uma vez que algumas demonstravam capacidades intelectuais, desenvolvimento físico e intelectual elevados para a sua idade, enquanto outras apresentavam atraso no desenvolvimento que as impedia de dominar o currículo apresentado pelos educadores (SMITH, 2008; TYLER, 1981).

Isso também ocorreu nas organizações militares e nas indústrias, causando grande preocupação das autoridades, que não conseguiam “ajustar os indivíduos a posições apropriadas” (TYLER, 1981, p. 61), deste modo, Binet e Simon apresentaram sua escala no início do século XX, a qual foi adaptada e traduzida para muitos países (SMITH, 2008; TYLER, 1981).

Nos Estados Unidos Lewis M. Terman, da Universidade Stanford, adaptou a escala dando o nome de Stanford-Binet, publicada em 1916. O teste foi adotado e usado oficialmente para a medição do quociente de inteligência, conhecido como QI (TERMAN, 1916, 1926; TYLER, 1981).

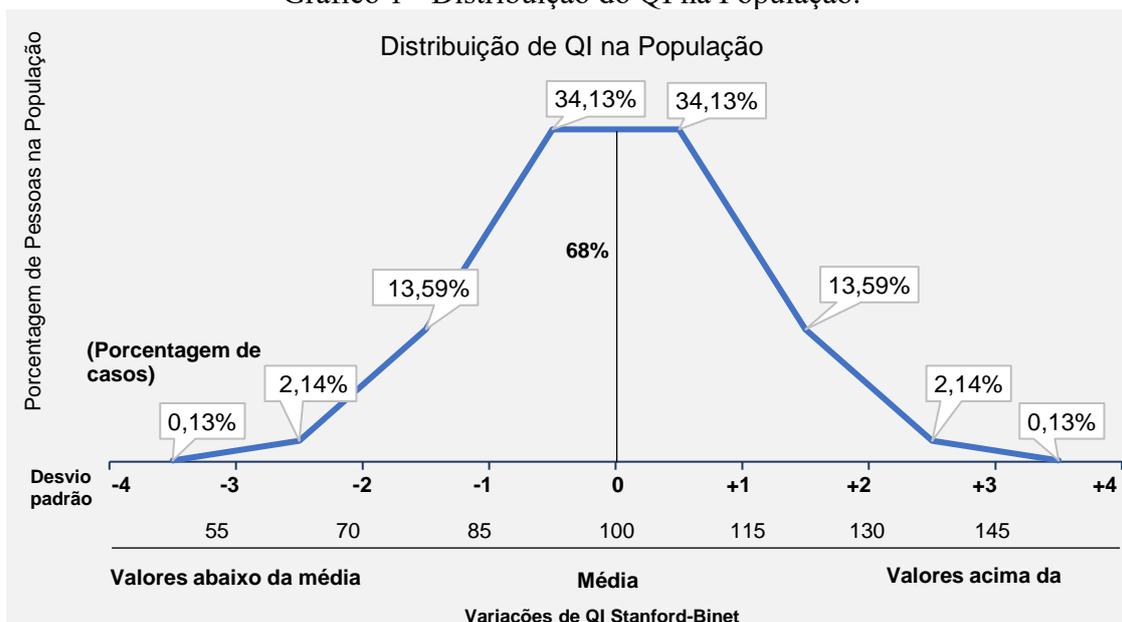
O teste de QI é baseado em conhecimentos acadêmicos, no qual avalia aritmética, memorização e vocabulário, classificando as pessoas em diferentes patamares de capacidade. A transposição dos dados de pontuação em gráfico aparenta uma curva em forma de sino, em que um grande número se aglomera na média de

distribuição. Quanto mais longe uma medição estiver dessa média, menor será sua proporção em relação ao grupo total estudado (SAWREY; TELFORD, 1978; SMITH, 2008; TYLER, 1981).

Esse padrão foi descoberto por matemáticos e é usado na estatística, como meio de estudar a distribuição de características na população. Ele recebeu o nome de “Curva de Gauss”, em homenagem ao matemático que o formulou (SAWREY; TELFORD, 1978; SMITH, 2008; TYLER, 1981). Terman utilizou o padrão para exemplificar como o QI é distribuído na população, deste modo, “há uma grande quantidade de QI’s na vizinhança de 100, muito poucos perto de 55 e 155” (TYLER, 1981, p. 27); existindo uma proporção mínima da população que registra medição de QI com valores abaixo ou acima da medição média (FRANCES, 2016; SAWREY; TELFORD, 1978; SMITH, 2008; TYLER, 1981).

De acordo com Sawrey e Telford (1978), Tyler (1981), Smith (2008) e Frances (2016), o uso da pontuação de QI é um componente muito utilizado em outros testes e sistemas de identificação. Como a maior parte das pessoas apresenta certo grau de inteligência, os testes aglomeram a grande maioria no meio do gráfico e classificam os grupos que se aproximam desta média como desvio padrão; quanto mais distante da média, seja acima ou abaixo, maior é o desvio (FRANCES, 2016; SAWREY; TELFORD, 1978; SMITH, 2008; TYLER, 1981), como ilustra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Distribuição do QI na População.



Fonte: Elaboração própria. Baseada em Sawrey, Telford (1978) e Smith (2008).

Os testes “Stanford-Binet e “Wechsler intelligence Scale for Children III” (WISC – III)¹ têm a pontuação 100 como média” (SMITH, 2008, p. 203), no primeiro teste, respectivamente, o desvio padrão se iguala a 16 pontos distantes da média. No WISC – III são considerados 15 pontos como desvio padrão.

No Gráfico 1 é apresentada a curva normal, que é dividida em grupos de desvios padrão, os quais representam a porcentagem da população que pode apresentar a respectiva pontuação de QI; aproximadamente 68% da população se encontra na mediana e apenas 2% atingem um desvio padrão muito acima ou muito abaixo da média. Os que estão muito acima da média são considerados com alta capacidade cognitiva e os que estão muito abaixo da média com déficit cognitivo (FRANCES, 2016; SMITH, 2008), como mostra o Quadro 1.

¹ A Escala Wechsler-Bellevue foi criada por David Wechsler em 1939, destinada a medir a inteligência de adultos (WAIS) e a escala de inteligência infantil (WISC), publicada em 1955 (AFONSO, 2007).

Quadro 1 - QI – Pontuação e correspondência.

Quociente de inteligência - QI	Terman (1916)	Escala WAIS-III
140	Genialidade	-
Acima de 130	-	Muito superior
120 – 129	Inteligência muito superior	Superior
110 – 119	Inteligência superior	Médio Superior
90 – 109	Inteligência normal ou média	Médio
80 – 89	Embotamento	Médio Inferior
70 – 79	Limítrofe	Limítrofe
Abaixo de 69	Cretino	Muito Rebaixado
20 – 50	Imbecil	-
Abaixo de 20	Idiota	-

Fonte: Elaboração própria. Baseada em Terman (1916) e Noffs *et. al.* (2006).

As diferenças apresentadas no Quadro 1 são decorrentes das constantes revisões teóricas e de nomenclaturas norteadoras do campo da Educação Especial (EEsp), termos como: cretino, imbecil e idiota se mostraram pejorativos, e com o tempo deixaram de ser utilizados na literatura da área e substituídos por deficiência intelectual ou déficit cognitivo (BRASIL, 1996; PESSOTTI, 2012).

A terminologia genialidade, de acordo com Gardner (2012), envolve muito mais que QI elevado, para que uma pessoa seja considerada gênio, é necessário que ela tenha contribuído para um campo de atuação de tal maneira que, “seu trabalho criativo em algum domínio exerce um efeito material na definição e delimitação do domínio” (2012, p. 53). Renzulli (1998) e Pfeiffer (2015) ressaltam que a inteligência não tem um conceito unitário, existindo vários tipos e definições, pois ter apenas uma seria um equívoco.

Alguns pesquisadores como Renzulli (1998, 2014), Smith (2008) e Gardner (2012), discutem que a medição psicométrica não é o método mais adequado para avaliar a inteligência, porque não contempla outras áreas, como: música, motricidade, arte e autoconhecimento. Ademais, Smith (2008) assinala que os sistemas de identificação que utilizam a pontuação de QI são elitistas, pois excluem pessoas oriundas de culturas diferentes e/ou “com deficiência que se classificariam se fossem aplicados critérios mais flexíveis” (p. 203).

Renzulli (2014, p. 226) indica que os “atributos do comportamento inteligente devem ser considerados dentro do contexto de fatores culturais e situacionais” e, que, embora a abordagem psicométrica seja a mais antiga e já bem-estabelecida a ser utilizada para identificar AHSD, ela se mostra “limitada em sua capacidade de explicar

a inteligência” (*loc. Cit.*), uma vez que as abordagens biológicas e as teorias que estudam o desenvolvimento podem contribuir para que a inteligência seja melhor compreendida. O autor ainda destaca que conhecer o QI de uma pessoa não significa conhecer seu intelecto.

O referido autor afirma que utilizando critérios mais flexíveis para identificação de AHSD, um número maior de pessoas com tais comportamentos poderiam contribuir significativamente com a sociedade. Ele utiliza o exemplo de um treinador de basquete, que ao aceitar jogadores que não tenham atingido o ponto de corte preestabelecido de altura reconhecem que o time acaba ganhando. O jogador pode fazer coisas que os demais não fariam, visto que alguns centímetros a menos não desqualificam os talentos e aptidões dele.

Isso se aplica a alunos que não são identificados como pessoas com AHSD apenas pelo fator do QI, pois a taxa de 3% a 5% acaba sendo excessivamente excludente, sendo que alunos estão na margem de 15% a 20% em demonstrar comportamentos superdotados (REZULLI, 2014).

Para tanto, alguns pesquisadores como Guenther (1998), Delou (2007), Pérez e Freitas (2016) desenvolveram escalas de identificação de AHSD com abordagens teóricas diferentes. As escalas de identificação têm o objetivo de localizar alunos que demonstrem indicadores de AHSD e identificá-los, para que tenham o atendimento educacional especializado (AEE), adequado à suas habilidades e seus potenciais. As escalas são desenvolvidas de modo que o professor da sala comum e/ou de sala de recursos possa realizar o processo de avaliação.

Para Guenther (2016), essa localização se apoia em conceitos fixos como testes e avaliações, porém, há problemas com tal prática, uma vez que pode ser influenciada pelo que a pessoa aprende e não necessariamente a capacidade de aprender. De acordo com essa autora, a capacidade de aprender versa relativamente a “aprendizagens espontâneas captadas no dia a dia, pois o que é aprendido sem ensino sinaliza capacidade mental” (*idem*, p. 226).

Desta maneira, os testes psicométricos são falhos, já que dependem de estímulos disponíveis no meio. Caso haja um ambiente rico em estímulos e condições enriquecedoras de aprendizagem o QI será alto e se não houver estímulos baixo. Com tais características, o teste de QI não localiza os alunos dotados presentes nas

populações menos favorecidas, uma vez que esta condição pode ocorrer em qualquer classe social (GARDNER, 2012).

De acordo com Renzulli (2014), embora pesquisadores indiquem a hereditariedade das habilidades cognitivas como um fator predominante nas AHSD, ela não é determinante para que a pessoa desenvolva ou não essas características. Se ela não estiver inserida em um ambiente que a estimule, pode não desenvolver comportamentos superdotados²; assim como habilidades cognitivas, criativas e um alto desempenho, fatores importantes para verificação de AHSD.

2.3 Modelos teóricos

Estudos e modelos teóricos surgiram com a finalidade de definir ou conceituar o que é inteligência, os quais buscaram estudar não apenas pessoas com inteligência abaixo da média, mas em grande parte aqueles que apresentam alta capacidade cognitiva (AFONSO, 2007; FORGARTY, 1999; PFEIFFER, 2012; TYLER, 1981).

Diferentes modelos foram propostos a fim de explicar questões e mitos relacionados à alta Inteligência, entre eles:

a) “Teoria dos Três Anéis” de Joseph Renzulli (1977), propõe que pessoas com AHSD são aquelas que demonstram capacidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. Ele desenvolveu programas de suplementação escolar, que possibilitam o desenvolvimento das habilidades dos alunos, que será apresentado proximamente;

b) “Modelo Diferenciado de Dotação e Talento – DMGT” (*Differentiated Model of Giftedness and Talent*, em inglês) de François Gagné (1983), seu modelo teórico tem raízes biológicas e propõe que Dotes são herdados, porém, necessitam ser sistematicamente trabalhados para se desenvolverem em Talentos (GAGNÉ, 2009). Para Gagné e Guenther (2016), Talento e Dotação são conceitos distintos:

- Dotação – uma “notável capacidade natural, ‘aptidão’” (2016, p. 21) em uma área de domínio da capacidade humana, colocando a pessoa entre os 10% superiores em um grupo comparável;

²Renzulli (2014) define comportamento superdotado como o conjunto de três características comportamentais emitidas por pessoas que apresentam altas habilidades ou superdotação, que são: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa.

- Talento – nível refinado de desempenho, uma vez que as competências da pessoa foram sistematicamente desenvolvidas em pelo menos uma área da capacidade humana, colocando-a entre os 10% melhores, em um grupo comparável em faixa etária e realização daquela atividade (GAGNÉ; GUENTHER, 2016).

Além desta distinção, o modelo teórico ainda propõe “cinco componentes centrais dinamicamente relacionados para expressar o processo de Desenvolvimento” (2016, p. 19) de talentos, sendo o trio básico do modelo teórico DMGT: **(G)** dotação, **(T)** talento, **(D)** processo de desenvolvimento, e dois componentes adicionais que completam a estrutura teórica: catalisadores intrapessoais **(I)** e catalisadores ambientais **(E)** (GAGNÉ; GUENTHER, 2016).

c) “Teoria das Inteligências Múltiplas” de Howard Gardner (1983), sugere que alta inteligência é definida de acordo com a cultura em que a pessoa está inserida. Ele também propôs que a inteligência não é geral, mas que existem diversos tipos, assim, categorizou inicialmente sete inteligências e posteriormente acrescentou mais uma, que será melhor abordada posteriormente (GARDNER, 2012);

d) “*Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized – WICS*”, em tradução livre “Sabedoria, Inteligência e Criatividade Sintetizada”, de Robert Sternberg (1985), aponta que inteligência oferece meios para que as pessoas organizem seus pensamentos e ações, coerentemente e de maneira apropriada para lidar com demandas internas e externas, provenientes do meio, e que a intelectualidade é produto da interação do genótipo e do meio. Sternberg (2005) propõe que a inteligência é constituída por três partes: inteligência analítica – capacidade ou habilidade de solucionar problemas e se relacionar com o meio; inteligência criativa – capacidade ou habilidade de lidar com situações novas, as relacionando com experiências individuais; inteligência prática – capacidade ou habilidade de processar informações e se adaptar às mudanças do meio.

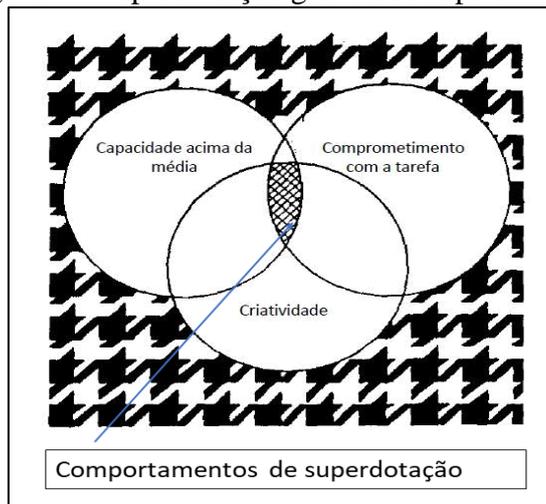
As abordagens teóricas que embasam a presente pesquisa são: a Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli (1977) e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1983).

A escolha se deu em função da utilização dos instrumentos de identificação de AHSD aplicados aos participantes.

2.3.1 Teoria dos Três Anéis

De acordo com Renzulli (2014), o modelo da Teoria dos Três Anéis mostra os principais aspectos do potencial humano para a criatividade produtiva, como ilustra a Figura 1.

Figura 1 - Representação gráfica de superdotação.



Fonte: Renzulli (2014, p. 233).

Renzulli (2014) explica que, para uma pessoa ser considerada com AHSD ela necessita apresentar três conjuntos de habilidades, que interagem entre si e caracterizam o comportamento superdotado, são elas: comportamento acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Esses traços necessitam estarem presentes e não necessariamente se manifestarão na mesma proporção ou intensidade, precisando que haja uma constância. Ele define esses traços como:

- a) Habilidades acima da média: nível mais alto de potencial em qualquer área de desempenho humano e possui duas definições: 1) habilidade geral: se aplica a todos os domínios, sendo capacidades de processar informações e integrar experiências, resultando em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações e aplicar pensamentos abstratos; 2) habilidades específicas: envolvem a capacidade de adquirir conhecimento e habilidades de executar tarefas específicas em um campo específico, representam situações cotidianas.

- b) Comprometimento com a tarefa: habilidade refinada de motivação concentrada, que é definida como energia dedicada à resolução de um problema ou área específica do desempenho humano. Renzulli indica que os termos mais utilizados para descrever esta habilidade são: perseverança, crença na própria habilidade, persistência, prática dedicada, entre outras. A motivação tem duas definições: 1) motivação intrínseca: emerge da autodeterminação e autoconfiança de ser competente, ela é inata e satisfaz a necessidade em se sentir competente e autônomo; 2) motivação extrínseca: surge de situações externas que geram recompensa (monetária ou satisfatória) e pode interferir negativamente na autonomia, caso seja percebida como forma de controle externo. Contudo, se for positiva e possibilitar um envolvimento mais profundo com a tarefa, ela pode estimular e reforçar a motivação intrínseca.
- c) Criatividade: se caracteriza pela originalidade de pensamento ao abordar problemas de maneira inovadora, engenhosidade, habilidade para buscar novos procedimentos e fugir de convenções já estabelecidas, conceber, de maneira original, implementações efetivas de principais demandas de uma área do conhecimento humano e pensamento divergente.

Renzulli (2014, 2016) acrescenta que pessoas criativo-produtivas tendem a inovar o conhecimento e áreas de domínio, ao contribuir para o desenvolvimento da Ciência, das Artes e demais áreas, sendo agentes que contribuem significativamente para o avanço da humanidade.

Vale ressaltar que a criatividade é de difícil mensuração, pois testes tradicionais não conseguem medi-la de maneira objetiva, deste modo, tem-se buscado métodos alternativos para avaliar o potencial criativo, ao observar características e produtos dos avaliados, entretanto, estas avaliações são subjetivas e necessitam de cautela ao serem realizadas (REZULLI, 2014).

O mesmo autor (2014, p. 244, grifo do autor) aponta que criatividade consiste em um conglomerado de fatores e tem “as palavras *superdotados*, *gênios*, *criadores eminentes* ou *pessoas altamente criativas*”, empregadas como sinônimos, contudo, mostram-se equivocadas.

Também, de acordo com Smith (2008) e Gardner (2012), esses termos são empregados erroneamente como maneira popular de se referir a pessoas com AHSD, contudo, o uso inadequado de termos de maneira pejorativa pode dificultar o desempenho de pessoas que apresentam habilidades e capacidades acima da média, fazendo com que elas se nivelem com a média da população para fugir ao *bullying* ou exclusão.

Gardner (2012) ressalta que é importante analisar o léxico das palavras e dos termos empregados, e apresenta definições provisórias: pessoas consideradas prodigiosas são aquelas que apresentam uma forma extrema de talento ao realizar extraordinárias produções, muitas vezes se immortalizando em algum domínio; e os especialistas e peritos são pessoas que trabalham em um determinado domínio, por no mínimo uma década, dominando habilidades e conhecimentos que são empregados em níveis mais elevados.

O termo gênio é empregado a pessoas que ultrapassaram todos os padrões do domínio, seja acadêmico, artístico ou outro, assumindo um significado universal a partir de seu trabalho, que vêm a transcender sua época, independentemente de sua cultura, embora essas pessoas precisem receber aprovação em vários campos relevantes para serem consideradas gênios, muitas vezes sendo reconhecidas após suas mortes (GARDNER, 2012).

De acordo com a Teoria dos Três Anéis, o comportamento superdotado interage com a personalidade e os fatores ambientais. Ele também está relacionado às áreas gerais e específicas do desempenho humano, apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Áreas Gerais e Específicas de Desempenho Humano.

Áreas Gerais de Desempenho			
Matemática	Artes Visuais	Direito	Ciências Sociais
Filosofia	Linguagem	Música	Ciências Físicas
Religião	Artes Performáticas	Ciências da Vida	
Áreas Específicas de Desempenho			
Cuidar de crianças	Astronomia	Planejamento Urbano	Controle de Poluição
Poesia	Design de Moda	Tecelagem	Música Eletrônica
Marketing	Design de Jogos	Jornalismo	Cozinhar
Animais Selvagens	Decoração	Agricultura	Pesquisa
Coreografia	Biografia	Produção de Filmes	Estatística
História Local	Eletrônica	Composição Musical	Cenário
Arquitetura	Química	Física	Maquiagem

Fonte: Elaboração própria. Baseada em Renzulli (2014, p. 233).

Renzulli (1998, 2014) salienta que nem sempre uma pessoa com AHSD demonstra o máximo de criatividade, inteligência ou comprometimento com a tarefa, pois pessoas criativas e produtivas têm altos e baixos em seu rendimento de alto nível, podendo não manifestar suas potencialidades todo o tempo, o que pode dificultar a identificação.

Outro ponto igualmente importante que Renzulli (2014) menciona é, quando se identifica e se oferecem programas especializados há um aumento na sociedade de pessoas que produzem conhecimento e arte, as quais podem contribuir com a solução de problemas da civilização contemporânea, ao invés de apenas consumirem informações.

Para Renzulli (2014), existem dois tipos de AHSD:

- a) Superdotação escolar - o tipo mais fácil de ser identificado por testes de QI ou de habilidades cognitivas, ele também é o mais utilizado ao selecionar alunos para programas especiais, uma vez que eles tiram notas altas em testagem padrão e na escola, correspondendo a probabilística de 3% a 5%. Contudo, muitos alunos que ingressam no ensino superior são jovens que correspondem a parcela superior de 20% da população geral com QI na faixa de 110 a 120;
- b) Superdotação criativo-produtiva - é mais difícil de ser identificada, pois foge ao padrão e tem uma variação maior que a anterior. Muitas vezes estas pessoas ficam abaixo de 3% a 5% da curva de pontuação de QI, já que suas habilidades são dificilmente identificadas por testes tradicionais. Pessoas criativo-produtivas têm como características pensamentos incomuns, originalidade, novas maneiras de ver o mundo, fazendo descobertas significativas. Para serem avaliadas é necessário utilizar outros métodos avaliativos combinados com os testes tradicionais, como observação, exames de aptidão e de habilidades específicas.

O autor ressalta que pessoas com AHSD criativo-produtiva podem causar mudanças na sociedade com suas ideias e descobertas, elas também podem elevar a sensibilidade e percepção de outras, por meio de suas produções: Artes - Da Vinci, Bach, Aleijadinho, Bethoven, Artemisia Gentileschi, Tarsila do Amaral; Ciência - Newton, Darwin, Tesla, Marie Curie; Literatura - Homero, Camões, Goethe, Machado de Assis, Fernando Pessoa, Clarisse Lispector, Carolina de Jesus; Filosofia - Sócrates,

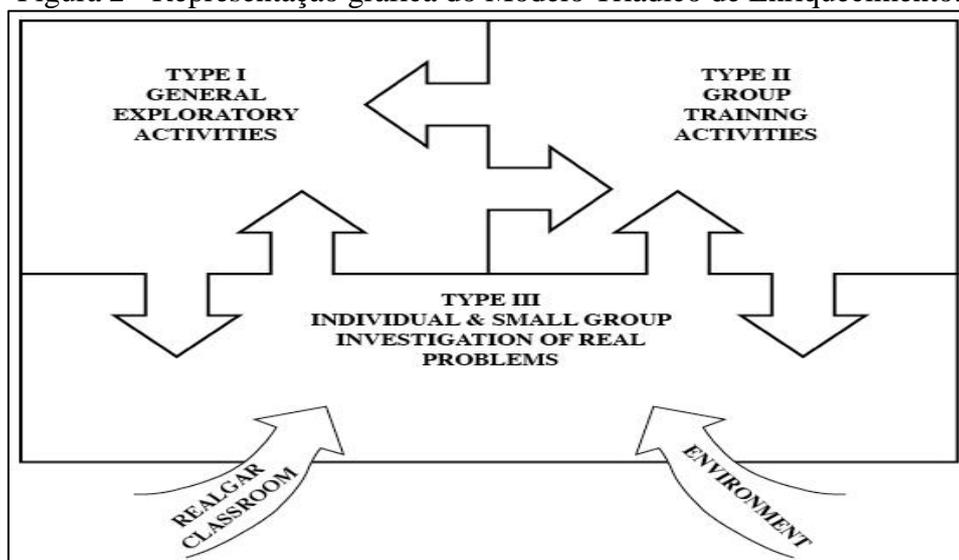
Platão, Descartes, Kant, Simone de Beauvoir; e demais áreas do conhecimento; porque elas aplicam seus saberes de maneiras inovadoras e práticas, agindo de acordo com o que acreditam e conhecem, não apenas acumulando, mas compartilhando o que aprendem e/ou sabem.

Para Renzulli (2014), cada conjunto de habilidades é importante e exerce papel fundamental no desenvolvimento de comportamentos superdotados, de modo que não se sobressaem entre si, mas se complementam. O referido autor acrescenta que o comportamento superdotado compreende pensamentos e ações, decorrentes da interação dos três grupos de traços humanos, anteriormente mencionados.

Um modo de possibilitar que habilidades criativo-produtivas e habilidades relacionadas às áreas gerais e específicas do desempenho humano se desenvolvam, é utilizar o Modelo Triádico de Enriquecimento, proposto por Renzulli em 1977. Ele apresenta três tipos de enriquecimento - Enriquecimento de tipo I, Enriquecimento de tipo II e Enriquecimento de tipo III, os quais objetivam expor os alunos a uma ampla variedade de disciplinas, tópicos, ocupações, *hobbies*, personalidades, lugares e eventos que normalmente não seriam abordados no currículo regular.

O Enriquecimento de Tipo I é projetado, principalmente, para estimular novos interesses, partindo de atividades exploratórias e levando ao Enriquecimento de Tipo II, que visa desenvolver estes temas por meio de atividades em grupo, direcionando ao Enriquecimento de Tipo III, que costuma envolver a investigação de problemas reais que serão levantados pelos alunos, podendo levar a uma nova problemática de Tipo I, como mostra a Figura 2.

Figura 2 - Representação gráfica do Modelo Triádico de Enriquecimento.



Fonte: Renzulli (2016, p. 58).

Legenda: Tipo I – atividades de exploração geral; Tipo II – atividades de treinamento em grupo; Tipo III – individual e pequenos grupos, investigação de problemas reais. Seta da esquerda: currículo escolar; Seta da direita: ambiente.

O Enriquecimento do Tipo I pode ser oferecido para grupos gerais ou para alunos que já manifestaram interesse na área a ser explorada. O de Tipo II é oferecido para os alunos que demonstraram interesse pela atividade desenvolvida durante o Enriquecimento de tipo I. O Enriquecimento de tipo III é destinado àqueles alunos que se destacam nas duas fases anteriores e que queiram realizar atividades mais específicas, como projetos de pesquisa, focando em problemas reais e individuais ou em pequenos grupos. O produto do enriquecimento de Tipo III pode gerar inquietações levantadas pelos alunos, levando a novas atividades exploratórias de Enriquecimento de Tipo I, desenvolvendo o ciclo de enriquecimentos novamente (RENZULLI, 2016).

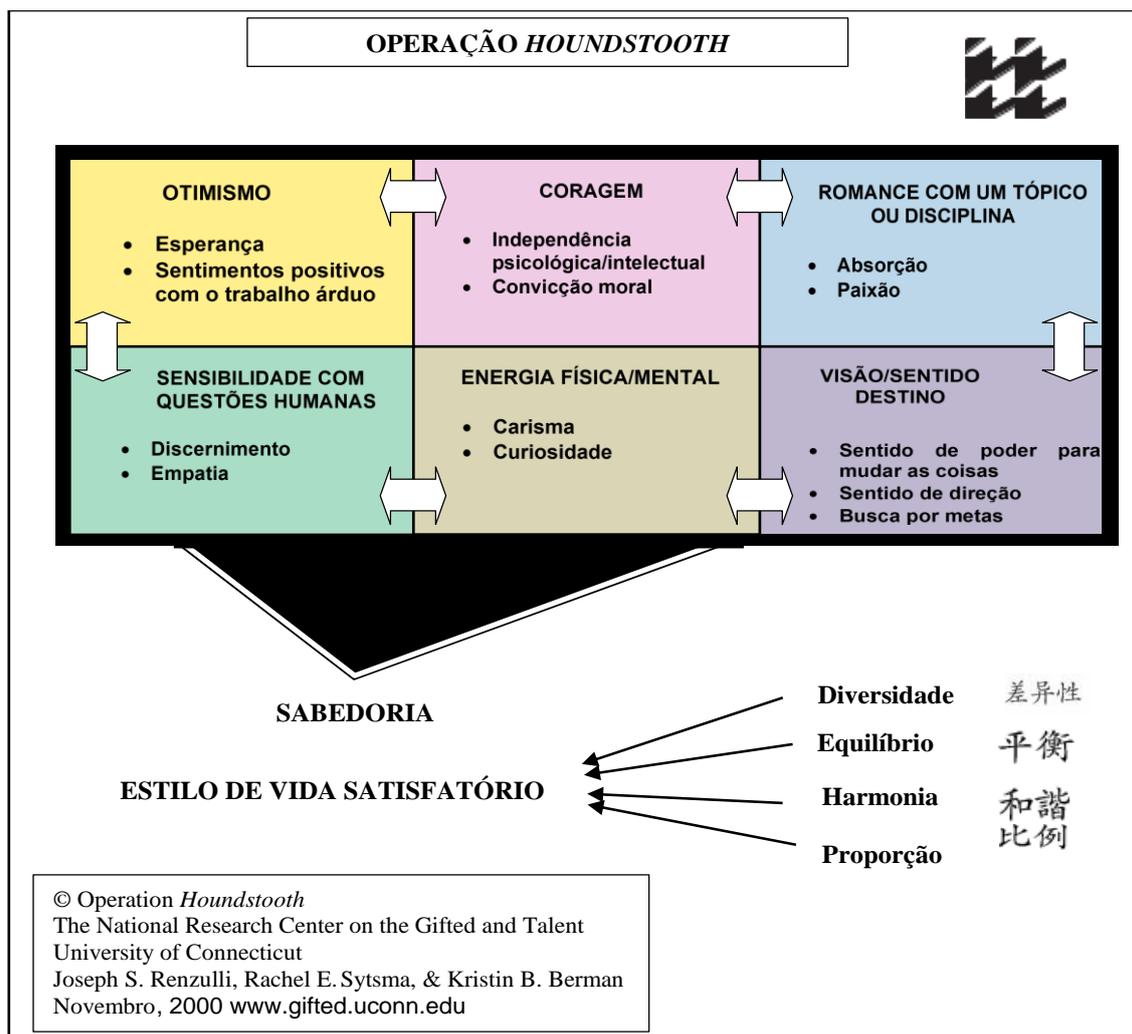
De acordo com Virgolim (2016), esse serviço de atendimento permite que alunos que não estejam se beneficiando ou que não estejam motivados saiam do programa e voltem em outro momento, chamado de portas giratórias. Para que os alunos sejam atendidos, beneficiados, motivados com a aprendizagem e desenvolvam suas habilidades é importante que haja enriquecimento de experiências, oportunidades e o ambiente adequado, com disponibilidade de materiais e recursos para ganho real ao potencial dos alunos focando nas habilidades de cada um (RENZULLI, 2016; VIRGOLIM, 2016).

Virgolim (2016), Oliveira e Rangni (2019) ressaltam que é importante identificar pessoas com AHSD, pois é deste modo que os programas de atendimento se tornam possíveis, assim como a elaboração de políticas que beneficiam esta população.

Deste modo, é necessário que profissionais da Educação saibam identificar este público. Cupertino, Arantes (2012) e Virgolim (2016) mencionam alguns pontos essenciais no procedimento de identificação de pessoas com AHSD: primeiramente é necessário observar os alunos, avaliando seus desempenhos; fazer uma triagem na sala de aula regular; fazer entrevistas com as famílias e o aluno; aplicar lista de checagem ou de identificação de indicadores de AHSD; convidar o aluno indicado para assistir aulas suplementares; observá-lo por um período e tendo um aproveitamento satisfatório, indicá-lo ao serviço de AEE como aluno com AHSD; desenvolver um programa de suplementação de acordo com suas habilidades e interesses.

Elas alertam para considerar as necessidades do aluno; acompanhar seu desenvolvimento e realizar avaliações periódicas dele e do programa. É muito importante que tudo seja registrado e que a documentação acompanhe o aluno, caso ocorra mudança de professor ou de escola (CUPERTINO; ARANTES, 2012; VIRGOLIM, 2016).

Após pesquisas e uma revisão ampla da literatura, Renzulli (2000, 2002) apresentou novas dimensões para a concepção do Modelo dos Três Anéis, como ilustra a Figura 3.

Figura 3 - Operação *Houndstooth*.

Fonte: Elaboração própria. Tradução nossa. Extraído e adaptado de Renzulli (2002, 2014).

Nota: Anexo 1, no idioma original.

A iniciativa em redefinir o modelo teórico foi motivada pela preocupação de Renzulli, sobre o papel da educação de pessoas com AHSD e qual o desempenho dela no preparo de pessoas com alto potencial quanto à liderança. Para que estas pudessem desempenhar um papel de líder, sendo responsáveis e éticas em todos os caminhos da vida. Ele acredita que o declínio do capital social é diferente do capital econômico ou intelectual, visto que enfoca em bens imateriais relacionados com as necessidades coletivas e individuais da comunidade em geral, que são concernentes à qualidade de vida e funcionamento da sociedade (RENZULLI, 2014).

Ele acrescenta que é importante investir em capital social, pois é determinante para a vida de uma comunidade e melhora o sentido de obrigações e responsabilidades

com o outro. Esse tipo de capital ajuda a criar valores, normas, redes e a confiança social, que auxiliam a cooperação e coordenação, objetivando o bem público, como demonstram as trajetórias de grandes líderes que devotaram seu tempo em busca do bem maior para a sociedade como um todo (RENZULLI, 2000, 2014). Como exemplo: Abraham Lincoln, Mahatma Ghandi, Martin Luther King, Nelson Mandela, Madre Teresa de Calcutá, que desempenharam papéis importantes em questões como: escravidão, racismo, paz mundial e direitos humanos.

Em seguida, serão abordados aspectos sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas.

2.3.2 Teoria das Inteligências Múltiplas

No intento de compreender a complexidade da inteligência humana, Gardner (2012) buscou estudar um amplo conjunto de fontes: desenvolvimento de capacidades em crianças típicas, colapso cerebral em população com dano cerebral, desenvolvimento atípico, população com perfil cognitivo irregular – crianças com autismo, pessoas com Savant, crianças com déficit de aprendizagem e pessoas consideradas prodígios, estudou também a cognição em diferentes espécies animais, e culturas diferentes. Foram considerados dois tipos de evidência psicológica: decorrentes de testes psicológicos e resultados de treinamento de capacidades. Os dados observados deram origem ao Modelo das Inteligências Múltiplas (IM).

A partir da IM, Gardner (2012) reflete como o sistema nervoso evoluiu ao longo do milênio para resultar em certos tipos diferentes de inteligência, as quais estão representadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Inteligências Múltiplas.

Inteligência	Características	Exemplos
Verbo-linguística	Compreensão avançada de informações e facilidade para produzir trabalhos envolvendo a linguagem	Poetas, linguistas
Lógico-matemática	Processo de resolução de problemas muito rápido, facilidade com números	Matemáticos, engenheiros
Espacial-visual	Resolução de problemas espaciais, capacidade de formar modelo mental, manobrar e operar utilizando esse modelo	Marinheiros, pintores
Musical	Progresso rápido com canto e instrumento, produzir e compreender diferentes tipos de sons	Músicos, cantores
Corporal-sinestésica	Controle dos movimentos muito avançado, controle do corpo todo ou partes dele	Atletas, bailarinos
Interpessoal	Compreender e reconhecer os sentimentos, motivações e intenções de outras pessoas	Políticos, professores
Intrapessoal	Conhecimento de si mesmo, capacidade de operar efetivamente a própria vida	Pessoas bem-sucedidas
Naturalística	Grande capacidade de reconhecer plantas e animais, grande compreensão do meio ambiente e apreço por estar em contato com a natureza.	Biólogos, paisagistas

Fonte: Elaboração própria. Baseada em Davis *et. al.* (2011) e Gardner (2012).

Nota: Todas as inteligências podem estar presentes em mais áreas, contudo foram exemplificadas apenas duas possibilidades de cada.

Inicialmente Gardner classificou em sete inteligências e, posteriormente, em oito, sendo a naturalística a última a ser acrescentada à Teoria, como indicado no Quadro 3. O autor propõe que qualquer pessoa pode apresentá-las, independente da classe econômica, etnia, país, cor ou gênero. Contudo, ele ressalta que elas estão interligadas com a cultura local e todas tem prioridade, não havendo uma mais importante que a outra, muito embora, algumas sociedades valorizem mais umas que outras (GARDNER, 2012).

Ao pensar que a inteligência não é geral, mas plural, o autor defende a escola centrada na pessoa, voltada para um ensino que contemple todos os perfis cognitivos, disciplinas eletivas e currículos adequados por áreas de interesse, maneiras distintas de ensinar, avaliação das capacidades e tendências individuais. Esta escola ideal proporcionaria o desenvolvimento de capacidades e habilidades, o referido autor menciona que as pessoas têm maneiras diferentes de aprender, e ensinar a todas do mesmo modo é uma forma ultrapassada, a qual não potencializa a aprendizagem, assim como prejudica o desenvolvimento de algumas habilidades, pois não são contempladas no ensino tradicional (GARDNER, 2012).

As aptidões, interesses e habilidades variam de pessoa a pessoa, desta maneira é necessário haver um currículo diversificado e flexível, que possa contemplar todas as

áreas de desenvolvimento humano e possibilitar uma aprendizagem eficiente e estimulante aos alunos.

Gardner (2012) pontua que, quando a escola atinge seu propósito e auxilia a pessoa a desenvolver suas habilidades e objetivos ocupacionais, ou hobbies adequados às suas capacidades cognitivas, ela se sente mais engajada e competente, e, portanto, mais inclinada a servir à sociedade de uma maneira construtiva.

Deste modo, é necessário que os educadores (professores, profissionais da escola, responsáveis, comunidade) se atentem às habilidades e interesses desses alunos, buscando observar as inteligências, além das já tão observadas: lógico-matemática e verbo-linguística.

Após, serão apresentadas breves considerações sobre a legislação.

2.4 O que a Legislação Brasileira apresenta sobre altas habilidades ou superdotação?

A temática começa a ser discutida na legislação federal brasileira pela primeira vez em 1971, com a Lei nº 5.692, em que a educação de alunos com AHSD recebe respaldo legal, contudo, não foi implementada na prática educacional (REYNAUD; RANGNI, 2017).

Na década de 1990, com a mobilização dos movimentos sociais de pessoas com deficiência, acontecem importantes discussões em âmbito internacional relacionadas à Educação inclusiva, envolvendo alunos com deficiência, síndromes, transtornos, AHSD e em situações vulneráveis, nas quais resultaram nos documentos: Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, Tailândia em 1990, e Declaração de Salamanca, de 1994, que ocorreu na Espanha, a qual o Brasil se tornou signatário.

Em 1995, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC)³ e a Secretaria de Educação Especial (SEESP) lançam cartilhas com diretrizes de atendimento e subsídios para a organização e funcionamento de serviços para alunos com AHSD. As cartilhas abordavam as temáticas:

³ Com a reforma educacional em 1996 o então Ministério da Educação e do Desporto passa a se chamar Ministério da Educação nos anos subsequentes, tratando de assuntos relacionados à Educação e Cultura.

- Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação⁴e talentosos: fundamentos legais; conceituação de altas habilidades/superdotação e talento; o processo de identificação; mecanismos efetivos para assegurar a implementação do atendimento; o atendimento educacional e suas vantagens; linhas de orientação pedagógica; capacitação e desenvolvimento de recursos humanos; importância do desenvolvimento de estudos e pesquisas e da implantação de uma política documentação e divulgação do conhecimento produzido; estratégias e sugestões para os Conselhos nacional, Estaduais e Municipais de Educação (BRASIL, 1995a);
- Subsídios para organização e funcionamento de serviços de EEsp. Área de altas habilidades: caracterização dos tipos de educandos portadores de altas habilidades/superdotados; conceito de superdotado; procedimento de identificação; alternativas de atendimento; requisitos básicos para organização e funcionamento de serviços de atendimento ao educando portador de altas habilidades/superdotado; níveis de ensino; modalidades de atendimento; professor de portadores de altas habilidades/superdotados (BRASIL, 1995b).

Observa-se que nestes documentos já se mencionava a importância em se identificar esse grupo de alunos, fornecer ensino e atendimento educacional especializado em sala de recursos, o quanto a formação do professor é necessária e importante (BRASIL, 1995a, 1995b; CUPERTINO; ARANTES, 2012).

Sob influência da Declaração de Salamanca (1994), em 1996, o MEC publica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, a qual declara oficialmente que alunos com AHSD é público da EEsp e tem a possibilidade de concluírem os estudos em menor tempo (BRASIL, 1996), o que é reafirmado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), de 2008, define o público-alvo da Educação Especial (PAEE): alunos com deficiências física, sensorial e intelectual, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), AHSD. O documento faz uma breve menção aos transtornos

⁴ Foram respeitados os termos utilizados no texto original.

funcionais específicos: Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), dislexia, discalculia, entre outros - que não são contemplados como PAEE pela política nacional de educação.

O documento PNEE-PEI (BRASIL, 2008) define AHSD, alinhada à teoria dos Três Anéis de Renzulli, aluno com potencial elevado em áreas isoladas ou combinadas, “intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes” (2008, p. 15), estes apresentam “elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (*loc. Cit.*).

Em julho de 2010, foi lançada a Resolução nº 4, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, na Seção II – Educação Especial, Art. 29, § 1º, que estabelece que os sistemas de educação devem matricular os alunos com AHSD em classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), de modo complementar ou suplementar. Para a área de AHSD este é um documento importante, pois ele define que estes alunos devem estar matriculados em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública e afins, para receber educação adequada às suas necessidades e aptidões (BRASIL, 2010).

Em novembro de 2011, foi lançado o Decreto nº 7.611, o qual dispõe sobre a EEsp, o AEE e dá outras providências, tais como: garante que o Estado deve ofertar educação ao PAEE e garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis; aprendizado ao longo da vida; garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório; apoio necessário, com o propósito de facilitar uma educação efetiva; apoio individual em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social; oferta de EEsp na rede regular de ensino. A respeito das AHSD, o documento o considera PAEE, em seu Art. 2º ele aponta que a EEsp deve garantir serviços de apoio especializado com objetivo de eliminar barreiras no processo de escolarização e suplementar a formação de estudantes com tais características.

Em 2013, a LDBEN é alterada pela Lei nº 12.796, que insere artigos explicitando o amparo legal destinado a alunos com AHSD e sua necessidade em receber AEE. A LDBEN é novamente alterada em dezembro de 2015, pela Lei nº 13.234, relacionado à implantação de um sistema de identificação, cadastramento e atendimento destes alunos em todos os níveis educacionais, já indicado na PNEE-PEI, de 2008.

Em 2020, se instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE-EIALV), por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, suspenso em decorrência de inconstitucionalidade (Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590/DF), de acordo com o documento Requerimento de Informação (RIC), nº 148/2021, de 19 de fevereiro de 2021 (BRASIL, 2021). No período em que o PNEE-EIALV (2020) foi publicado oficialmente houve uma grande comoção por parte de associações, pais e pesquisadores na área de EEsp (ARAÚJO, 2020; CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO PARANÁ, 2020; GRUPO TEMÁTICO DEFICIÊNCIA E ACESSIBILIDADE DA ABRASCO *et. al.*, 2020; SOCIEDADE BRASILEIRA DE FONOAUDIOLOGIA, 2020).

O documento menciona as AHSD dez vezes. O dispositivo mantinha o termo AHSD, que seguia sendo PAEE com atendimento preferencialmente na rede regular de ensino. Em seu Capítulo I, Art. 2º, VIII, reconhecia escolas bilíngues de surdos e indicava que pessoas surdas podem ter AHSD e que devem ter o atendimento educacional especializado em Língua Brasileira de Sinais; no parágrafo XI reconhecia os planos de desenvolvimento individual e escolar para o PAEE.

Também, no Capítulo II, Art. 3º, VIII, o documento apontava os princípios da PNEE-EIALV: o atendimento de educandos PAEE no território nacional, garantia de oferta de serviços e recursos da EEsp, incluindo alunos quilombolas, indígenas e do campo. No Art. 4ª, I, o documento definia como objetivos da política, garantir os direitos constitucionais de AEE ao PAEE, e, no artigo VII, assegurava aos alunos PAEE “oportunidades de educação e aprendizado ao longo da vida, sustentável e compatível com as diversidades locais e culturais” (BRASIL, 2020, p. 07).

O documento definia que alunos com AHSD são aqueles “que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares” (BRASIL, 2020, p. 08), diferindo da PNEE-PEI, quando indica área de domínio e atividades escolares, possibilitando que outras linhas teóricas, como Gardner e Gagné estejam alinhadas à legislação brasileira.

Sobre as diretrizes, o documento reconhecia a existência de AHSD em concomitância com outra especificidade, quando indica escolas ou classes bilíngues a

alunos surdos, com deficiência auditiva ou surdocegos com AHSD associadas, possibilitando o reconhecimento da dupla excepcionalidade (DE). Contudo, há de se ponderar a indicação de salas e escolas especiais para alunos com DE, uma vez que isso dificulta sua inclusão, bem como o desenvolvimento de suas habilidades; outro ponto a observar é que pessoas com DE podem ter AHSD associadas a outras deficiências, como a visual, a intelectual e a física, também, síndromes e transtornos (PFEIFFER, 2015), diferindo do documento, que aponta AHSD associada apenas à deficiência auditiva e surdocegueira.

Já o Capítulo V, Art. 7º, parágrafo V, dispunha sobre os serviços e recursos da EEsp. O documento indicava centros de atividades de AHSD, o que pode ser satisfatório para este alunado, se voltado para o desenvolvimento de habilidades e potencialidades, contudo, é necessário que estes alunos estejam incluídos no ensino regular, de modo a desenvolver habilidades sociais em contato com os demais e evitando-se o isolamento e segregação (CUPERTINO; ARANTES, 2012). O documento ainda indicava escolas e classes especializadas para alunos PAEE, gerando discussões nos meios de comunicação, em que se discutia as possíveis consequências desta política em retroceder à segregação desse público, denotando grande preocupação por parte de profissionais e pesquisadores da EEsp, além de associações e pais de alunos PAEE (ARAÚJO, 2020; CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO PARANÁ, 2020; GRUPO TEMÁTICO DEFICIÊNCIA E ACESSIBILIDADE DA ABRASCO *et. al.*, 2020; SOCIEDADE BRASILEIRA DE FONOAUDIOLOGIA, 2020).

Alunos com indicativos de AHSD necessitam de AEE, de modo complementar ou complementar, pois embora não encontrem dificuldade para realizar a matrícula, eles podem apresentar baixo desempenho escolar, assim como comportamentos negativos em relação a si mesmos, muitas vezes em decorrência de mitos perpetuados na educação (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; BRASIL, 2006b; BRASIL, 2008; DELPRETTO; ZARDO, 2010).

De acordo com Antipoff e Campos (2010), mitos como: a pessoa com AHSD destaca-se em todas as áreas do currículo escolar; todas têm um QI elevado; a AHSD é inata ou é produto do ambiente social; a pessoa com alto intelecto também é psicologicamente bem ajustada; as crianças superdotadas se tornam adultos eminentes; provêm de classes socioeconômicas privilegiadas; não se deve identificar pessoas com

AHSD; não precisam de AEE. Quando esses mitos estão presentes, podem acarretar problemas psicológicos, baixo rendimento escolar, desfavorecer o desenvolvimento de práticas adequadas que atendam às necessidades específicas dessas pessoas, desperdício de talentos, assincronia do desenvolvimento, e prejuízos mais graves, como: baixa autoestima, distorção da percepção de si mesmo, depressão e até suicídio, entre outros (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; BAUM, 2004; BRASIL, 2006b; DELPRETTO; ZARDO, 2010; PFEIFFER, 2015).

É importante ressaltar que, pessoas com AHSD podem apresentar dificuldade de aprendizagem, de resolução de problemas, deficiência, síndrome ou distúrbio psicológico, baixa autoestima, assim como outros problemas e dificuldades concernentes ao ser humano em desenvolvimento, visto que, como pessoa, ela pode estar sujeita a tais ocorrências. Outro ponto é que, as habilidades são desenvolvidas ao longo da aprendizagem e da vida dela, portanto lenta e gradual (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; SMITH, 2008). Além de ser um direito dela, o acesso ao atendimento educacional especializado é extremamente importante para que ela possa desenvolver suas habilidades e potencialidades.

Com esse cenário, em 2005, são implantados os Núcleos de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) no território nacional, formados por centros de referência para o atendimento de alunos com estas especificidades (BRASIL, 2008). Estes núcleos foram criados com o objetivo de: promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com AHSD das escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular, bem como disponibilizar recursos didáticos e pedagógicos, formar professores com competência técnica para atender, de maneira adequada, a esses alunos e contemplar os desafios acadêmicos e socioemocionais; disseminar conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, comunidades escolares, além das famílias em todo o território nacional (BRASIL, 2006a).

De acordo com o Documento Orientador NAAH/S (BRASIL, 2006a), os núcleos foram organizados de maneira que estivessem nas capitais de todos os Estados do país e Distrito Federal, com recursos para atendimento às necessidades educacionais dos alunos com AHSD, de maneira a oportunizar um aprendizado específico, estimular suas habilidades e potencialidades, desenvolver sua criatividade e senso crítico. Equipados

com espaço de apoio pedagógico aos professores e orientação às famílias desse grupo de alunos.

Os NAAH/S também têm como objetivos específicos:

Estruturar e implementar os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) nas Unidades Federadas.
Acompanhar, avaliar e disseminar as atividades desenvolvidas, processos e resultados nos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2006a, p. 15).

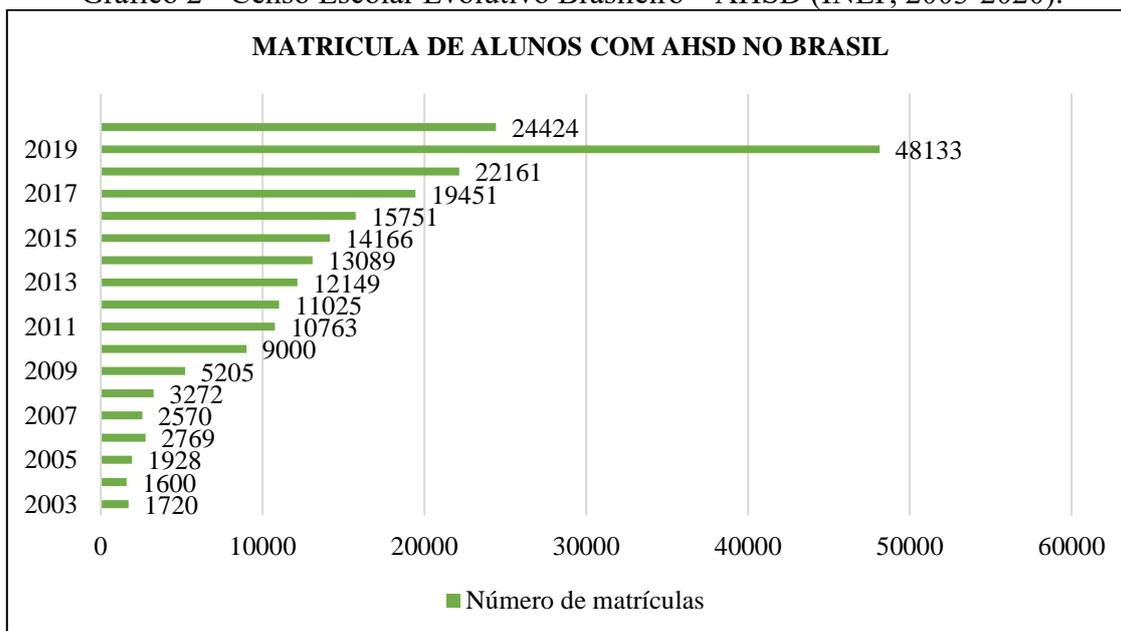
Contudo, ao longo dos 12 anos seguintes, muitos núcleos foram desativados em decorrência da falta de administração estadual, porém acredita-se que a atuação junto aos centros possibilitou que a identificação e matrículas aumentassem, tendo como base o Censo Escolar da educação básica nacional (OLIVEIRA; RANGNI, 2019; SOUZA; SANTOS, 2018).

Oliveira e Rangni (2019) apontam que no censo escolar de 2018, a matrícula não chegou a atingir 1% em nenhuma região do território nacional. Elas ainda demonstram que, de acordo com os dados coletados na Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2018), no Estado de São Paulo existem cerca de 1.929 alunos com AHSD, matriculados em classe comum e 11 matriculados em classe exclusiva, sendo que o total de alunado na Educação Básica no estado é de 10.057.596, demonstrando que apenas 0,01% são identificados e matriculados com AHSD.

As matrículas de alunos com AHSD no território nacional mostram que, no ano de 2003 havia 1.720 alunos na rede regular de ensino. Nos anos subsequentes os números aumentaram, havendo um salto significativo em 2010, 2017, 2018 e 2019. Em 2009 haviam em torno de 5.205 matrículas e em 2010 passou para 9.000 alunos. Novamente houve um salto em 2017, partindo de 15.751 alunos em 2016 para 19.451 em 2017. Os números seguiram aumentando, no ano de 2018 havia 22.161 alunos matriculados com AHSD, em 2019 houve um grande salto para 48.133 matrículas.

Em 2020 ocorreu uma queda com registro de 24.424 alunos com AHSD no território nacional (24.132 em classe comum e 292 em sala exclusiva), com 23.709 matrículas a menos que no ano anterior a progressão volta ao equilíbrio, contudo, não há explicações para o aumento existente no ano de 2019, como expõe o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Censo Escolar Evolutivo Brasileiro – AHSD (INEP, 2003-2020).



Fonte: Elaboração própria. Baseado em dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica – INEP (2003-2020).

Nota: Em decorrência da configuração do gráfico, a numeração correspondente aos anos é apresentada de modo intercalado, sendo o último correspondente ao ano de 2020.

Tal queda no índice de matrículas pode, ou não, ser atribuída à pandemia de COVID-19, causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2).

A pandemia teve seu epicentro originário na China em dezembro de 2019, posteriormente se alastrou pelo planeta, com os primeiros casos no Brasil em fevereiro de 2020, modificando a rotina de pessoas em todo o mundo. Vários aspectos da vida foram impactados, uma vez que foi necessário fazer distanciamento social, suspendendo atividades diárias como trabalho, estudo e outros, se mostrando uma das maiores crises sanitárias do século, com proporções globais (WERNECK; CARVALHO, 2020). Devido ao grande risco de contágio e letalidade, o Congresso Nacional decretou estado de calamidade pública por meio do Decreto Legislativo nº 6, de 2020, sendo que até abril de 2021 continuava em vigor, momento de defesa deste trabalho.

A progressão de matrículas no Censo Escolar brasileiro suscita hipóteses, como possível formação adequada de profissionais da educação, contudo, é necessário que pesquisas sejam realizadas com o objetivo de estudar a evolução nas matrículas de alunos com AHSD na rede básica de ensino do país, pois de acordo com Oliveira e Rangni (2019), nas escolas não se encontram tantos alunos sendo atendidos em serviços de AEE ou em serviços especializados.

De acordo com o exposto, é entendido que a formação continuada de professores é necessária, a fim de que possam identificar alunos com indicadores de AHSD e encaminhá-los ao AEE; posto que, apenas uma pequena parcela deles tem sido atendida, de acordo com o Censo Escolar.

A falta de estímulo, instrução especializada e atenção adequada a alunos com AHSD podem resultar na perda dos talentos, assim como gerar sentimento de frustração, problemas emocionais e inadequação social, assim sendo, é necessário formar profissionais que estejam capacitados para identificar e atender esses alunos, pois é por meio da educação que os potenciais humanos florescem ao máximo, de modo que o sujeito se torne apto a participar ativamente da sociedade (BRASIL, 2006a, 2006b; CUPERTINO; ARANTES, 2012; DELPRETTO; ZARDO, 2010; REYNAUD; RANGNI, 2017).

Pesquisas são fundamentais para fomentar a discussão de que, os alunos com AHSD sempre estiveram na escola regular, muito antes do marco da inclusão e continuam tendo direitos em desenvolver suas habilidades e potencializar suas capacidades por meio de atendimento educacional especializado. Já no caso de alunos que apresentam alguma deficiência, síndrome ou distúrbios psiquiátricos associadas à AHSD a invisibilidade é ainda maior, porque essa dupla condição sequer aparece na Sinopse Estatística (INEP, 2003-2020). A seguir abordar-se-á a deficiência visual e a dupla excepcionalidade.

3 DEFICIÊNCIA VISUAL E DUPLA EXCEPCIONALIDADE

3.1 Deficiência visual

Barraga (1985, 1992) categoriza visão em normal e subnormal ou deficiência visual (DV), a qual envolve cegueira e baixa visão (BV); de acordo com o Decreto 5.296, de dezembro de 2004, “Capítulo II, Do Atendimento Prioritário”, que define:

Art. 5º c) Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°, ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004, p. 01).

Acuidade visual é a capacidade de visão que a pessoa possui de enxergar com nitidez (DOMINGUES; CARVALHO; ARRUDA, 2010). O Quadro 4 apresenta algumas condições consideradas deficitárias e que podem interferir no desenvolvimento cognitivo, caso não haja estimulação adequada e direcionada à pessoa ainda na infância (MALTA *et. al.*, 2006; VYGOTSKI, 1997).

Smith (2008) assinala que existem patologias que não são consideradas necessariamente deficiências, porém, podem comprometer o desenvolvimento e aprendizagem se não forem adequadamente tratadas, como ilustra o Quadro 4.

Quadro 4 - Níveis de visão subnormal.

Níveis	Características Gerais	Características Educacionais	
Baixa visão	Apresenta limitações visuais que impede a realização de tarefas visuais. A pessoa com baixa visão consegue ver objetos a curta distância com ou sem ajuda de lentes de aumento, precisa complementar a aprendizagem com o tato e adequações de luz.	Deficiência visual moderada	Uso limitado da visão, realiza tarefas visuais fazendo ajustes de luz, pode precisar do apoio de lentes ou lupas especiais, precisa de material adaptado (contraste ou aumentado).
		Deficiência visual severa	Tarefas visuais são mais complexas de serem realizadas com exatidão, requer ajustes de tempo, modificações e auxílio
		Deficiência visual profunda	Impedimento visual mais acentuado, não consegue ver detalhes. Precisa de adaptações para realizar tarefas visuais.
Cegueira	Aprende mediante o Sistema Braille, não pode utilizar sua visão para adquirir conhecimento, podendo ter percepção de luz, que pode ajudar na orientação e mobilidade. Tem percepção de luz sem projeção de imagens ou carece totalmente de visão. Pode ser congênita ou adquirida.	Cegueira total	Ausência total da visão, podendo ter uma pequena percepção de luz.
		Cegueira parcial	Têm resíduo visual que permite a orientação quanto a luz e a percepção de formas, tem mais facilidade para se locomover e apreender o mundo. Visão insuficiente para bom aproveitamento escolar ou profissional.

Fonte: Elaboração própria. Baseada em Barraga (1985, 1992) e Martín, Ramírez (2003).

Barraga (1985, 1992), Smith (2008), Domingues, Carvalho, Arruda (2010), Sá e Simão (2010) estabelecem dois níveis de funcionamento: baixa visão e cegueira. Barraga (1985, 1992) e Martín e Ramírez (2003) classificam baixa visão em três grupos, de acordo com a funcionalidade visual, e cegueira em dois grupos.

3.1.1 Baixa visão

Gil (2000) e Domingues, Carvalho, Arruda (2010) indicam que a BV pode ser congênita ou adquirida. Ela pode ser ocasionada por traumas, enfermidades e disfunções do sistema visual, que podem acarretar alteração na capacidade visual em decorrência de perda significativa da acuidade visual e redução do campo visual.

Quando a perda visual ocorre ainda na infância, a pessoa passa a se desenvolver de modo particular, tendo seu próprio modo de ver e perceber o mundo, explorar e conhecer o que está a sua volta (DOMINGUES; CARVALHO; ARRUDA, 2010; VYGOTSKI, 1997).

Vygotski (1997), Domingues, Carvalho e Arruda (2010), Piccolo e Silva, S. (2014) pontuam que, como parte deste processo ela desenvolve maneiras de interagir

com o meio, objetos e pessoas com os sentidos remanescentes, os quais são essenciais para sua compreensão, organização, percepção e aprendizagem. Domingues, Carvalho e Arruda (2010, p. 11) indicam que é necessário “considerar as características individuais, as reações emocionais, o tipo de perda, o tempo decorrido desde a ocorrência do déficit visual, as experiências visuais vivenciadas e a aceitação frente à deficiência visual”, evitando padronizar estas pessoas, uma vez que cada uma pode reagir de maneira diferente, de acordo com suas vivências e concepções, tendo construído conceitos de identidade particulares, necessitando de atenção diferente e educação equitativa.

3.1.2 Cegueira

Barraga (1985, 1992), Martín e Ramírez (2003), Sá e Simão (2010) indicam que a cegueira pode ser total ou parcial. A pessoa que possui cegueira total pode ter percepção de luz ou ausência total de visão, já a cegueira parcial mantém resíduos visuais, possibilitando a percepção de formas, de orientação e mobilidade.

De acordo com Smith (2008), a ausência de visão manifestada no nascimento ou até dois anos de idade é chamada de cegueira congênita (CC), quando ela ocorre depois dos dois anos de idade é chamada de cegueira adquirida (CA) ou adventícia. Sá e Simão (2010) indicam que geralmente a CC é ocasionada por traumas e enfermidades, como: retinopatia da prematuridade, glaucoma, catarata congênito e atrofia do nervo óptico; a CA é decorrente de causas orgânicas ou traumas, como: enfermidades sistêmicas, doenças infecciosas e traumas oculares.

Malta *et. al.* (2006) e Smith (2008) mencionam que é importante fazer essa diferenciação, pois pessoas que perdem a visão posterior a dois anos têm potencial visual desenvolvido, retendo memória visual, lembrando de luzes, cores, formas e imagens, o que facilita sua readaptação e aprendizagem. No entanto, se a perda da visão for congênita a pessoa não terá memória visual (GIL, 2000; SÁ, SIMÃO, 2010), o que pode interferir na aquisição de conceitos, aprendizagem e desenvolvimento de habilidades.

Vygotski (1997), Martín, Gaspar, González (2003), Sá e Simão (2010) indicam que a pessoa cega em desenvolvimento necessita oportunidades de explorar, manipular e questionar o seu ensino, a fim de comprovar o que aprendeu e assimilar o conteúdo.

Os autores acrescentam que ela deve se sentir confortável e segura com seu aprendizado.

Outros aspectos se distinguem quando a deficiência visual é congênita ou adquirida, como: a percepção de mundo, autoimagem, autopercepção, autoaceitação, resiliência, orientação e mobilidade, o relacionar-se com o outro, com o mundo e consigo mesmo (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003; COÍN; ENRÍQUEZ, 2003; SÁ; SIMÃO, 2010; SMITH, 2008;).

De acordo com Cobo, Rodríguez, Bueno (2003), Sá e Simão (2010), é necessário ter conhecimento das particularidades da perda visual do aluno, como idade, circunstâncias, desenvolvimento da personalidade e construção da identidade, pois a perda visual, seja abrupta ou lenta, ocasiona rupturas e mudanças radicais em todas as esferas da vida dessa pessoa, podendo modificar o contexto social, familiar, profissional e educacional.

Sá e Simão (2010) e Vendramin (2019) apontam que posturas capacitistas⁵, tais quais: superestimar ou superproteger a pessoa cega a vendo como incapaz, defeituoso, dependente ou tutelado, geram barreiras atitudinais que dificultam o desenvolvimento da autonomia, independência, autoestima, confiança e segurança. Deste modo, é necessário compreender que essa pessoa tem potencialidades, assim como pessoas típicas, podendo aprender, conhecer, ensinar e participar efetivamente da sociedade, exercendo seus direitos, desejos, habilidades e deveres.

3.1.3 Construtos sociais e psicológicos da deficiência visual

Pessoas que emitem comportamentos diferentes daqueles aceitos socialmente ou com alguma atipicidade carregam estigmas que podem interferir na sua personalidade e constituição do *self*, muitos deles são difundidos e perpetuados na sociedade, como: insuficientes, imperfeitos, inumanos, estranhos, incapazes, indesejados, anormais, entre outros (GOFFMAN, 1988; OMOTE, 2004; VENDRAMIN, 2019).

⁵ De acordo com Vendramin (2019), capacitismo é a concepção que se tem a respeito de PCDs, proveniente de uma leitura a partir de seus aspectos corporais e comportamentais, que as define como incapazes, o que ocasiona dificuldades na vida desta pessoa, que passa a ser desacreditada pela sociedade, e como tal, tem seus direitos, desejos e habilidades invalidados (GOFFMAN, 1988).

De acordo com Goffman (1988), Omote (2004), Piccolo (2015) e Vendramin (2019), isso faz com que elas sejam desacreditadas por pessoas que estão no padrão normativo, muitas vezes em decorrência de signos de informação e símbolos que podem se caracterizar por disfunções corporais visíveis ou a partir de aspectos discursivos conhecidos. A estigmatização de pessoas não normativas e a supervalorização da normalidade, alusão à medida de norma seguida e desejada pela sociedade, seja em comportamentos, intelecto ou corpo, destroem possibilidades de convívio e troca de conhecimentos, pois é dada mais atenção às aparências que outros atributos do aspecto humano (GOFFMAN, 1988; OMOTE, 2004; PICCOLO, 2015; VENDRAMIN, 2019).

Goffman (1988) e Omote (2004) mencionam que a pessoa exerce papéis na sociedade de acordo com as experiências que ela vivencia, podendo apresentar uma identidade social que não condiz com sua identidade real. O descrédito sofrido pela estigmatização faz com que ela seja colocada e se coloque neste lugar, que pode produzir alienação e crenças de identidade equivocadas, como: se sentir inferior, defeituoso, não humano, auto ódio e autodepreciação, ou crer que os demais não são normais e que apenas ela é (GOFFMAN, 1988; OMOTE, 2004).

A ideologia de perfeição e ideal disseminados na sociedade fazem com que, pessoas apresentem diferenças e enfrentem dificuldades para alcançar seus direitos de exercer sua cidadania efetivamente, sendo-lhes tolhidas as oportunidades de crescimento pessoal e profissional (GOFFMAN, 1988; SÁ; SIMÃO, 2010; VENDRAMIN, 2019).

Além de ser uma visão medieval e ultrapassada, ela está impregnada de preconceito e tem uma postura que não mais se pode aceitar, levando-se em conta que atualmente PCDs atuam em diversos setores da sociedade, com vidas normais e bem-sucedidas no âmbito de suas possibilidades. Além disso, se faz necessário refletir como a sociedade vê a PCD e pessoas com dupla excepcionalidade (PCDEs) (GIL, 2000; GOFFMAN, 1988; PESSOTI, 2012; PICCOLO, 2015; VENDRAMIN, 2019).

De acordo com Cobo, Rodríguez, Bueno (2003) e Sá, Simão (2010), a sociedade percebe pessoas com deficiência visual (PCDVs) de modo ambivalente, pois tende a ter atitudes de exclusão por acreditar que são amargas ou indefesas; ou de exaltação, acreditando que são seres com poderes especiais. Os autores indicam que

atitudes tomadas pela sociedade como: piedade, comiseração e horror, podem influir no comportamento da pessoa, sua autopercepção, autoimagem, autoestima e papel social.

Cobo, Rodríguez, Bueno (2003), Sá, Simão (2010) e Vendramin (2019) apontam que relações sociais e afetivas influenciam a pessoa, podendo gerar sentimento de inferioridade, impotência e depressão, que podem surgir por barreiras atitudinais, principalmente em relações familiares. Estes sentimentos aumentam quando não há oportunidade de exercer a autonomia, quando há desconsideração de suas aspirações, a invisibilidade de suas potencialidades e superproteção, interferindo no desenvolvimento de sua personalidade.

Cobo, Rodríguez, Bueno (2003) e Paranzini e Kanaane (2016) postulam que é difícil definir personalidade, pois o tema é amplo e muito discutido. Contudo, eles a categorizam em três grupos:

- a) Baseadas no efeito exterior: são centradas em características listadas na eficácia e atração social, não tratando de fatores internos pertinentes ao sujeito e suas relações externas;
- b) Baseadas na estrutura interna: consiste no conjunto de instintos, habilidades e qualidades do sujeito. É entendida como a pessoa realmente é e sua organização mental, não dependendo da percepção externa de outras pessoas;
- c) Positivas: tem uma posição extrema e considera apenas comportamentos cientificamente observáveis.

A respeito das PCDVs, Cobo, Rodríguez e Bueno (2003), Sá e Simão (2010) e Silva *et. al.* (2017) indicam que a personalidade é um fator importante para o processo de autoaceitação desse grupo de pessoas, que pode ser influenciado por fatores externos e internos:

- Fatores externos: mídia, amigos, família, sociedade; e
- Fatores internos: autopercepção, autoestima, autoconfiança e resiliência.

Nesse sentido, é importante ter em mente que a PCDV, de acordo com Martín, Gaspar e González (2003), é uma pessoa como qualquer outra, que constrói sua referência de mundo, percepção de si mesmo e uma autoimagem de acordo com as relações que experimenta. Ela elabora a imagem de si a partir do resultado de suas relações (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003; GOFFMAN, 1988; MARTÍN; GASPAR; GONZÁLEZ, 2003; VIGOTSKY, 1997), sejam estas resultantes de boas ou

más experiências, as quais moldam sua personalidade e a maneira como reage com o mundo.

Entre os fatores pessoais externos que podem influir o processo de desenvolvimento humano e educativo está a família, visto que a deficiência visual pode gerar um desconforto no seio familiar, como angústia e superproteção. Tais posturas podem prejudicar a pessoa, bloqueando seu desenvolvimento motor, cognitivo e relacional (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003; SÁ; SIMÃO, 2010; SILVA *et. al.*, 2017).

Segundo Silva *et. al.* (2017), fatores externos influenciam os fatores internos do sujeito, interferindo de modo positivo ou negativo na autoimagem, autopercepção, muitas vezes, dificultando a confiança em suas habilidades. Martín, Gaspar e González (2003) e Paranzini e Kanaane (2016) destacam que quando uma pessoa não compreende a diferença da outra, esta dificulta que a outra se compreenda, uma vez que autoconceito, autopercepção e autoimagem são formados com base nas relações sociais. Deste modo, segundo os autores, ela pode não receber segurança ou a resposta que procura nas relações, sobretudo é necessário ensiná-la a confiar em suas possibilidades, o que implica um esforço em compreender seu entorno, livre de artificialidade e preconceitos.

De acordo com o exposto, as PCDs enfrentam barreiras que estão carregadas de crenças e juízos de valor, sendo que as potencialidades delas tendem a ser mascaradas mais facilmente em relação às pessoas típicas, em decorrências de suas relações e processos de desenvolvimento, influenciados por fatores externos e internos.

Nesta perspectiva, o tópico seguinte aborda a dupla excepcionalidade.

3.2 Dupla excepcionalidade

A dupla excepcionalidade (DE), ou em inglês *twice exceptional* (2e), tem sido pesquisada há aproximadamente 60 anos, o termo 2e foi usado pela primeira vez em 1977, por Maker, de acordo com Baldwin *et. al.* (2015). O campo da DE surgiu da fusão entre as linhas investigativas que estudam EEsp e AHSD. A DE tem suas particularidades e pode ter efeitos significativos sobre a sociedade, uma vez que pessoas que apresentam AHSD e alguma outra especificidade contribuíram com o avanço de

algumas áreas do saber, tais quais: Ludving van Beethoven, Helen Keller, Vincent van Gogh, Temple Grandin, Frida Kahlo, Thomas Edison, Albert Einstein, Stephen Hawking, Antônio Francisco Lisboa (Aleijadinho), Cândido Portinari, Andrea Bocelli, entre outros.

A DE começou a ser estudada na década de 1960, quando pesquisadores iniciaram discussões referentes à questão de jovens em risco, etnicamente e economicamente desfavorecidos (BALDWIN, 1978; FRASIER, 1980) e a possibilidade de alunos com deficiência terem AHSD e necessitarem de AEE voltado para suas necessidades (CHORNIK, 1984; FRANKS, 1962; GOLDBERG, 1981; HACKNEY, 1986; HARDARY *et. al.*, 1979; JOHNSEN; CORN, 1986; MAKER, 1977; WHITFIELD, 1976; WHITMORE, 1981, 1985; WILLIAMS, 1986).

De acordo com Baum (2004), acredita-se que o sujeito com AHSD é perfeito, bem desenvolvido cognitivamente e que atinge as mais altas notas, domina todos os assuntos, se sobressai em tudo; crenças perpetuadas e creditadas desde a publicação da obra de Francis Galton, em 1869, já explicitada no capítulo 1, e pela prática de mensuração do QI.

Reis (1998, 2002) e Baum (2004) ressaltam que tais afirmações são imprudentes, pois alimentam a ideia de que se alguém que não sabe ler não pode ter AHSD e é quase irreal acreditar que o gênero, a cultura, a cor, questões econômicas ou especificidades podem mascarar comportamentos superdotados. A mencionada autora indica que a crença de que PCDs possam apresentar AHSD se tornou algo inconcebível para muitas pessoas, em decorrência de mitos e preconceitos, os quais perpetuam a ideia de que pessoas com DV e AHSD não são capazes de enfrentar e acompanhar programas de enriquecimento (BAUM, 2004; STARR, 2003).

Contudo, a partir de novos estudos e teorias sobre inteligência promovidas por Renzulli (1976), Gardner (1983), Gagné (1985) e Sternberg (1986) modificaram concepções equivocadas de AHSD. Em 2015, vários pesquisadores da área se mobilizaram com o intuito de juntos e de modo coeso, buscar unificar a comunidade científica e avançar colaborativamente; assim, 2^a passou a ser empregada internacionalmente para se referir à dupla excepcionalidade.

3.2.1 Características

De acordo com Baldwin *et. al.* (2015), PCDEs apresentam habilidades excepcionais e deficiência, resultando em um conjunto único de circunstâncias. “Sua habilidade excepcional pode predominar e esconder sua deficiência, sua deficiência pode predominar e mascarar suas habilidades excepcionais ou cada especificidade pode mascarar a outra para que nenhuma seja reconhecida ou classificada” (tradução nossa⁶) (BALDWIN *et. al.*, 2015, p. 212).

Os autores Omdal *et. al.* (1992), Reis, McCoach (2002), Starr (2003) e Pfeiffer (2015) indicam que uma pessoa com AHSD pode apresentar não apenas deficiências - física, sensorial e intelectual, mas também outras especificidades, tais quais: transtornos psiquiátricos, transtornos de desenvolvimento, transtornos funcionais específicos, síndromes e depressão. Desta maneira, a DE varia no grau de dificuldade e gravidade, desde imperceptível a grave, a depender da especificidade a qual a AHSD está associada.

De acordo com Smith (2008), pessoas com AHSD apresentam bom desempenho, altos níveis de habilidades, se diferem de pessoas típicas, podem demonstrar comportamentos que se assemelham a distúrbios de aprendizagem, como a hiperatividade e a impulsividade, e consideram a escola tradicional tediosa. Também, demonstram sensibilidade, perfeccionismo e intensidade, reagindo intensamente a críticas, têm reações negativas relacionadas a erros e os consideram falhas, e frustração causada pelo perfeccionismo, características que pode ocasionar baixo desempenho.

Dentro do grupo de pessoas com AHSD existem subgrupos, que podem ter características diferentes relacionados às especificidades que apresentam, como indica o Quadro 5.

⁶ *Their exceptional ability may dominate, hiding their disability; their disability may dominate, hiding their exceptional ability; each may mask the other so that neither is recognized or addressed* (BALDWIN *et. al.*, 2015, p. 212).

Quadro 5 - Características comuns em pessoas com AHSD, DV e DE.

AHSD	DV	DE
Capacidade acima da média	Capacidade regular	Rápida aprendizagem
Memória bem desenvolvida	Memória regular	Memória superior
Habilidades de comunicação	Habilidades regulares de comunicação	Habilidades superiores de comunicação verbal e vocabulário
Capacidade de resolução de problemas	Habilidades básicas em resolução de problemas	Habilidades avançadas em resolução de problemas
Imaginação / criatividade	Abstração	Produção criativa
Inquérito	Pensamentos que podem progredir mais lentamente que pessoas videntes em algumas áreas acadêmicas	Pensamentos que podem progredir mais lentamente que pessoas videntes em algumas áreas acadêmicas
Habilidade avançada para lidar com sistemas de símbolos	Aprende braile	Facilidade em aprender braile
Discernimento	Inteligente	Grande persistência
Motivação	Organização	Motivação para saber
Raciocínio	Pode ter um desenvolvimento cognitivo mais lento que pessoas videntes	Pode ter um desenvolvimento cognitivo mais lento que pessoas videntes
Senso de humor desenvolvido	Orientação e mobilidade	Excelente capacidade de concentração
Interesses avançados	Interesses comuns	Interesses avançados

Fonte: Elaboração própria. Baseado em Gil (2000), Reis e McCoach (2002), Smith (2008), Whitmore, Maker (1985, *apud.*, WILLARD-HOLT, 1999).

De acordo com Whitmore e Maker (1985, *apud.*, WILLARD-HOLT, 1999), Gil (2000), Reis e McCoach (2002), Smith (2008), PCDEs podem apresentar diferenças significativas em comparação às pessoas videntes⁷ com AHSD, em relação ao desenvolvimento devido a perda visual. Contudo, apresentam características em comum, como: memória superior; rápida aprendizagem; habilidades superiores de comunicação verbal e vocabulário; resolução de problemas; produção criativa, embora necessitem de apoios sensoriais para construir conceitos e abstrações; a facilidade para lidar com sistemas e códigos auxilia a aprendizagem do braile; persistência; motivação; entre outras.

Omdal *et. al.* (1992) postulam que a pessoa com AHSD e DV muitas vezes permanecem invisíveis e não são atendidos em programas e serviços destinados a alunos com AHSD, uma vez que a deficiência pode mascarar suas habilidades e potencialidades. Para Whitmore e Maker (1985, *apud.*, WILLARD-HOLT, 1999), PCDs que apresentam AHSD tendem a mascarar seu déficit com sua inteligência, fazendo com que nem as dificuldades ou as potencialidades sejam reconhecidas adequadamente,

⁷ Referência a pessoas que enxergam.

sobretudo porque a deficiência pode parecer menos severa na pessoa que está usando seu intelecto para enfrentar a limitação e contornar a situação, enquanto os esforços são gastos para esse fim ela não pode se expressar em outras áreas de destaque (WHITMORE; MAKER, 1985, *apud.*, WILLARD-HOLT, 1999).

Whitmore e Maker (1985, *apud.*, WILLARD-HOLT, 1999) indicam que algumas características presentes no comportamento de pessoas com AHSD e DV são únicas desta DE e que é necessário olhar para essas características, pois diferenciam alunos com AHSD e alunos com DE, tornando a identificação mais difícil, havendo a necessidade de um olhar mais atento e sensível às nuances apresentadas em decorrência da condição.

Starr (2003) indica que PCDEs experimentam problemas de comunicação com seus pares em função do déficit visual, expectativas estereotipadas, atrasos no desenvolvimento (especificamente espacial) e formação incompleta. Outras características são comuns a toda pessoa com AHSD. PCDEs costumam ser autocríticas, podem apresentar uma sensibilidade ainda maior e a necessidade de provarem a si mesmas ou a outros que são melhores. A autora salienta que PCDEs podem experimentar uma maior intensidade de emoções e até depressão, bem como expectativas irrealistas sobre o que constitui AHSD, outros aspectos são: o baixo rendimento em comparação a alunos típicos com AHSD e a falta de oportunidades para desenvolverem suas habilidades em um ambiente adequado.

Segundo Starr (2003), a dificuldade em identificar alunos com DE está relacionada ao tratamento baseado no modelo médico, que enfatiza a deficiência e identifica suas diferenças e comportamentos atípicos como uma peculiaridade da deficiência, e não como habilidades e potencialidades que podem indicar AHSD. A autora ressalta que tal prática se torna uma barreira na identificação de indicadores de AHSD, pois estes alunos são diferentes de outros com apenas uma destas especificidades. Starr (2003) indica que o desconhecimento de tais características por parte do professor e as limitações de testes restringem sua identificação, e, conseqüentemente, o atendimento educacional especializado focado em seus potenciais, e não somente nos déficits.

Willard-Holt (1999) indica que o compromisso de identificar alunos com DE e nutrir suas habilidades e potencialidades está intrinsecamente relacionado a “mudanças

específicas na maneira como os educadores abordam a identificação, a instrução e a dinâmica da sala de aula” (1999, p. 05, tradução nossa⁸). Segundo a autora, é necessário incluir alunos com deficiência na fase inicial de triagem de indicadores de AHSD na sala de aula e observar além das características comuns a alunos típicos. Ela indica que é necessário aceitar indicadores não convencionais de potencialidades, assim como uma depressão de pontuação nos testes, quando realizados em sala comum, e que o ideal é fazer a comparação com outras pessoas que também possuam a mesma deficiência.

Ainda, acrescenta que quando o aluno com DE recebe educação adequada que o incentive a desenvolver pensamentos abstratos de alto nível, a desenvolver a criatividade, a resolver problemas, a participar de programas de enriquecimento, a participar ativamente das aulas, a usar os pontos fortes, a fortalecer o autoconceito e reconhecer suas capacidades além da deficiência, com práticas de enfrentamento, autodireção e aceitação, ele pode se tornar um adulto bem-sucedido em áreas que exigem educação avançada, podendo contribuir para sua comunidade (WILLARD-HOLT, 1999).

3.2.2 Identificação e atendimento

Baum (2004) afirma que embora o tema seja tratado, continua havendo desigualdade ao acesso de programas especializados para esse público. Ela indica que um dos fatores são os desafios estabelecidos pela duplicidade, pois a cada vez que um novo grupo populacional se manifesta surgem novas necessidades, que são únicas e requerem soluções complexas para atendê-las. Algumas das barreiras mais pungentes que afetam a população de PCDEs são: a falta de identificação, a falta de estratégias, a falta de consciência das consequências de comorbidades (vale lembrar que AHSD não é patológica ou comorbidade), pensamento deficitário na concepção do programa e a falta de apoio social e emocional (BAUM, 2004; CORN; HENDERSON, 2001; OMDAL *et. al.*, 1992; REIS; MCCOACH, 2002).

Se para a pessoa sem deficiência o acesso a programas especializados e ao AEE são dificultados pela falta de indicação, pela falta de identificação, pela matrícula,

⁸ *Commitment to identifying and nurturing the gifts of students with disabilities implies specific changes in the way educators approach identification, instruction, and classroom dynamics* (WILLARD-HOLT, 1999, p. 05).

pela falta de profissionais especializados, pela invisibilidade, pela perpetuação de mitos, pela veiculação de conhecimentos e dados enviesados, para aqueles que apresentam alguma especificidade concomitante se torna difícil, (BAUM, 2004; DELPRETTO; ZARDO, 2010; OMDAL *et. al.*, 1992; PFEIFFER, 2015).

Identificar pessoas com AHSD que também apresentam DV envolve barreiras atitudinais concernentes a uma sociedade que as analisa por lentes capacitistas, que as julga pelos déficits que apresentam e não por potencialidades e capacidades que possuem (GOFFMAN, 1988; OMDAL *et. al.*, 1992; STARR, 2003; VENDRAMIN, 2019). Tais comportamentos são decorrentes da perpetuação de estigmas sobre a deficiência, pautando-as pela normativa da sociedade típica que as declara ineficientes (GOFFMAN, 1988; PICCOLO, 2015; VENDRAMIN, 2019).

Tal percepção da sociedade, a respeito dos déficits e comportamentos desviantes, é recorrente a todas as culturas e tem sido perpetuada desde o início das civilizações (GOFFMAN, 1988; SMITH, 2008). Ademais dos estigmas, Omdal *et. al.* (1992) e Starr (2003) pontuam que a identificação de AHSD em pessoas com DV enfrenta outros obstáculos, como: a falta de normas bem estabelecidas de versões de testes em braile ou gravação; do mesmo modo a falta de testes específicos PCDVs, uma vez que versões adaptadas em impressão ampliada ou em braile podem não reproduzir gráficos com precisão. Outro ponto é a baixa pontuação, que denota a incapacidade de testes em quantificar a inteligência com base em comportamentos não visuais.

Estes autores reconhecem que outras barreiras dificultam o processo de identificação e avaliação de alunos com DE, como: fatores relacionados ao mau autoconceito, ambientes não desafiadores, falta de oportunidades de aprendizagem, dificuldades de acessibilidade impostas pela própria deficiência e redução de expectativas para eles, que impossibilitam o reconhecimento de seu verdadeiro potencial.

O foco na DV pode impedir o reconhecimento e desenvolvimento de habilidades cognitivas, e isso pode ocasionar uma discrepância significativa na avaliação acadêmica e potencial desses alunos, em relação a seu desempenho real na sala de aula (BAUM, 2004; OMDAL *et. al.*, 1992; PFEIFFER, 2015; SMITH, 2008; STARR, 2003).

De acordo com Baldwin *et. al.* (2015, p. 211) a educação de alunos com DE “abrange vários programas e práticas educacionais, incluindo a educação regular, educação especial e ensino especializado em AHSD em vários níveis educacionais” (tradução nossa⁹), desde o infantil ao superior em estabelecimentos de ensino privados ou públicos.

Willard-Holt (1999) indica que existem algumas implicações que devem receber maior atenção no atendimento de alunos com DE, como: realizar mudanças específicas na abordagem da identificação, inclusão de alunos com deficiência nas triagens iniciais, é necessário aceitar indicadores não convencionais de capacidades acima da média, ver além dos resultados dos testes, ter a ciência de que há uma depressão entre pontuações de alunos com e sem deficiência e comparar pessoas com as mesmas especificidades e na mesma faixa etária.

Para Willard-Holt (1999), é importante fornecer ferramentas para que a pessoa possa se desenvolver criativa e cognitivamente, por meio de outros meios e recursos de comunicação, estímulo do pensamento abstrato de alto nível, criatividade e resolução de problemas, oferecer estímulos para que elas possam ser adultos bem-sucedidos, ter acesso a serviços que atendam às suas necessidades relacionadas às AHSD e que não haja custos pessoais e sociais no desenvolvimento de seu potencial.

Os autores Baum (2004), Smith (2008) e Pfeiffer (2015) asseguram que as potencialidades intelectuais dessas pessoas necessitam ser reconhecidas e nutridas ao mesmo tempo em que suas deficiências são acomodadas, para que elas possam atingir seus potenciais. Starr (2003) indica que alunos com DE enfrentam as mesmas dificuldades que alunos de grupos minoritários incluídos em programas para AHSD, necessitando do mesmo tipo de provisões e atenção, contudo, não se pode focar apenas em uma das especificidades, é necessário suprir ambas para que o aluno se desenvolva com todo seu potencial (AKAR; AKAR, 2020; SMITH, 2008; STARR, 2003; WILLARD-HOLT, 1999).

Omdal *et. al.* (1992), Starr (2003) e Akar e Akar (2020) mencionam que o AEE deve ser fornecido a alunos que apresentam AHSD e DV, de maneira que estes alcancem seu potencial por intermédio de um programa bem planejado, sistematizado e baseado nas necessidades, habilidades, especificidade e potencialidades individuais.

⁹ *These needs and supports cut across multiple educational programs and practices, including general education, special education, and gifted Education (BALDWIN et. al., 2015, p. 211).*

Estes autores recomendam que alunos com DE precisam de programas e serviços de atendimento que respondam às suas necessidades específicas: a) identificação; b) adaptações curriculares; c) necessidades psicológicas; d) acompanhamento; e) serviços de apoio; e, f) professores habilitados para atender as necessidades tanto da AHSD quanto da DV.

É importante que os docentes estejam familiarizados com as necessidades relacionadas à DV para irem além da suplementação e complementação curricular, uma vez que elas não garantem acessibilidade e equidade (OMDAL *et. al.*, 1992). É imprescindível que esses alunos recebam atividades direcionadas às habilidades de comunicação, atividades de vida diária (AVD), técnicas adaptativas e orientação e mobilidade (OM), de acordo com suas necessidades e adequações curriculares.

Quanto ao currículo, Starr (2003) e Akar e Akar (2020) apontam que o aluno com DE necessita do mesmo currículo acadêmico que o aluno típico com AHSD. No entanto, é necessário que ele tenha à sua disposição recursos de adaptação, como: uso de gravação de aulas e materiais acessíveis; utilizar seus pontos fortes; trabalhar questões emocionais e comportamentais, buscando enfrentar situações típicas a PCDs; trabalhar a autoestima e o autoconhecimento; trabalhar habilidades de comunicação e outras que estejam latentes. Não obstante é indispensável que os alunos possam ter oportunidades de explorar seus interesses e desenvolver suas habilidades (OMDAL *et. al.*, 199; STARR, 2003).

Baum (2004) acrescenta que a falta de serviços adequados para atender PCDEs, em conjunto com a escassa literatura na área, embora estudada desde a década de 1960 em países como Canadá e Estados Unidos, aprofundam ainda mais o abismo que envolve a educação e atendimento destes alunos. Rangni e Costa (2016) complementam indicando que há poucas produções referentes a DE relacionada à DV no território nacional.

Por tudo isso, buscou-se conhecer as produções científicas sobre DE em três idiomas (Português, Inglês e Espanhol), sem recorte temporal.

4 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

A fim de verificar a produção científica produzida nacional e internacionalmente na área de AHSD e DV, foi realizada uma revisão sistemática, que de acordo com Costa e Zoltowski (2014, p. 56) “[...] é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada”.

Foram consultados bancos de dados eletrônicos, por fornecerem maior possibilidade de busca, uma vez que o acervo é mais abrangente e acessível que bancos de dados físicos, e possibilitam achados de produções em um curto período (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014).

A análise de dados foi realizada de acordo com adaptação do Roteiro de Análise de Teses e Dissertações de Nunes, Ferreira e Mendes (2002). Foram considerados tópicos referentes à identificação e à análise descritiva dos estudos: a) instituição; b) autor e título; c) objetivo; d) método/participantes; e) aspectos avaliados; e, f) resultados e conclusão.

Os bancos de dados eletrônicos utilizados para localização e captação de trabalhos foram: a) *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); b) Portal de Periódicos CAPES; c) Google Acadêmico; d) *Sistema de Información Científica de Revistas Científicas* (Redalyc); e) *Springer Link*; f) *Education Resource Information Center* (ERIC).

Para as buscas foram usadas as seguintes palavras-chave: dupla excepcionalidade, deficiência visual, superdotação, altas habilidades, cegueira, *visual impairment*, *twice exceptionality*, *blindness*, *gifted*, *doble excepcionalidad*, *discapacidad visual*, *altas capacidades*, como ilustra a Tabela 1.

Tabela 1 - Resultados de busca por terminologias em bancos de dados eletrônicos.

Biblioteca Tesouros - INEP		ERIC – <i>Institute of Education Sciences - Thesaurus</i>		BVS Psicologia	
Palavra-chave	Resultado	Palavra-chave	Resultado	Palavra-chave	Resultado
dupla excepcionalidade	0	<i>Twice exceptionality</i>	0	<i>doble excepcionalidad</i>	0
deficiência visual	0	<i>visual impairment</i>	1	<i>discapacidad visual</i>	0
superdotação	3	<i>gifted</i>	5	-	
altas habilidades	2	-	-	<i>altas capacidades</i>	0
cegueira	1	<i>blindness</i>	1	-	-

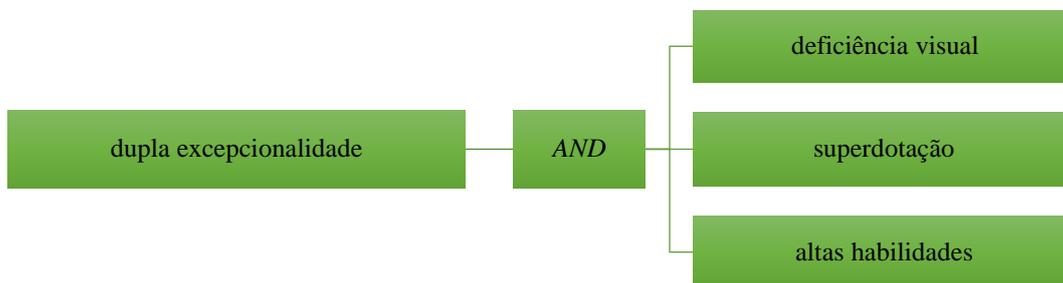
Fonte: Elaboração própria. Dados da busca.

De acordo com Brandau, Monteiro e Braile (2005), as palavras-chave não obedecem a estruturas e são retiradas de textos. Deste modo, as palavras-chave buscadas foram retiradas de termos utilizados na literatura especializada na área da dupla excepcionalidade, tais quais: dupla excepcionalidade, *twice exceptionality* e *doble excepcionalidad* (BAUM, 2004; SMITH, 2008; WILLARD-HOLT, 1999).

Assinala-se que os descritores (termos constantes em bancos como *Thesaurus*, entre outros), por sua vez, “são organizados em estruturas hierárquicas, facilitando a pesquisa e a posterior recuperação do artigo” (BRANDAU; MONTEIRO; BRAILE, 2005, p. 08). A partir desse entendimento, dentre as treze palavras-chave pesquisadas, foram encontrados seis descritores: superdotação, altas habilidades, cegueira, *blindness*, *gifted* e *visual impairment*, contudo, o tema central da pesquisa (dupla excepcionalidade) não foi contemplado, como ilustra a Tabela 1, deste modo se optou pelo uso das palavras-chave.

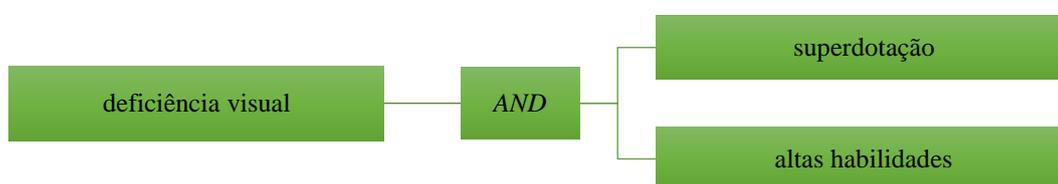
A revisão não limitou data ou idioma e foram utilizados os filtros: “classificar por relevância”, “em qualquer idioma”, “em qualquer momento”, e “avaliado por pares”. Foram desmarcados os filtros “incluir citações” e “incluir patentes”. Visando auxiliar a busca, foi adotado o operador booleano *AND* combinando os termos da pesquisa, como ilustrado nos Fluxogramas 1, 2, 3, 4 e 5.

Fluxograma 1 - Primeira combinação de palavras-chave.



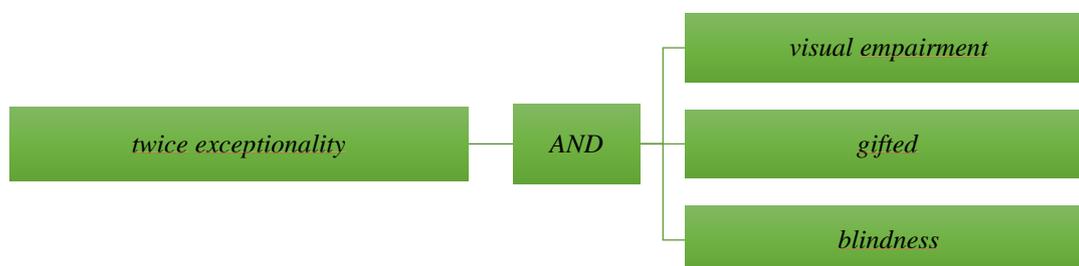
Fonte: Elaboração própria.

Fluxograma 2 - Segunda combinação de palavras-chave.



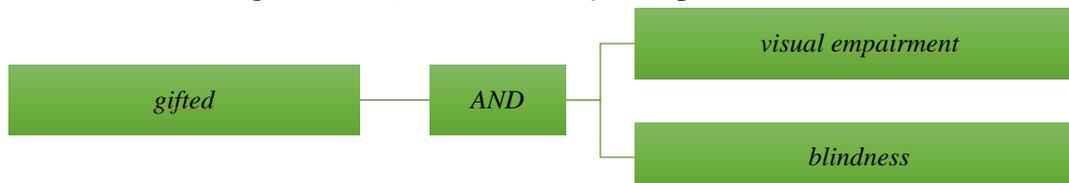
Fonte: Elaboração própria.

Fluxograma 3 - Terceira combinação de palavras-chave.



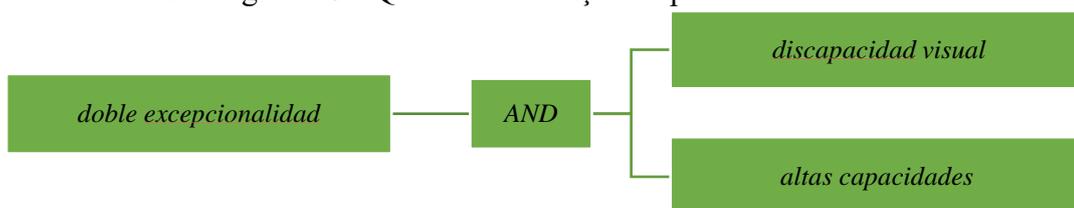
Fonte: Elaboração própria.

Fluxograma 4 - Quarta combinação de palavras-chave.



Fonte: Elaboração própria.

Fluxograma 5 - Quinta combinação de palavras-chave.



Fonte: Elaboração própria.

A revisão buscou pesquisas que tratassem a temática de AHSD e DV, assim, as buscas resultaram em muitos trabalhos nos bancos de dados Capes e Google Acadêmico, contudo foram encontrados apenas 17 (dezessete) trabalhos que tratavam da temática de AHSD e DV. Os trabalhos que abordavam outros temas foram descartados, do mesmo modo aqueles que não foram encontrados para leitura na íntegra, ou que não estivesse nos idiomas estabelecidos.

A seleção dos trabalhos para inclusão na revisão seguiu as seguintes etapas: leitura do título, leitura dos resumos, leitura na íntegra, análise e síntese. Muitos trabalhos importantes foram encontrados, porém abordavam apenas um dos termos buscados.

Dentre os bancos de dados consultados apenas *Redalyc* não aceitou a combinação de palavras-chave, portanto a busca foi realizada com um dos termos, priorizando a palavra-chave relacionada ao problema central da busca, como ilustra a Tabela 2.

Tabela 2 - Resultado da busca em Bancos de Dados Eletrônicos.

PALAVRAS-CHAVES BUSCADAS	BANCOS DE DADOS ELETRÔNICOS				
	SCiELO	Capes	Google Acadêmico	Redalyc	ERIC
deficiência visual <i>AND</i> dupla excepcionalidade	2	4	1.270 / refinado = 94	0	-
deficiência visual <i>AND</i> superdotação	2	21	13.100 / refinado = 5.780	0	-
deficiência visual <i>AND</i> altas habilidades	3	80	33.400 / refinado = 10.900	0	-
dupla excepcionalidade <i>AND</i> superdotação	3	4	438 / refinado = 165	0	-
dupla excepcionalidade <i>AND</i> altas habilidades	2	5	1.350 / refinado = 173	0	-
<i>twice exceptionality AND visual empairment</i>	0	0	33.000 / refinado = 2.190	0	0
<i>twice exceptionality AND gifted</i>	4	2.509 / refinado = 1.936	68.900 / refinado = 3.610	0	196
<i>visual empairment AND gifted</i>	0	1	26.700 / refinado = 6.000	0	0
<i>blindness AND gifted</i>	0	0	49.200 / refinado = 48.700	0	43
<i>blindness AND twice exceptionality</i>	0	1.202 / refinado = 1.109	65.300 / refinado = 580	0	1
<i>discapacidad visual AND altas capacidades</i>	1	40	23.000 / refinado = 3.230	0	-
<i>discapacidad visual AND doble excepcionalidad</i>	0	2	6.240 / refinado = 80	0	-
<i>double exceptionalidad</i>	-	-	-	13	-
<i>twice exceptionality</i>	-	-	-	10	-
Estudos relevantes	1	2	7	0	7

Fonte: Elaboração própria. Dados da busca.

Nos bancos de dados da CAPES e do Google Acadêmico, em decorrência do alto fluxo de retorno, foram adotados os filtros: “classificar por relevância”, “em qualquer idioma”, “em qualquer momento”, “avaliado por pares”, de modo a refinar a busca, obtendo assim resultados mais relevantes.

Os bancos de dados foram consultados pela primeira vez em junho de 2019, as buscas foram realizadas com um intervalo de dois meses, com o último acesso em março de 2021.

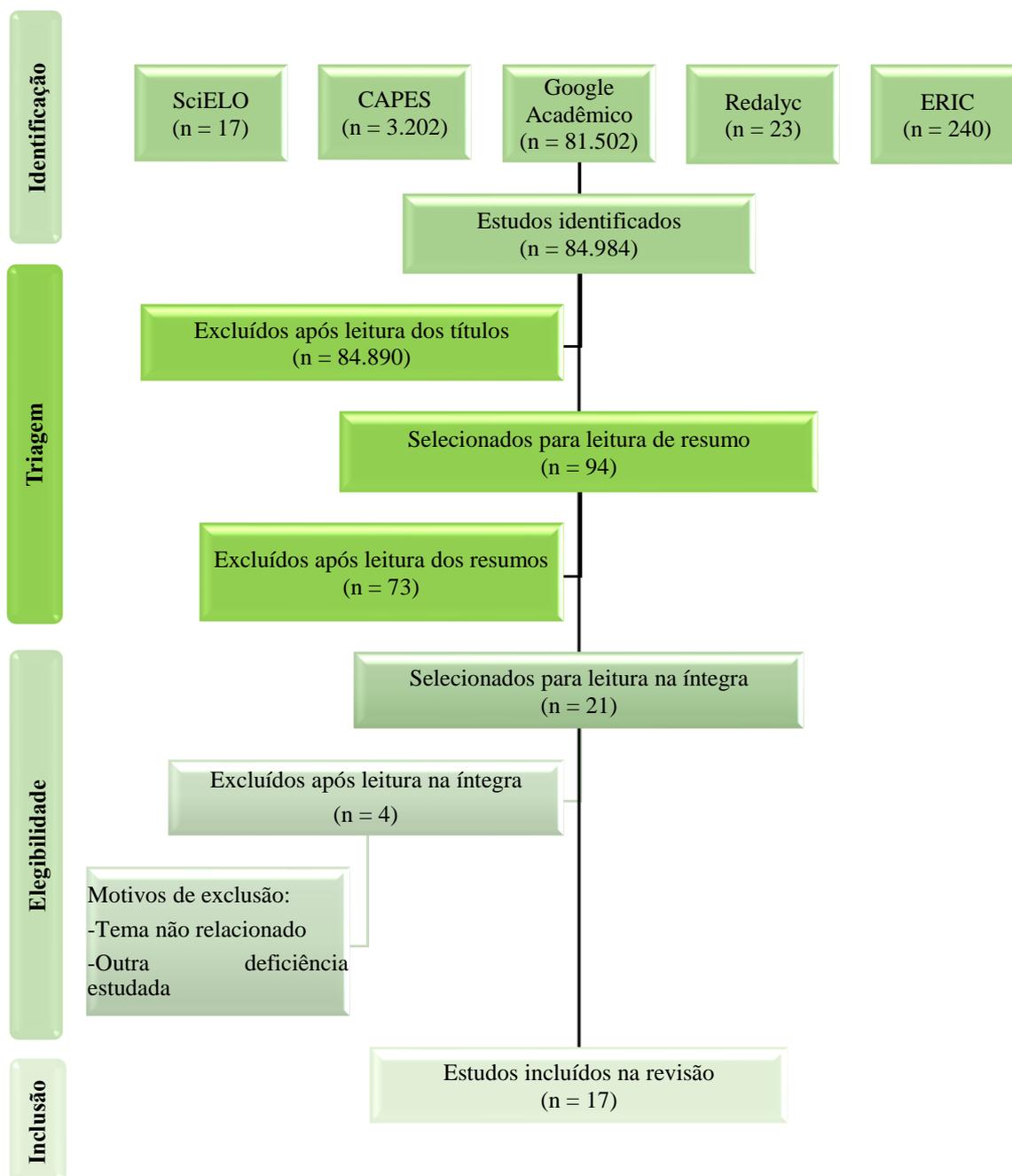
As buscas nos bancos de dados eletrônicos utilizaram palavras-chaves previamente selecionadas e combinadas, obtendo como retorno 84.984 trabalhos, de modo que: no SciELO foram encontradas 17 produções, na CAPES 3.202, no Google Acadêmico 81.502, no Redalyc 23 e no ERIC 240. Foram verificadas o total de 2.562 páginas de busca, somando todos os periódicos consultados.

Posteriormente, foi realizada a leitura e análise dos títulos dos trabalhos localizados, dos quais 84.890 foram excluídos.

Na sequência foram selecionados 94 trabalhos para leitura dos resumos. Destes, 73 foram excluídos, sendo: 20 estudos em duplicata; 11 não foram encontrados para leitura na íntegra; 42 abordavam temas não relacionados, como: deficiência visual (apenas), AHSD (apenas), dislexia, déficit de atenção, hiperatividade, legislação, síndrome de Asperger, autismo, problemas neurológicos, deficiência intelectual, perda auditiva, deficiência física, surdocegueira, deficiência múltipla, DV e acesso tecnológico.

Após a leitura dos resumos, foram selecionados 21 trabalhos para leitura na íntegra, dos quais 04 foram excluídos por tratarem de temática não relacionada com a pesquisa ou de abordarem a DE e outra deficiência; por fim 17 trabalhos foram incluídos na revisão, os quais foram lidos, analisados e sintetizados, como indica o Fluxograma 6.

Fluxograma 6 - Seleção de trabalhos para revisão.



Fonte: Elaboração própria. Dados da busca. Fluxograma baseado na declaração PRISMA¹⁰.

¹⁰ De acordo com Moher *et. al.* (2009, p. 01), “a declaração PRISMA consiste em uma lista de verificação de 27 itens e um diagrama de fluxo de quatro fases. A lista de verificação inclui itens considerados essenciais para o relato transparente de uma revisão sistemática”.

A partir da seleção de trabalhos, foram realizadas leituras, análises e sínteses, como ilustra a Tabela 3.

Tabela 3 - Trabalhos selecionados para revisão.

Ano	Banco de dados	Autor	Título	Instituição	País
1962	Google Acadêmico	FRANKS, F. L.	<i>Integrating gifted, visually handicapped students into senior high school classes for the gifted</i>	<i>San Diego City Schools</i>	Estados Unidos
1968	ERIC	WILLIAMS, M.	<i>Superior intelligence of children blinded from retinoblastoma</i>	<i>School of Education, University of Birmingham</i>	Inglaterra
1985	ERIC	MAKER, C. J.; GROSSI, J.	<i>The gifted and talent handicapped</i>	<i>University of Arizona and The Concil for Exceptional Children</i>	Estados Unidos
1989	ERIC	JOHNSEN, S. K.; CORN, A. L.	<i>The past, present, and future od education for gifted children with sensory and/or physical disabilities</i>	<i>Department of Special Education, University of Texas at Austin</i>	Estados Unidos
1992	Google Acadêmico	OMDAL, S. et. al.	<i>Education of children with visual handicaps who are also gifted</i>	<i>Department of Special Education, University of Texas at Austin</i>	Estados Unidos
1992	ERIC	LIN, S. P.; SIKKA, A.	<i>The gifted visually handicapped child: a review of Literature</i>	<i>Mississip State University</i>	Estados Unidos
1997	ERIC	LICHTENSTEIN, J. L.	<i>The Essence of Empowerment: Richard's Story.</i>	<i>Special Education Administrator, Country Schools</i>	Estados Unidos
1998	Google Acadêmico	WYVER, S. R.; MARKHAM, R.	<i>Do children with visual impairments demonstrate superior short-term memory, memory strategies, and metamemory?</i>	<i>Department of School Education of New South Wales</i>	Austrália
1999	Google Acadêmico	WILLARD-HOLT, C.	<i>Dual Exceptionalities</i>	<i>Faculty of Education, Pennsylvania State University Capital College</i>	Canadá
2001	Google Acadêmico	CORN, A. L.; HENDERSON, L.	<i>Twice-Exceptional Students</i>	<i>Departament of Special Education, University of Texas at Austin</i>	Estados unidos
2004	ERIC	BAUM, S	<i>Introduction to twice exceptional and special populations of gifted students</i>	<i>College of New Rochelle</i>	Estados unidos
2007	ERIC	RIZZA, M. G.; MORRISON, W. F.	<i>Identifying Twice Exceptional Students: A Toolkit for Success</i>	<i>Department of Education, Office of Exceptional Children</i>	Estados Unidos

Continua...

Tabela 3 - Trabalhos selecionados para revisão.

Continuação.

Ano	Banco de dados	Autor	Título	Instituição	País
2014	Google Acadêmico	TESKE, J.; GRAY, P.	<i>Teacher-made Tactile Science Materials with Critical and Creative Thinking Activities for Learners including those with Visual Impairments</i>	<i>Department of Curriculum and Instruction, University of Northern Iowa</i>	Estados Unidos
2015	SCiELO	PFEIFFER, S. I.	<i>Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional</i>	<i>Department of Educational Psychology and Learning Systems, College of Education, Florida State University</i>	Estados Unidos
2016	CAPES	LOPES, B. J. S.; GIL, M. S. C. A.	Altas habilidades/superdotação percebidas pelas mães nos seus filhos com deficiência visual	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos	Brasil
2016	CAPES	RANGNI, R. A.; COSTA, A. B.	Altas habilidades/superdotação e deficiência visual: duplicidade de necessidades educacionais especiais	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos	Brasil
2020	ERIC	AKAR, S. S.; AKAR, I.	<i>Academically Gifted & Albino: A Narrative Study of a Twice Exceptional</i>	<i>Educational Sciences, College of Education, Kastamonu University</i>	Turquia

Fonte: Elaboração própria. Dados da busca.

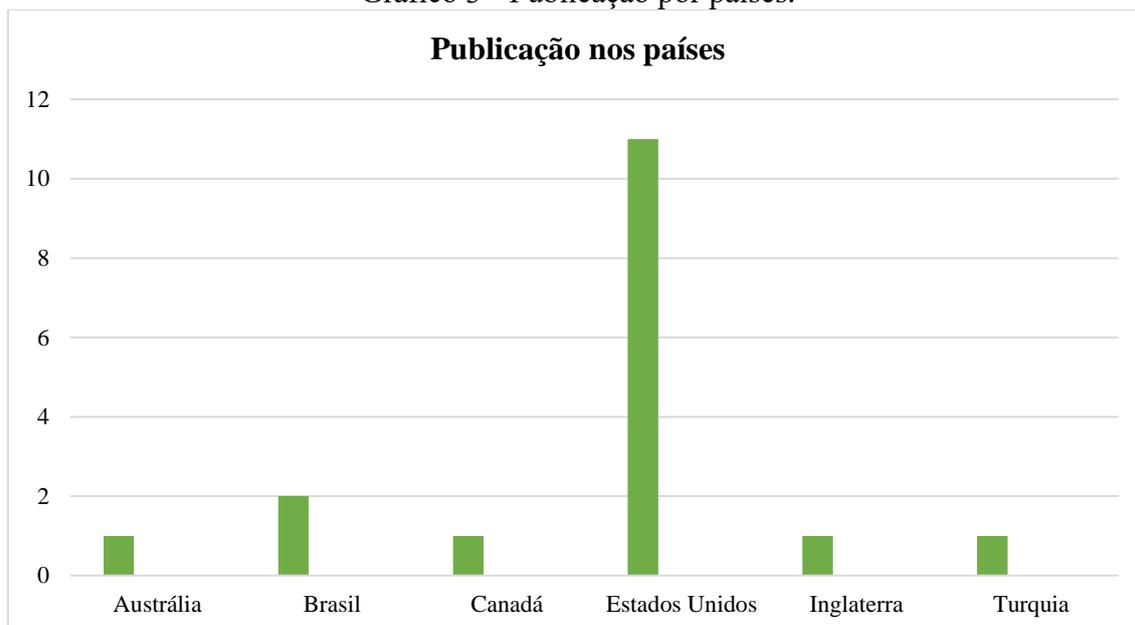
Concluído.

A Tabela 3 apresenta informações referentes às publicações localizadas nos bancos de dados eletrônicos, tais quais: ano de publicação; banco de dados; autor; título; instituição e país.

Os trabalhos selecionados abrangem o período de 1962-2020, tendo uma maior produção nos anos de 1992 com duas produções, e em 2016 três.

Os trabalhos localizados provêm de artigos desenvolvidos nos seguintes países: Austrália, Brasil, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra e Turquia, destes o Estados Unidos desenvolveu o maior número de pesquisa, como ilustra o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Publicação por países.



Fonte: Elaboração própria. Tradução nossa. Dados da busca.

Dentre as instituições envolvidas nas pesquisas se destacam: *Department of Special Education, University of Texas at Austin* – Estados Unidos, com 3 trabalhos; e, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos – Brasil, com 2 trabalhos.

Os pontos em comum observados na análise dos trabalhos localizados foram: a discussão sobre a falta de serviços educacionais especializados que atendam alunos com AHSD e DV; a falta de AEE a esses alunos; a dificuldade de identificar alunos com AHSD e DV; a debilidade dos testes e processos de identificação, em decorrência das especificidades da DV e da falta de material corretamente adaptado a essas pessoas; a necessidade em se desenvolverem programas de atendimento e mantê-los.

Outro ponto em comum observado foi as consequências da falta de identificação e de oferta de oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento para

esses alunos. Em sua maioria, as pesquisas foram desenvolvidas com crianças, o que dificulta o desenvolvimento de estudos voltados para adultos, uma vez que o campo é pouco estudado.

Foi identificado nas pesquisas que, entre as décadas de 1962-1986 e 1992-1998 foram realizados estudos, contudo eles não tiveram continuidade, díspar de quando estudos são realizados com alunos que apresentam outra especificidade ou apenas AHSD. Os trabalhos encontrados eram de natureza empírica, bibliográfica, estudo de caso e relato de caso, majoritariamente desenvolvidos por programas de pós-graduação.

Os temas versavam sobre: integração de AHSD e DV, DV, DE e AHSD, identificação, instrumento de testagem adaptado, serviço de atendimento especializado para alunos com DE, relatos de caso, desafios de diagnóstico de AHSD em alunos com DV, DE e albinismo e educação de alunos com DV e AHSD, ilustrado na Tabela 4.

Tabela 4 - Análise e síntese dos trabalhos selecionados para revisão.

Ano	Autor	Título	Natureza	Objetivo	Discussões
1962	FRANKS, F. L	<i>Integrating gifted, visually handicapped students into senior high school classes for the gifted</i>	Pesquisa empírica	Aplicar uma <i>check list</i> em alunos com deficiência visual em classe regular e analisar se ele pode atuar em uma classe para superdotados e qual sua capacidade.	Discute se o aluno com deficiência visual pode estar em uma classe para superdotados e quais seus limites e capacidades.
1968	WILLIAMS, M.	<i>Superior intelligence of children blinded from retinoblastoma</i>	Pesquisa empírica	Descobrir se o QI médio de crianças cegas devido ao retinoblastoma era maior do que o QI médio de crianças cegas por outras causas.	Questiona se crianças cegas por retinoblastoma tem o QI menor que o QI médio de crianças cegas por outras causas.
1985	MAKER, C. J.; GROSSI, J.	<i>The gifted and talent handicapped</i>	Ensaio teórico	Discute a AHSD e deficiência e orienta o professor quanto a problemas de identificação e programação de ensino.	Levanta uma série de questionamentos a respeito AHSD e deficiência.
1989	JOHNSEN, S. K.; CORN, A. L.	<i>The past, present, and future od education for gifted children with sensory and/or physical disabilities</i>	Pesquisa bibliográfica	Enfatizar as características únicas de crianças superdotadas que têm deficiências sensoriais e / ou físicas.	São discutidas definições, prevalência, características da criança, métodos de identificação, programas exemplares, obstáculos e tendências influentes.
1992	OMDAL, S. <i>et al.</i>	<i>Education of children with visual handicaps who are also gifted</i>	Ensaio teórico	Problematizar a importância de programas que respondam às necessidades de alunos com DV e AHSD, como: identificação, modificações curriculares, necessidades psicológicas e aconselhamento, professores especialmente treinados e serviços de apoio.	Discute a invisibilidade de alunos com AHSD e DE, dificuldade em identificar, em inserir estes alunos em programas especializados e a necessidade da formação dos professores, e outros encaminhamentos.
1992	LIN, S. P.; SIKKA, A.	<i>The gifted visually handicapped child: a review of Literature</i>	Pesquisa bibliográfica	Abordar as definições de DV e AHSD, características de criança com DV e AHSD, o problema do insucesso, a importância de treinamento braile, métodos de identificação, necessidades especiais, modelo programas desenvolvidos e colocação e currículo.	Analisa pesquisas sobre DV e AHSD e fornece sugestões para a identificação e educação de alunos com DV e AHSD.

Continua...

Tabela 4 - Análise e síntese dos trabalhos selecionados para revisão.

Continuação.

Ano	Autor	Título	Natureza	Objetivo	Discussões
1997	LICHTENSTEIN, J. L.	<i>The Essence of Empowerment: Richard's Story</i>	Estudo de caso	Mostrar como os princípios da educação dialógica podem empoderar alunos e professores.	Usa um estudo de caso da história de um jovem com DV e AHSD para discutir a educação do aluno com DE e as possibilidades educacionais.
1998	WYVER, S. R.; MARKHAM, R.	<i>Do children with visual impairments demonstrate superior short-term memory, memory strategies, and metamemory?</i>	Pesquisa empírica	Determinar se crianças com deficiência visual são mais propensas a usar estratégias de memória, como ensaio verbal e agrupamento, do que crianças com visão.	Compara os processos de memória que sustentam o desempenho de crianças com deficiência visual e crianças videntes, utilizando o subteste <i>Digit Span</i> das Escalas de Inteligência <i>Wechsler</i> .
1999	WILLARD-HOLT, C.	<i>Dual Exceptionalities</i>	Ensaio teórico	Ajudar pais e professores a reconhecer a superdotação intelectual na presença de uma deficiência.	Apresenta características alunos com AHSD e especificidades.
2001	CORN, A. L.; HENDERSON, L.	<i>Twice-Exceptional Students</i>	Carta dos Editores	Conscientizar e estimular o pensamento sobre crianças que são duas vezes excepcionais.	Apresenta um panorama das produções na área de DE e problematiza importantes contribuições para a humanidade de pessoas com DE.
2004	BAUM, S.	Introduction to twice exceptional and special populations of gifted students	Ensaio teórico	Contextualizar e introduzir a temática de DE e população de estudantes com AHSD com alguma especificidade.	Discute a literatura especializada na área de DE, conceitua historicamente, discute e problematiza a educação, possibilidades e problemáticas enfrentadas por pessoas com DE.
2007	RIZZA, M. G.; MORRISON, W. F.	<i>Identifying Twice Exceptional Students: A Toolkit for Success</i>	Pesquisa teórica	Propor um kit de ferramentas geral para uso na identificação de alunos que são duas vezes excepcionais.	Discute a falta de atendimento especializado a alunos com AHSD e DV, apresenta um kit e dialoga sobre sua implantação e o papel dos profissionais da educação.
2014	TESKE, J.; GRAY, P.	<i>Teacher-made Tactile Science Materials with Critical and Creative Thinking Activities for Learners including those with Visual Impairments</i>	Pesquisa empírica	Explicar o procedimento para fazer um diagrama de ciência tátil e oferecer atividades desafiadoras de pensamento crítico e pensamento criativo para acompanhar a atividade.	Uso e confecção de materiais adaptados para alunos com AHSD e DV, desenvolvimento do conceito científico dos alunos, aplicação das habilidades de amplitude e pensamento criativo.

Continua...

Tabela 4 - Análise e síntese dos trabalhos selecionados para revisão.

Continuação.

Ano	Autor	Título	Natureza	Objetivo	Discussões
2015	PFEIFFER, S. I.	<i>Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional</i>	Relato de experiência	Examina algumas questões-chave sobre o discente duplamente excepcional e, em seguida, discute o que se sabe sobre os alunos superdotados com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e aqueles com dificuldades de aprendizagem.	Revisa a literatura acadêmica sobre a dupla excepcionalidade, e problematiza a quantidade reduzida de pesquisas empíricas desenvolvidas junto a alunos superdotados que apresentam ansiedade, depressão, transtorno bipolar, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, transtornos alimentares, problemas de conduta ou incapacidades físicas ou sensoriais.
2016	LOPES, B. J. S.; GIL, M. S. C. A.	Altas habilidades/superdotação percebidas pelas mães nos seus filhos com deficiência visual	Pesquisa empírica	Verificar se mães de crianças com deficiência visual identificam características e comportamentos comuns àquelas com altas habilidades/superdotação.	Questiona se mães de crianças com DV observam e identificam comportamentos que indicam AHSD.
2016	RANGNI, R. A.; COSTA, A. B.	Altas habilidades/superdotação e deficiência visual: duplicidade de necessidades educacionais especiais	Pesquisa bibliográfica	Trazer a reflexão sobre a possibilidade de pessoas possuírem duplicidade de necessidades educacionais especiais (DNEE), quais sejam: altas habilidades/superdotação e deficiência, e com isso a condição do duplo estigma.	As potencialidades superiores devem ser percebidas em qualquer população, seja ela com ou sem deficiência.
2020	AKAR, S. S.; AKAR, I.	<i>Academically Gifted & Albino: A Narrative Study of a Twice Exceptional</i>	Estudo de caso	Determinar as dificuldades enfrentadas por este indivíduo e a dupla excepcional em sua vida educacional e como essas dificuldades foram superadas.	Discute dificuldades devido à deficiência visual e estratégias para lidar com essas dificuldades, dificuldades vivenciadas devido às desvantagens físicas e formas de superá-los, ser superdotado e dificuldades socioemocionais.

Fonte: Elaboração própria. Tradução nossa. Dados da busca.

Concluído.

Durante a revisão de literatura foi possível observar uma produção considerável na área de DE, contudo, em temas outros que não a DV, tais estudos foram importantes no estudo do fenômeno de DE, que pode ocorrer independente de gênero, especificidade, região, cultura, cor, etnia ou condições sociais. Fica evidente que a produção de trabalhos relacionados à AHSD e DV é baixa devido a sua

complexidade, uma vez que ela necessita de materiais que abranjam tanto a AHSD quanto a DV e suas especificidades (OMDAL *et. al.*, 1992).

Durante as buscas foi possível observar que durante os anos de 1976 a 2005 houve produções importantes relacionadas à DE, contudo, muitos destes trabalhos não estavam disponíveis para leitura na íntegra, como ilustra a Tabela 5.

Tabela 5 - Trabalhos não encontrados para leitura na íntegra.

Ano	Autor	Título	País	Banco de Dados
1976	WHITFIELD, E.	<i>Experiments on tape</i>	Estados Unidos	ERIC
1979	HADARY, D. E. <i>et. al.</i>	<i>Out of Darkness and Silence.</i>	Estados Unidos	ERIC
1979	BAUMAN, M. K.; KROPF, C. A.	<i>Psychological Tests Used with Blind and Visually Handicapped Persons.</i>	Estados Unidos	ERIC
1984	CHORNIK, E. J.	<i>Conceptualizing the Gifted Blind Child.</i>	Canadá	ERIC
1985	WHITMORE, J. R.; MAKER, J.	<i>Intellectual giftedness in disabled persons</i>	Estados Unidos	ERIC
1986	CORN, A. L.	<i>Gifted Students Who Have a Visual Handicap: Can We Meet Their Educational Needs?</i>	Estados Unidos	ERIC
1986	GOLDBERG, M. L.	<i>Issues in the Education of Gifted and Talented Children. Part I.</i>	Estados Unidos	ERIC
1986	HACKNEY, P. W.	<i>Education of the Visually Handicapped Gifted: A Program Description.</i>	Estados Unidos	ERIC
1987	JOHNSON, L.	<i>Teaching the visually impaired gifted youngster.</i>	Estados Unidos	SCiELO
1996	HARTER, S.	<i>L'Europe sans Handicap (Europe without Any Handicap).</i>	Suíça	ERIC
2005	BESNOY, K. D.; MANNING, S.; KARNES, F. A.	<i>Screening Students with Visual Impairments for Intellectual Giftedness: A Pilot Study</i>	Estados Unidos	ERIC

Fonte: Elaboração própria. Dados da Busca.

Foi observado que tais trabalhos são fundamentais para o estudo de DE, sobretudo porque desenvolveram pesquisas inovadoras e pioneiras na área e têm sido usadas como referencial teórico. A revisão realizada corrobora o estudo de Pfeiffer (2015), que indica que a maioria dos dados conhecidos sobre pessoas com AHSD e DV são provenientes de estudos de caso e relatos clínicos, tornando relevante o desenvolvimento de estudos empíricos.

5 MÉTODO

Este capítulo descreve o percurso metodológico adotado no desenvolvimento da pesquisa ao apresentar a justificativa do delineamento, os aspectos éticos, a identificação dos participantes, os instrumentos empregados, os procedimentos da coleta de dados e análise.

5.1 Justificativa do delineamento

O estudo foi fundamentado na abordagem de pesquisa exploratória com enfoque de pesquisa descritiva, utilizando a técnica de triangulação dos dados para a análise.

Sobre o estudo exploratório, Piovesan e Temporini (1995) indicam que faz parte da pesquisa principal, podendo ser definido como um estudo preliminar que é “realizado com a finalidade de melhor adequar o instrumento de medida à realidade que se pretende conhecer [com a finalidade de] obter informações do Universo de Respostas” (1995, p. 321), ao refletir as características da realidade a ser estudada, evitando que haja predisposições infundadas que possam influenciar as percepções do pesquisador e, em consequência, o instrumento utilizado na pesquisa.

Sampieri, Collado, Lucio (2013) apontam que o estudo exploratório é muito utilizado quando a revisão de literatura demonstra que não existem muitas informações concretas sobre a temática de interesse, possibilitando pesquisas a partir de novas perspectivas. Este tipo de estudo familiariza o pesquisador a fenômenos ainda não muito conhecidos, obtendo informações para realização de uma pesquisa mais aprofundada, novos problemas e identificação de conceitos e variáveis.

Gil, A. (2008) aponta que a pesquisa exploratória esclarece, desenvolve e modifica ideias e conceitos, auxilia a formular hipóteses e problemas de pesquisa para estudos posteriores, pois se caracteriza por apresentar menor rigor de planejamento. Acrescenta que, se o tema for complexo é necessário que o pesquisador realize revisão literária e/ou documental e discuta com especialistas. Estes recursos dão ao pesquisador um panorama do fenômeno pesquisado, com hipóteses mais precisas como a primeira parte de um estudo mais amplo, compondo o estudo principal.

De acordo com Piovesan e Temporini (1995), o estudo exploratório é um meio importante utilizado em pesquisas com a finalidade de mostrar a realidade a ser pesquisada de forma verdadeira, sem viés ou ponto de vista pessoal do pesquisador, sobretudo, é “possível estruturar totalmente as questões do instrumento da pesquisa, ou seja, construir as perguntas [...] pertinentes, com base nas informações que emergiram da própria população” (1995, p. 322).

Para tanto, ele utiliza o estudo piloto que integra o estudo principal. De acordo com Piovesan e Temporini (1995), o estudo piloto se caracteriza por ser uma pesquisa reduzida direcionada para experimentação que possibilita adaptar os instrumentos, servindo de modelo para processos inovadores ou ainda não aplicados, pois auxilia a resolver problemas ou dificuldades da pesquisa. Com os esclarecimentos e delimitações a respeito do tema pesquisado, o problema se torna mais claro e o produto passa a ser uma investigação com procedimentos metodológicos mais sistematizados (GIL, A., 2008).

De maneira a complementar os achados da pesquisa exploratória, este trabalho utiliza a pesquisa descritiva. Esta sistematiza os procedimentos metodológicos e de coleta de dados, que por sua vez, tem como característica a utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados, que observa, registra e analisa fatos, de modo a classificá-los e interpretá-los. Não havendo a interferência do pesquisador, os fenômenos são estudados sem manipulação (RAUPP; BEUREN, 2006).

Para Sampieri, Collado, Lucio (2013), esse tipo de estudo descreve fenômenos e situações, detalha o que são e como ocorrem, busca especificar propriedades, características e perfis de uma população estudada, mede e coleta informações sobre os conceitos ou variáveis do fenômeno ou população estudada.

5.2 Aspectos Éticos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sob o parecer nº 3.570.131, cumprindo todas as recomendações da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (BRASIL, 2016), do Conselho Nacional de Saúde, prevendo autorização do uso das respostas dos participantes e desistência em

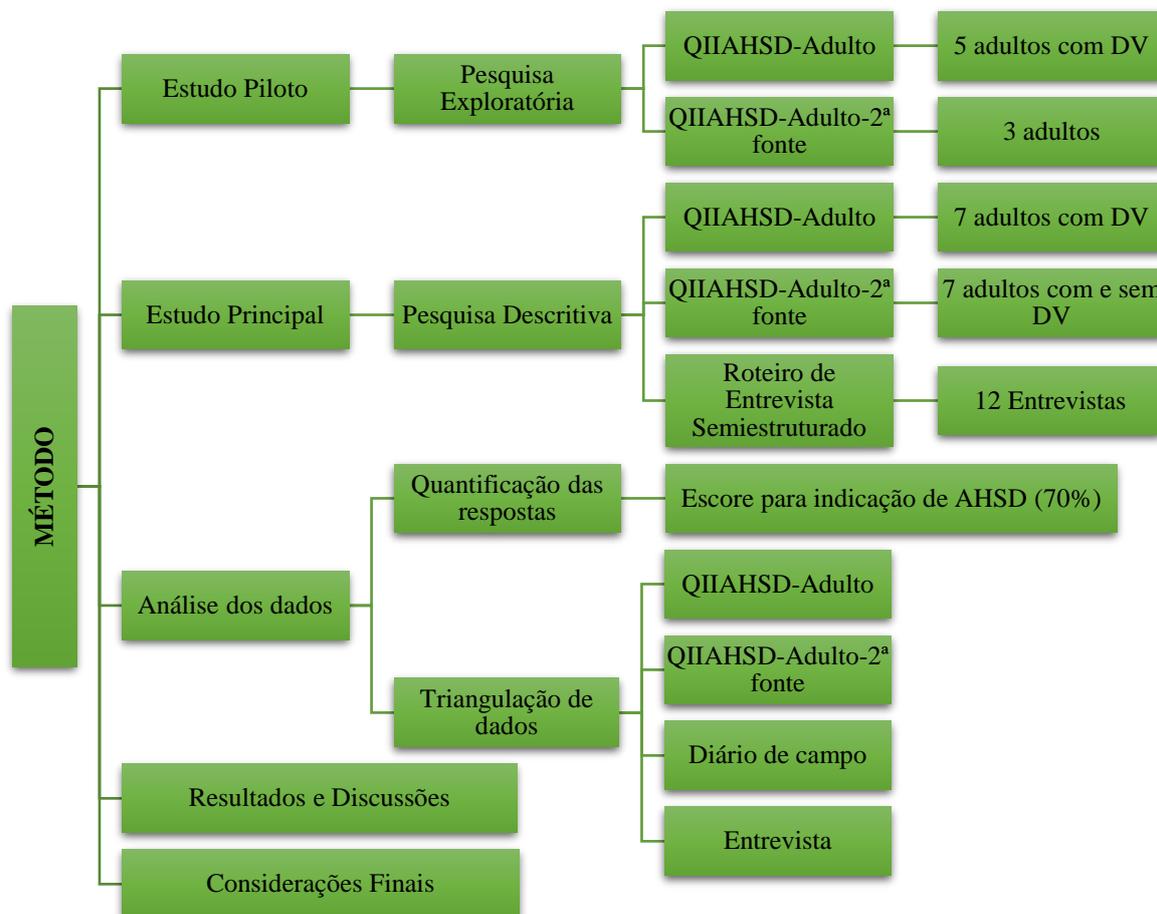
qualquer momento da pesquisa, com a conseqüente retirada do consentimento sem nenhum prejuízo, respeitando princípios básicos éticos de respeito à pessoa e à justiça.

Seguindo as recomendações da Resolução nº 510/2016, foram solicitados, previamente ao início da coleta de dados do Estudo Piloto (EP), a anuência da instituição a qual os participantes frequentam, assim como a concordância à pesquisa, leitura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Apêndice 1) e assinatura.

Todos os cuidados com os procedimentos éticos na condução da pesquisa e no tratamento dos dados foram empregados, a fim de manter sigilo sobre as informações, assegurando a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem. Os dados levantados durante a pesquisa foram utilizados exclusivamente para fins científicos, objetivando contribuir para a área das AHSD e DV.

A pesquisa se dividiu em estudo piloto (EP) e estudo principal (EPP), como indica o Fluxograma 7.

Fluxograma 7 - Método.



Fonte: Elaboração própria.

O Fluxograma 7 representa graficamente o Método de pesquisa empregado e o processo de desenvolvimento da pesquisa que serão descritos a seguir.

5.3 Estudo Piloto

5.3.1 Local

O estudo piloto (EP) decorreu antes da pandemia de COVID-19, deste modo o desenvolvimento foi presencial e ocorreu em uma instituição especializada, que atende PCDVs em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. A seleção deste município se deu pela presença de instituição especializada e pelo número

considerável de possíveis participantes que usufruem de atendimento educacional e do serviço de reabilitação de adultos com DV, oferecidos pela instituição.

5.3.2 Participantes

Participaram do EP como respondentes 1ª fonte cinco adultos com DV com idades entre 18-60 anos, sendo quatro pessoas do gênero masculino e uma do gênero feminino. Os participantes receberam identificação alfanumérica (P1 a P5) para evitar que fossem identificados, como indica o Quadro 6.

Quadro 6 - Participantes 1ª fonte - Estudo Piloto.

	Participante	Idade	Gênero		Participante	Idade	Gênero
1ª fonte	P1	18-20	F	2ª fonte	P6	21-33	M
	P2	41-50	M		P7	51-60	F
	P3	51-60	M		P8	41-50	F
	P4	21-33	M		-	-	-
	P5	41-50	M		-	-	-

Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Como respondentes 2ª fonte, participaram três pessoas adultas com idades entre 21-60 anos, sendo uma do gênero masculino e duas do gênero feminino, indicadas pelos participantes 1ª fonte. Os participantes receberam identificação alfanumérica (P6 a P8) para evitar que fossem identificados.

De acordo com o Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação (PÉREZ; FREITAS, 2016), os respondentes 2ª fonte devem ser indicados pela 1ª fonte. Seguindo as recomendações do manual, foi dada a liberdade aos participantes para indicarem a pessoa pela qual tinham mais afinidade, desta maneira três respondentes 1ª fonte indicaram a mesma respondente 2ª fonte (professora), eles alegaram ter mais contato e afinidade com ela, o que foi respeitado pela pesquisadora. Os demais respondentes indicaram uma pessoa cada, respectivamente.

5.3.3 Instrumentos

5.3.3.1 Questionário de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação-Adultos (QIIAHSD-Adulto)

O instrumento foi elaborado por Pérez e Freitas (2016) e integra o Manual de Identificação de Altas Habilidades/Superdotação. Ele sofreu adaptações em algumas questões, com o objetivo de adequá-lo à realidade dos respondentes.

O manual apresenta um conjunto de questionários que perpassam pelos diferentes níveis educacionais e oferece orientações de utilização dos instrumentos. As autoras indicam que eles são sensíveis às diferenças entre gêneros feminino e masculino, bem como à situação socioeconômica.

O QIIAHSD-Adulto (Anexo 2) foi elaborado de acordo com a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1976, 1998, 2014). Ele é composto por 70 questões e se divide em blocos não numerados, relacionados às áreas de AHSD:

- Caracterização – composta por questões que averigam características pessoais e socioeconômicas.
- Características Gerais – compostos por 18 questões (5-22).
- Habilidade acima da média – composto por 12 questões (23-34).
- Criatividade – composto por 15 questões (35-49).
- Comprometimento com a Tarefa – composto por 13 questões (50-62).
- Liderança – composto por cinco questões (63-67).
- Atividades Artísticas e Esportivas – compostos por três questões (68-70).

O instrumento apresenta uma parte primária destinada à sondagem de informações sobre o contexto socioeconômico da pessoa que está sendo avaliada. O bloco Características Gerais é formado por 21 questões, a questão nove é composta por um quadro com 27 opções, sendo necessário escolher quatro.

Os blocos Habilidade acima da média, Criatividade, Comprometimento com a Tarefa e Liderança utilizam a Escala *Likert* de cinco pontos: nunca, raramente, às vezes, frequentemente e sempre; sendo necessário que o respondente escolha apenas uma das alternativas. O bloco Atividades artísticas e esportivas é composto por questões abertas e de múltipla escolha; a questão 68 possui sete tópicos de respostas abertas, a questão 69 é aberta e a questão 70 apresenta quatro opções de múltipla escolha.

De acordo com as autoras, o QIIAHS-Adulto pode ser aplicado individualmente ou em grupo e preenchido de modo individual pelo respondente. O instrumento leva em consideração a área de maior destaque ou interesse, de modo que o respondente precisa ter em mente que, ao preencher o questionário ele deve indicar áreas das quais se destaca e tem interesse, não necessariamente as que tem maior desempenho acadêmico ou laboral.

5.3.3.2 Questionário de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação-adultos-2ª fonte (QIIAHS-Adulto-2ª fonte)

O QIIAHS-Adulto-2ª fonte (Anexo 3) complementa o primeiro questionário, com a finalidade de elucidar possíveis subavaliações da pessoa que está sendo avaliada. Ele corrobora os dados e possibilita a identificação de indicadores de AHSD com maior assertividade, sendo decisivo ao verificar aspectos relacionados à AHSD (PÉREZ; FREITAS, 2016). É necessário que o respondente conheça a pessoa que o indicou, por pelo menos dois anos, pois ela deverá preencher o questionário voltado a identificar os interesses e habilidades da pessoa que está sendo avaliada (1ª fonte).

As primeiras cinco questões se diferem do QIIASH-Adulto, elas investigam a percepção do respondente 2ª fonte sobre a pessoa que está sendo avaliada. A partir da questão seis, ambos os questionários apresentam as mesmas questões.

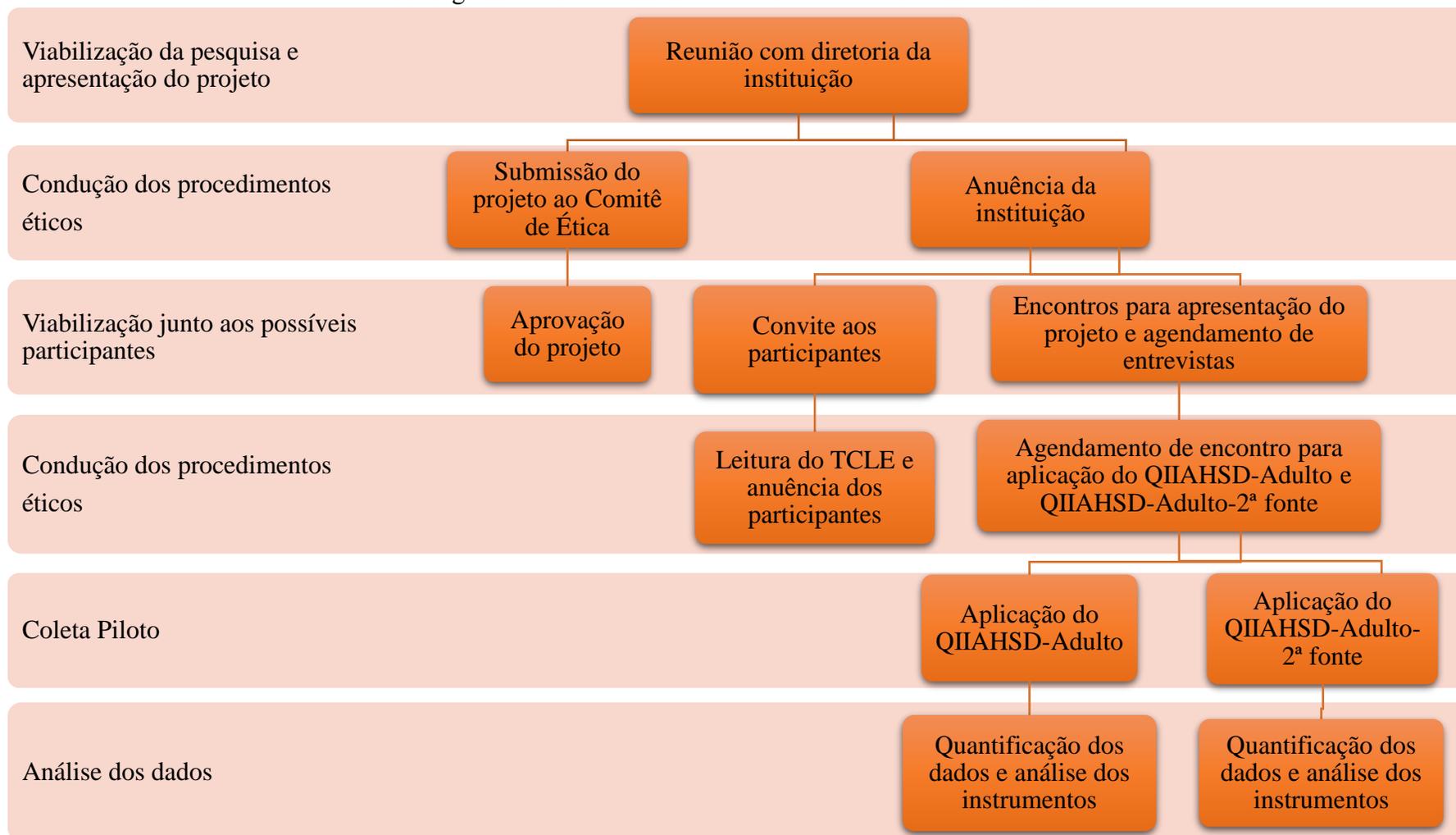
5.3.4 Procedimentos de coleta de dados

O procedimento de coleta do EP ocorreu em cinco etapas, a saber:

1. Viabilização da pesquisa e apresentação do projeto;
2. Condução dos procedimentos éticos;
3. Viabilização junto aos possíveis participantes;
4. Condução dos procedimentos éticos;
5. Coleta piloto;
6. Análise preliminar dos dados.

As etapas foram organizadas para atender aos cuidados éticos e viabilizar os procedimentos metodológicos, como ilustra o Fluxograma 8.

Fluxograma 8 - Procedimentos de Coleta de dados - Estudo Piloto.



Fonte: Elaboração própria.

Primeiramente, foi realizada uma reunião com a direção e coordenação de uma instituição de atendimento especializado para pessoas com DV, em cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. Na ocasião foi apresentado o projeto de pesquisa e entregue a carta de anuência, que posteriormente foi assinada pela responsável administrativa da instituição. Após obtenção da carta de anuência da instituição o projeto foi submetido à Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética da UFSCar, sendo aprovado sem considerações.

Em seguida à aprovação do projeto ocorreram visitas à instituição, nas quais a pesquisadora apresentou os objetivos da pesquisa aos possíveis participantes e os convidou a participar. Foram realizadas quatro visitas, nas quais ocorreram: a assinatura de TCLE e agendamento para aplicação do QIIAHS-Adulto e QIIAHS-Adulto-2ª fonte e observações não estruturadas.

Para aplicação dos instrumentos foram realizados seis encontros não consecutivos, os quais ocorreram na instituição, de maneira que os participantes se sentissem mais confortáveis ao responder os instrumentos da pesquisa e não necessitassem se deslocar.

Vale salientar que todos os questionários¹¹ do estudo piloto foram respondidos com o auxílio da pesquisadora, que os leu e os preencheu de acordo com as respostas dos participantes respondentes.

As visitas aconteceram em dois dias da semana, de acordo com a disponibilidade dos participantes. Durante o período de visita a pesquisadora ficou dentro das salas de aula e realizou observação não estruturada do ambiente e alunos. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 190), “a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. Ela consiste em recurso essencial na investigação científica, sendo muito utilizada em pesquisas de campo. Segundo as autoras, a observação não estruturada é espontânea e não utiliza roteiro, ela ocorre de modo informal, recolhe e registra informações sem que o pesquisador interfira com técnicas especiais ou perguntas diretas. Ela é utilizada em pesquisas exploratórias, não apresentando planejamento ou controle elaborados previamente, de maneira que os dados são obtidos por meio de uma experiência casual.

¹¹ Posteriormente foram transcritos para formulário eletrônico, a fim de padronizar a apresentação dos dados, de acordo com o Estudo Principal.

Com vista a documentar os encontros, foi utilizado diário de campo como meio de auxiliar a coleta de dados e evitar que as informações se perdessem. O diário de campo foi escolhido pelas inúmeras possibilidades que ele apresenta de utilização ao envolver a abordagem qualitativa dos dados, também, por ser possível registrar “as perspectivas que o/a pesquisador/a tem ao iniciar a pesquisa como as diversas teias que envolvem cada momento, do campo de pesquisa/lócus ao diálogo com os escritos que emergiram das diversas observações” (OLIVEIRA, 2014, p. 74).

Após a finalização da coleta do EP, foram realizadas: análises dos instrumentos QIIAHS-Adulto e QIIAHS-Adulto-2ª fonte. Os instrumentos foram adaptados, respeitando as indicações dos respondentes, tais quais: acessibilidade, adequação das perguntas voltadas à população estudada. Foram realizadas a quantificação dos instrumentos, organização e análise dos dados.

5.4 Estudo Principal

5.4.1 Local

O estudo principal (EPP) ocorreu durante a pandemia, para tanto foram adotados meios eletrônicos, como: ligações telefônicas, chamadas por áudio e/ou vídeo pelo dispositivo móvel, contatos por *e-mail* e uso de formulários eletrônicos (FE), para coleta de dados. Na modalidade remota foi possível contar com participantes de locais mais distantes, como Minas Gerais e Pará, além de cidades do interior do estado de São Paulo.

5.4.2 Participantes

Participaram do EPP como respondentes 1ª fonte sete pessoas adultas, com idades entre 21-80 anos, sendo seis pessoas do gênero masculino e uma do gênero feminino. Os participantes receberam identificação alfanumérica (P9 a P15), a fim de evitar que fossem identificados, como ilustra o Quadro 7.

Quadro 7 - Participantes 1ª fonte - Estudo Principal.

	Participante	Idade	Gênero		Participante	Idade	Gênero
1ª fonte	P9	21-33	M	2ª fonte	P16	51-60	F
	P10	31-40	M		P17	41-50	F
	P11	31-40	M		P18	51-60	M
	P12	51-60	M		P19	21-33	F
	P13	31-40	M		P20	21-33	F
	P14	71-80	F		P21	71-80	F
	P15	31-40	M	P22	31-40	F	

Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Os respondentes 1ª fonte indicaram pessoas de seu convívio com as quais possuem afinidade. Deste modo, foram indicadas sete pessoas adultas como 2ª fonte. Os participantes receberam identificação alfanumérica (P16 a P22), para que não fossem identificados. Participaram como respondentes 2ª fonte sete pessoas com idades entre 21-80 anos de idade, sendo seis do gênero feminino e uma do gênero masculino.

5.4.3 Instrumentos

Os instrumentos QIIAHS-Adulto e QIIAHS-Adulto-2ª fonte foram adaptados para coleta remota, em decorrência da pandemia de COVID-19, em face à situação excepcional que provocou mudanças de rotina e a impossibilidade de contato presencial. Desta maneira, eles foram digitalizados e transpostos para formulário eletrônico.

5.4.3.1 Questionário de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação-Adultos (QIIAHS-Adulto)

O FE do QIIAHS-Adulto está organizado em 10 seções:

- Seção 1: Apresentação do projeto, TCLE, declaração de anuência e indicação de respondente 2ª fonte.
- Seção 2 e 3: Caracterização – composta por 12 e 4 questões, respectivamente.
- Seção 4: Características Gerais – compostas por 18 questões (5-22).
- Seção 5: Habilidade acima da média – composta por 12 questões (23-34).
- Seção 6: Criatividade – composta por 15 questões (35-49).

- Seção 7: Comprometimento com a Tarefa – composta por 13 questões (50-62).
- Seção 8: Liderança – composta por 5 questões (63-67).
- Seção 9: Atividades Artísticas e Esportivas – compostas por 3 questões (68-70).
- Seção 10: Agradecimentos pela participação.

As questões da Seção 2 e Seção 3 sondam informações sobre o contexto socioeconômico da pessoa que está sendo avaliada. A questão nove foi dividida em quatro alternativas com 27 itens cada, buscando atender às indicações dos participantes do EP quanto à adequação do instrumento e facilitar o preenchimento. As questões que compreendem de 10-67 usam a Escala *Likert* de cinco pontos: nunca, raramente, às vezes, frequentemente e sempre; sendo necessário que o respondente escolha apenas uma das alternativas. As questões 68-70 são de múltipla escolha, a questão 68 possui 12 alternativas, o respondente pode selecionar quantas acreditar serem necessárias. A última seção apresenta os agradecimentos aos participantes.

5.4.3.2 Questionário de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação-Adultos-2ª fonte (QIIAHS-Adulto-2ª fonte)

O FE do QIIAHS-Adulto-2ª fonte está organizado em nove seções:

- Seção 1: Apresentação do projeto, TCLE, declaração de anuência.
- Seção 2: Caracterização do respondente – composta por 11 questões.
- Seção 3: Características Gerais – compostas por 22 questões (1-22).
- Seção 4: Habilidade acima da média – composta por 12 questões (23-34).
- Seção 5: Criatividade – composta por 15 questões (35-49).
- Seção 6: Comprometimento com a Tarefa – composta por 13 questões (50-62).
- Seção 7: Liderança – composta por cinco questões (63-67).
- Seção 8: Atividades Artísticas e Esportivas – compostas por três questões (68-70).
- Seção 9: Agradecimentos pela participação.

O QIIAHSD-Adulto-2ª fonte apresenta seções semelhantes ao primeiro questionário. As Seções 1 e 2 são destinadas a coletar informações sobre a identificação do respondente 2ª fonte, a partir da Seção 3 as questões objetivam coletar dados sobre a pessoa que está sendo avaliada. A Seção 3 apresenta cinco questões que diferem do QIIAHSD-Adulto, as quais investigam a percepção do respondente 2ª fonte sobre a pessoa que está sendo avaliada. A partir da questão seis os dois instrumentos são semelhantes.

5.4.4 Procedimentos de coleta de dados

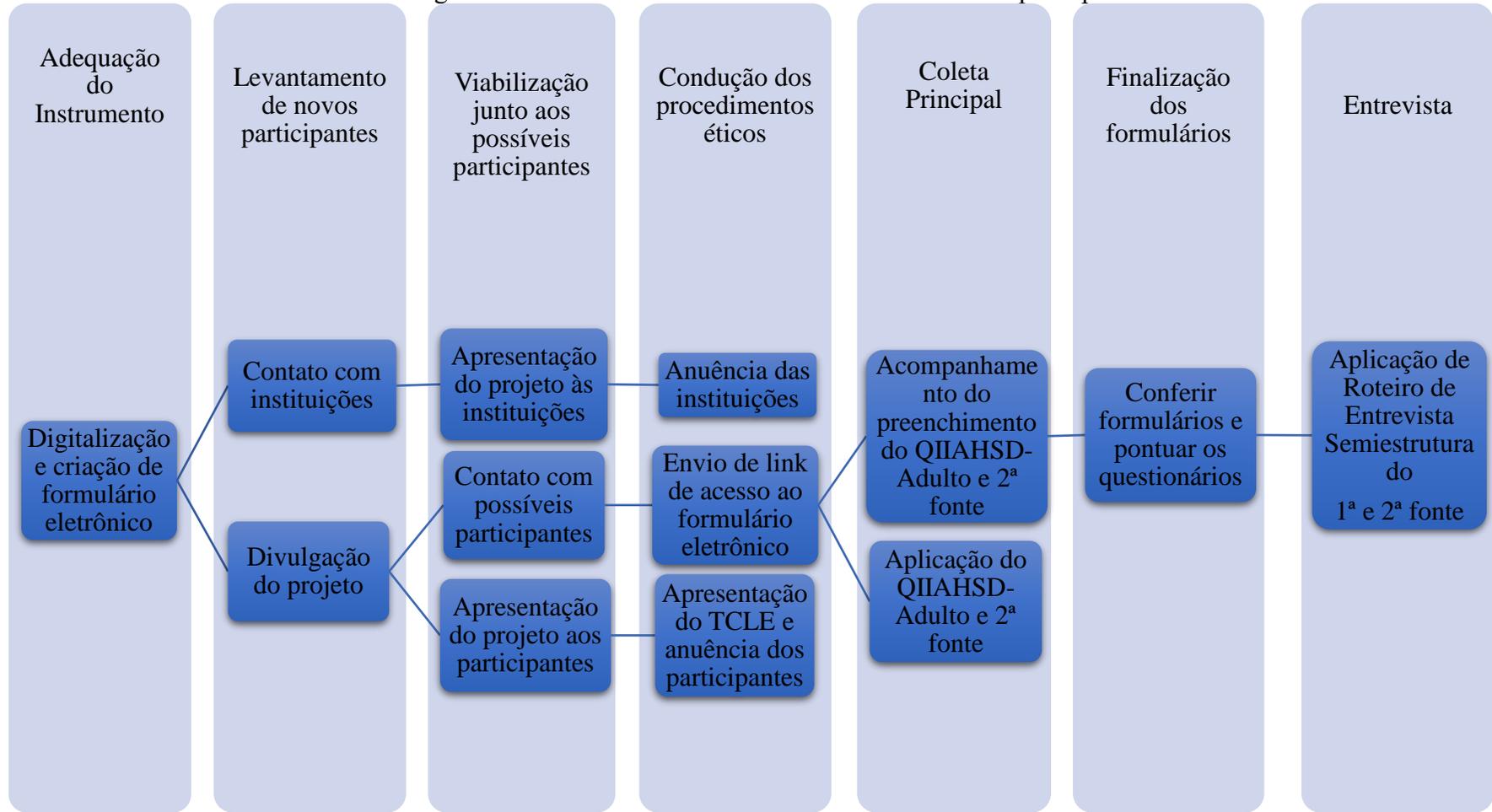
A coleta de dados do EPP ocorreria de modo presencial, porém precisou ser adaptada à necessidade de distanciamento social, sofrendo alterações em todo o percurso metodológico. Desta maneira, foi necessário adotar meios digitais para novo levantamento de participantes e realização da coleta de dados.

O procedimento de coleta do EPP ocorreu em sete etapas que previam procedimentos, a saber:

1. Adequação do Instrumento;
2. Levantamento de novos participantes;
3. Viabilização junto aos possíveis participantes;
4. Condução dos procedimentos éticos;
5. Coleta Principal;
6. Finalização dos formulários;
7. Aplicação de Roteiro de Entrevista Semiestruturado.

Os procedimentos foram organizados de modo a viabilizar os cuidados éticos e procedimentos metodológicos, como indica o Fluxograma 9.

Fluxograma 9 - Procedimentos de Coleta de dados - Estudo principal.



Fonte: Elaboração própria.

Embora tenha ocorrido o levantamento de participantes com antecedência, após a pandemia o contato foi perdido, muitos não retornaram as mensagens enviadas e outros não atenderam a ligações telefônicas ou tinham a conexão de internet precária, o que dificultou a coleta.

Desta maneira foi necessário realizar novo levantamento de participantes por meio de: contato com novas instituições - três de cidades do interior do estado de São Paulo, uma do estado do Pará e uma do estado de Minas Gerais; divulgação em grupos de PCDVs pelo dispositivo móvel. Foram encaminhados convites por mensagens de textos e *e-mails*, apresentação do objetivo da pesquisa, sua importância e convite aos possíveis participantes.

As coletas aconteceram de modo remoto, sendo adotados recursos eletrônicos de acordo com a disponibilidade e acesso dos participantes e da pesquisadora, tais quais: *e-mail*; celular; dispositivo móvel; mensagens de texto, áudio, vídeo e ligações telefônicas; formulário eletrônico (FE).

Foram enviadas mensagens com informações sobre a pesquisa e o *link* de acesso ao FE via *e-mail*, mensagens textuais via celular e mensagens de texto e de áudio pelo dispositivo móvel. O FE foi adotado para coleta de dados pela disponibilidade e fácil acesso, bem como a versatilidade e eficácia ao coletar os dados, sendo uma ferramenta importante e eficaz, principalmente no contexto pandêmico. Nele, foram transcritos o TCLE e as questões do QIIAHS-Adulto e QIIAHS-Adulto-2ª fonte com o TCLE. Após o preenchimento do FE, os participantes receberam automaticamente uma cópia em seus *e-mails*.

Durante a coleta do Estudo Principal apenas dois questionários foram preenchidos com o auxílio de leitura da pesquisadora, os demais foram preenchidos pelos próprios respondentes, que consultaram a pesquisadora quando tiveram alguma dúvida.

Foram realizadas entrevistas empregando Roteiro Semiestruturado (Apêndices 2 e 3), com a finalidade de coletar dados complementares que pudessem contribuir com a análise dos dados e discussões. As entrevistas foram realizadas remotamente, via ligações telefônicas ou chamadas de áudio por dispositivo móvel, as quais foram gravadas com o consentimento dos participantes e, posteriormente, transcritas para análise.

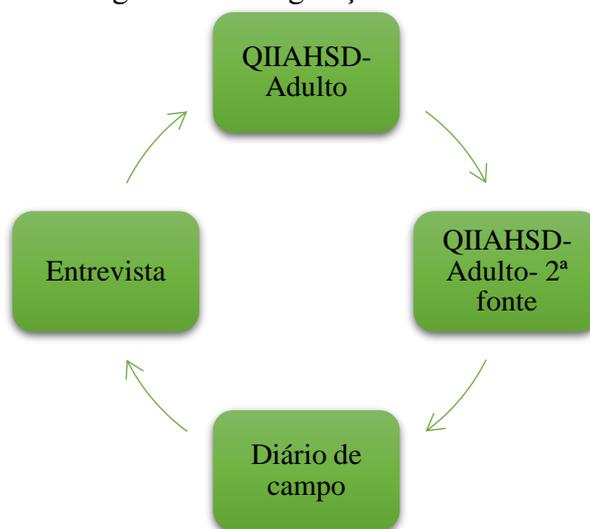
Dos 14 participantes do EPP dois não responderam às mensagens de convite, totalizando 12 entrevistas coletadas, com duração entre 10 minutos e 112 minutos.

5.5 Procedimentos de análise de dados

De modo a alcançar o objetivo da pesquisa, foram analisados os achados com base no desenho de triangulação de dados, que de acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013) é utilizado para confirmar e corroborar, validando os dados qualitativos e quantitativos. As vantagens da utilização deste método de análise consistem na possibilidade de utilizar diferentes fontes, bem como diferentes métodos de análise quantitativo e qualitativo, que minimizam seus pontos fracos ao possibilitar a comparação dos achados, os interpretando e discutindo de modo misto, que geram resultados descritivos e a categorização de segmentos qualitativos.

Para melhor analisar e compreender os achados da pesquisa, foram utilizados livros, artigos, dissertações e teses sobre o tema AHSD, DV e DE, tendo como referencial teórico a Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli (1998, 2014) e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (2012). O estudo buscou discutir os dados analisados de maneira qualitativa e quantitativa, e promover diálogo entre a literatura especializada. A análise dos dados foi viabilizada pela coleta dos EP e EPP, com triangulação dos dados obtidos com os instrumentos QIIAHSD-Adulto, QIIAHSD-Adulto-2ª fonte, diário de campo e entrevista, como ilustra a Figura 4.

Figura 4 - Triangulação de dados.



Fonte: Elaboração própria.

Os dados foram analisados de modo qualitativo e quantitativo, com base na indicação de interpretação dos dados de Freitas e Pérez (2016) e nas orientações do quadro de Respostas mais Frequentes em Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (RFPAHSD).

De acordo com Frances (2016), a pontuação é um componente muito importante em testes e sistemas de identificação, a partir dela é possível classificar ou identificar grupos que se aproximam ou se distanciam da média. No caso deste estudo o objetivo foi identificar pessoas que estejam acima da média, considerando apenas os participantes e não a população em geral, visto que o N pesquisado foi pequeno.

Renzulli (1998), Smith (2008) e Gardner (2012) defendem que, testes psicométricos não atendem às especificidades de identificação de todos os grupos de pessoas que podem apresentar AHSD, sendo majoritariamente elitistas, uma vez que excluem pessoas desfavorecidas, com deficiência ou síndromes.

Segundo Omdal *et. al.* (1992), Starr (2003), Baum (2004), Baldwin *et. al.* (2015), Pfeiffer (2015) é necessário que os testes sejam adequados à população de pessoas com DV para que possam identificar suas potencialidades, pois esta apresenta peculiaridades decorrentes da deficiência, que podem interferir no resultado do teste psicométrico, vindo a gerar uma depressão na pontuação, se comparado a pessoas sem deficiência.

Atentando-se a isto, o presente estudo adaptou a lista de verificação de Pérez e Freitas (2016), de modo a ser acessível e compreender os aspectos sensíveis à especificidade de cada participante avaliado. Foi empregada a quantificação das respostas de acordo com as autoras e a teoria especializada da área, considerando as peculiaridades dos participantes, as quais divergiram do manual de identificação que as autoras apresentam, inerentes ao desenvolvimento de pessoas com algum déficit visual que difere em alguns aspectos de pessoas sem deficiência.

As referidas autoras indicam que os questionários não possuem gabarito, contudo ele deve ser analisado de acordo com a intensidade de frequência de respostas, buscando identificar “aspectos que podem camuflar ou tornar os indicadores invisíveis” (2016, p. 101), buscando verificar a indicação de AHSD na população pesquisada. De modo a favorecer a manipulação dos dados obtidos, foi empregada a quantificação das respostas mais frequentes, de acordo com o RFAHSD (Anexo 4), desta maneira as respostas receberam um valor unitário: dois pontos para as respostas mais comuns e um ponto para as respostas que não estavam listadas como mais comum no RFAHSD.

As perguntas concernentes à caracterização não foram quantificadas por serem de cunho pessoal, não podendo ser generalizadas. A questão oito que se refere à idade dos amigos não foi quantificada de acordo com as indicações do RFAHSD por acreditar que não se aplica à população em questão, uma vez que as características específicas e o agrupamento inicialmente ocorrem em decorrência da DV e em função de afinidades, visto que não estão condicionados às aparências visuais, e buscam conhecer o outro a partir de seu discurso, de acordo com a fala dos respondentes.

A questão nove possui 27 opções das quais os respondentes deveriam escolher apenas quatro, deste modo cada opção recebeu um ponto. As questões que abrangem de 10-67 utilizam a Escala *Likert* de cinco pontos e receberam pontuações de um a dois, de acordo com o RFAHSD. As questões 68-70 são de múltipla escolha e receberam pontuações de um a dois.

A quantificação dos questionários totalizou 132 pontos para QIAHSD-Adulto e 138 pontos para QIAHSD-Adulto-2ª fonte, que correspondem a 100% respectivamente, de acordo com a Tabela 6 (recomenda-se fazer a leitura da tabela concomitante aos Anexos 2 e 3).

Tabela 6 - Quantificação das respostas dos instrumentos.

QUANTIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS OBTIDAS COM A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS					
Nº da pergunta no questionário		Respostas mais comuns	Pontos	Respostas não comuns	Pontos
QIIAHS -Adulto	QIIAHS -Adulto-2ª fonte				
-	1	Sim	2	Não	1
-	2	Não	2	Sim	1
-	3	Sim	2	Não	1
-	4	Sim ou não	1	-	-
-	5	Sim ou não	1	-	-
5	-	Antes dos 6 anos	2	Qualquer outra idade	1
6	6	De 10-20	2	Menos de 10-20	1
7	7	Pouco comuns para a faixa etária ou meio social	2	Assuntos comuns e populares	1
8	8	Muito mais velhos ou muito mais novos do que eles	1	-	-
9	9	Qualquer uma	Cada área recebeu 1 ponto		
10-22	10-22	Frequentemente ou sempre	2	Nunca, raramente, às vezes	1
23-30	23-30	Frequentemente ou sempre	2	Nunca, raramente, às vezes	1
31	31	Frequentemente ou sempre (acadêmico) Nunca, raramente (produtivo-criativo)	2	Às vezes	1
32-41	32-41	Frequentemente ou sempre	2	Nunca, raramente, às vezes	1
42-46	42-46	Frequentemente ou sempre	2	Nunca, raramente, às vezes	1
47-49	47-49	Nunca, raramente	2	Às vezes, frequentemente ou sempre	1
50-54	50-54	Frequentemente ou sempre	2	Nunca, raramente, às vezes	1
55	55	Nunca, raramente	2	Às vezes, frequentemente ou sempre	1
56-62	56-62	Frequentemente ou sempre	2	Às vezes, frequentemente ou sempre	1
63-67	63-67	Frequentemente ou sempre	2	Às vezes, frequentemente ou sempre	1
68	68	Independente de quantas opções foram marcadas	1	Não	1
69	69	Sim	2	Não ou outra	1
70	70	De 10 a 20 ou mais de 20	2	Menos de 5, 5 a 10 ou outra	1
Total		QIIAHS-Adulto	132	QIIAHS-Adulto-2ª fonte	138

Fonte: Elaboração própria. Baseado em Pérez e Freitas (2016).

De acordo com Agresti e Finlay (2012), pesquisas costumam adotar o escore de 68% por corresponder a média de toda observação. Ponderando que a pesquisa visou observar pessoas que estão acima da média, foram adotados dois pontos acima de 68% ($68\% + 2$) equivalendo a 70% para ambas as fontes. De modo a padronizar a nota de corte para indicação de AHSD, foi considerada a média de 70% para ambos os instrumentos. Desta maneira foram indicados os participantes que atingiram 70% ou mais, tanto a 1ª fonte quanto a 2ª fonte.

Os dados foram analisados em blocos, com base na organização dos instrumentos e nas indicações do manual de interpretação destes (PÉREZ; FREITAS, 2016), a saber:

- Bloco 1 – Caracterização
- Bloco 2 - Características gerais
- Bloco 3 - Habilidades acima da média
- Bloco 4 – Criatividade
- Bloco 5 - Comprometimento com a tarefa
- Bloco 6 - Liderança
- Bloco 7 - Atividades artísticas e esportivas

Seguindo a organização dos instrumentos de coleta, cada bloco foi analisado de acordo com as indicações do manual de interpretação e do livro que apresenta os instrumentos, os quais foram atualizados (FREITAS; PÉREZ, 2012; PÉREZ; FREITAS, 2016). Os dados obtidos foram organizados e apresentados em figuras, gráficos, tabelas e quadros de modo a facilitar o entendimento, os quais foram discutidos com a literatura.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De modo a realizar a discussão dos dados analisados quantitativa e qualitativamente eles foram divididos em sete blocos, de acordo com a organização dos instrumentos QIIAHS-Adulto e QIIAHS-Adulto-2ª fonte e as indicações do manual de interpretação (FREITAS; PÉREZ, 2012; PÉREZ; FREITAS, 2016).

6.1 Estudo Piloto

6.1.1 Caracterização dos participantes

QIIAHS-Adulto

Participaram do EP cinco adultos com DV respondente 1ª fonte, como indica o Quadro 8.

Quadro 8 - Caracterização dos participantes 1ª fonte – Estudo Piloto.

	Participante	Idade	Gênero	Especificidade	Causa	CA/ CC*	Grau de instrução
1ª fonte	P1	18-20	F	Cegueira total e baixa visão	Hidrocefalia e câncer cerebral	CA	Ensino Médio completo
	P2	41-50	M	Cegueira total	Enfarto e Coma	CA	Ensino Técnico/ Profissionalizante completo
	P3	51-60	M	Cegueira total	Trauma no globo ocular	CA	Ensino Técnico/ Profissionalizante completo
	P4	21-33	M	Cegueira total com percepção de luz	retinopatia da prematuridade	CC	Ensino Superior completo
	P5	41-50	M	Cegueira total	Retinopatia diabética	CA	Ensino Técnico/ Profissionalizante incompleto

Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa.

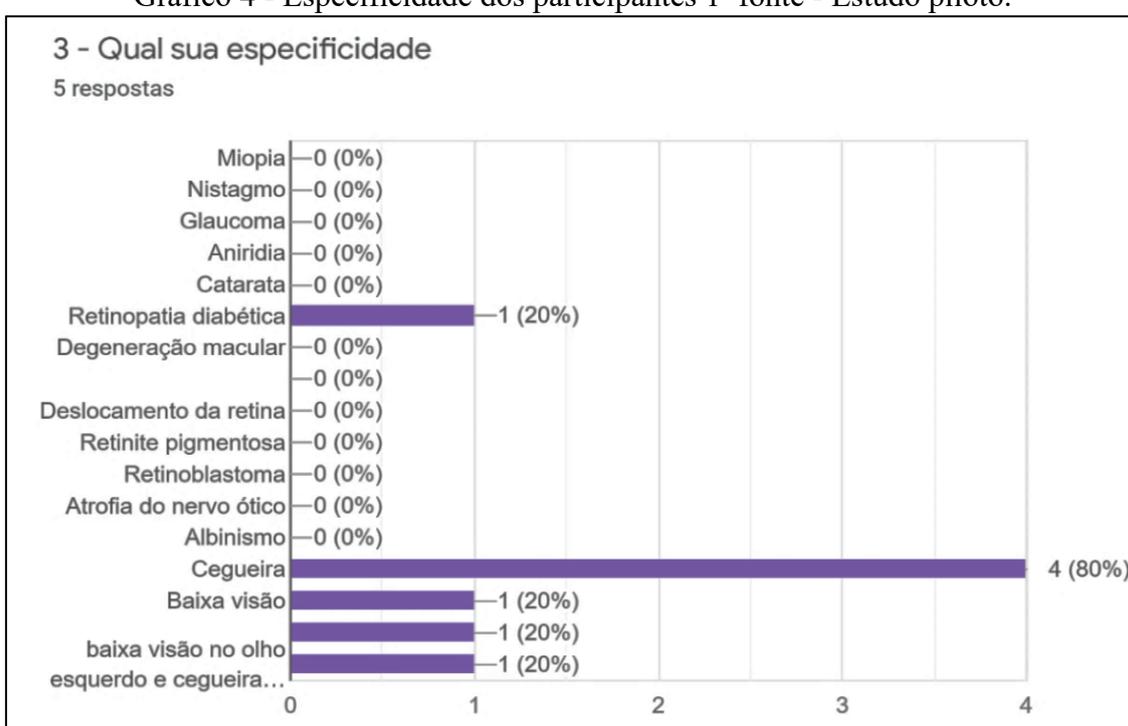
*CA - Cegueira adquirida; *CC - Cegueira congênita.

Os participantes respondentes 1ª fonte foram: quatro pessoas do gênero masculino e um do gênero feminino; com idades entre 21-60 anos, três deles apresentavam CA, um CC, destes um apresentava cegueira total em um dos olhos e

cegueira parcial no outro, sendo quatro com cegueira total e um com cegueira parcial monocular.

As especificidades apresentadas foram: retinopatia diabética, hidrocefalia decorrente de câncer cerebral, perda visual em decorrência de enfarto e coma, má formação na retina ocasionada por prematuridade e trauma no globo ocular. A incidência das especificidades apresentadas pelos participantes está ilustrada no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Especificidade dos participantes 1ª fonte - Estudo piloto.

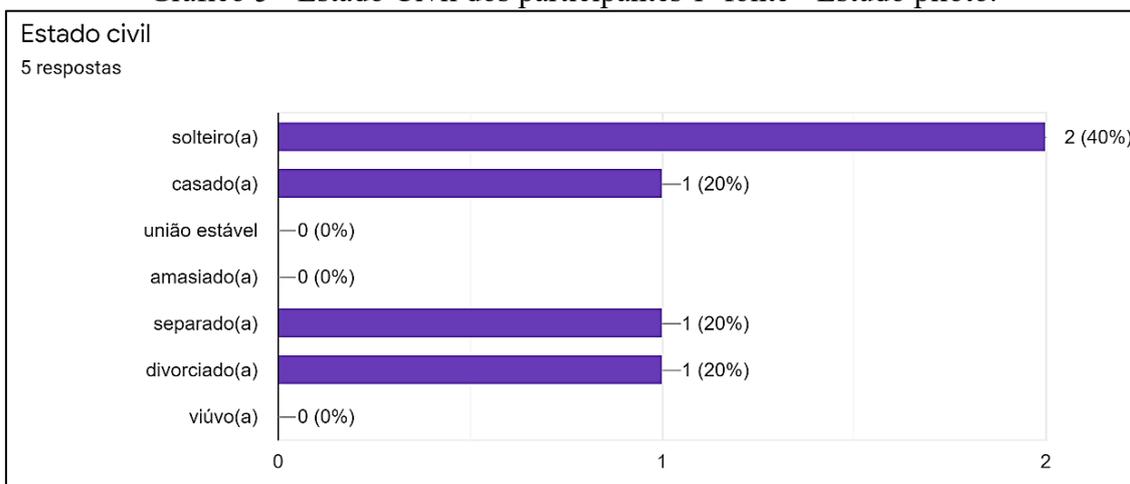


Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Em relação ao estado civil, 40% dos respondentes 1ª fonte indicaram serem solteiros, 20% casados, 20% separados e 20% divorciados, como indica o Gráfico 5.

De acordo com Sá e Simão (2010), a incidência de cegueira adquirida abrupta ou lenta gera mudanças no contexto familiar, social e profissional, desta maneira, os dados observados durante a coleta corroboram os citados autores, quando o respondente relata que seu relacionamento foi interrompido após a deficiência levando ao divórcio. Também, que seu círculo de amizades se tornou inexistente, tendo contato apenas com sua mãe e filho. O segundo respondente relatou que houve mudanças no contexto social e familiar, que levou ao divórcio e mudanças no círculo de amizades.

Gráfico 5 - Estado Civil dos participantes 1ª fonte - Estudo piloto.

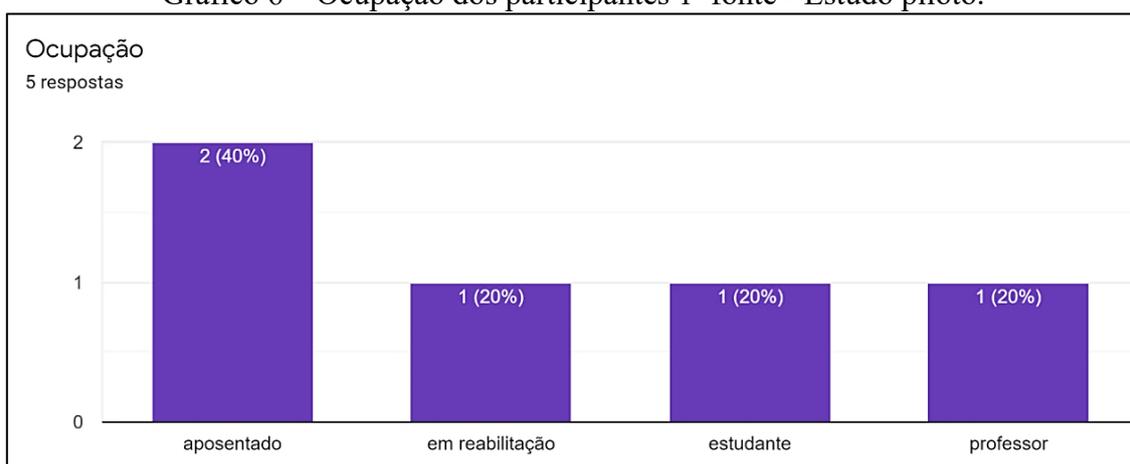


Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Dos respondentes: 60% não são pais/mães, 20% têm um filho e 20% têm dois filhos. Os respondentes que são pais/mães relataram manter contato com seus filhos. Também, 20% dos participantes responderam não terem irmãos, 20% têm dois irmãos, 20% têm quatro irmãos, 20% têm cinco irmãos e 20% têm seis irmãos.

Quatro participantes responderam morar em cidades do interior do estado de São Paulo e um em cidade do interior do estado de Minas Gerais. Quanto à ocupação, 40% dos participantes responderam serem aposentados, 20% estão em reabilitação, 20% são estudantes e 20% são professores, como ilustra o Gráfico 6.

Gráfico 6 – Ocupação dos participantes 1ª fonte - Estudo piloto.



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Dois participantes apresentavam grau de instrução de nível Técnico/Profissionalizante completo e um incompleto, um Ensino Médio completo e um Ensino Superior completo. Somente um participante respondeu que sua profissão é rústica, um Técnico de Eletrônica, um auxiliar de saúde, um professor e um estudante.

Em relação à quantidade de pessoas que vivem na mesma casa, 20% responderam viverem sozinhos, 20% com mais duas pessoas, 20% com três pessoas e 60% indicaram viver com mais uma pessoa.

Todos os participantes responderam ter renda familiar entre um e três salários-mínimos, incluindo a renda de todos os familiares que vivem na residência.

QIIAHS-Adulto-2ª fonte

Como respondentes 2ª fonte participaram três pessoas adultas indicadas pelos respondentes 1ª fonte, como ilustra o Quadro 9.

Quadro 9 - Caracterização dos participantes 2ª fonte - Estudo piloto.

2ª Fonte	Participante	Idade	Gênero	Indicado Pela 1ª Fonte	Relação com a 1ª Fonte	Grau de instrução
	P6	21-33	M	P4	Amigo	Pós-Graduação completa
	P7	51-60	F	P2	Professora	Pós-Graduação completa
	P8	41-50	F	P1, P3, P5	Professora	Pós-Graduação completa

Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa.

A relação com o respondente 1ª fonte corresponde a um amigo e duas professoras. Eles foram indicados pelos respondentes 1ª fonte para responderem ao instrumento de identificação de AHS-2 como 2ª fonte de acordo com a afinidade entre as 1ª e 2ª fontes. Todos os respondentes residem em cidades do estado de São Paulo.

6.1.2 Características gerais

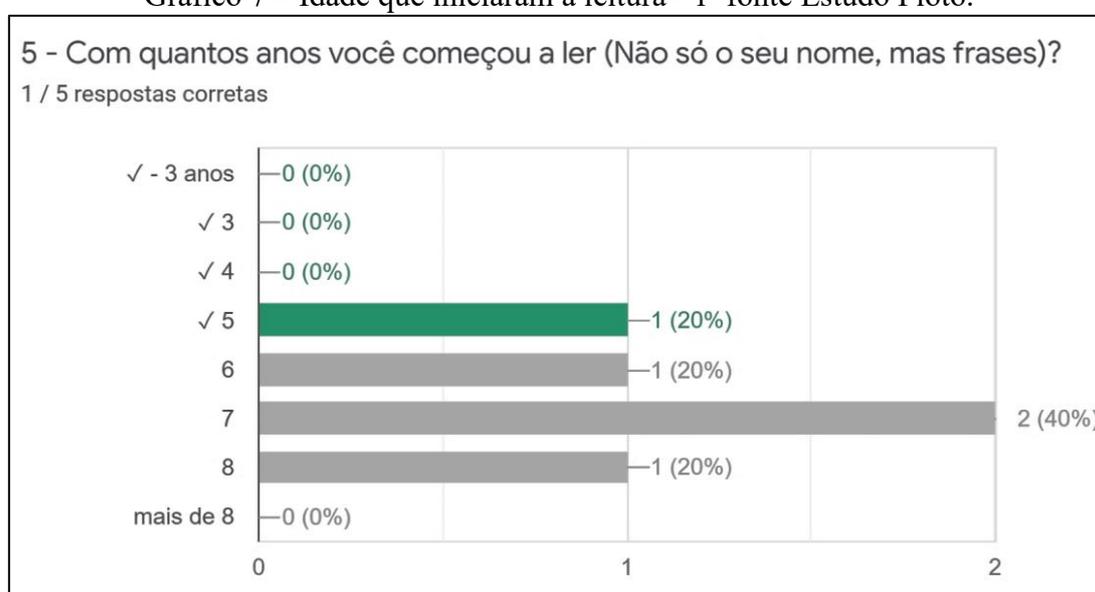
QIIAHS-Adulto

O segundo bloco verifica informações gerais sobre os respondentes, a quinta pergunta é relacionada à idade com a qual eles começaram a ler nomes e frases e está relacionada a indicadores de AHS-2. Segundo Cupertino e Arantes (2012), a pessoa que

apresenta essas características na área acadêmica inicia a leitura ainda na fase pré-escolar. Dos participantes P2, que tem CA (adquirida nos últimos 24 meses, no momento da coleta), indicou ter aprendido a ler com cinco anos de idade; P4 indicou ter aprendido a ler aos oito anos de idade, contudo se faz importante mencionar que esse respondente tem CC, um dado importante a se considerar, pois pessoas com CC tem escolarização e desenvolvimento distintos de pessoas videntes ou com cegueira adquirida (GIL, 2000; SMITH, 2008).

Os demais respondentes indicaram ter aprendido a ler a partir dos seis anos, como ilustra o Gráfico 7.

Gráfico 7 – Idade que iniciaram a leitura - 1ª fonte Estudo Ploto.

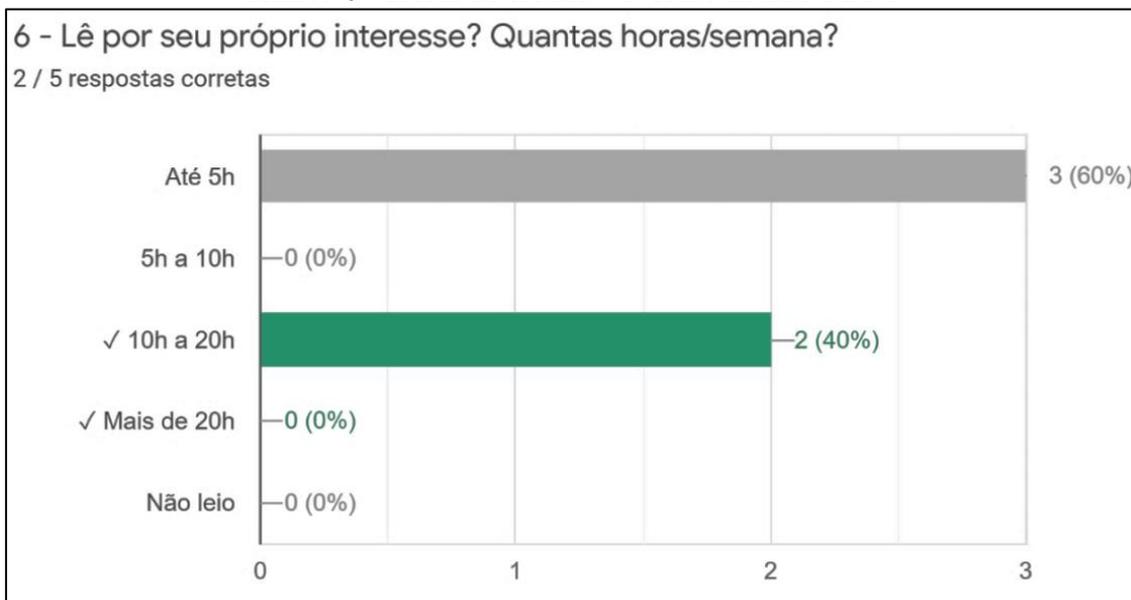


Fonte: elaboração própria. Dados da pesquisa.

De acordo com Sá e Simão (2010), durante a alfabetização do aluno com CC é trabalhada a sensibilidade do tato, que estimula o uso deste sentido para a leitura. Diferindo da alfabetização tradicional, uma vez que o aluno vidente tem contato direto com as letras e números por meio da visão, e usa a generalização para reconhecer o alfabeto. Isso ocorre dissemelhante à alfabetização do aluno com CC, que precisa ser inserido no mundo da leitura em etapas até chegar ao braile, visto que a sensibilidade do tato voltado para a leitura é aprendida. Nesse sentido, é necessário observar que ao se avaliar alunos com DE podem ocorrer discrepâncias, uma vez que a precocidade dos processos de desenvolvimento pode ser diferente.

Quanto à quantidade de horas dispensadas em leituras diárias/semanais, 60% dos respondentes indicaram dedicar até cinco horas para leitura e 40% indicaram dedicar entre 10 horas e 20 horas para leitura, como indica o Gráfico 8.

Gráfico 8 - Horas de leitura - 1ª fonte Estudo Piloto.



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Durante os encontros para coleta de dados os participantes relataram que a leitura é uma atividade cansativa, quando feita por meio do braile, e indicaram se dedicar menos para essa prática, contudo relataram utilizar audiolivros como prática de leitura. Os respondentes P2 e P3 responderam dedicar entre 10 horas e 20 horas para a prática de leitura, incluindo braile e audiolivros, se destacando neste item.

Em relação aos assuntos que mais gostam de conversar ou estudar, Pérez e Freitas (2016) indicam que as respostas que costumam ser mais frequentes entre alunos com AHSD se caracterizam por ser “pouco comuns para a faixa etária ou meio social”, assim foi observado que os participantes P3, P4 e P5 se interessam por temas pouco tratados no meio social que estão inseridos, como demonstra o Quadro 10.

Quadro 10 - Assuntos que gostam de estudar ou conversar - 1ª fonte Estudo Piloto.

7 - Sobre quais assuntos mais gosta de conversar ou estudar ou quais as atividades que mais gosta de fazer? Indique até quatro.

Participante	Resposta
P1	Assistir filmes, séries, ler, natação, caminhada, basquete, passear com a cachorra, gosta de animais e cozinhar
P2	Técnica de mecânica e elétrica para estudar, não gosta de conversar sobre esporte, religião e política, de resto gosta de conversar sobre qualquer assunto saudável.
P3	Estudar: ciências exatas, prioridade em eletrônica, mecatrônica e telecomunicações. Conversar: geral. Fazer: comunicação e rádio amador e profissional do som, sonorização.
P4	Esportes, futebol, gosto ler, ouvir músicas e jogar no celular.
P5	Teologia, tecnologia, culinária e redes sociais.

Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

O participante P3 respondeu gostar de estudar sobre eletrônica e se dedicar a leitura em braile, audiolivro e *podcasts*¹² relacionados ao tema e à temática de rádio amador, a qual ele tem especial apreço, dedicando até cinco horas diárias em aprender e praticar.

O participante P4 respondeu gostar de ler, embora na questão anterior tenha indicado dedicar pouco tempo para a prática, quando indagado sobre a contradição ele respondeu que entende por leitura o uso do braile e, embora o utilize diariamente, pois é professor, não considerou o uso deste durante o horário de trabalho como leitura, por considerá-la uma prática empregada para adquirir conhecimento e/ou como distração. Ele indicou que utiliza audiolivros ou leitores de tela para realizar suas leituras e por isso indicou menos tempo dedicado à leitura em braile.

O participante P5 respondeu gostar de conversar e aprender sobre Teologia, tecnologia e indicou que no momento estava desenvolvendo um canal no *YouToube* e se destaca nas redes sociais, em relação a seus companheiros.

As autoras Freitas e Pérez (2012) e Pérez e Freitas (2016) indicam que umas das características de pessoas com AHSD é a afinidade com pessoas muito mais novas ou muito mais velhas, contudo os participantes responderam que se relacionam com as pessoas de acordo com suas afinidades e em um primeiro momento isso ocorre em função de suas especificidades, ficando a idade em último plano, visto que não estão condicionados por características visuais.

¹² *Podcasts* são áudios temáticos que contam histórias, audiolivros, críticas literárias, políticas entre outras. Apresentam debates ou discutem assuntos atuais e estão disponíveis em dispositivos móveis ou plataformas, podendo ser acessados a qualquer momento.

Em relação às áreas de interesse os participantes indicaram se destacar em: Matemática, em Português, em liderança e abstração; listadas no Quadro 13.

Quadro 11 - Áreas de interesse - 1ª fonte Estudo Piloto.

9 - Em quais áreas você era ou é um dos melhores da sua turma? (indique apenas quatro, por ordem de importância: 1 sendo o mais importante e 4 o menos importante).				
Participante	Opção 1	Opção 2	Opção 3	Opção 4
P1	Português	Liderança	Mitologia	Abstração
P2	Dança	Matemática	Observação	Português
P3	Matemática	Física	Criatividade	Química
P4	Matemática	Comunicação	História	Abstração
P5	Liderança	Criatividade	Planejamento	Raramente

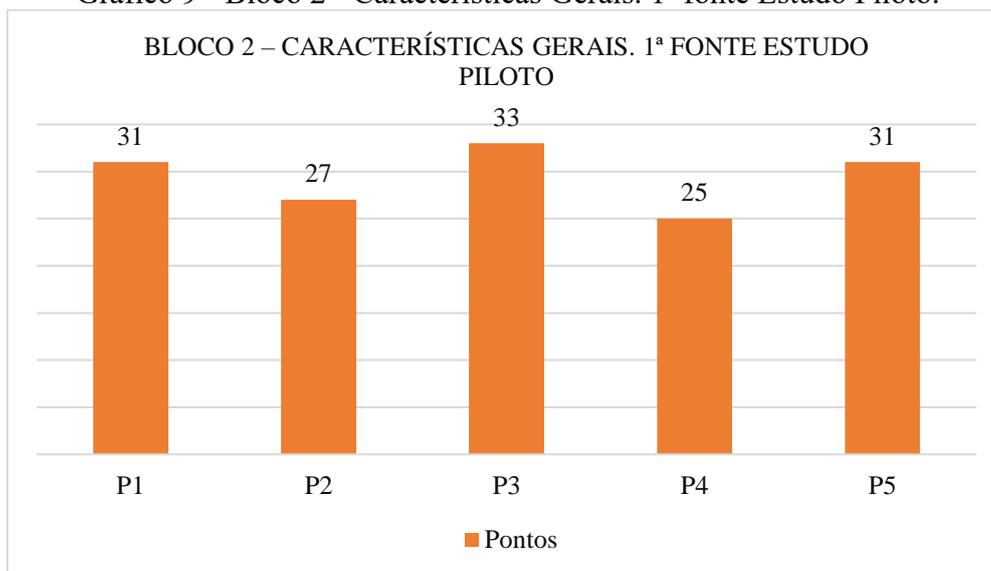
Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Os participantes demonstraram dificuldade em compreender a questão e em escolher quatro áreas dentre 27 opções. Eles indicaram que a quantidade de opções dificultava a escolha, deste modo foram realizadas leituras repetidas, de acordo com a necessidade deles, até escolherem as quatro áreas de destaque. Dois participantes preferiram pontuar de um a quatro todas as opções, precisando que a pesquisadora explicasse novamente a questão e solicitar que escolhessem apenas quatro dentre as 27.

Um participante tentou preencher sozinho o questionário em *Word* e relatou sentir dificuldade em compreender o quadro com as 27 opções, sendo necessário fazer presencialmente com ajuda da pesquisadora, que realizou a leitura e preenchimento de acordo com suas respostas.

O bloco compreende 22 perguntas, somando um total de 43 pontos. Nove perguntas consistem em respostas de múltiplas escolhas e 13 de cinco pontos relacionadas a características gerais de personalidade, aprendizagem e habilidades socialmente valorizadas. Os respondentes P1, P3 e P5 se sobressaíram no Bloco 2, atingindo pontuações 31, 33 e 31, respectivamente, como ilustra o Gráfico 9.

Gráfico 9 - Bloco 2 - Características Gerais. 1ª fonte Estudo Piloto.



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Quando perguntados sobre se sentir diferentes ou deslocado em comparação com os demais no pensar, sentir ou agir, responderam “antes não sentia, mas agora sim” (P2); “não me sinto diferente, sou igual a todo mundo, com minhas dificuldades e diferenças” (P3); “não, acho que a deficiência não me torna diferente” (P4); “me sinto deslocado”; um respondente perguntou “o que é ser diferente?” (P5), denotando que a maior parte dos participantes relacionou sentir diferente ou deslocada da deficiência e não a outro aspecto da personalidade.

Foi observado que ao se sentirem incomodados com a pergunta ou não saberem como responder, os respondentes escolhiam “às vezes”. Durante os encontros três participantes responderam não se sentirem confortáveis em se comparar com outras pessoas. Quando a pergunta era relacionada a alguma habilidade aqueles com CA perguntavam se era para responder relacionado antes ou posterior à perda da visão.

Seguindo as indicações de Freitas e Pérez (2012) e Pérez e Freitas (2016), os respondentes foram orientados a falar em relação a seus interesses ou destaques, e não necessariamente ao desempenho, ao passo que eles compararam o antes e o depois ponderando suas respostas. Vale mencionar que as comparações ocorreram entre os participantes com CA e foram realizadas em comparação com seus desempenhos antes e posterior a perda da visão.

QIIAHS—Adulto-2ª fonte

As perguntas do segundo bloco são relacionadas às características gerais dos respondentes 1ª fonte, as quais foram respondidas pelos respondentes 2ª fonte. Eles foram orientados a responder pensando nas características e habilidades das pessoas que estava sendo avaliada, de modo que não as comparasse com pessoas videntes e sim com elas mesmas.

Desta maneira os respondentes P6, P7 e P8 preencheram os questionários relacionados aos participantes P1, P2, P3, P4 e P5, como ilustra o Quadro 12.

Quadro 12 - Bloco 2 - Características Gerais. 2ª fonte Estudo Piloto.

Perguntas	Participantes				
	P8 (P1)	P7 (P2)	P8 (P3)	P6 (P4)	P8 (P5)
1. Você considera que a pessoa que está sendo avaliada tem alguma(s) habilidade(s) especial(is) ou se destaca das demais?	não	sim	não	sim	não
2. Ele(a) demonstra ser diferente para as demais pessoas?	não	sim	sim	não	não
3. Você considera que ele(a) tem atitudes diferentes às demais pessoas?	não	sim	sim	não	não
4. Você considera que ele(a) é uma pessoa tímida?	não	sim	não	sim	não
5. Você considera que ele(a) é uma pessoa extrovertida?	sim	não	sim	sim	sim

Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

A resposta mais comum para a pergunta um foi “sim”, deste modo os participantes P2 e P4 foram assinalados por suas respectivas 2ª fontes como tendo habilidades especiais que os destacam das demais pessoas.

A pergunta dois teve como resposta mais recorrente “não”, as 2ª fontes assinalaram que P1, P5 e P6 não demonstram ser diferentes das demais pessoas.

A pergunta três teve como resposta mais comum “sim”, Os participantes P2 e P3 foram indicados por suas respectivas 2ª fontes como tendo atitudes diferentes das demais pessoas.

As perguntas quatro e cinco consideram qualquer resposta como mais frequente. Os respondentes 2ª fonte P6, P7 e P8 assinalaram que os respondentes 1ª fonte P1, P2, P3, P4 e P5 se destacam das demais pessoas em alguns aspectos.

Foi observado que os respondentes 2ª fonte estavam com dúvidas em como responder, se deviam comparar os comportamentos e desempenhos das pessoas que estavam sendo avaliadas à população geral ou à população com DV, ao que foi orientado que os comparassem com pessoas que apresentassem as mesmas especificidades que eles.

Durante a coleta foi recorrente entre os respondentes 2ª fonte, quando perguntados se a pessoa que estava sendo avaliada tinha alguma habilidade especial que a diferenciava das demais pessoas, responderem “não vejo nada de especial nele (P7)”, também, “a deficiência não o faz mais especial que ninguém (P7)”, o que gera reflexões quanto a que ponto o termo “pessoa especial” pode interferir na avaliação de AHSD.

Estas falas fazem refletir sobre a importância em desmitificar o ‘ser especial’ na população com deficiência e o que os faz diferente, uma vez que seus estigmas podem suplantar suas potencialidades. As discussões são necessárias, posto que pessoas com desvios não devem ser entendidas como parâmetro para a normativa ou como indicadores de superação, como indicam Goffman (1988), Omote (2004) e Vendramin (2019).

Durante as observações realizadas a fala de P7 chama atenção quando se refere a P4, que conversavam sobre planos para o futuro quando P4 falou em sobre seus planos para melhorar sua carreira profissional e que estava cursando pós-graduação ao que P7 lhe respondeu “mas você não tem as mesmas chances que nós normais (sic), para vocês é tudo mais difícil. Nunca vai conseguir o que nós conseguimos”. Após o término da conversa P7 se retirou, então P4 disse que não entendia daquela maneira e que não se via diferente de pessoas “ditas normais”. A situação chama atenção, pois denota uma visão capacitista em relação à deficiência que P4 apresenta, bem como não reconhece sua paridade para com P4 como colegas de trabalho exercendo a mesma função.

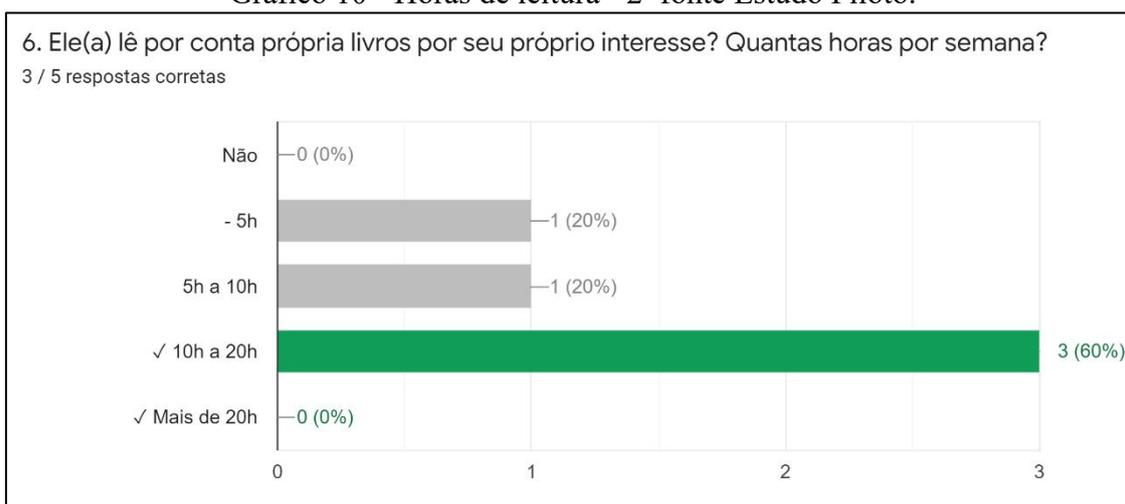
Segundo Vendramin (2019), falas como essas dificultam que pessoas com deficiência sejam reconhecidas e aceitas na sociedade, quando relacionadas a pessoas com DE. Mostrou-se evidente como a visão capacitista dificulta a identificação de AHSD associadas a alguma especificidade.

A relação entre estigma e AHSD se estabelece quando existe a possibilidade de a pessoa estigmatizada colaborar com a sociedade, prestando serviços “aos normais no

sentido de atuar como se a sua qualidade diferencial manifesta não tivesse importância nem merecesse atenção especial” (GOFFMAN, 1988, p. 51). Isso ocorre quando, o aluno com AHSD não recebe educação adequada compatível com suas potencialidades e habilidades ou quando uma PCDE é reconhecida tão somente como fonte de inspiração por superar obstáculos, servindo à sociedade normativa como parâmetro, mas não recebe atenção equitativa como acessibilidade a educação e a serviços especializados, entre outros (BAUM, 2004; GOFFMAN, 1988; OMOTE, 2004; VENDRAMIN, 2019).

Quanto a quantidade de horas de leitura que os participantes 1ª fonte dispõem, os participantes 2ª fonte indicaram que P2, P3 e P5 se dedicam à leitura entre 10 horas a 20 horas por semana. P4 se dedica entre cinco horas e 10 horas semanais e P1 se dedica por menos de cinco horas semanais, como ilustra o Gráfico 10.

Gráfico 10 - Horas de leitura - 2ª fonte Estudo Piloto.



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Quanto aos assuntos que gostam de conversar e estudar, os participantes 2ª fonte responderam que P1 e P2 gostam de discutir sobre temas não muito comuns para suas idades ou círculos sociais, quando comparados aos demais frequentadores da instituição, como indica o Quadro 13.

Quadro 13 - Assuntos que gostam de estudar ou conversar - 2ª fonte Estudo Piloto.

7. Sobre quais assuntos ele(a) mais gosta de conversar ou estudar ou quais atividades mais gosta de fazer? Indique até 4.

Participante	Respostas
P8 (P1)	Sustentabilidade, reciclagem, nutrição. Atualmente sobre faculdade
P7 (P2)	Ele é muito engajado com assuntos de política, ética, assuntos questões emocionais de psicologia, interpessoais em relação ao ser humano, as coisas que ele escreve, frases de efeito muito boas.
P8 (P3)	Filmes, meditação, comportamento humano.
P6 (P4)	Ler, assistir séries, trabalhar e estudar.
P8 (P5)	Sexo, nem compensa colocar os outros.

Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

O participante P8 indicou que P1 gosta de falar sobre sustentabilidade e atualmente têm falado muito sobre o ingresso no ensino superior. P7 respondeu que P2 é muito engajado com assuntos concernentes à política, ética e sobre questões emocionais, em contrapartida P2 respondeu em seu questionário que não gosta de discutir política, entrando em contradição. P7 assinalou que P2 escrevia muito bem e apresentou a transcrição de um poema que P2 havia escrito em braile, o qual foi autorizado por P2 a ser inserido nos dados da pesquisa.

[Poema 1] A esperança e a alegria devem fazer parte dos sonhos de quem chora, e as lágrimas podem fazer parte das lembranças de quem sorri, pois a busca do equilíbrio é o caminho para encontrar a paz (P2).

[Poema 2] Não julgues aquele que caminha sem destino, pois talvez o próprio caminho seja o que ele precisa. E se tu sabes onde quer chegar, lembre-se que quando chegares ao seu destino pode ser que não seja o final de sua jornada (P2).

Os dois poemas de P2 foram transcritos integralmente, obedecendo a escrita do autor. Eles expressam sensibilidade quanto a questões concernentes a situação humana, bom das palavras, organização de ideias e reflexão relacionadas a sentimentos, denotando inteligências intrapessoal e linguísticas.

De acordo com Gardner (2012), a inteligência intrapessoal se caracteriza por possibilitar que a pessoa reconheça seus aspectos internos, seus sentimentos, compreender suas emoções, as rotulando e as utilizando de modo a orientar seu próprio comportamento. A pessoa que possui inteligência intrapessoal a expressa por meio de outras, como: inteligência linguística, inteligência espacial-visual e inteligência musical ou inteligência sinestésica (dança, teatro), por serem expressivas, uma vez que a intrapessoal não é observável por si só. O referido autor aponta que outras inteligências,

como a inteligência linguística, “é empregada para transmitir o conhecimento intrapessoal; ela corporifica a interação das inteligências” (2012, p. 28), o que é possível observar a partir dos poemas apresentados.

Na sequência, P8 relata que “P5 fala muito sobre sexo, não compensa nem colocar outros assuntos”, tal afirmação pode ser enviesada, contudo é concernente do ser humano querer falar sobre sexo e sexualidade. A pessoa com DV como qualquer outra sente necessidade em falar sobre sexualidade, nesta perspectiva é importante ponderar qual o sentido e objetivo da fala que ela apresenta, de modo a buscar estratégias apropriadas para trabalhar a temática sem que os limites sejam ultrapassados e se tornem importunos (GIL, 2000).

A respeito dos demais respondentes 1ª fonte, os participantes 2ª fonte indicaram assuntos comuns e rotineiros.

Relacionado às áreas de interesse, os respondentes 2ª fonte indicaram quatro áreas, como ilustra o Quadro 14.

Quadro 14 - Áreas de interesse - 2ª fonte Estudo Piloto.

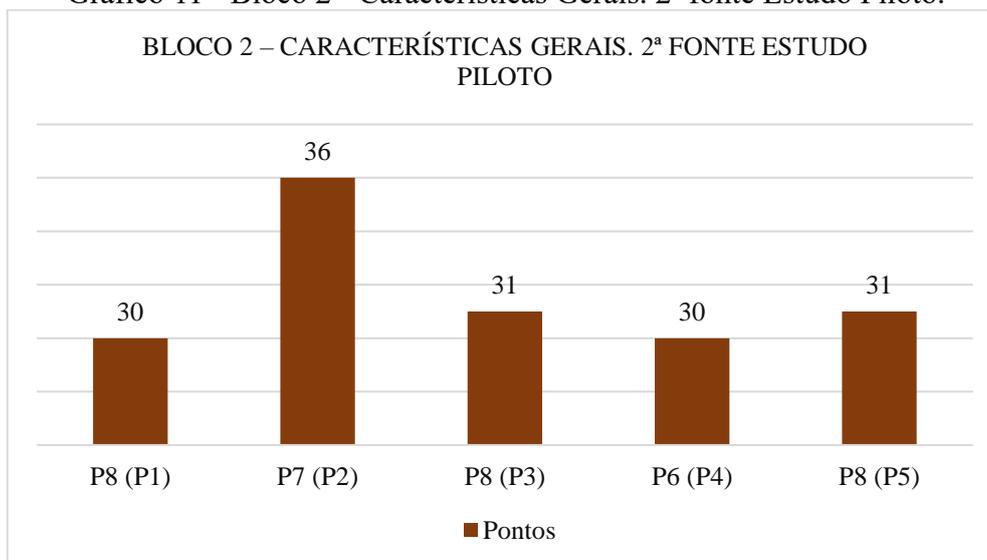
9 - Em quais áreas você era ou é um dos melhores da sua turma? (indique apenas quatro, por ordem de importância: 1 sendo o mais importante e 4 o menos importante).				
Participante	Opção 1	Opção 2	Opção 3	Opção 4
P8 (P1)	Esportes	Dança	Biologia	Comunicação
P7 (P2)	Criatividade	Memória	Abstração	Política
P8 (P3)	Memória	História	Comunicação	Política
P6 (P4)	Comunicação	Esportes	Matemática	Português
P8 (P5)	Comunicação	Música	Cinema	Observação

Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Quatro respondentes 1ª fonte foram indicados pelos respondentes 2ª fonte por se destacarem em comunicação, em memória, em esporte e em política, entre outras.

A pontuação do Bloco 2 teve intervalo de 30-36, P2 se destacou com a maior pontuação indicada por P7, como ilustra o Gráfico 11.

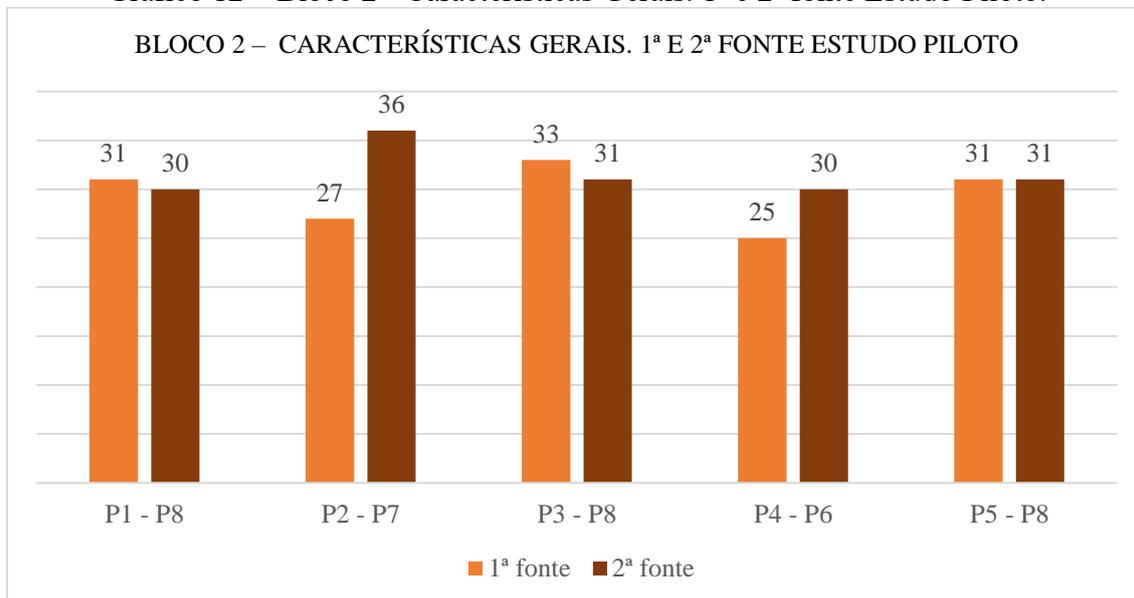
Gráfico 11 - Bloco 2 - Características Gerais. 2ª fonte Estudo Piloto.



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Quando apresentados os dados do Bloco 2 da 1ª e 2ª fonte é possível observar a consonância dos respondentes, como ilustra o Gráfico 12.

Gráfico 12 – Bloco 2 - Características Gerais. 1ª e 2ª fonte Estudo Piloto.



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Os respondentes P1 e P8, 1ª e 2ª fonte respectivamente indicaram 31 pontos no QIIAHS-Adulto e 30 pontos no QIIAHS-Adulto-2ª fonte, o que demonstra que a pessoa indicada conhece a pessoa que estava sendo avaliada, corroborando os dados da

1ª fonte. O respondente P2 marcou 27 pontos e em contrapartida sua 2ª fonte marcou 36 pontos, indicando que essa discrepância pode estar relacionada a fatores internos e individuais, e externos de P2, considerando sua recente perda de visão e mudanças ocorridas nos círculos familiares e de amizade, o que pode influenciar em sua autopercepção ao ocasionar sua subavaliação, como indica a literatura (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003; FREITAS; PÉREZ, 2012; PÉREZ; FREITAS, 2016; SÁ; SIMÃO, 2010).

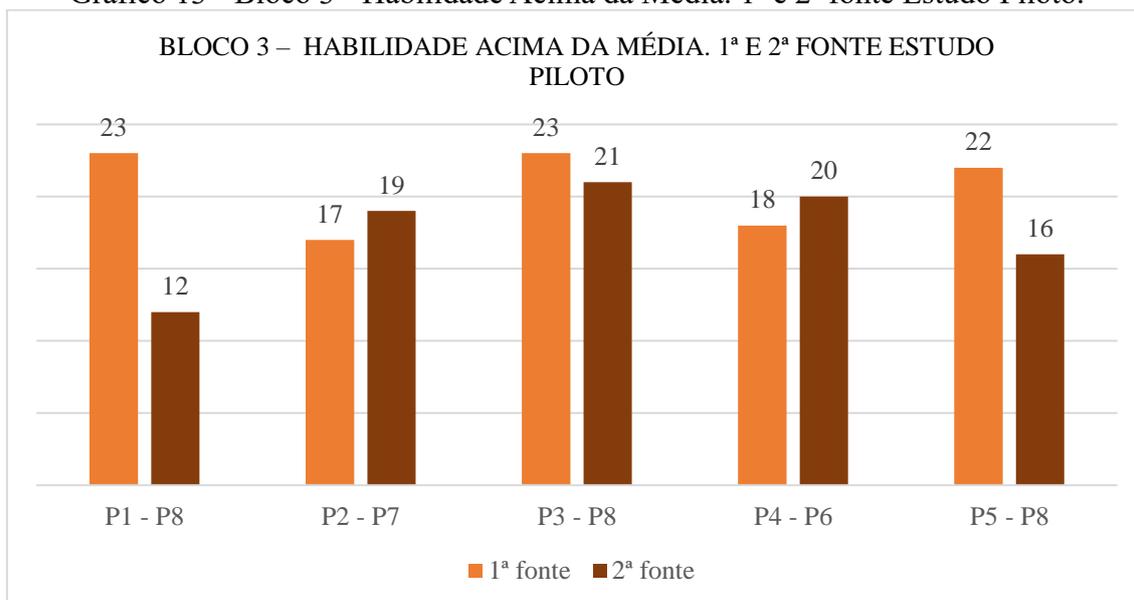
O participante P3 marcou 33 pontos e P8 marcou 31 pontos como 2ª fonte, evidenciando consonância entre eles. O respondente P4 marcou 25 pontos e em contrapartida sua 2ª fonte, P6, marcou 30 pontos com discrepância de pontuações. P4 apresenta CC e passou por situações de capacitismo durante a coleta de dados o que pode interferir no seu processo de autoimagem e autopercepção não reconhecendo seu desempenho (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003; FREITAS; PÉREZ, 2012; MARTÍN; GASPAR; GONZÁLEZ, 2003; PÉREZ; FREITAS, 2016; SÁ; SIMÃO, 2010).

Os participantes P5 e P8 marcaram 31 pontos cada um, evidenciando que o conhecer e reconhecer o outro é importante no processo de avaliação de AHSD em pessoas com DE, uma vez que elas costumam ser vistas a partir das dificuldades que apresentam. Haver um dado que mostra harmonia entre 1ª e 2ª fonte, leva a refletir em como o reconhecer o outro a partir de suas capacidades pode construir práticas de identificação e atendimento mais efetivas e reais.

6.1.3 Habilidade acima da média.

Freitas e Pérez (2012) indicam que as habilidades acima da média são importantes na avaliação e podem indicar AHSD em adultos, deste modo são apresentados dados do Bloco 3 referentes a 1ª e 2ª fonte, como ilustra o Gráfico 13.

Gráfico 13 - Bloco 3 - Habilidade Acima da Média. 1ª e 2ª fonte Estudo Piloto.



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

O participante P1 marcou 23 pontos e a 2ª fonte P8 marcou 12 pontos, com uma diferença significativa de 11 pontos. Levando em consideração que P1 é mulher, tal discrepância pode estar relacionada ao gênero e padrão de estereótipos machistas que dificultam o reconhecimento de habilidades em mulheres, como mencionado no item anterior (BAUM, 2004; REIS, 1998, 2002).

O participante P2 marcou 17 pontos e a 2ª fonte marcou 19 pontos, não havendo muita diferença nas pontuações, contudo é possível observar que a 1ª fonte novamente marca menos que a 2ª fonte.

O participante P3 marcou 23 pontos e P8 marcou 21 pontos, se ressalta que P3 estava na faixa de 70-80 anos e expressa muita vontade em aprender e fez muitas perguntas durante os encontros para a coleta, bem como abordou assuntos relacionados a política e meio ambiente com propriedade. Durante as observações realizadas em sala de aula ele falou sobre os estados que constituem o Brasil e suas localizações geopolíticas demonstrando inteligência espacial, também presente ao se locomover no ambiente com o apoio de sua bengala.

O participante P4 marcou 18 pontos e sua segunda fonte marcou 20 pontos, não havendo grande divergência.

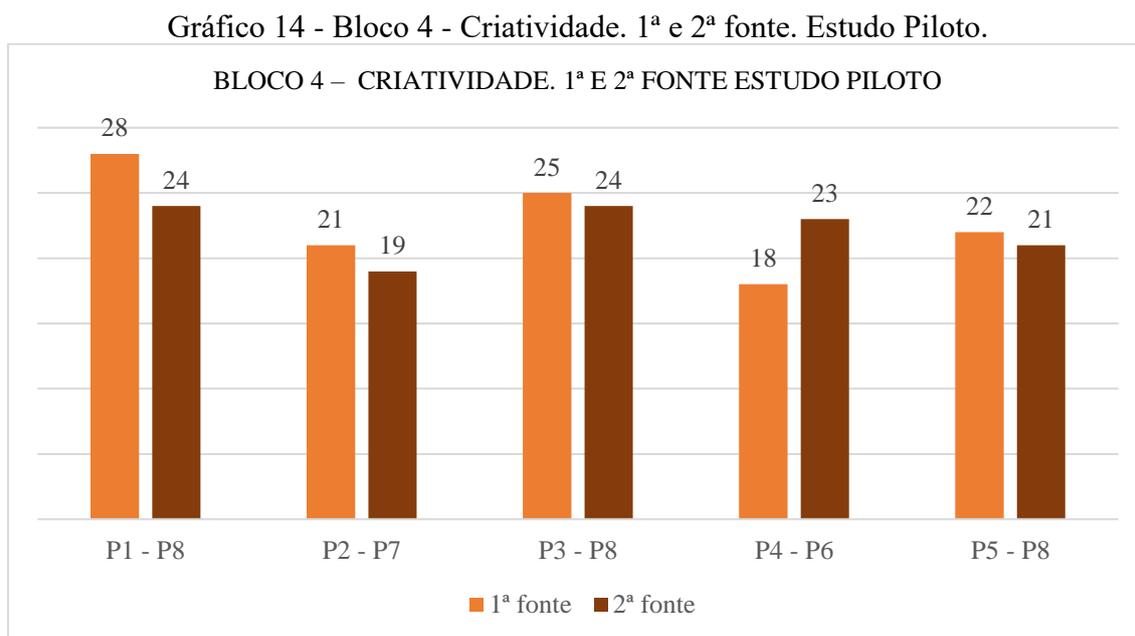
Em contrapartida P5 marcou 22 pontos enquanto P8 marcou 16 pontos, com diferença de seis pontos, vale lembrar que P8 respondeu “não compensa nem falar dos

demais [assuntos de interesse]” sobre P5. O que pode interferir em seu julgamento ao preencher o questionário, não reconhecendo possíveis habilidades em P5 em decorrência de suas concepções a respeito dele.

Levando em conta que 70% de 24 pontos, foi considerado o escore de 18 pontos para ambas as fontes, deste modo os participantes P3 e P4 se destacam com indicadores de habilidade acima da média.

6.1.4 Criatividade

Sendo a criatividade um indicador importante de AHSD, ela compõe a Teoria dos três anéis de Renzulli (1998, 2014, 2016). O Bloco 4 averigua características de criatividade nos respondentes 1ª fonte, que foram ou não corroboradas pela 2ª fonte, como ilustra o Gráfico 14.



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

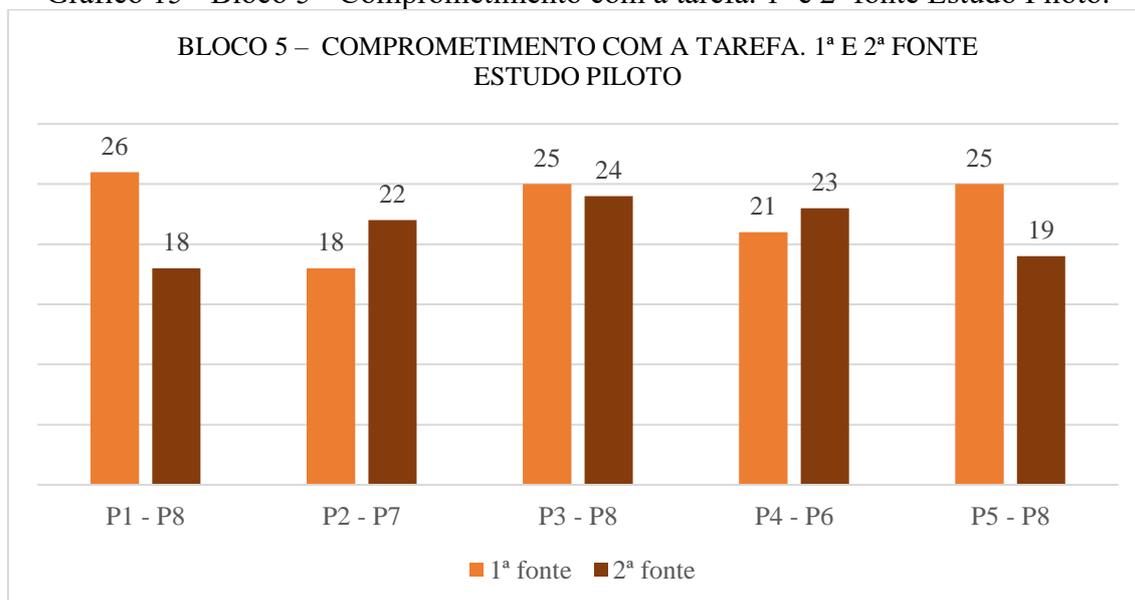
Considerando que 70% de 30 pontos, foi considerado o escore de 21 pontos para ambas as fontes, desta maneira os participantes P1, P3 e P5 se destacam com indicadores de criatividade acima da média.

6.1.5 Comprometimento com a tarefa

O comprometimento com a tarefa é um dos conjuntos de comportamentos que compõem a teoria de Renzulli (2016).

Os instrumentos QIIAHS-Adulto e QIIAHS-Adulto-2ª fonte de Pérez e Freitas (2016) objetiva verificar traços de personalidade que indique AHS em pessoas adultas, como ilustra o Gráfico 15.

Gráfico 15 - Bloco 5 - Comprometimento com a tarefa. 1ª e 2ª fonte Estudo Piloto.



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

O participante P1 marcou 26 pontos enquanto a segunda fonte P8 alcançou 18 pontos, com uma discrepância de oito pontos de diferença. O que chama a atenção para o fato de P1 marcar recorrentemente mais pontos que a 2ª fonte denota autoconceito e autoimagem elevadas, sendo um aspecto positivo de sua personalidade tratando de mulher com deficiência, contudo intriga quando se observa que P8 é mulher e professora de P1, é possível que a relação de poder que existe entre ambas pode prejudicar esse nivelamento das respostas.

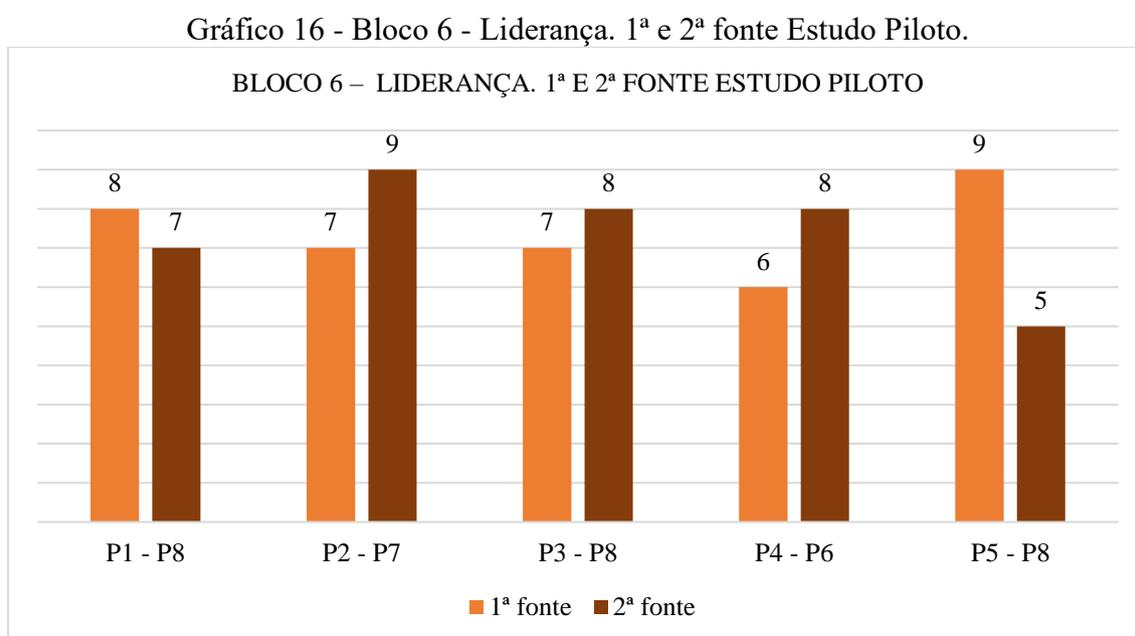
P2 marcou 18 pontos e a 2ª fonte P7 marcou 22 pontos, demonstrando que P2 não se reconhece quanto pessoa comprometida com a tarefa, embora a 2ª fonte indique que sim. P3 atingiu 25 pontos e P8 com 24 pontos como 2ª fonte. P4 marcou 21 pontos

e P6 atingiu 23 pontos como 2ª fonte. P5 alcançou 25 pontos enquanto P8 atingiu 19 pontos como 2ª fonte.

Considerando que 70% do total de 26 pontos, foi considerado o escore de 19 pontos atingidos por ambos os respondentes, desta maneira os participantes P3, P4 e P5 se destacam com indicadores de comprometimento com a tarefa.

6.1.6 Liderança

O Bloco 6 averiguou indicadores de liderança entre os participantes, como ilustra o Gráfico 16.



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

O participante P1 marcou oito pontos de 10 e a 2ª fonte P8 alcançou sete pontos corroborando os dados do primeiro bloco, referente a áreas de destaque em que P1 respondeu se destacar em liderança entre sua turma.

P2 alcançou sete pontos e a 2ª fonte P7 atingiu nove pontos, embora nenhuma delas tenha marcado a opção liderança no primeiro bloco. P2 teve boa pontuação neste bloco.

P3 marcou sete pontos e a 2ª fonte P6 com oito pontos. P4 marcou seis pontos e a 2ª fonte P6 alcançou oito pontos.

P5 atingiu nove pontos e a 2ª fonte P8 atingiu cinco pontos, embora P5 tenha indicado no Bloco 1 se destacar em liderança e tenha marcado a maior pontuação no Bloco 6 a 2ª fonte não corroborou a pontuação. Tal situação pode estar relacionada a P5 ter um autoconceito elevado sobre si mesmo ou que P8 não reconhece em suas habilidades de liderança.

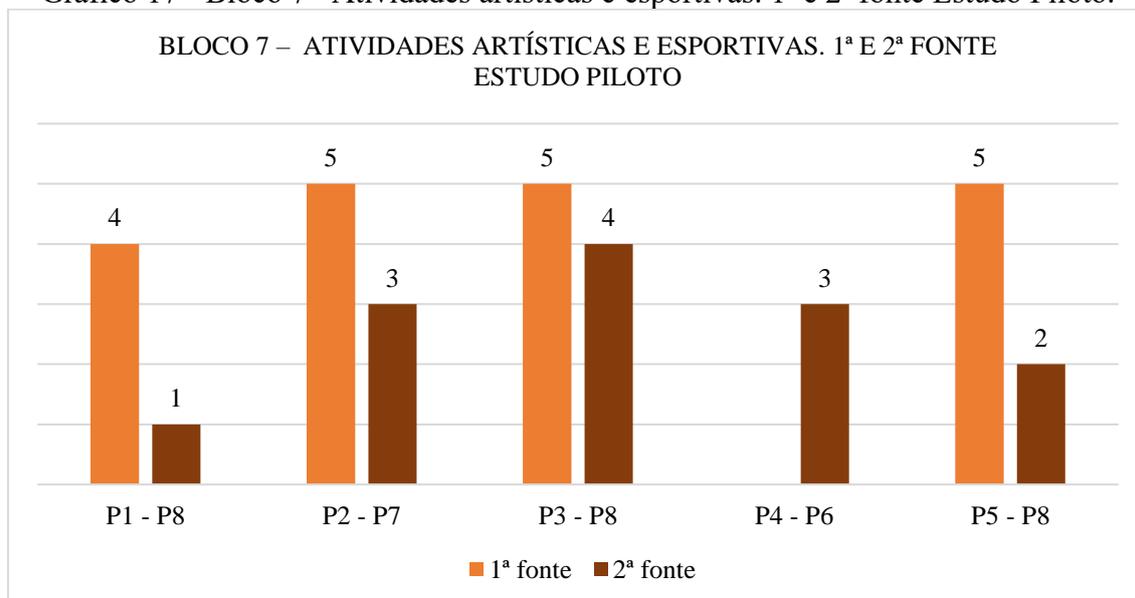
A professora relatou que P3 sempre é escolhido para liderar atividades e discussões, se despontando em relação a seus amigos, porém ele respondeu não se ver como líder, o que pode explicar sua pontuação abaixo da professora, o mesmo ocorrendo com P2.

Considerando que 70% do total de 10 pontos, foi considerado o escore de 8 pontos para ambos os respondentes, desta maneira nenhum dos participantes do EP se destacou com indicadores em liderança.

6.1.7 Atividades artísticas e esportivas

O Bloco 7 buscou averiguar envolvimento e destaque em atividades artísticas e esportivas, como indica o Gráfico 17.

Gráfico 17 - Bloco 7 - Atividades artísticas e esportivas. 1ª e 2ª fonte Estudo Piloto.



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

A participante P1 marcou quatro pontos e a 2ª fonte marcou apenas um ponto, ela indicou que se destaca em: artes marciais, cozinha e braile; quando perguntada se já obteve alguma distinção ela respondeu “sim, ganhei uma medalha de estudo como melhor aluna da sala, não competi em lutas”. Ela respondeu se dedicar menos de cinco horas para a prática destas atividades, contudo P8 respondeu não saber se P1 praticava alguma atividade artística ou esportiva ou se havia obtido alguma distinção.

O participante P2 marcou cinco pontos e a 2ª fonte P7 três pontos. P2 indicou se destacar em:

Eu gosto de pintura, dança, artes marciais, Sim, artes e fotografia, artesanato: quando trabalhava ajudava a TO [terapeuta ocupacional] e por isso desenvolvi as habilidades de colagem, procurar opções de peças para fazer, por exemplo relógio com palitos de língua, serviços manuais, mas não a pintura em si. Como gosto de viver com a beleza, gosto de coisas com mais estética né. Gosto de dançar sim, gosto de dançar *flash back*, na adolescência entre os 19 e 20 anos cheguei a participar de um grupo de dança no meu bairro, eu participei de uma apresentação no aniversário do bairro. Eu gostava de cozinhar em casa, cozinheiro razoável, gosto de inventar um pouco, mas arroz e feijão não é o meu forte não (P2).

Em relação a receber alguma distinção nestas atividades ele respondeu:

Sim, na verdade, nas artes marciais eu cheguei [a receber distinção], mas era de coisa do bairro mesmo, mas não participei de campeonato nem nada assim. Não sei se enquadra também, na 3ª ou 4ª série teve um campeonato de poesia e, não lembro o nome, era para fazer um texto sobre árvore e cheguei a pegar o 3º lugar na [minha cidade] pela categoria da série, concurso de redação. O concurso foi municipal para as escolas do ensino público (P2).

Quanto à quantidade de horas dedicadas semanalmente para essas práticas ele respondeu dedicar entre 10 horas e 20 horas semanais. A 2ª fonte respondeu que P2 se destaca em “escrita, eloquência na interpretação de texto, na área da psicologia também, ele é reflexivo e sabe se colocar bem”. Ela respondeu que ele dedica entre cinco horas e 10 horas semanais para a prática dessas atividades, mas não sabia se ele havia recebido alguma distinção.

O participante P3 marcou cinco pontos e a 2ª fonte marcou quatro pontos. Ele indicou se destacar em:

Eu gosto de canto, esportes, tocava acordeom entre 17 e 18 anos, mas precisei largar para estudar. Eu gosto, não faço muito esporte, mas faço

academia. Eu andava de bicicleta e fazia *Kung Fu* e natação 2000 m, [gostava de] esqui na água. Me destaco no cotidiano da minha área de sonorização (P3).

Quanto a receber alguma distinção, ele respondeu:

“Sim, já, [recebi] muitas, [particpei do] campeonato mineiro de tecnologia na época da escola de evolução de material biológico, fizemos a célula eletrônica e ficamos em 3º lugar. Também [recebi distinção] de futebol, xadrez, natação” (P3).

Em relação ao tempo que se dedica a atividade de sonorização e rádio amador, P3 respondeu ser entre 10 horas e 20 horas semanais. Ele acrescentou que costuma se perder no tempo quando pratica ou estuda alguma coisa que gosta, demonstrando comprometimento com a tarefa.

A participante 2ª fonte P8 respondeu que P3 se destaca “quando envolve esforço de todos para conseguir alguma coisa, ele sempre se destaca por convencer o grupo para conseguir aquela meta, ele usa argumentos convincentes”, demonstrando que P3 se destaca em liderança, porém no bloco de liderança ele não se destacou. Quanto a obter alguma distinção ela respondeu não saber. Em relação à quantidade de horas que ele se dedica a áreas de interesse ela respondeu ser entre 10 horas e 20 horas em “rádio amador”.

O participante P4 marcou quatro pontos e a 2ª fonte P6 marcou três pontos. Ele indicou se destacar em “informática, Soroban, ensino de braile”. E quanto a receber alguma distinção ele respondeu que nunca recebeu nenhuma, embora seja sempre requisitado na instituição para falar sobre Soroban, ele respondeu dedicar mais de 20 horas semanais na prática de tais atividades. O participante 2ª fonte P6 respondeu que P4 se destaca em “ginástica, informática”. Sobre distinção, ele respondeu não saber e em quantidades de horas que se dedica às atividades respondeu entre cinco horas e 10 horas semanais.

O participante P5 marcou cinco pontos e a 2ª fonte P8 marcou dois pontos. P5 respondeu se destacar em “canto, teatro, informática, aplicativos de celular e locução de rádio”. A respeito de receber distinção em alguma área de destaque ele respondeu:

Sim, quando tinha 12 anos de idade eu ganhei uma medalha por memorização, memorizei o salmo 23 completo e Romanos 6:23, João 3:16.

Ganhei um troféu quando jogava truco no campeonato da empresa, na última gincana minha equipe ganhou em 1º lugar eu era o líder da equipe (P5).

No que diz respeito à quantidade de horas que dedica a essas atividades ele respondeu ser entre 10 horas e 20 horas semanais. A 2ª fonte P8 apontou que ele se destaca em “música, canto, sim, não canta bem, [gosta] de pesquisar música e saber a história por detrás da música”. Sobre alguma distinção, ela respondeu que não sabia, porém em relação a quantidade de horas que se dedica às atividades de interesse disse ser entre cinco horas e 10 horas semanais.

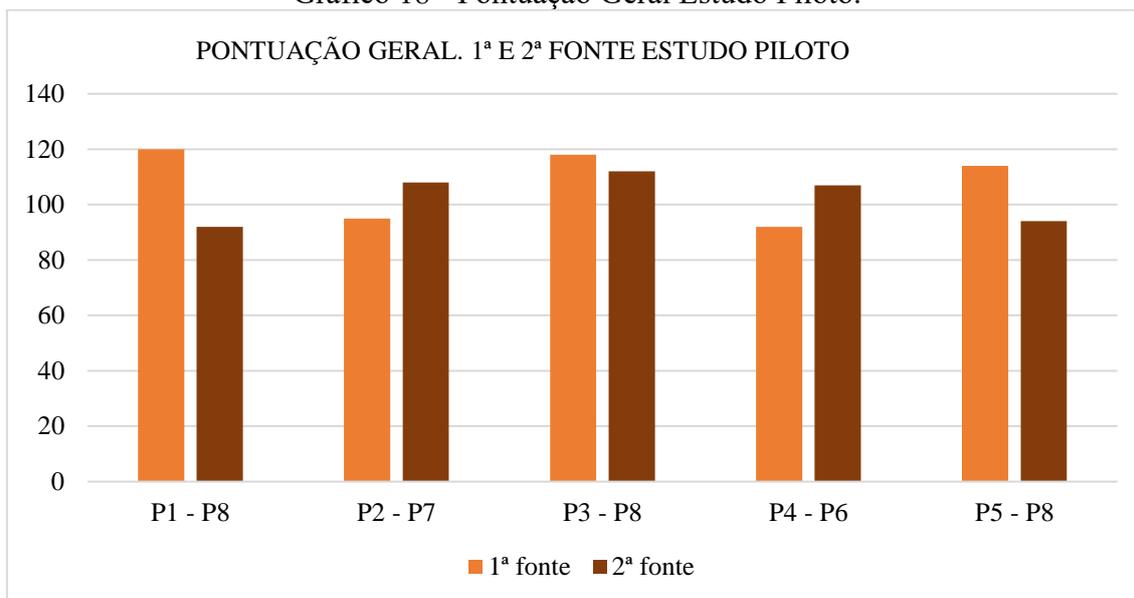
6.1.8 Pontuação geral obtida no EP

De um modo geral, foi observado que 20% dos participantes 1ª fonte do EP eram do gênero feminino e que 80% eram do gênero masculino. Entre os participantes 2ª fonte do EP, 80% eram do gênero feminino e 20% do gênero masculino. Nenhum participante deixou de declarar o gênero.

O Estudo Piloto buscou averiguar a aplicabilidade do instrumento, bem como adequá-lo de acordo com as necessidades apresentadas pelos participantes. Foram observadas algumas fragilidades sobre a generalização de conceitos relacionados à AHSD como a precocidade, haja vista que pessoas com DV podem apresentar esta característica, sobretudo de maneiras distintas de pessoas videntes. Aponta-se a necessidade de adequar aspectos do instrumento, quanto à quantidade de horas de leitura, uma vez que os participantes indicaram como referência de leitura audiolivros e *podcasts*.

Foi observado que o objetivo geral do estudo foi alcançado tendo um participante indicado com AHSD, como ilustra o Gráfico 18.

Gráfico 18 - Pontuação Geral Estudo Piloto.



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Foi considerado o escore de 100 pontos para ambas as fontes. Desta maneira o participante do Estudo Piloto P3 se destacou com 118 pontos, sendo indicado como pessoa com DE. A pontuação corrobora dados de observações realizadas durante as coletas, nas quais o participante se destacava em relação a seus companheiros com fala eloquente e informativa relacionada a conteúdos de seu interesse, bem como curiosidade e perspicácia ao relacionar informações novas com conceitos já adquiridos. Fatos esses igualmente corroborados pela fala de seus professores, muito embora P7 tenha dito que “ele é o sabe tudo, não é diferenciado, ele quer saber tudo, sempre tem uma resposta, ele é chato mesmo, faz muitas perguntas, todo mundo chama ele de dicionário”.

Foi observada a subavaliação dos participantes P2 e P4 em relação às respostas de suas 2ª fontes, respectivamente.

6.2 Estudo Principal

6.2.1 Caracterização dos participantes

QIAHSD-Adulto

Participaram do EPP sete pessoas adultas com idades entre 21-80 anos como respondentes 1ª fonte - seis pessoas do gênero masculino e um do gênero feminino. Seis respondentes apresentavam cegueira total e um apresentava cegueira total em um olho e cegueira parcial no outro, podendo progredir para cegueira total em ambos os olhos, de acordo com o Quadro 15.

Quadro 15 - Caracterização - participantes 1ª fonte – Estudo Principal

	Participante	Idade	Gênero	Especificidade	Causa	CC/ CA*	Grau de instrução
1ª fonte	P9	21-33	M	Cegueira total	Glaucoma congênito	CC	Mestrado incompleto
	P10	31-40	M	Cegueira total	Retinose pigmentar	CC	Ensino Técnico/ Profissionalizante incompleto
	P11	31-40	M	Cegueira	Degeneração na retina	CC	Mestrado incompleto
	P12	51-60	M	Cegueira	Trauma no nervo ótico	CA	Ensino Superior incompleto
	P13	31-40	M	Cegueira total	Catarata, Atrofia do nervo ótico, toxoplasmose	CC	Ensino Médio completo
	P14	71-80	F	Cegueira total e parcial	Glaucoma e trauma na mácula	CA	Pós-graduação completa
	P15	31-40	M	Cegueira total	Trauma no nervo ótico	CA	Ensino Médio completo

Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

*CA - Cegueira adquirida; *CC - Cegueira congênita.

As causas apresentadas foram: glaucoma congênito, retinose pigmentar, catarata, atrofia do nervo ótico, trauma no nervo ótico, infecção por toxoplasmose e trauma na mácula.

De acordo com Sá e Simão (2010), é necessário ter conhecimento das particularidades da perda visual do aluno, como: idade, circunstâncias, desenvolvimento da personalidade e construção da identidade, pois a perda, seja abrupta ou lenta, ocasiona rupturas e mudanças radicais em todas as esferas da vida dessa pessoa, que podem modificar o contexto social, familiar, profissional e educacional.

É importante ressaltar que entre os participantes que apresentaram CC: P9 e P10 apresentavam baixa visão, estes perderam a capacidade visual entre a infância e a adolescência; P11 e P13 nasceram sem visão. Desta maneira o desenvolvimento e representações que cada um desenvolveu é diferente em decorrência de suas

especificidades e vivências (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003; SÁ; SIMÃO, 2010; SMITH, 2008).

P9 afirma que sua escolarização passou por episódios de capacitismo e integração, demandando esforço dele para desenvolver suas potencialidades quanto PCDV, pois não recebeu apoio escolar especializado.

Enquanto eu morava em São Paulo era muito parecida, e de uma forma não muito positiva eu acredito, com a vida escolar de uma pessoa vidente, né. Então, no sentido de não ter apoio específico inclusive. E quando eu digo apoio, é apoio por parte da escola, eu estudei lá [São Paulo] até a primeira série. Na 1ª série mesmo os meus pais me colocaram numa escola, que eu acho que tinha, eu acredito, na época eu não entendia muito bem, mas hoje eu acho que era uma classe especial, só tinha eu e mais um aluno (P9).

E continua.

A professora me colocava para fazer desenho [depois] eu fui para uma classe comum, uma sala comum, mas eu tinha bastante dificuldade porque eu sentava em um canto da sala e eu não enxergava, eu usava óculos bem forte de grau, com uns 12 graus, mas eu não conseguia. Eu sentava em um canto da sala mas eu não conseguia enxergar do outro, e assim, eu pedia para professora para eu mudar de lugar para poder copiar a lição da lousa né, era um custo. Assim, ela não entendia muito bem, ela achava que eu estava de graça né (P9).

A fala de P9 vai de encontro do que a literatura recomenda na escolarização de alunos com DV, de acordo com Vigotsky (1997), Martín, Gaspar, González (2003), Sá e Simão (2010), é necessário estimulá-los oferecendo e proporcionando situações em que possam explorar suas habilidades e utilizar todos seus sentidos. Os autores acrescentam que alunos com DV devem se sentir confortáveis e seguros com seu aprendizado, o que não ocorreu com P9 durante início do ensino fundamental, posteriormente teve experiências positivas.

Na 3ª série, que eu fui para outra professora, e essa professora tinha uma prima que trabalhava com a educação de cegos da [cidade] e aí ela fez contato. Conseguiu uma entrevista para mim lá, um agendamento e aí eles fizeram minha avaliação e a partir daquele momento eu comecei a frequentar [a associação]. Eu fazia acompanhamento psicológico lá, fazia aula de orientação e mobilidade e fazia sessão de terapia ocupacional, que basicamente no meu caso era aprender a cozinhar. Isso eu comecei com nove anos de idade, eu fiquei lá até os 15 anos, e paralelamente eu também consegui me inscrever numa sala de recursos, então era assim, eu estudava de manhã na classe comum na escola estadual e à tarde eu ia duas vezes por semana nessa sala de recurso e uma vez por semana [na associação] (P9).

Ele acrescenta que embora passasse a ter o AEE a escola, a associação e a sala de recursos não se comunicavam, e não desenvolviam um plano de estudos para ele, como é possível observar em sua fala:

E aí nem a escola estadual, nem a associação se comunicavam, não havia interação como eu vejo estudando hoje, a gente vê que deveria acontecer, mas acho que é por conta da distância, enfim, eram cidades diferentes, isso. Sei bem que [uma] não é assim tão longe [da outra], mas não existia muita comunicação, a comunicação que tinha era de mim para eles, por meu intermédio ou dos meus pais (P9).

Durante o ensino fundamental II P9 conta que teve mais suporte.

Em 2002, na oitava série, já naquela fase de fazer Vestibulinho para entrar nas Etecs¹³, eu fiz e entrei em uma escola particular, mas que era filantrópica e aí eu fiz o meu ensino médio e lá eles tinham uma professora, dentro da própria escola, que fazia material [adaptado] para os alunos (P9).

Em relação ao ensino médio P9 continua:

O ensino médio foi mais ou menos desse jeito também, no mesmo esquema, fui bom aluno mesmo, não tinha muitos problemas. No terceiro ano eu comecei a fazer cursinho pré-vestibular em uma faculdade que dava o cursinho de graça também, a gente fazia uma prova aí se você aprovasse podia cursar gratuitamente lá, aí eu fiz desse jeito e acabou que eu não prestei para nenhuma [universidade] pública, acabei prestando o Enem, tive um pouco de dificuldade no Enem, mas ainda assim consegui garantir uma nota razoável [...] e fui aprovado (P9).

Observa-se que a partir do atendimento especializado P9 passou a ter um desempenho melhor, inclusive sendo “um bom aluno”, em suas palavras, com notas altas que o levou a conseguir uma bolsa em escola particular e, posteriormente, em uma universidade também particular. O que não seria possível caso seus professores não tivessem um olhar mais atento às suas potencialidades e necessidades. Estes dados evidenciam que o AEE é fundamental para o desenvolvimento de habilidades, potenciais, desenvolvimento pessoal, interpessoal e emocional, pois permite que o aluno desenvolva sua autoconfiança e autoconceito com segurança de suas capacidades, corroborando o que diz a literatura (BUENO, 2003; COBO; RODRÍGUEZ;

¹³ Escolas Técnicas Estaduais - instituições de ensinos técnico, médio e técnico integrado ao médio.

CUPERTINO; ARANTES, 2012; DOMINGUES; CARVALHO; ARRUDA, 2010; SÁ; SIMÃO, 2010; SMITH, 2008; WILLARD-HOLT, 1999).

Sobre sua escolarização, P11 relata:

Olha eu me considero talvez uma pessoa bastante desenvolvida porque eu tive a oportunidade de estudar no Sudeste do Brasil né, porque aqui onde eu moro no Norte do Brasil a coisa ainda é um pouquinho complicada, claro que com o avanço tecnológico melhorou muito o acesso à informação aqui, mas antes era bastante complicado, principalmente para pessoa com deficiência visual. Então eu estudei todo o ensino fundamental na escola pública [...] no interior do Estado de São Paulo, morei [nesta cidade] por quatro anos, e depois eu terminei o ensino médio todo aqui [...] no Pará. O ensino médio foi feito em escola particular com bolsa (P11).

P11 conta que teve uma escolarização tranquila e que durante o ensino fundamental houve um professor de Língua Portuguesa cego, que foi um exemplo para ele, quem indicou como 2ª fonte por serem amigos. P11 não assinalou ter acesso ao AEE ou algum suporte durante o ensino fundamental, contudo demonstrou ter sido tranquilo e satisfatório.

P12 relata que ao sofrer o acidente, que acarretou déficit visual, não havia acessibilidade e o movimento de PCDs estava começando a se articular.

Nessa época foram muitas, mas muitas as dificuldades, por exemplo, despreparo da família, como filho mais velho eu tive que me segurar um pouco porque a família iria desmoronar se eu desmontasse junto, então eu tive que me segurar. E não tinha nada de acessibilidade, mas nada mesmo, o que tinha na época era o Laramara em São Paulo e Dorina Novil, Benjamin Constant no Rio de Janeiro. Mas aqui na região só tinha o lar de cegos, mas não tinha nenhum curso, [ele] funcionava como um abrigo. Até 1988 não tinha nenhuma associação ou serviço de apoio a pessoas com deficiência visual na região (P12).

Ele acrescenta.

Entre 1987 e 1988 eu me casei, minha mulher ficou grávida, minha filha nasceu em 1988, com isso tinha o salário do INSS. Fui continuando trabalhando na informalidade e fui tocando minha vida. Só que em 2009 eu tive que parar de trabalhar como contador, porque mesmo com ajuda não tinha condição e não conseguia ler mais. Em 2011 procurei recursos e instituições, que já tinham na minha região, comecei a aprender o braille e tudo. Nesse período eu já estava caindo. Durante o período que eu fiquei totalmente cego não [entre 1987 e 1989], mas nesse retorno à deficiência de novo em 2009 sim, porque em 1989 eu conseguia andar tranquilo, eu conseguia me locomover normalmente sem uso até de bengala, porque nessa

época não tinha recurso nenhum, tecnologia nenhuma, computador, nada (P12).

O movimento de PCDs no Brasil começou a se articular na década de 1980, em 1988 a Constituição reconhece seus direitos como cidadãos, a partir da década de 1990 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Lei nº 9.394/96, os PCDs têm direito à educação garantido e inicia-se a integração destes estudantes na rede regular de ensino, posteriormente a inclusão. O relato de P12 é importante ao expor as dificuldades de PCDs neste período.

Quanto à dificuldade de acessibilidade, P16 relata que na década de 2005 o respondente P9 enfrentou dificuldades de acesso à escola, muito embora já houvesse leis que asseguravam essa população.

Quando ele teve que frequentar a escola, naquela época era a primeira série, a gente teve dificuldade com ele, por quê? Porque as escolas não queriam aceitar, uma escola deu desculpa que tinha escada que ele ia ter que subir escada, que ele podia cair e se machucar, que a escola não se responsabilizaria por aquilo. Aí eu consegui com uma colega, sabe, por indicação, eu consegui encaixar ele numa escola da prefeitura. Aí ele estudou nessa escola, primeiro nessa escola e aí ele foi para uma escola do estado, que era uma escola específica para deficiente. Só que ele era sozinho na sala e um dia meu marido foi buscar ele e já tinha passado a minha irmã e tinha pegado, e eles não sabiam onde ele estava, a gente resolveu tirar ele daquela escola e aí eu fui atrás dessa outra escola para ele, dessa indicação (P16).

P16 relata que precisava adaptar os cadernos de P9, ela fazia pautas ampliadas para que ele conseguisse escrever.

E aí lá ele começou, ele se desenvolveu bem. Quando ele foi para segunda série a gente mudou para o interior e lá ele teve muito [desenvolvimento], a gente, na verdade, é assim né, como ele tinha visão subnormal a gente tinha que [ajudar]. Eu riscava o caderno dele, a cada duas linhas eu riscava o caderno, porque ele escrevia maior, a letra dele era maior, para ele poder enxergar. Só que ele ouvia muito bem, a memória dele era muito boa, ele não conseguia, mas ele escreveu, mesmo assim ele escreveu, uma boa parte do tempo ele escreveu (P16).

P16 continua relatando as dificuldades pelas quais ela e P9 enfrentaram para que ele fosse incluído em sala de aula.

E aí a gente teve dificuldade porque o professor pedia para uma outra criança auxiliar ele, e aí numa das reuniões que a gente participou uma mãe foi reclamar que tinha uma criança com problema na sala, que estava

atrapalhando o filho dela a desenvolver. E na verdade ele não estava atrapalhando, porque a menina que ajudava ele. Eles trocavam ideias e eles são amigos até hoje. E assim, aí que a mãe [entendeu], aí que a professora foi explicar, a gente foi falar e tal, demorou muito tempo para as pessoas entenderem isso, mas no começo era como se ele estivesse atrapalhando (P16).

P16 continua relatando que:

As pessoas achavam que ele ia atrapalhar o desenvolvimento do outro, por que ele não ia conseguir acompanhar, entendeu? E na verdade era bem ao contrário, porque como ele ouvia e memorizava muito bem, ele conseguia. Ele não escrevia, mas ele tinha tudo na cabecinha dele, então ele era ajudado e ele acabava ajudando o outro também, então era uma troca que tinha. Só que o adulto não vê isso, o adulto não percebe isso, a criança percebe e o adulto não percebe, então na escola foi difícil por isso (P16).

P10 menciona que a acessibilidade é teórica e precisa ser efetiva na vida de PCDs.

Eu como pessoa com deficiência acho que a acessibilidade é muita no papel, mas na realidade nem existe, se você vai procurar um emprego eles falam que tem inclusão, mas você chega lá e não é nem recebido direito, você anda nas ruas e você não acha o acesso bom, nem [tem] piso tátil por exemplo (P10).

P10 demonstra insatisfação em como a deficiência é abordada na sociedade e afirma que a acessibilidade não ocorre na prática, tal afirmação foi recorrente entre os participantes, demonstrando o quanto a política necessita ser efetivada e garantida pelo Estado.

Quanto a P13, ele relata que passou por situações de preconceito e capacitismo em sala de aula, chegando a ser agredido verbal e fisicamente pela professora, por apresentar dificuldade para realizar suas atividades:

A escola foi um pouco traumatizante, porque a professora na época não aceitava minha deficiência, então eu me sentava na terceira carteira da sala de aula, eu não enxergava na lousa e a professora se revoltava porque eu não fazia a atividade, na época ela chegou a tacar o apagador. A professora não aceitava que eu era um deficiente e gritava ali naquela sala, que não era para eu estar ali como um aluno e sim como um estranho, foi quando acabei me atrasando, com isso fui para instituição (P13).

A fala de P13 demonstra o quanto o preconceito e uma postura capacitista podem erguer barreiras atitudinais que atingem diretamente a pessoa desviante, a

prejudicando física e psicologicamente, ocasionando traumas e inseguranças. Tal fato demonstra que a sociedade continua apresentando uma visão medieval e ultrapassada a respeito de signos apresentados por essas pessoas. Atitudes como essas colocam não apenas sua capacidade em xeque, mas também, sua integridade física e moral (GOFFMAN, 1988; PESSOTTI, 2012; OMOTE, 2014; VENDRAMIN, 2019).

P13 assinala que após mudar de escola teve uma escolarização mais adequada e equitativa:

A instituição veio com a parte do aprendizado para que depois eu pudesse voltar para o ensino, pelo menos com alfabetização básica. Aí eu mudei de escola, [...] era escola pública, comecei na segunda série e ali os professores já tinham esse cuidado, eu ficava mais próximo da lousa, o professor tinha um cuidado para mim interagir junto com os alunos. Então da 2ª até a 4ª série eu estive naquela escola, aí na 5ª série fui para uma escola que tinha a sala de recursos, concluí lá até o 3º colegial [a escola é polo de DV na cidade] (P13).

Sobre a acessibilidade e ensino equitativo P13 relata:

Por estar dentro dessa escola que tinha uma sala, os professores estavam muito mais habituados a pessoas com deficiência visual, os professores ali já sabiam que existiam pessoas cegas, com baixa visão, então já sabiam qual a metodologia que eles utilizavam. Então o aluno não precisava ficar próximo a lousa, eles faziam rodízio com alguns alunos ou os alunos faziam amizade e o colega fazia o ditado do que estava escrito na lousa, quem enxergava um pouco escrevia no caderno e quem não enxergava nada usava a máquina braile (P13).

A fala de P13 se faz importante ao corroborar a literatura (BAUM, 2014; CUPERTINO, ARANTES, 2012; WILLARD-HOLT, 1999) e evidenciar que o ensino adequado pode beneficiar o aluno a desenvolver suas habilidades e alcançar autonomia.

Quanto a mudanças que a perda visual pode ocasionar, a fala de P15 vai ao encontro de Sá e Simão (2010), quando relata:

A minha dificuldade foi demais, no começo sofri muito, entrei em depressão, não queria aceitar a deficiência visual. Para mim tinha que ter um jeito de voltar a enxergar e na minha cabeça eu não podia ficar cego, mas com o tempo, o tempo foi passando e o apoio da família, dos amigos e muita fé em Deus também, aos poucos fui compreendendo, fui entendendo que eu tinha que viver de outro jeito, não enxergando. Tinha que viver cego, a vida continuava e comecei a frequentar a instituição, lá comecei passar com psicólogo também e me indicaram a reabilitação visual (P15).

P15 continua.

Comecei lá os treinamentos, aprendendo a lidar com a vida né, através da deficiência visual e assim fui aprendendo e conhecendo pessoas iguais a mim, fui fazendo o acompanhamento e aos pouquinhos fui aceitando, foi muito difícil de aceitar, não queria encarar essa realidade sendo tão jovem [20 anos], viver nesse mundo sem enxergar (P15).

P15 acrescenta que

A aceitação da bengala foi muito difícil para mim porque eu novo demais, falava “não vou andar com uma varinha dessa na mão, tenho vergonha”. E assim por diante, como fui passando por psicólogo de lá [...] fui me abrindo mais, fui interagindo com as pessoas, minha dificuldade foi aos pouquinhos diminuindo e hoje eu vivo aí, não vou dizer que não tenho dificuldades, todo mundo tem, mas eu consigo ser independente conforme eu preciso (P15).

A fala de P15 evidencia que fatores externos podem influenciar construtos internos de maneira positiva, que motivam a pessoa a se desenvolver, ter boa autoestima, independência, ser bem-sucedida e resiliente.

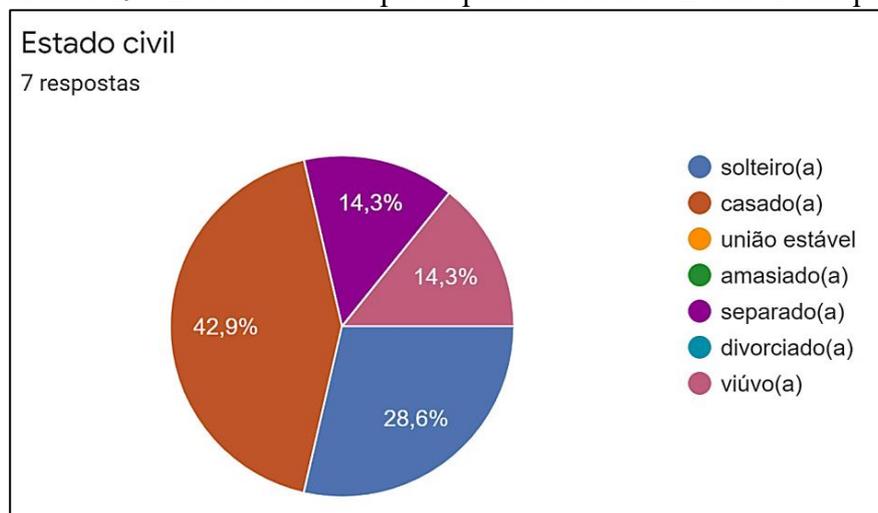
P13 declara que embora tenha nascido sem enxergar ele sempre contou com o apoio familiar, que o auxiliaram a desenvolver sua autonomia e percepção positiva de mundo.

Mesmo que eu tenha nascido com deficiência meus pais sempre me ensinaram, eles falavam você vai aprender fazer comida, vai aprender a lavar sua roupa, vai aprender a fazer tudo, porque depois amanhã, vai que acontece e a gente vem a faltar, hoje eles já faleceram, então tudo que eles me ensinaram eu tenho levado comigo (P13).

Ele relata que sua mãe não o criou em decorrência da deficiência e não conheceu seu pai biológico, sendo criado pelo avô materno. A fala de P13 evidencia que os fatores externos como a família são muito importantes e podem colaborar para que a pessoa com DV possa desenvolver resiliência e uma personalidade com aspectos positivos. Embora P13 tenha passado por situações que pudessem gerar sentimentos de inferioridade ou de rejeição ele demonstra ter autoestima elevada e resiliência ao relatar sobre sua vida, atestando que fatores externos podem influenciar de modo positivo os fatores internos, construindo sua referência de mundo baseado nas relações que experimenta com o outro e consigo mesmo (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003; SÁ; SIMÃO, 2010; SILVA *et. al.*, 2017).

Referente ao estado civil, os participantes responderam serem casados, solteiros, separados e viúvos, conforme expõe o Gráfico 18.

Gráfico 19 - Estado civil dos participantes 1ª fonte - Estudo Principal.



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

De acordo com Cobo, Rodríguez, Bueno (2003) e Sá e Simão (2010), mudanças podem ocasionar rupturas radicais no contexto familiar, P15 relata que após a perda da visão sua companheira o deixou.

Quando eu enxergava eu tinha uma companheira, mas não era casado, era amasiado, convivi com ela durante seis anos. Após a perda visual ela não conseguiu aceitar a minha DV e o relacionamento foi desgastando e chegou ao fim depois de um ano e dois meses. Eu vi que ela estava mudando muito, ela chorava demais, ela não aceitava, mas me ajudava a fazer os treinamentos e chegou a um ponto que ela não aguentou e falou "não dá mais, não consigo aceitar ver você assim, estou sofrendo muito e acho melhor a gente separar" (P15).

P15 relata que após a perda visual passou por um período de depressão e não aceitação, de acordo com Cobo, Rodríguez, Bueno (2003), Sá, Simão (2010) e Vendramin (2019), relações afetivas podem influenciar a pessoa gerando sentimentos de inferioridade, impotência e depressão, criando barreiras atitudinais que influenciam na personalidade da pessoa desacreditada, uma vez que fatores externos contribuem para que esses construtos sejam adotados por ela.

Dados da pesquisa evidenciam que não somente mudanças abruptas ou graduais, como a perda visual podem ocasionar rupturas conjugais, elas podem ocorrer

mesmo em uma relação que se estabeleceu com esta especificidade já presente, como assinala P11.

Eu sou divorciado, tivemos uma relação muito interessante eu e minha esposa. No começo minha ex-esposa, na questão de cumplicidade, de trabalharmos profissionalmente juntos, ela professora de Matemática, eu professor de Língua Portuguesa, tínhamos especialização em AEE e trabalhamos juntos desenvolvendo formação ao Sistema Braille para pessoas no interior Estado do Pará. Do ponto de vista era legal, só que um tempo depois a coisa foi se transformando por parte dela, porque a sociedade confundiu, você “casar com amar e cuidar” (P11).

E Continua.

Então eu era visto assim. Ela se viu depois de um tempo como uma cuidadora e não como uma pessoa que ama e que era amada, e isso foi desgastando a relação e acredito que não precise citar motivos para que ocorresse o divórcio. Ela se queixava muito da vergonha que eu [causava], eu digo para alguns ambientes e pessoas que olhavam muito para gente. Então quando o preconceito começa se dar e você acaba percebendo a infelicidade do outro, e que também vai se configurando como a sua, então na realidade é melhor você findar, terminar a relação (P11).

Segundo Vendramin (2019), a visão de pessoa dependente e tutelada é uma postura capacitista que invalida os desejos da pessoa a tornando indesejada. Goffman (1988) e Omote (2014) indicam que ao passar a ser desacreditada, a pessoa tem seus desejos e sexualidade igualmente anulados. Deste modo têm-se a visão errônea de que ela não pode amar e ser amada, invalidando sua humanidade, o que a coloca no papel de assexuada e dependente, sendo passível de caridade e condescendência, confirmado pelo relato de P9.

Eu tive um relacionamento que durou quase 6 meses, depois só tive encontros mesmo, muito episódicos [...]. A minha relação afetiva se desenvolveu mais tarde que os demais, com 28 anos, eu considero tarde, mas foi do jeito que aconteceu. [...] Eu não sei te dizer por que isso foi acontecer tão tarde, eu não sei se foi preconceito por parte das outras pessoas. Se eu também tinha muitas questões relacionadas à sexualidade, que eu também demorei um pouco para compreender e conseqüentemente até eu [pausa] (P9).

Continua.

Não é bem entender, mas assim, eu interagia muito por aplicativo de relacionamento, eu acredito que embora eu faça uso, acho que não é o melhor

ambiente para a gente conhecer pessoas. E aí eu acho que rolava, ou rola, muito preconceito e é muito engraçado eu acho, talvez eu esteja saindo um pouco do foco, de que é um grupo que sofre muito preconceito mas ao mesmo tempo é muito preconceituoso, eu não sei te dizer (P9).

Outro fato levantado por P9 é relacionado à PCDV gay, que encara estigmas no âmbito do relacionamento afetivo decorrente do déficit visual.

Eu acho que, a meu ver, o gay é um grupo que sofre muito preconceito, quando ele se depara com uma pessoa que é gay e que é cego, eles são tão preconceituosos quanto eles julgam os héteros que são preconceituosos. É meio aquela história do oprimido e do opressor, o oprimido a primeira oportunidade que vê de ser opressor ele faz isso, enfim. Eu não posso depositar essa minha “demora” em me relacionar, eu acho, só no fato de ser cego. Mas eu acho que isso contribuiu bastante, morar no interior também, não sei. [...]. Eu não tenho problema em falar sobre isso, mas eu levo isso para terapia, se demorei para me relacionar porque sou cego? Por que o lugar onde eu frequento é difícil mesmo de se relacionar? Eu acho que é as duas coisas, eu acho que tem outros fatores ainda que eu talvez não esteja considerando agora (P9).

De acordo com Cobo, Rodríguez, Bueno (2003), Sá, Simão (2010), frequentemente a PCDV enfrenta barreiras ao se relacionar afetivamente com outras pessoas. No caso do homem gay e cego o estudo demonstrou que há outras barreiras, relacionadas ao capacitismo e preconceito, vale ressaltar que as relações afetivas podem interferir ou influenciar o estado psicológico da pessoa, afetando seu desempenho acadêmico e produtivo consistindo em um fator externo muito relevante ao autoconceito.

Em relação a filhos, 14,3% responderam terem dois, 14,3% tinham três filhos, 28,6% um filho e 42,9% responderam nenhum. No tocante ao número de irmãos, 42,9% afirmaram terem dois irmãos, 14,3% quatro irmãos, 14,3% cinco irmãos, 14,3% oito irmãos. Cinco deles residem em cidades do estado de São Paulo, sendo quatro no interior e um na capital do estado, um reside em cidade do estado de Minas Gerais e um reside na capital do estado do Pará.

Quanto à profissão, os participantes responderam: biomédica, bióloga e pedagoga; telefonista; do lar; aposentado; servidor público; Técnico de Informática; professor. No que se refere à ocupação responderam: mandalista e professora de Yoga;

telefonista; do lar; técnico judiciário; voluntário; jogador de *Goalball*¹⁴; professor concursado.

Quanto ao grau de instrução, dois participantes responderam possuir Mestrado incompleto, um cursou Pós-Graduação, um cursou Ensino Técnico/Profissionalizante incompleto, um tem Ensino Superior incompleto e dois cursaram o Ensino Médio completo.

P9 e P11 relatam que tiveram dificuldades para ingressar nos cursos superiores aos quais foram aprovados, precisando mudar suas opções orientados pelos centros de educação superior.

Eu prestei vestibular para Química, Licenciatura em Química, um dia antes de sair o resultado a universidade me chamou para uma conversa entre mim e o coordenador de Química, eu acho que estava o vice coordenador, acho que uma psicóloga. Aí eles meio que falaram assim “olha, se você quiser continuar com a opção de fazer a Química aqui você vai ser muito bem recebido, muito bem-vindo, a gente vai tentar te ajudar, mas a preocupação é o mercado de trabalho, porque qual escola você acha que vai contratar um professor cego para levar os alunos ao laboratório?” (P9).

P9 continua:

Eu penso assim, se isso acontecesse hoje ia dar um BO tão grande [risos], é discriminação pela LBI. E aí foi mais ou menos isso que aconteceu, mas também de outro lado é assim, antes disso tinha outras faculdades de química, queria a faculdade de química mesmo, meio que eu já tinha consultado e aí eles falaram “não, aqui você não entra”. Aí eles me deram a oportunidade, falaram “olha, se você quiser você pode trocar de curso” e eu estava meio na dúvida e acabei escolhendo, falei, ah vou trocar então e aí escolhi Direito, que eu tinha passado também (P9).

A fala de P9 demonstra uma situação de capacitismo a qual tem sua capacidade preterida em relação a sua deficiência quando questionam sobre o mercado de trabalho. Segundo Sá e Simão (2010) e Vendramin (2019), posturas capacitistas geram barreiras atitudinais que interferem na autopercepção, autoestima, independência e confiança de PCDs, impedindo que exerçam seus direitos e desejos.

Deste modo uma pessoa que é subestimada por apresentar signos sociais desviantes não tem sequer a oportunidade de demonstrar suas habilidades, não consegue desenvolver seus potenciais e tampouco ser reconhecida como uma pessoa habilidosa, o

¹⁴ Esporte coletivo com bola inventado em 1946. É praticado por atletas que apresentam DV e é baseado na percepção tátil e auditiva, havendo um guizo dentro da bola.

que dificulta a identificação de pessoas com DE, sendo necessário uma mudança de postura por parte da sociedade frente PCDVs (BAUM, 2004; GOFFMAN, 1988; STARR, 2003).

Outras barreiras que impedem o acesso de PCDVs ao ensino superior é a acessibilidade, de acordo com P11:

Passei quatro anos tentando vestibular para Jornalismo, não fui aprovado e estudei Letras na Universidade Federal do Pará, entrei em 2008. Acredito que não tenha sido aprovado em jornalismo, não pela deficiência, mas por conta da dificuldade no acesso às questões de exatas né. A gente sabe que há uma dificuldade, não só para mim que sou cego, mas para [outras] pessoas com deficiência. A dificuldade maior é em relação aos gráficos matemáticos, a dificuldade da Química, Física, um pouco da Biologia. Isso acabou dificultando conseguir Jornalismo na época, que era altamente concorrido (P11).

E acrescenta:

[...] Então não há uma adaptação, não há preocupação na verdade em tornar essas provas e as disciplinas acessíveis. E aí isso prejudicou, no meu ponto de vista, que eu cursasse Jornalismo, que era o curso dos meus sonhos. Era um curso altamente concorrido na universidade e não pude exercer. Eu entrei em Letras e aí foi uma coisa muito boa (P11).

É importante salientar que estímulos e AEE devem estar presentes em todo o percurso educacional destes alunos, compreendendo desde a estimulação precoce ao ensino superior, para que tenham as mesmas oportunidades que pessoas videntes, assim como a acessibilidade de conteúdos acadêmicos (BRASIL, 2006b; CUPERTINO; ARANTES, 2012; DELPRETTO; ZARDO, 2010).

Em relação à quantidade de pessoas que vivem na mesma casa 42,9% responderam com mais duas pessoas, 28,6% com mais três pessoas, 14,3% com mais uma pessoa e 14,3% vivem sozinhas. Do total, 42,9% responderam ter renda entre 1-3 salários-mínimos; 28,6% 10-15 salários-mínimos; 14,3% 5-7 salários-mínimos e 14,3% até um salário-mínimo.

QIIAHS-Adulto-2ª fonte

Os respondentes 1ª fonte indicaram pessoas de seu convívio com as quais possuem afinidade, deste modo foram indicadas sete pessoas adultas respondentes 2ª fonte, como ilustra o Quadro 16.

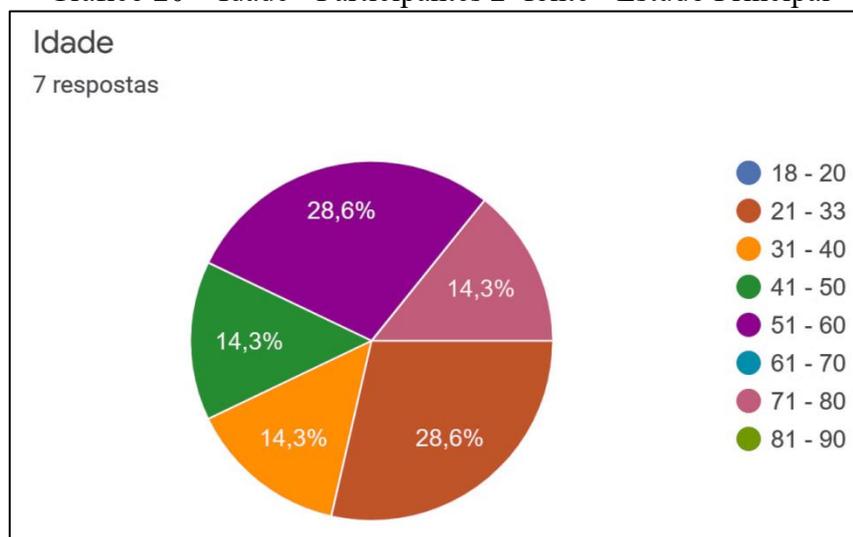
Quadro 16 – Caracterização - Participantes 2ª fonte - Estudo Principal.

	Participante	Idade	Gênero	Indicado pela 1ª fonte	Relação com a 1ª fonte	Grau de instrução
2ª fonte	P16	51-60	F	P9	Mãe	Ensino Médio completo
	P17	41-50	F	P10	Esposa	Ensino Médio incompleto
	P18	51-60	M	P11	Amigo	Mestrado completo
	P19	21-33	F	P12	Filha	Ensino Médio completo
	P20	21-33	F	P13	Namorada	Especialização
	P21	71-80	F	P14	Amiga	Mestrado completo
	P22	31-40	F	P15	Irmã	Ensino Médio completo

Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Quanto à idade, os indicados a 2ª fonte possuíam entre 21-82 anos, com instrução entre ensino fundamental e mestrado, 85,7% eram do gênero feminino e 14,3% do gênero masculino. Suas relações com os indicantes eram de vínculo familiar, amizade e amoroso, como indica o Gráfico 20.

Gráfico 20 – Idade - Participantes 2ª fonte - Estudo Principal



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Dentre os respondentes 2ª fonte, dois (2) apresentavam cegueira. Cinco pessoas responderam residir em cidades do estado de São Paulo, uma em cidade do estado de Minas Gerais e uma no estado do Pará.

Sobre a ocupação, uma pessoa respondeu dar aulas particulares, uma é do lar, um é professor, um é artesã e trabalha com crochê, um é assessor tipo I, uma é *personal trainer* e um respondeu ser gerente de loja.

O grau de instrução dos respondentes 2ª fonte apresentado: três pessoas responderam ter Ensino Médio completo e um não completou o Ensino Médio, dois cursaram Mestrado e um cursou especialização.

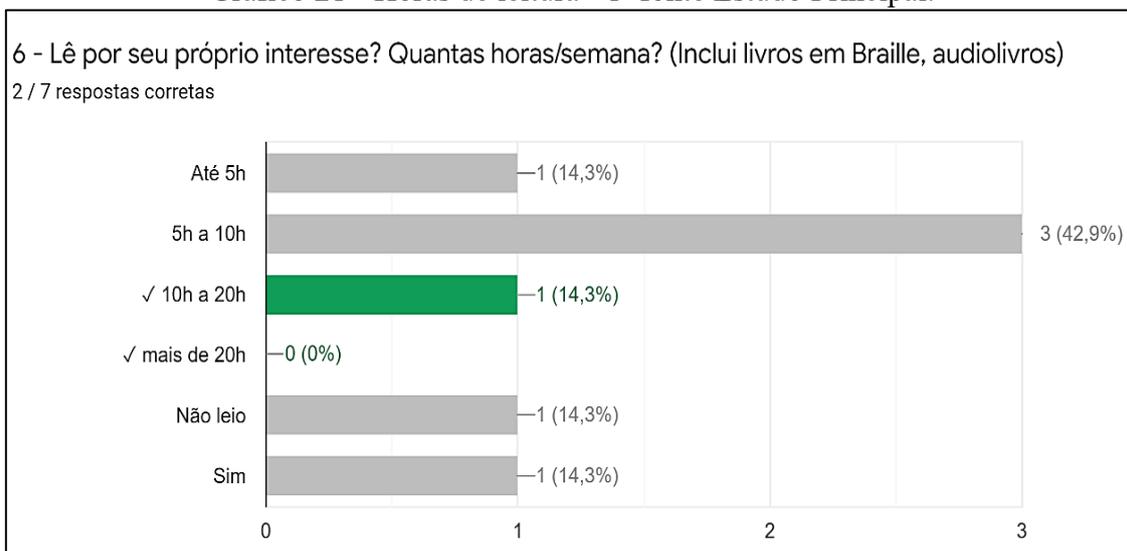
6.2.2 Características gerais

QIIAHS-Adulto

Dos sete participantes apenas um indicou ter aprendido a ler antes do período escolar, dois indicaram ter aprendido aos seis anos, um aprendeu aos sete anos e dois não responderam.

Quanto à atividade de leitura, três participantes indicaram dedicar entre 5-10 horas para a prática de leitura, um indicou não ler, um respondeu dispendir até cinco horas, um respondeu dedicar de 10 a 20 horas diárias/semanais na prática de leitura, como ilustra o Gráfico 21.

Gráfico 21 - Horas de leitura - 1ª fonte Estudo Principal.



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

O participante P14 indicou ler entre 10 horas e 20 horas semanais e que utiliza audiolivros e aulas virtuais para a prática, pois o uso de braile é desgastante para ela, se aplicando a P11 e P12 que utilizam recursos de tecnologia assistiva para auxiliar a prática de leitura.

De acordo com Delpretto e Zardo (2010), Cupertino e Arantes (2012), Renzulli (2014) e Pérez e Freitas (2016), pessoas com AHSD apresentam gosto pela leitura e aquisição precoce. Contudo para a PCDV a prática se torna peculiar, visto que é realizada por meio do braile ou com o auxílio de tecnologia assistiva, com leitores de tela, audiolivros e *podcasts*, o que pode dificultar o processo precoce de aquisição de leitura. Tais recursos tornam a prática de cada indivíduo particular e díspar de uma pessoa vidente (DOMINGUES; CARVALHO; ARRUDA, 2010; MARTÍN; GASPAS; GONZÁLEZ, 2003; VYGOTSKI, 1997).

Embora a precocidade na aquisição de leitura seja uma característica em pessoas com AHSD, o estudo demonstrou que isso não pode ser aplicado em pessoas com CC, o que torna a comparação arbitrária, necessitando de adequação do instrumento de modo que ele seja sensível a diferenças desenvolvimentais.

Quanto aos assuntos que gostam de estudar ou conversar, os participantes P9, P12, P13 e P14 indicaram assuntos não muito comuns, de acordo com o Quadro 17.

Quadro 17 - Assuntos que gostam de estudar ou conversar - 1ª fonte Estudo Principal.

7 - Sobre quais assuntos mais gosta de conversar ou estudar ou quais as atividades que mais gosta de fazer? Indique até quatro.	
Participante	Resposta
P9	Direito, educação, música, TV.
P10	Futebol, <i>Goalball</i> , informática, TV.
P11	Esporte, educação, política e economia
P12	Legislação municipais, estaduais e federais, comportamento e pensamento humano, história antigas, atualidades.
P13	tecnologia, esporte e atualidade.
P14	Filosofia, espiritualidade, história das origens orientais e gosto de estudar.
P15	Música [ouvir], academia, estudar, viajar.

Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Embora os assuntos que gostam de estudar ou conversar sejam diferentes para seu meio social, eles condizem com a formação de P9 e P14.

P9 relata que se dedicou a línguas e por estar ocioso decidiu voltar para a área acadêmica.

Nesse intervalo [cinco anos no emprego] eu me dediquei a ter um cão guia, para isso eu tive que ir fazer treinamento nos Estados Unidos e para isso eu tive que aprender a falar inglês, então foi algo que eu me dediquei aprender e fui para os Estados Unidos em 2013. De 2014 até 2017, 2018 mais ou menos eu fiquei meio ocioso e isso me incomodava um pouco, voltei para o inglês em 2017, mas sentia necessidade e queria voltar para a academia, para a área acadêmica (P9).

P11 relata ter realizado especializações após a graduação

Eu fiz especialização em Educação Inclusiva e hoje estou no mestrado em Educação Matemática, me considero um profissional multi né, fiz Língua Portuguesa, Educação Inclusiva, Educação Matemática (P11).

P12 se interessa por comportamento humano, embora tenha formação na área de exatas, quanto a gostar de legislações está de acordo suas funções como conselheiro municipal.

P13 demonstra gostar de assuntos não muito comuns à sua formação e ao meio social em que está inserido, com destaque para tecnologia, no momento da coleta ele se dedicava a prática de macramê, entre outras atividades.

Por sua vez P14 relata que se envolveu em várias atividades acadêmicas durante sua vida.

Fiz Contabilidade, fiz Normal, ¹⁵fiz Pedagogia, orientação, supervisão, Administração, Ciências Biológicas, Biomédica, ia fazendo. Comecei pós-graduação [...] na faculdade de Medicina, mas não terminei porque eu precisava trabalhar e não dava [para fazer] tudo, então foi assim. Lecionei em faculdade, lecionava Biologia, sou titular de cadeira em duas faculdades. Levava meus alunos para base da USP para fazer pesquisa marinha, reconhecimento, coisa bem mais assim, não profunda. Fiz mergulho nessa época, eu mergulhava na década de 73, 74 por aí, lá atrás, eu já sou velhinha já, fiz 80. É isso aí (P14).

O relato de P14 demonstra que ela tem múltiplos interesses e sempre está envolvida com alguma atividade, o que pode ser um indicativo de AHSD de acordo com Cupertino e Arantes (2012) e Renzulli (2014, 2016).

As áreas de interesse: Biologia, esporte e Português foram as mais selecionadas, cada uma escolhida por três participantes; e História, memória, Matemática, liderança e comunicação foram selecionadas por dois participantes cada uma, como indica o Quadro 18.

¹⁵ Ensino Normal, também conhecido como Magistério.

Quadro 18 - Áreas de interesse - 1ª fonte Estudo Principal.

9 - Em quais áreas você era ou é um dos melhores da sua turma? (indique apenas quatro, por ordem de importância: 1 sendo o mais importante e 4 o menos importante).				
Participante	Opção 1	Opção 2	Opção 3	Opção 4
P9	Química	Matemática	Memória	Português
P10	Biologia	História	Comunicação	Liderança
P11	Esportes	Memória	Liderança	Português
P12	História	Geografia	Matemática	Biologia
P13	Planejamento	Observação	Comunicação	Esportes
P14	Biologia	Pintura	Línguas estrangeiras	Música
P15	Dança	Esportes	Criatividade	Português

Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

A área artística não foi muito contemplada entre os participantes sendo indicadas música e pintura por P14, dança e criatividade por P15.

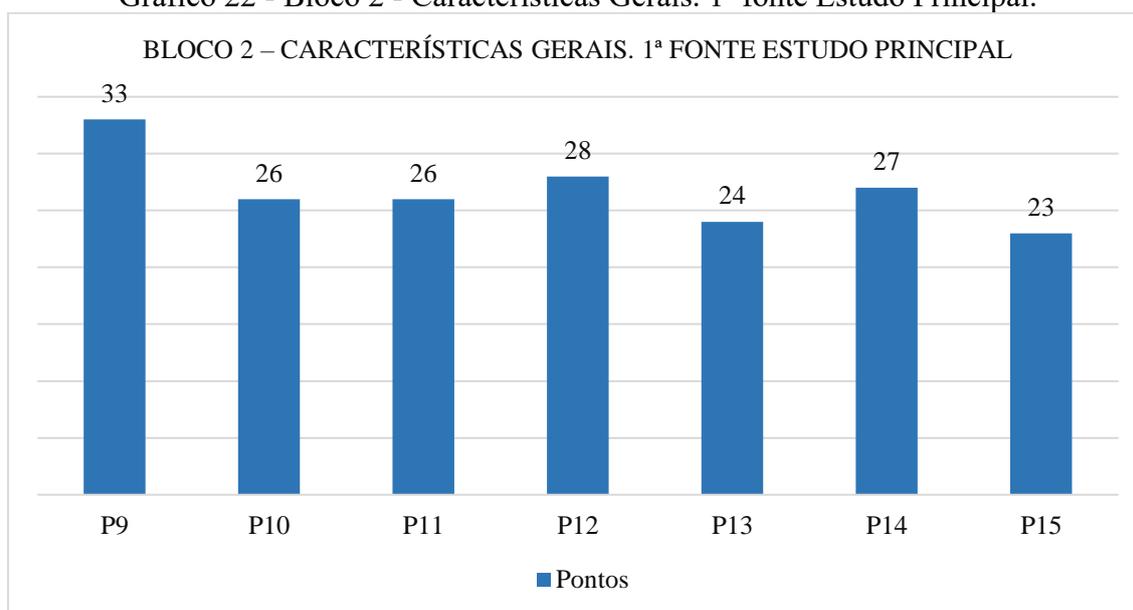
P14 relata se dedicar a arte de fazer mandalas, estuda línguas e piano.

Eu continuo fazendo mandala, agora eu dei uma acelerada e eu tenho encomenda de mandala personalizada e então mandala é uma coisa que eu não deixo de fazer. Além disso eu resolvi, já que eu estou de quarentena faz tempo, só saio para ir medir pressão do olho, eu estou dando um empurrão no meu francês junto com uma amiga minha, mas pela internet e resolvi estudar uma língua que eu não gosto, mas que eu acho que é importante que é o inglês. Continuo estudando piano online e é só (P14).

É possível observar que P14 tem uma rotina agitada mesmo com 80 anos e continua se empenhando em aprender novas habilidades e novos conceitos, o que demonstra comprometimento com a tarefa e vontade por aprender, características típicas de pessoas com AHSD (CUPERTINO; ARANTES, 2012; RENZULLI, 2014).

Quanto a características gerais, a pontuação do Bloco 2 teve intervalo de 23-33 pontos, como ilustra o Gráfico 22.

Gráfico 22 - Bloco 2 - Características Gerais. 1ª fonte Estudo Principal.



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Apenas P9 atingiu acima de 30 pontos, os demais atingiram o intervalo de 23-28 pontos, indo ao encontro de Gardner (2012) e Renzulli (2014, 2016), em que a pessoa necessita de recursos e estímulos para melhor desenvolver suas habilidades e potencialidades. Desta maneira, o fato de apenas P9 conseguir uma pontuação considerável no Bloco 2 pode estar relacionado à condição socioeconômica, bem como aos estímulos que recebeu durante seu desenvolvimento escolar.

A professora [de AEE] preparava o material, então ela que escrevia as minhas apostilas em braile, gráficos de Matemática, Física, Química, ela que fazia em braile ou com barbante ou com cola, o que estivesse à disposição ela ia fazendo, dependendo da complexidade do gráfico. Quando chegou o Química Orgânica complicou um pouco, mas assim foi. Eu sinto que eu melhorei muito, principalmente a ortografia por conta das aulas de Português, de Língua Portuguesa, foi um momento que eu aprendi demais e melhorei muito a minha ortografia (P9).

O fato da professora de AEE desenvolver materiais e recursos adaptados para P9 ter acesso aos conteúdos, corrobora o que Omdal *et. al.* (1992) assinalam sobre a importância desse aluno ter acesso a outras perspectivas de aprendizado e desenvolvimento. Os autores salientam que muitas vezes pessoas com DE não têm acesso a informações que lhes exemplifique outras pessoas com características iguais às suas, podendo não perceber como outras pessoas com as mesmas especificidades

desenvolvem carreiras tradicionais ou inovadoras, ou como superam as barreiras e lidam com situações específicas da deficiência, se desenvolvem e aprendem a usar recursos tecnológicos avançados com o apoio de recursos de tecnologia assistiva.

P12 relata que busca sempre se atualizar e que percebeu que seus alunos com DV enfrentam menos dificuldade que ele enfrentou na escola.

E a gente vai com o tempo se especializando para dar sempre algo mais para sociedade, para que nós, para que eu enquanto pessoa e enquanto profissional que sou, trabalho com a cegueira, não vejo meus alunos passando por todos os problemas que eu passei na idade de criança, de adolescente, principalmente em relação a acesso aos conteúdos (P12).

Omdal *et. al.* (1992) apontam a importância da imagem da pessoa adulta com DE, que serve como modelo para os jovens, servindo como mentores e fornecendo informações valiosas que podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades e potenciais ao possibilitar novas perspectivas e oportunidades de desenvolvimento acadêmico e financeiro, e, pode evidenciar a importância da avaliação e identificação de AHSD na população de pessoas com DV.

QIIAHSD-Adulto-2ª fonte

Os participantes 2ª fonte indicaram que os sete (7) respondentes 1ª fonte têm habilidades especiais e se destacam das demais pessoas, ainda indicaram que três (3) não demonstram serem diferentes, e responderam que quatro (4) têm atitudes diferentes, como indica o Quadro 19.

Quadro 19 - Bloco 2 - Características Gerais. 2ª fonte Estudo Principal

Perguntas	Participantes						
	P16 (P9)	P17 (P10)	P18 (P11)	P19 (P12)	P20 (P13)	P21 (P14)	P22 (P15)
1. Você considera que a pessoa que está sendo avaliada tem alguma(s) habilidade(s) especial(is) ou se destaca das demais?	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim
2. Ele(a) demonstra ser diferente para as demais pessoas?	sim	sim	sim	sim	não	não	não

Continua...

Quadro 19 - Bloco 2 - Características Gerais...

Continuação.

Perguntas	Participantes						
	P16 (P9)	P17 (P10)	P18 (P11)	P19 (P12)	P20 (P13)	P21 (P14)	P22 (P15)
3. Você considera que ele(a) tem atitudes diferentes às demais pessoas?	sim	sim	não	sim	sim	não	não
4. Você considera que ele(a) é uma pessoa tímida?	não	não	não	não	não	não	não
5. Você considera que ele(a) é uma pessoa extrovertida?	não	sim	sim	sim	sim	não	sim

Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Concluído.

P16 é mãe de P9 e relata que ele sempre se sobressaiu em relação a seus irmãos.

Então assim, eu tenho quatro filhos, dos quatro o que se sobressai mais é ele, por quê? Porque ele sempre foi atrás, mesmo tendo dificuldade ele sempre foi atrás daquilo que ele queria, então ele sempre [conseguiu], a gente o ajudava, os irmãos ajudam, aqui a minha filha, o meu marido sempre o acompanhava. Ele estudava na escola normal e tinha uma escola que era especial que dava suporte, uma escola de suporte e depois ele frequentou uma associação para deficientes, tinha psicologia, terapeuta ocupacional, mobilidade, então ele aprendeu o braille, ele aprendeu bastante coisa lá (P16).

Ela continua.

Então assim, ele sempre foi atrás das coisas dele, então eu e todo mundo da família temos o hábito de quando precisamos de alguma coisa aí ele "é isso sim assim, como que é, como que não é" entendeu? Ele, parece que ele tem mais facilidade de explicar, de falar alguma coisa, de dizer, para procurar do que a gente, então eu fico, tem hora que eu fico e falo assim "nossa meu Deus como que pode?". Eu dou graças a Deus dele ser assim, agradeço muito a Deus por ele ser desse jeito, porque para mim ele não tem problema, ele exige os direitos dele de ser diferenciado, entendeu? Mas o que eu quero dizer é assim, é ser diferenciado na sociedade, né. Entende o que eu estou falando? (P16).

Quando P16 diz que seu filho exige seus direitos de ser diferenciado na sociedade, se refere ao direito de exercer sua cidadania, de ter acessibilidade aos lugares e ao conhecimento, seu relato exemplifica que P9 é uma pessoa crítica, que de acordo com Renzulli (2014, 2016) é uma característica de AHSD.

P17 é esposa de P10, ela conta que ele teve uma infância difícil por causa de sua particularidade.

Não foi fácil para ele não, lá [na cidade dele] ele teve muita luta sabe, mas ele tem uma certa forma de entender as coisas que é muito bonita sabe, de lutar, ele sabe esperar sair fora sem brigar, ele tem um jeito muito assim, muito bom para tudo isso, se você quer saber. Me admiro para caramba como ele é, enquanto eu estou aqui querendo quebrar tudo, ele faz como se não estivesse acontecendo nada, ele tem essa, é uma sabedoria mesmo viu (P17).

De acordo com P17, o participante P10 tem uma sabedoria que o auxilia a passar por situações difíceis com facilidade e serenidade, a qual pode ser interpretada como resiliência e inteligência interpessoal, que o permite se conhecer e compreender quais situações são passíveis de mudança ou enfrentamento (GARDNER, 2012; SÁ; SIMÃO, 2010).

P20 relata que P13 é uma pessoa muito atenciosa e fácil de lidar, e que tem muito orgulho dele.

Ele é uma pessoa super compreensiva, é uma pessoa assim, superaberta sabe, a gente sempre foi de conversar muito, de dialogar muito, então sempre foi muito saudável, muito recíproco sabe, em relação tanto sentimentalmente, quanto de respeito, de parceria, de companheirismo e tudo o mais. Ele é uma pessoa muito fácil de lidar e eu gostei muito disso, sempre foi legal em tudo né, e aí a gente continuou [a sair] e eu falei, ah por que não né? Ele é uma pessoa super carismática, super esforçado, assim, é uma pessoa que eu tenho um mega orgulho, uma mega admiração e estamos como estamos hoje (P20).

De acordo com P20, o participante P13 é uma pessoa que sabe lidar com os demais e tem carisma. Características típicas de pessoas que possuem inteligência interpessoal, de acordo com Gardner (2012), podendo ser um indicador de AHSD.

P21 relata que é amiga de P14 há 40 anos aproximadamente e que durante um período se afastaram, mas mantém um relacionamento saudável. Ela relata que P14 enfrenta muita dificuldade por causa da DV, porém continua tendo uma rotina ativa e sempre em busca de aprender.

Certamente, encontra muita [dificuldade]. Depois que surgiu aí a pandemia a gente ficou assim, o nosso relacionamento ficou mais distante né, bom, a gente conversa por telefone, essas coisas assim, de vez em quando a gente se vê. Mas é muito difícil para ela sim, porque ela fazia muita utilidade, bom, todo mundo faz né, mas ela gosta muito de ler, ela faz mandala, ela gosta de desenhar e tudo isso aí foi dificultando (P21).

P21 continua.

Ela gosta de jardinagem, ela gosta também e esse é um movimento que não faz bem para ela, ter que abaixar para ver planta, plantar, essas coisas, então dificultou muito sim. Mas ela vai se adaptando né, te disse, ela gosta de mexer com plantas, então ela mandou construir canteiros de 1m altura, então ela trabalha ali, ela procura as vezes. Sabe, ela está vencendo as dificuldades, mas é difícil, ela gosta de sair, gosta de dirigir e não pode mais, foi limitando, foi limitando, e cada vez mais, né, é assim (P21).

Segundo P21, a idade avançada e a DV adquirida colaboraram para limitar sua rotina. P14 tem buscado se adaptar à sua nova realidade e desenvolver estratégias para facilitar atividades de vida diária e aprendizado, o que pode ser um indicador de AHSD. Renzulli (2014, 2016) menciona que pessoas com AHSD podem demonstrar um grau de adaptação, criatividade e outras habilidades compensatórias que em nada as impede de realizar tarefas avançadas, já que a AHSD não é estática e tampouco uniforme.

P22 relata que P15 é uma pessoa que compreende os demais e muito procurado por seus familiares quando estes estão com problemas.

Ele tira tudo praticamente de letra, como irmã eu posso afirmar isso. Ele sente tudo muito fácil sabe, as vezes você está precisando de um conselho ele é super [bom] no assunto entendeu. Tira de letra isso também, eu acho isso um fator muito importante nele, pela deficiência que ele tem hoje entendeu? [...] Defino ele como um exemplo de pessoa para toda nossa família, para os amigos, uma pessoa que sempre está disposto a enfrentar os desafios da vida [...]. Para a gente ele é um exemplo de superação mesmo e eu sei que ele pode ir muito mais além do que ele já faz (P21).

Embora P22 demonstre sentir admiração por P15, em sua fala há uma postura capacitista quando ela assinala que “por ele ter essa deficiência” ela acredita ser importante que ele seja um conselheiro, outro ponto que denota capacitismo é em relação a ver P15 como um exemplo de superação. Nota-se que P22 relata não enxergar P15 como pessoa incapaz, contudo o capacitismo está deveras enraizado na sociedade ao ponto de tais posturas serem normalizadas, de modo que é possível uma pessoa ser capacitista e não ter ciência (OMOTE, 2004; VENDRAMIN, 2019).

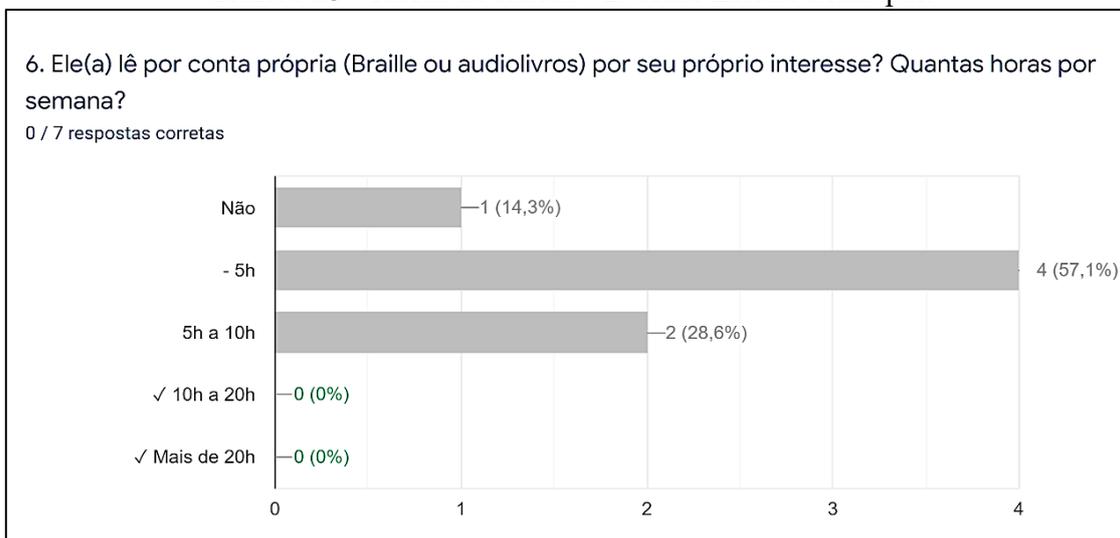
Ela continua relatando que ele não é diferente das outras pessoas.

Não, em momento algum, bem mais pelo contrário, bem mais esperto em tudo. Coisas que pessoas que enxergam 100% não fazem, coisa que ele faz tenho certeza de que um monte de gente que não faz. Ele tem muitos amigos e colegas, por ele ser muito comunicativo ele tem bastante mesmo (P22).

A fala de P22 corrobora a literatura, a qual assinala que a sociedade normativa utiliza pessoas desviantes como parâmetro de normalidade e indicadores de superação, servindo como colaboradora sem receber atenção para suas habilidades e potenciais como as demais. Sendo reconhecida como fonte de inspiração por superar obstáculos impostos pela sociedade, mas não como pessoa habilidosa, tendo sua deficiência sempre posta em primeiro plano, passando a ser comparada às demais pessoas ou consigo mesma antes da perda visual (GOFFMAN, 1988; OMOTE, 2004).

Os participantes 2º fonte indicaram que quatro respondentes 1ª fonte dedicam menos cinco horas semanais para ler, um não lê e dois dedicam entre 5-10 horas semanais na prática de leitura, como indica o Gráfico 23.

Gráfico 23 - Horas de leitura - 2ª fonte Estudo Principal.



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

De acordo com Martín, Gaspar e González (2003), a prática de leitura para a PCDV consiste em técnicas e estratégias de leitura particulares, que envolvem a utilização de material escrito em braile ou recursos de acessibilidade digital, como: leitores de tela, treinamento tátil e auditivo, manejo de diferentes instrumentos, uso e manejo da simbologia específica. Que torna a prática de leitura complexa a depender da preferência pessoal de cada pessoa.

P9 relata que a leitura braile é lenta e a depender da situação.

Prestei o Enem e tive um pouco de dificuldade, porque eu pedi prova em braile e pedi ledor, mas eu não entendia muito bem o que era o ledor na

época. Eu tinha um pouco de medo e aí eu comecei a fazer prova em braile, mas eu demorava muito para ler e acabei gastando muito tempo lendo pouquíssimas questões. Até que as fiscais falaram “você só tem 1 hora vamos te ajudar”, e aí elas começaram a ler para mim as questões, só que aí foi batidão né, e o que me salvou foi a redação (P9).

De acordo com a fala de P9, a dificuldade e a demora em realizar a leitura braile podem acarretar prejuízos em relação a videntes, em uma situação que exige rapidez neste processo.

P17 relata que prefere a leitura braile que audiolivros por achar a prática exaustiva e monótona.

Faço crochê o dia inteiro [risos] leio também o braile, graças a Deus. Eu não tenho paciência de ficar ouvindo não, eu prefiro ler, entendeu. Eu prefiro ler do que ficar ouvindo. Eu não sei ficar parada, eu tenho que, igual aqui, estou fazendo crochê e assistindo televisão, mas eu não sei ficar parada prestando atenção assim, entende, eu sou muito ansiosa (P17).

A prática de leitura para PCDVs varia não apenas de pessoa a pessoa, assim como a técnica de leitura empregada, braile ou audiolivros, demandando atenção ao realizar identificação de AHSD em PCDVs, uma vez que que o processo de aquisição de leitura difere de pessoas videntes, como demonstram os dados da pesquisa.

Em relação aos assuntos que gostam de conversar ou estudar, de acordo com as respostas dos participantes 2ª fonte: P9, P12, P13, P14 costumam falar ou estudar assuntos não muito comuns, como indica o Quadro 20.

Quadro 20 - Assuntos que gostam de estudar ou conversar - 2ª fonte Estudo Principal.

7. Sobre quais assuntos ele(a) mais gosta de conversar ou estudar ou quais atividades mais gosta de fazer? Indique até 4.

Participante	Respostas
P16 (P9)	Conversar sobre Comportamento humano, educação, política, atualidades, assistir filmes, ler, manter-se atualizado quanto a legislação
P17 (P10)	<i>Goalball</i> , cozinhar, tecnologias, ver TV
P18 (P11)	Esportes, literatura sobre deficiência visual.
P19 (P12)	Política, assuntos gerais, gosta de estudar e conversar sobre assuntos de deficiências também
P20 (P13)	<i>Goalball</i> , coisas da vida, finanças, objetivos
P21 (P14)	Filosofia, desenho, pintura, plantas.
P22 (P15)	Autoestima, malhar, braile, tocar

Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Durante a coleta, P15 relatou que após perder a visão se sentiu muito triste por não poder mais dirigir motos e que nos últimos 12 meses um amigo o tem ajudado a realizar sua vontade de dirigir. Eles se dirigem até uma estrada de terra em sua cidade e lá P15 guia por algumas horas, não colocando sua vida e de outras pessoas em risco. Ele relatou não sentir dificuldade em manobrar a moto, pois seu amigo lhe dá as coordenadas para manobrar - uma experiência guiada e audiodescrita. Contudo ele indica que a experiência não tem resultados positivos.

Costumo fazer isso bastante, só que depois que eu faço, às vezes me dá uma lembrança do passado sabe, um negócio do passado muito forte, de quando eu enxergava e eu fico um pouco mal, não fico muito bem com isso. Mas é passageiro, logo passa de novo e eu volto a realidade. Que eu tenho que aceitar e eu não posso fazer isso sozinho, mas quando eu faço, a lembrança do passada vem muito forte, às vezes eu até evito sabe, mas é raro eu fazer isso. Mas quando eu quero nada me impede (P15).

A fala de P15 corrobora observações realizadas durante a coleta, quando os participantes avaliados com CA e as 2ª fonte dividiam suas experiências entre antes e depois. O que os levam a limitar suas habilidades a antes de perder a visão e depois da perda. Foi recorrente entre os participantes assinalarem a readaptação das habilidades após a perda, porém relacionadas à vida diária e não a seus potenciais.

Assim, porque conheci ela, né, em época que ela não tinha nada disso e hoje eu, eu não vejo muita coisa não, a única coisa que eu vejo nela hoje, diferente, que é um pouco acentuado dela é dedicação. Assim, aos animais né que ela tem, cachorro. Então ela se dedica muito, mas isso também eu não vou atribuir a um problema não, porque ela sempre gostou de cachorro (P21).

Outro ponto a se destacar é que P21 relaciona a perda visual a problema e de acordo com Omote (2004), um desvio não é necessariamente algo negativo ou depreciativo, pois o desvio não depende da pessoa que a apresenta. Essa condição é definida pela sociedade, que a trata como desviante e do contexto no qual isso ocorre. Desta maneira, não são os signos sociais, neste caso a perda gradativa da visão, que definem a pessoa como desviante, mas a interpretação sobre essas informações que a sociedade interpreta como problema que a tornam desviante. Dependendo do contexto pode ocorrer julgamentos, que acarretam consequências significativas na vida da pessoa, como: isolamento social, desinteresse em participar de grupos, que geram desconforto e encobrimento de potenciais.

Se eu vou a algum lugar [que] eu só conheço uma pessoa, se ela ficar a menos de um metro de distância de mim, é que eu reconheço o rosto dela, quem é. Caso contrário não. Então a essa altura fica difícil para mim, eu evito muita coisa, estou evitando justamente por isso, porque a pessoa, por exemplo [pausa]. Ir ao shopping e tudo, eu ando olhando para o chão, porque se essa pessoa me vê e eu não faço nada né, então fica chato, então eu fujo de muita coisa, às vezes eu fujo sim (P14).

A limitação visual acaba se caracterizando como um problema grave a ser enfrentado por essas pessoas, que preferem o isolamento social. O que pode prejudicar seu desenvolvimento após uma perda, a dificuldade enfrentada por essa situação gera inclusive um declínio em suas produções por algum período, deste modo elas necessitam de um período para se adaptar à nova rotina.

P14 conta que após a perda se dedica ao tratamento visual e a afazeres domésticos, segue criando mandalas que comercializa e expõe, ela assinala que após 10 anos voltou a estudar línguas e tem aprendido piano, demonstrando grande interesse em aprender e seguir se desenvolvendo.

Quanto às áreas de interesse, as mais indicadas foram: comunicação, observação, português e memória, como indica o Quadro 21.

Quadro 21 - Áreas de interesse - 2ª fonte Estudo Principal.

9 - Em quais áreas você era ou é um dos melhores da sua turma? (indique apenas quatro, por ordem de importância: 1 sendo o mais importante e 4 o menos importante).				
Participante	Opção 1	Opção 2	Opção 3	Opção 4
P16 (P9)	Memória	Português	História	Observação
P17 (P10)	Biologia	Comunicação	Liderança	Outra
P18 (P11)	Esportes	Comunicação	Português	Política
P19 (P12)	Matemática	Memória	História	Português
P20 (P13)	Esportes	Comunicação	Liderança	Observação
P21 (P14)	Abstração	Biologia	Pintura	Memória
P22 (P15)	Comunicação	Criatividade	Planejamento	Observação

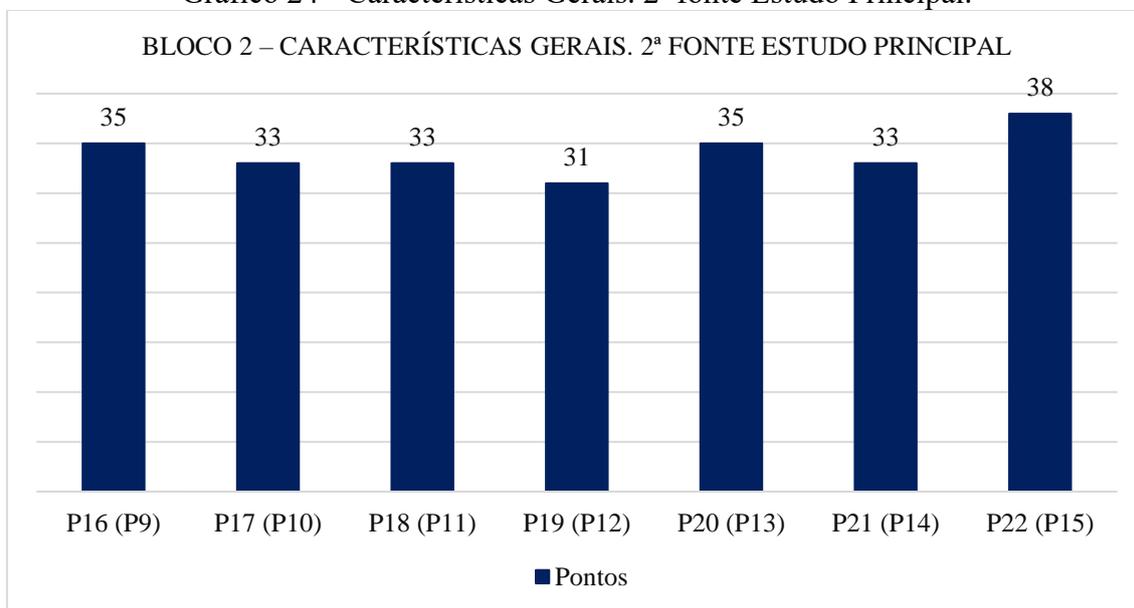
Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

De acordo com Whitmore e Maker (1985, *apud.*, WILLARD-HOLT, 1999), habilidades de comunicação, observação e memória superior são características de PCDEs, as quais foram indicadas pelos participantes 2ª fonte, demonstrando a possibilidade de identificação de DE entre os participantes avaliados.

A pontuação do Bloco 2 preenchido pelos participantes 2ª fonte teve intervalo de 31-38 pontos. As pontuações obtidas pelos participantes 2ª fonte indicam que os

avaliados podem apresentar características gerais elevadas, hábito de leitura voluntária, habilidades especiais, entre outras, como ilustra o Gráfico 24.

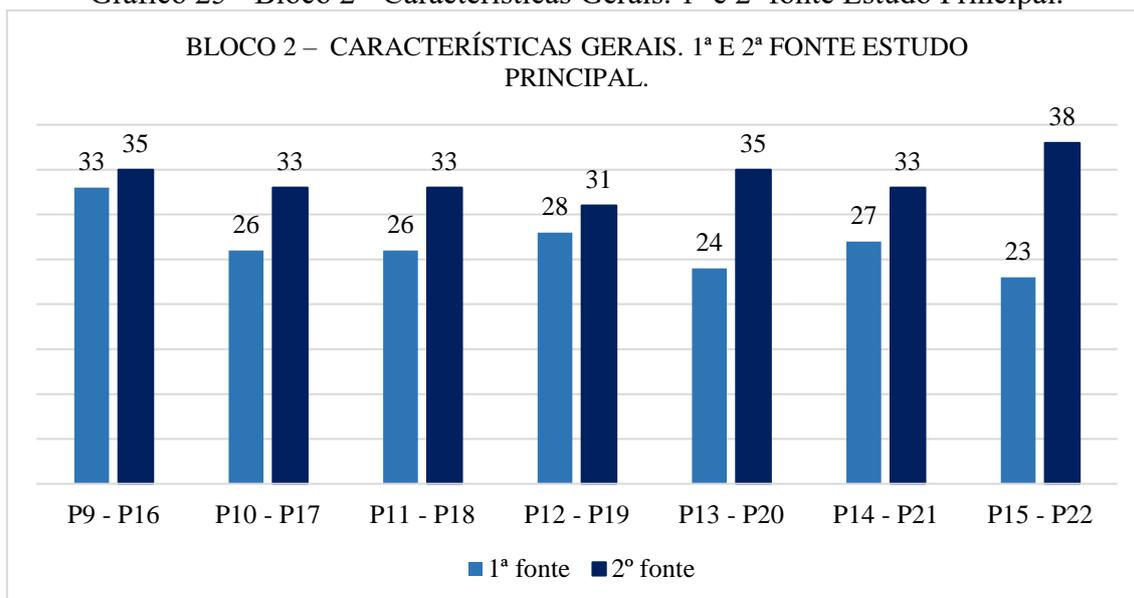
Gráfico 24 - Características Gerais. 2ª fonte Estudo Principal.



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Na sequência são apresentados os dados do Bloco 2, 1ª e 2ª fonte, para melhor comparação das respostas dos dois questionários, como ilustra o Gráfico 25.

Gráfico 25 - Bloco 2 - Características Gerais. 1ª e 2ª fonte Estudo Principal.



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

O gráfico chama atenção quanto a discrepância entre as pontuações marcadas pelos participantes 1ª fonte, com o intervalo de 23-36 pontos, ficando a grande maioria entre 23 e 26 pontos e as 2ª fontes que marcaram acima de 30 pontos. Os participantes P13, P14 e P15 chamam especial atenção, posto que têm discrepâncias significativas em relação as 2ª fontes.

Baum (2004) e Pérez e Freitas (2016) indicam que mulheres tendem a subavaliar seus indicadores, bem como homens com baixa autoestima. Desta maneira é imprescindível que o(a) avaliador(a) se atente a contradições que aparecem no questionário e nas respostas do respondente avaliado e da 2ª fonte.

Tal fato pode ser observado na fala de P21.

Olha, você fala assim, se destaca em relação as pessoas que têm o problema ou em relação a qualquer pessoa? [...] Bom, olha, eu não sei ela em relação a outras pessoas que tem o problema, porque eu não conheço, eu sei o relacionamento que ela tem com esse meio né [...]. Por exemplo, o que que ela conseguiu, vamos dizer assim, eu acho que pode ser que ela se dedicou a fazer alguma coisa, eu acredito que isso sim (P21).

P21 continua.

Eu não vou dizer que é uma habilidade, mas eu acho que pode até ser que ficou um conhecimento maior em algumas coisas porque ela se dedicou mais aquilo que é mais fácil para ela fazer. Por exemplo, ela perdeu as vistas, está perdendo a vista, o quê que ela fez? Mas ela tem ainda a audição, então é assim, ela ouve muitos áudios, então eu acredito que é o que ela pode, eu acredito que ela se dedicou mais é nisso, porque a Filosofia vi que ela teve acesso a áudios, porque ela já me falou que ela ouve bastante e tal. (P21).

Ainda de acordo com P21.

Acredito que são habilidades que vão crescendo por essa razão, entendeu? E eu acho assim, que quando uma pessoa perde uma faculdade e ela se apega a outra, é claro que ela vai ter um sucesso nessa outra né, porque a gente se dedica, tudo aquilo que a gente faz mais, a gente fica melhor, não sei. Estou falando isso assim, pelo pouco que já vi, porque ela sempre fala “tenho ouvido bastante os áudios, estou estudando muito, escutei a palestra não sei de quem” (P21).

P21 continua relatando.

Ela, por exemplo, ela tem uma televisão de bastante polegadas, daquelas bem grandes, então essas que vê vídeos do *YouTube*, que é assim que ela assiste, e

então eu acredito que pode ser que nesse sentido ela adquiriu sim conhecimento, mais conhecimento, tem alguma parte que ela, não sei se é uma habilidade, se ela desenvolveu habilidade. Mas imagina você, você deixa História, você lê mais Geografia, você pega o costume de ler Geografia e praticar, você vai ficar bom em Geografia né? (P21).

A fala de P21 corrobora o que Baum (2004) e Smith (2008) assinalam em relação a mulheres com AHSD. Segundo as autoras, elas enfrentam desafios especiais em decorrência de ambientes hostis relacionados a posturas machistas, que favorecem jovens normativos do gênero masculino. As referidas autoras apontam que essas posturas ocorrem de maneira sutil ou não, contribuindo para o insucesso de mulheres com AHSD, que são considerados como falhas provocadas pela necessidade em atender as expectativas na escola ou na vida. Os insucessos podem ser comparados como incapacidade por essas mulheres.

De acordo com as mesmas autoras os padrões machistas que regem a sociedade as impossibilitam de desenvolver suas potencialidades plenamente, se comparadas com homens. As autoras assinalam que os fatores que contribuem para o padrão de baixo desempenho em mulheres com AHSD são: estereótipos culturais; medo do sucesso; falta de planejamento; perfeccionismo e necessidade de priorizar objetivos. Se pensar a situação da mulher com DE, pode-se dizer que enfrentam tais situações somadas a estigmas, dificultando ainda mais seu desenvolvimento e desempenho. No caso de P14 é possível observar que ela tem dificuldade em reconhecer suas habilidades, o que prejudica sua autopercepção, acreditando que suas conquistas foram em decorrência de esforço e não de suas competências.

P13 teve discrepância de 11 pontos em relação a P20, que pode estar relacionado a sua personalidade e autopercepção.

Eu me defino como uma pessoa bem comunicativa, tenho vergonha um pouquinho de falar, mas consigo desenvolver sobre as coisas que me proponho a fazer, igual palestra, igual já fui chamado [a palestrar] (P13).

Outro participante que chama atenção é P15, que marcou 23 pontos, a 2ª fonte P22 marcou 38, com uma diferença de 15 pontos apresentou uma discrepância significativa, que pode estar relacionada à sua timidez.

[...] Nunca fui de me destacar na escola, de me sentir o melhor, ser o melhor aluno nem nada. Eu ficava mais ali no meio mesmo, eu sempre fui mais privado, ficava na minha, era tranquilo, reservado e mais sério (P15).

Embora nenhum participante 2ª fonte tenha indicado que os avaliados são tímidos, dois deles assinalaram durante a entrevista. P13 relata que tem vergonha, mas consegue desenvolver os trabalhos que se propõe, demonstrando adaptação em decorrência da situação e demanda.

Por sua vez, P15 indicou não gostar de ficar em evidência, por ser mais reservado. É possível que tal postura seja um indicativo de subavaliação de suas habilidades e tentativa de nivelamento com o grupo social. De acordo com Goffman (1988), o desviante tende a se nivelar com o grupo normativo, a fim de não se sobressair, na tentativa de mascarar seu desvio, que pode ser acima ou abaixo da norma imposta pela sociedade.

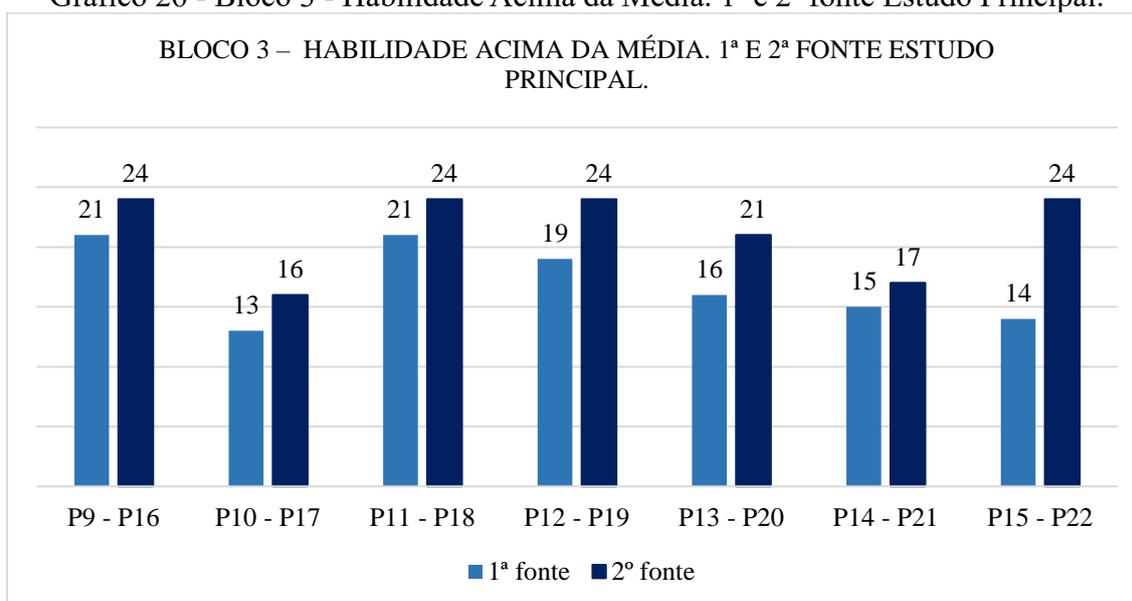
Quanto ao comprometimento com a tarefa, Renzulli (1998, 2014, 2016) indica que alguns traços são frequentes em pessoas com AHSD, tais quais: persistência, perseverança, trabalho árduo, dedicação, perceptividade, autoconfiança, autoeficácia, fascinação com determinado tema, capacidade superior em identificar problemas significativos, alto nível de interesse, determinação, entusiasmo, expectativas elevadas, qualidade e excelência no seu trabalho, reconhecimento de seu desempenho, autocrítica e senso estético, pontos presentes nas falas dos participantes avaliados.

Considerando o escore de 27 pontos para ambas as fontes, os participantes P9, P12, P14 se destacam neste bloco com indicadores característicos de comportamentos de pessoas com AHSD.

6.2.3 Habilidades acima da média

O Bloco 3 chama atenção pelo fato de os participantes 1ª fonte pontuarem abaixo de seus respectivos respondentes 2ª fonte, com intervalo de 13-21 pontos para 1ª fonte e 16-24 pontos para 2ª fonte, como ilustra o Gráfico 26.

Gráfico 26 - Bloco 3 - Habilidade Acima da Média. 1ª e 2ª fonte Estudo Principal.



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Os respondentes P16, P18, P19 e P22 sinalizaram que P9, P11, P12 e P15, respectivamente, se destacam com habilidades acima da média, preenchendo todos os pontos do Bloco 3, contudo suas 1ª fontes tiveram intervalo de 14-21 pontos neste bloco.

Embora todos os participantes 1ª fonte tenham marcado abaixo de suas respectivas 2ª fontes, P15 chama atenção por marcar 10 pontos abaixo que P22, sendo a pontuação mais discrepante do bloco, que evidencia sua subavalia, não reconhecimento de seu desempenho e ocultação de habilidades.

A habilidade acima da média compõe um dos conjuntos dos Três Anéis de Renzulli (1998, 2016), que caracterizam o comportamento superdotado. Este expresso por pessoas com capacidades elevadas em uma ou mais áreas de domínio.

Neste bloco os participantes P9, P11 e P12 se destacaram, com indicadores em habilidade acima da média ao atingirem acima de 18 pontos para ambas as fontes.

P9 relata que costumava tirar notas altas na escola, em consequência conseguiu uma bolsa para cursar o ensino médio e bolsa integral para cursar a graduação.

Tentando não ser arrogante, tentando ser sincero também. Eu tinha um desenvolvimento bem razoável, eu acho que um pouco acima da média, mas também não era o melhor aluno. Considerando esses padrões que eles colocam para a gente, mas eu sempre fui um aluno nota oito, nove ou dez, de vez em quando sete. Nota baixa mesmo eu acho que eu fui tirar em Física, no

ensino médio, mas aí todo mundo tirava nota baixa. A nota máxima que tinha na classe era cinco, aí eu tirava um [ou] dois, mas enfim, eu nunca repeti e sempre passei (P9).

E acrescenta que:

Se alguém perguntar para algum professor meu de mim eles irão falar bem, olha eu sendo metido, mas enfim [risos]. Muito difícil, porque sempre quando eu falo isso parece que estou sendo metido, exibido, mas especialmente considerando que é uma pesquisa e precisa dos dados reais, era mais ou menos isso que eu estou relatando o que acontecia né. Eu tinha um desenvolvimento bom, não posso dizer que não tinha. (P9).

P9 expressa receio em figurar arrogante ao avaliar seu desempenho durante sua escolarização, porém reconhece que durante sua vida escolar e universitária sempre demonstrou ter bom desempenho, atingindo notas entre 8-10.

P16 relata que P9 habitualmente foi uma pessoa que se diferenciou dos demais.

Eu acho ele uma pessoa muito, vamos dizer, inteligente né [com ênfase], eu acho ele muito inteligente, muito bem focado naquilo que ele busca, ele vai atrás, tudo ele sabe, ele é muito bem-informado, tudo ele está por dentro ele se intera de muita coisa, eu falo: "nossa, mas como que você sabe disso?", "ai meu bem, você acha que eu faço o quê?" ele responde. E sempre foi assim, desde pequeno ele é assim (P16).

P16 continua.

Ele aprendeu, ele ficava olhando, ele tinha cinco anos, ele ainda enxergava um pouquinho, ele aprendeu a escrever, ele ficava com meu marido, meu marido ensinou ele e ele aprendeu a escrever. Então até, acho que uns dez [anos], até uns nove anos eu acho que ele ainda escrevia, ele tinha visão subnormal, depois que ele perdeu a visão de vez. Então ele tem noção da escrita, ele tem noção mais ou menos, mas ele sempre foi assim, ele sempre correu atrás, ele sempre foi diferenciado, ele mesmo se diferenciou, é isso (P16).

P16 corrobora a fala de P9, ao relatar que ele sempre foi uma pessoa diferente das outras e geralmente se destacou, em relação a seus irmãos.

Quando ele começou a estudar, para você ver, quando ele estava terminando o ginásio, a oitava série, ele prestou um vestibulinho e conseguiu passar numa escola particular, que era uma escola diferenciada, ele fez o concurso, ele fez o cursinho passou, fez o vestibulinho passou, conseguiu a bolsa, estudou seis anos lá. Ele era um dos melhores alunos que tinha lá, as notas dele sempre foram notas altas, ele nunca teve nota baixa. Mas o problema era

assim, ele tinha amizade com todo mundo, os professores todos gostavam muito dele, as educadoras, a diretora, todo mundo da escola gostava muito. Mas assim, sempre tem aquele pai, aquela mãe que acha que ele vai atrapalhar a vida do filho na escola né, que ia atrapalhar o desenvolvimento do filho na escola (P16).

Acrescenta.

Mas ele passou por isso muito bem e quando ele terminou, que ele estava terminando o colégio, que ele ia fazer o vestibular para faculdade, ele foi atrás de um cursinho na FATEC¹⁶. A FATEC dava esse cursinho, ainda dá esse cursinho pré-vestibular, ele fez a inscrição e ele ia lá, ele ia na escola de manhã e de tarde ele ia lá para o cursinho. Olha, não sei como é que eu aguentei isso, porque ele atravessava a rodovia, a escola FATEC fica na beira da rodovia, eles pegavam a van, a van deixava eles de um lado e eles atravessavam, falei “ai gente, meu Deus, só Deus para cuidar dessas coisas” (P16).

P16 relata que embora P9 fosse um dos melhores alunos da escola e com boas notas, ele sofria discriminação por parte dos pais de outros alunos, os quais acreditavam que ele poderia atrapalhar o desenvolvimento de seus filhos. Seu relato demonstra que a sociedade enxerga o déficit em primeiro lugar, em detrimento da pessoa e suas potencialidades (GOFFMAN, 1988; OMOTE, 2004; VENDRAMIN, 2019).

Então assim, em casa a gente sempre teve ele como uma referência, ele é a, ele sempre deu, é ele quem fala, é ele quem orienta, entendeu? Apesar de ele ser o mais novo, ele é o terceiro filho de quatro, ele sempre foi o mais diferenciado, os mais velhos [perguntam] "ai como que é isso? Como que é aquilo?", então se ele não sabe ele vai procurar saber para poder explicar. Então acho que assim, apesar da deficiência visual, ele não tem nenhum, como que diz, como que eu vou dizer, ele não tem nenhum empecilho (P16).

Seguindo, P16 relata.

O empecilho dele é, as vezes ele fica bravo com a gente por conta que as vezes ele sai, aí a gente fica "olha, cuidado, põe o celular para compartilhar com a gente, para saber a sua localização", ele fala "não precisa também, vocês vão querer ficar me controlando". Ele acha que a gente está invadindo a privacidade dele, mas aí é assim, é aquela história, a mãe, a irmã (P16).

P16 continua.

¹⁶ FATEC - Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo, instituições de ensino superior públicas brasileiras.

Que a gente fala isso para ele, mas a gente pensa em uma maneira de proteger ele, mas ele sim se se vira muito bem, eu acho que assim, apesar de ele não enxergar, mas ele, para você ver, agora ele está morando sozinho de novo. Ele está lá e ele se vira muito bem, ele tem o apartamento dele, ele cuida das coisas, ele cuida do cachorro, ele faz a comida, ele estuda, sai se tiver que fazer alguma coisa no banco, se tiver que fazer alguma coisa em algum lugar ele vai. Tudo bem que hoje tem acessibilidade para tudo, você consegue fazer compras de mercado pela internet, você consegue pedir um remédio na farmácia, você consegue pedir qualquer coisa, porque a internet dá essa possibilidade. Então já não fica tão dependente de ter que sair para poder ter as coisas, para ter o que ele precisa, mais ou menos isso (P16).

P16 assinala que P9 se destaca em relação a seus irmãos, é uma pessoa independente e vive sozinho atualmente desempenhando todas as funções necessárias de autocuidado, cuidados com a casa e com o cão-guia. Seu relato demonstra que P9 desenvolveu suas habilidades como as demais pessoas e conquistou sua independência financeira e pessoal, sendo bem-sucedido. Corroborando o indicado por Vigotsky (1997) e Gaspar e González (2003).

P11 relata que se destacava na escola e na universidade e tinha um bom relacionamento, tanto com colegas quanto com professores.

Vale lembrar que o ensino fundamental e no ensino médio eu sempre fui muito bem-quisto pelos colegas e pelos professores, sempre fui muito bem incluído, sempre que saía das escolas deixava saudades, digamos assim. As pessoas assinavam seus nomes em meus uniformes, enfim, sempre tive uma relação muito interessante. Quando cheguei no ensino superior, também fui muito bem incluído pelos professores, mas por certos alunos não né. E aí eu sempre tive considero uma boa oratória, um bom desenvolvimento, os professores sempre gostavam das minhas abordagens em seminários, em estudos que nós desenvolvíamos (P11).

Ele continua

Mas aí como eu tinha uma idade um pouquinho elevada, talvez, e em Letras existiam alguns alunos que eram um pouco assim imaturos para o curso, alunos que escolhem o curso “ah esse é o menos concorrido, vou entrar” e depois se arrependem também, enfim. E aí eu acabei talvez me destacando um pouco nas disciplinas e como esses colegas não conseguiam acompanhar esse ritmo acabaram me excluindo de certos grupos, então eu me senti excluído. Em determinado ponto da vida acabei sendo excluído por esses alunos e aí acabei me aproximando daqueles alunos fora de blocos, aqueles que estavam à margem, aqueles alunos da universidade que utilizavam entorpecente, drogas, que não tinham tantas oportunidades também nas disciplinas, que eram discriminados assim como eu (P11).

Continuando.

E nós montamos um grupo de três pessoas e a partir dali todas as disciplinas fizemos juntos, formamos, nos graduamos juntos e foi muito bacana, porque ali eu vi que a inclusão também estava ali. Eu acho que era a grande oportunidade de dar um pontapé na exclusão mesmo, e trabalhar com aquelas pessoas foi algo de maravilhoso, e até hoje nós somos amigos, temos uma convivência muito grande, acho que aquilo contribuiu muito para minha permanência na universidade e para minha inserção em outros espaços. Posteriormente eu fiz especialização em Educação Inclusiva e hoje estou no mestrado em Educação Matemática (P11).

P11 relata que durante a graduação foi excluído por seus colegas de sala por se destacar nas disciplinas e ser bem-quisto pelos professores, denotando que era estigmatizado por apresentar um desvio acima da média em relação aos demais alunos, concomitante ao déficit visual. Quando interpelado sobre sua aproximação a outros alunos desviantes e se acreditava que sua exclusão era decorrente da deficiência ou de seu desempenho acadêmico, ele responde:

Eu acredito que as duas coisas surtiram efeito e sentido para isso, o fato de me destacar e ter a deficiência visual contribuiu enormemente, cada um tem seu ponto de contribuição. Porque o meu destaque, para esses alunos, era por conta da deficiência, para essas pessoas eu me destacava porque o professor me diferenciava por eu ser o “coitadinho”, passaram todo o destaque para mim e não passaram para eles. Então a deficiência acabou, digamos assim, inibindo talvez o meu destaque, porque não me destaquei um pouco pela minha capacidade, eu me destaquei porque eu era coitado, mas isso na cabeça daquelas pessoas né. Então eu acho que as duas coisas contribuíram enormemente para que eu fosse totalmente excluído daqueles grupos sociais (P11).

O relato de P11 vai ao encontro de Goffman (1988), o qual afirma que pessoas estigmatizadas são segregadas em decorrência de signos sociais que emitem. Tais signos podem ser congênitos ou adquiridos, como as deficiências, ou em decorrência de um discurso, como um bom desempenho. No caso de P11, ambos os signos serviram como fator de segregação.

Goffman (1988) indica que a teoria do estigma constrói uma ideologia, a qual explica a inferiorização de pessoas desviantes, a fim de conter o “perigo” que ela representa (1988, p. 198). Desta maneira, é criada uma animosidade baseada nas diferenças apresentadas por ela. Em decorrência, ela encontra barreiras que a impedem de estabelecer e desfrutar de relações sociais, uma vez que a sociedade normativa se atenta a traços desviantes, a despeito de outras características ou atributos. O exposto por P11 confirma tal teoria, quando assinala que seus companheiros acreditavam que ele

era um coitado e por este motivo recebia atenção dos professores, usando de tal justificativa para excluí-lo.

Ao ser excluído dos grupos sociais normativos da sala de aula, P11 se aproxima de outras pessoas que estavam na mesma situação que ele, ocorrendo o que Goffman (1988) define como alinhamento intragrupal. Outro ponto importante a se destacar é o fato de P11 ter enfrentado o duplo estigma durante a graduação (RANGNI; COSTA, 2016).

P11 conta que acredita estar acima da média, contudo vê isso como algo negativo.

Olha, talvez as vezes eu seja um pouquinho, me acho talvez um pouco acima da média e isso talvez seja ruim. Não é que eu seja, que eu me ache vaidoso, mas as vezes acho que eu sou um pouquinho, acabo talvez sendo um pouquinho arrogante, não sei se é essa a percepção, mas eu acho que são algumas coisas que é preciso tentar modificar sempre, porque ninguém é perfeito e eu acho que é uma das características que eu gostaria de evitar mesmo em mim, talvez a arrogância (P11).

Continuando.

Mas eu acho que vou aprendendo pouco a pouco com alguns tombos que a gente toma, a gente vai aprendendo um pouquinho mais e, enfim, acho que nenhum ser humano muda completamente, mas a gente consegue sempre amadurecer de acordo, principalmente, com as derrotas, para alcançar novas vitórias a gente precisa aprender com os erros. Eu acho que o ser humano nunca, nunca vai ser perfeito, mas eu acho que errando você consegue buscar o amadurecimento para evitar, pelo menos para tentar evitar esses erros futuramente (P11).

P11 reconhece que tem habilidades acima da média e isso o faz sentir arrogante e estar cometendo algo errado, tal percepção pode ser influenciada pela sociedade ao excluir pessoas que estão de algum modo fora da norma. Segundo Goffman (1988), todo aquele que foge ao comum é estigmatizado e excluído de grupos sociais. No caso de pessoas que estão acima da média, reconhecer suas próprias habilidades acaba gerando um sentimento negativo, como se o reconhecer seus próprios méritos fosse algo errado, como demonstram os dados da pesquisa.

Quanto às dificuldades, P11 continua.

A dificuldade foi mais durante a graduação. Agora eu quero destacar o seguinte, que apesar de eu ter sido excluído, de eu me considerar uma pessoa

discriminada por alguns deles dentro da universidade em sala de aula, no ambiente da universidade, eu sempre tive uma autoestima bastante elevada. Então o problema serviu como uma injeção de ânimo, para que eu cumprisse regularmente, sem nenhum tipo de reprovação, nos quatro anos no curso de Letras na universidade federal (P11).

Sobre sua relação com a família, P11 continua:

Olha, eu creio que para ser o que eu sou hoje com 35 anos, a escola foi muito importante claro, tem a sua parcela de contribuição, mas a família ela tem o seu papel maior, porque a minha mãe quando eu era criança sempre me levava para as instituições especializadas né, para um processo de reabilitação, também para a sala regular. Justamente ela ficava, às vezes, me esperando na escola fazendo de crochê porque nós morávamos longe, daí como voltar para casa era muito desgastante, além da situação financeira também, que tem que gastar com dinheiro de transporte enfim (P11).

Continua.

Ela tem uma grande importância na minha vida, porque quando nós íamos para o ambiente da escola o motorista muitas vezes a recriminava mesmo, falando palavras de baixo calão pelo fato de ela não ter dinheiro para pagar o ônibus, e ter que ir na cara dura, na marra pegar carona simplesmente para levar o filho para a escola. Porque aquilo era grande satisfação dela. Ela não queria me ver isolado em casa, ao mesmo tempo também tive o meu pai, que contribuiu muito com esse processo de comunicação, de politização, me ajudava muito em casa e dentro das disciplinas (P11).

Continuando.

Das dificuldades eu acho que isso contribuiu muito para que eu buscasse mais autonomia e independência. Tínhamos então com uma relação de amizade e confiança, isso contribuiu muito para que eu tivesse uma autonomia, para que eu descobrisse, para que eu visualizasse na verdade pessoas que estava ao meu lado por uma questão de gostar da minha amizade ou por um interesse qualquer. A família contribuiu muito para que eu visse a discriminação e logo desse o pontapé nela né, porque se eu fosse chorar e me isolar em um canto por causa da discriminação eu acho que não estaria respondendo tua pesquisa hoje. Porque talvez eu não fosse a pessoa de hoje, enquanto profissional e principalmente como ser humano mesmo, por que eu acho que eu sou uma pessoa agradável a todos (P11).

P11 relata que sua família sempre esteve a seu lado o apoiando e que isso foi muito marcante em sua vida.

Tive, tive sim [superproteção]. Tinha, apesar da preocupação, por exemplo, quando eu quis sair sozinho minha mãe se preocupava muito. Eu me casei e voltei agora para a casa da minha mãe, mesmo nesse ínterim quando eu saía

de casa para algum local minha mãe todo o tempo se preocupando comigo, minha mãe nunca me deixou pegar no fogão para fazer uma comida, hoje eu me considero uma pessoa em falta desse aspecto ainda porque eu sempre tive o apoio da mamãe (P11).

Continuando.

Desde o ponto de vista de fazer a minha comida, de cortar e fazer minha comida isso é uma coisa que eu não tenho autonomia plena, eu acho que é a única coisa na vida que eu preciso voltar ao banco da escola para aprender, porque do restante ok. Isso em relação à estudo, a tecnologia, relação a vida, com o amor, com tudo, sempre tive muita autonomia e a família contribuiu muito para isso. Mas nesse aspecto da preocupação com o meu ir e vir, isso realmente foi muito forte na minha vida. Isso eu consigo me locomover sozinho, mas sempre existe essa preocupação, essa tentativa de proteção, em alguns casos eu deixei isso acontecer e em alguns outros casos e eu consegui me libertar disso (P11).

P11 indica que mesmo tendo uma boa relação com a família e independência ele foi superprotegido e acredita que em alguns aspectos de sua vida, como o preparo de sua comida, ele seja uma pessoa com déficits, contudo isso não interferiu em seu desenvolvimento e independência.

Por sua vez P16 relata que tem orgulho de P9 e que considera que a luta dele é de toda a família.

Ele veio quebrando o tabu, então para mim isso é um, eu tenho orgulho disso, porque a gente veio, e como se diz, é uma luta dele, mas que a gente enfrentou junto, passou isso e a gente olha para trás vê que como ele cresceu. Então a gente pensa que hoje, com a acessibilidade que tem hoje, e olha que tem muita coisa ainda para acontecer. Mas muita coisa já se conseguiu, então eu acho que vale a pena, valeu a pena e ele teve, como se diz, e ele agora está estudando para isso, para ser um transformador, ele tem a cabeça para isso (P16).

Durante toda a entrevista P16 relatou que a família sempre o apoiou P9. Os irmãos e os pais auxiliavam com as tarefas da escola e ajudam sempre que ele necessita e solicita, é possível que o apoio e a parceria estabelecidos entre a família tenha colaborado para que P9 alcançasse autonomia e independência, desenvolvendo suas habilidades cognitivas.

Cobo, Rodríguez, Bueno (2003) e Paranzini e Kanaane (2016) indicam que o autoconceito, autopercepção e autoimagem são construídos a partir das relações sociais, assim, a pessoa pode construir estes aspectos de modo positivo ou negativo a depender

dos fatores externos a que ela esteja exposta. P11 relata que apesar das barreiras que viveu ele desenvolveu boa autoestima que possibilitou enfrentar os problemas de modo positivo. Uma hipótese é de que a família pôde ter influenciado, o auxiliando a ter uma percepção e enfrentamento e resiliência frente aos obstáculos.

P12 relata se afirmar frente à sociedade de modo a desconstruir barreiras atitudinais que venha vivenciar.

Então a gente vai se firmando quanto pessoa nos lugares, ah por que está ali? Porque estavam acostumados, o deficiente ia como um mero espectador ou um mero, é até difícil falar, um mero enfeite mesmo, é nisso que eu estou tentando mudar essa estrutura, porque a gente não tem que estar servindo de lugar para ser coitadinho. Muitos utilizam esse subterfúgio para sobreviver. E a inclusão é isso, é a gente se estabelecer e se firmar nesses lugares e logicamente vai ter o deficiente que presta, o deficiente que não presta, o mau caráter, o bom caráter, isso é inclusão e é isso que as pessoas não [entendem] (P12).

Continuando.

Porque ninguém quando ganha uma deficiência ganha uma auréola na cabeça e uma asinha nas costas [risos], porque o capacitismo faz isso, eles acham que o físico é assexuado, que não tem vontade nenhuma, que não tem, o visual é de boa também com essa barreira, mas o físico as pessoas acham que ganhou asinha e auréola, porque não tem desejo e não tem nada e a coisa é bem completamente diferente (P12).

P12 afirma que a PCD necessita se firmar e estabelecer uma posição na sociedade de modo a superar o capacitismo e as barreiras impostas por ele. Sua fala demonstra senso crítico e pensamento abstrato desenvolvidos, expressando sua insatisfação com situações em que sua presença e sua capacidade são questionadas.

De acordo com Cobo, Rodríguez, Bueno (2003), Sá, Simão (2010) e Vendramin (2019), as relações sociais podem influenciar positiva ou negativamente a pessoa de modo que ela reconheça suas habilidades e potencialidades ou que as suprima, sendo mais evidenciados problemas de autoconceito e autopercepção quando a PCDV não tem autonomia e vive em uma realidade de superproteção, a qual pode ocasionar problemas de autoaceitação e baixa autoestima, interferindo no desenvolvimento, desempenho de habilidades e potencialidades.

Tal comportamento dificulta a identificação de habilidades acima da média, que de acordo com Renzulli (2014), é a capacidade de processar informações, de se

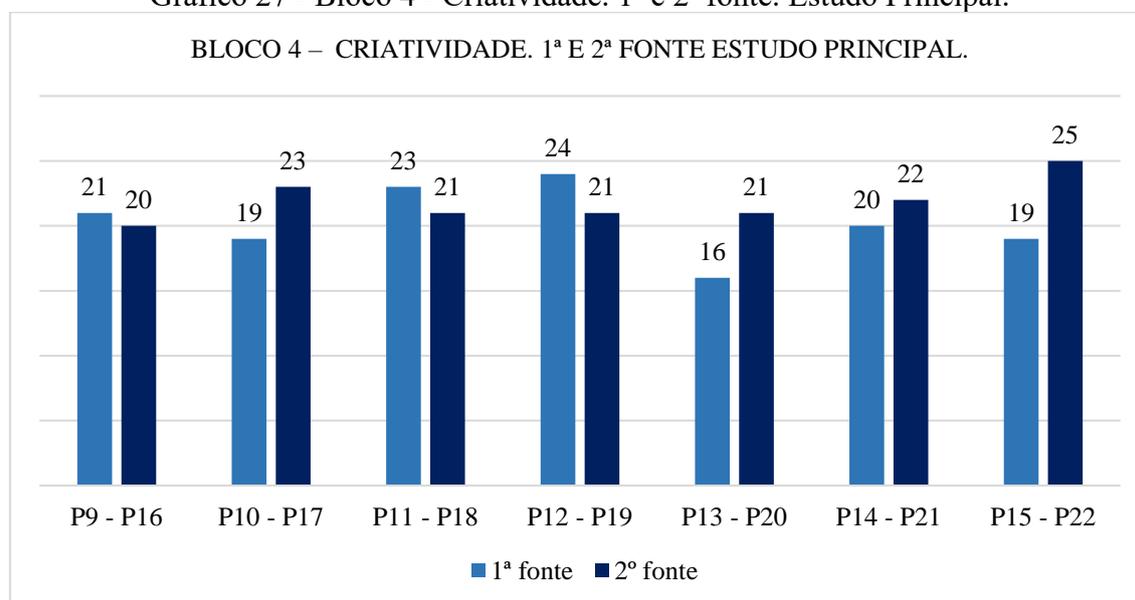
adaptar a novas situações e pensamento abstrato superior, podendo ser refletido em alto desempenho linguístico e lógico-matemático e pode ser definida em habilidade geral e habilidades específicas.

A habilidade geral é a capacidade de processar informações, modificando situações novas, automatização e recuperação rápida de informação, estando presente no raciocínio verbal, numérico, memória e relações espaciais. As habilidades específicas possibilitam a aquisição de conhecimento e técnicas específicas que possibilitam a resolução de um problema específico. Ela é caracterizada por utilizar conhecimentos e selecionar informações relevantes, ou não, relacionada e representam como o ser humano se expressa presente nas artes, subdividida em subáreas mais específicas (REZULLI, 2014).

6.2.4 Criatividade

O Bloco 4 averiguou a criatividade dos participantes, apresentado no Gráfico 27.

Gráfico 27 - Bloco 4 - Criatividade. 1ª e 2ª fonte. Estudo Principal.



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Os participantes 1ª fonte tiveram um intervalo de 16-24 pontos e as 2ª fonte tiveram um intervalo de 19-25 pontos.

Considerando o escore de 20 pontos para ambas as fontes, os participantes P9, P11, P12 e P14 se destacam com indicadores de criatividade.

P9 demonstra ter pensamentos divergentes em relação a consensos comuns.

Me considero uma pessoa feliz, tive felizmente bastante boas oportunidades na vida, apesar da cegueira. Eu acredito que a cegueira me ajudou, em alguns momentos foi positiva, sou uma pessoa que não me vitimizo, pelo menos eu acho que não me vitimizo, durante muito tempo isso ao mesmo tempo que me ajudou a chegar até aqui eu acho que me prejudicou no sentido de me reconhecer enquanto pessoa com deficiência. Porque apesar de a gente lutar contra isso hoje, mas eu sou uma pessoa que foi criada na base integracionista, eu brinco que sou integracionista, porque foi o que eu vivi na escola “o [P9] só pode participar de tal coisa se ele tiver condições, se ele conseguir acompanhar a sala” e aí eu cheguei alguns momentos que parecem, desculpa a arrogância de dizer, mas assim, mas a sala que tinha que me acompanhar (P9).

Ele ressalta que

Mas sempre foi assim, o [P9] ou ele não consegue fazer alguma coisa porque é cego ou ele consegue fazer alguma coisa bem porque é cego, é o sentimento que eu acho que eu carrego um pouquinho, mas assim, é bom por um lado, mas é ruim por outro porque eu acabo deixando de, eu acabo me cobrando demais e nos momentos que eu acho que não deveria me cobrar, eu acho que deveria cobrar do outro e não de mim algum direito, alguma atitude de acessibilidade, promoção de acessibilidade (P9).

As declarações de P9 divergem do senso comum ao afirmar que a sociedade e a escola deveriam se adaptar a ele e não o contrário e certamente, de acordo com a literatura envolvendo PCDs e a legislação a adequação deve partir do meio e não da pessoa, seus argumentos e discurso indicam que desenvolveu pensamentos críticos em relação a sua condição, indicando traços de AHSD.

P16 acredita que P9 é uma pessoa criativa e busca resolver problemas de modo não usual.

Se ele é criativo [pausa], é que ele consegue, como é que eu falo, ele consegue se as vezes ele está numa situação que ele precisa resolver um problema e aí a coisa está difícil, pois ele vai indo, vai indo, ele consegue sair daquilo, ele consegue arranjar um jeito, um meio dele resolver aquilo sem precisar de muita coisa. Olha, dessa vez mesmo, ontem mesmo, está para chegar o cartão, estava para chegar o cartão do convênio só que não chegou e não tem ninguém em casa para receber durante o dia, aí nesses dias, ele está em [uma cidade] e a gente mora em [outra] aí o Correio mandou uma mensagem, que tinha uma encomenda para ele no Correio que precisava retirar até o dia cinco (P16).

P16 continua.

Aí meu marido ligou para ele e disse assim “ó, precisa ir lá retirar”, aí ele pediu para o irmão ir lá, aí o irmão foi, aí precisava de uma, olha a burocracia, precisava de uma procuração dele, para ele poder retirar, para o outro poder retirar, aí assim, como ele vai fazer uma procuração? Aí vai, ele tem uma criatividade, ele e a irmã dele, eu falo “gente, mas vocês também são tristes heim”. Ele precisava escrever, ele sabe escrever e assinar ele assina também, aí ele fez o papel, a procuração, só que ele precisava tirar foto para mandar, e o que é que ele não conseguia? Tirar a foto do papel! Aí ele ligou para a minha filha, para ela ajudar ele, aí ela falou assim “então você vira a câmera do celular e vai tentando, a hora que você conseguir enquadrar eu tiro o print da tela para você” (P16).

P16 complementa.

Então assim, às vezes, ele fez o que ele tinha que fazer, tudo bem que foi ela que deu a ideia para ele, mas ele consegue se sair entendeu, então ele vai atrás, ele vai procurar um jeito, ele não desiste. Então e o que eu falo da criatividade, ele tem, tem muita coisa assim que eu fico pensando “nossa, mas como é que vai fazer isso, como é que você faz isso?” Aí ele responde “mãe você também, dá licença heim! É assim, assim e assim”. Fico “nossa, mas como é que é isso né”, então, mas é engraçado, tem hora que eu fico, ele fala “nossa, mas tem hora que não parece que você é minha mãe, não parece que você é mãe de um deficiente visual”, falo “é, não é o mesmo para mim, né, mas tudo bem, né”. Graças a Deus que tem a tecnologia hoje [risos], resolve muita coisa, mas ele sabe se virar, se vira muito bem (P16).

O relato de P16 evidencia que P9 apresenta comportamentos comuns a pessoas com AHSD, podendo ser um indicativo de que ele seja uma PCDE.

Sobre criatividade P11 relata.

Eu apresentei um programa de rádio e acredito que a criatividade é a fuga da mesmice, porque eu sempre digo que eu não nasci para ser mais um no meio da multidão, eu não quero morrer e simplesmente daqui a vinte anos ninguém lembrar de mim. Não quero que façam homenagem a mim colocando nome de rua, mas eu quero ser lembrado pelas pessoas pelo que eu deixei na vida, por alguma coisa que eu fiz de útil para a sociedade e eu busco sempre isso. As pessoas que buscam se destacar, elas as vezes se conformam, mas eu acho bom de fato o deixar alguma coisa para a sociedade, então meu lema sempre foi esse, nunca ser mais um no meio da multidão, sempre fazer o inesquecível por onde eu passo, essa é a minha trajetória, marcar corações (P11).

P11 demonstra confiança ao falar sobre suas habilidades e planos, reconhecendo suas potencialidades, habilidades e fragilidades.

No início da entrevista três participantes expressaram preocupação relacionada às AHSD, alegaram desconhecimento sobre o tema e alertaram não serem pessoas

geniais e que não tinham nada de especial que os pudesse diferenciar significativamente de outras pessoas.

Eu sempre tirava 8, me preocupava muito em não tirar abaixo de 6, mas se eu tirasse 8 para mim estava ótimo, não me preocupava em tirar 9 ou 10. [...] Nunca gostei de liderar nada, sempre gostei de ficar no meio, nem a frente, nem atrás de nada (P15).

Outro fator interessante é que, embora P21 acredite que P14 desenvolva trabalhos artesanais muito bem, ela não avalia P14 como uma pessoa criativa e relaciona isso ao fato de P14 não ser uma pessoa segura em realizar coisas novas.

P21 não acreditar que P14 tenha criatividade, declara “em criatividade eu não acho que ela é muito boa em criatividade, pode ser até um pouco assim, por insegurança em coisas novas né”. O exposto por P21 elucida o fato de P14 se subavaliar durante o preenchimento do questionário e entrevista, sendo uma pessoa cautelosa e que prefere não arriscar, ela se reservou ao responder as questões demonstrando cautela e um certo desconforto.

O que é o que você quer o que eu fale?
 Você quer o que eu fale sobre o quê?
 Por que você quer que eu fale do meu estado civil?
 Tem coisas que eu não vou ficar falando por que é muito íntimo, é coisa minha.
 Ah! Pelo amor de Deus né! Acho que é bom essas perguntas aí, entra muito no particular. Não tem nada a ver com o estudo isso aí.
 Não, não tem nada. imagina quem por causa de um buraco de mácula ia mudar o quê? Nada, não mudou nada.
 Isso aí eu já falei, mas isso eu já falei para você.
 Então você quer, qual que é a pergunta que você fez que, de que jeito que é o que? (P14).

Durante a entrevista P14 demonstrou desconfiança ao responder as questões e respondia primeiramente com uma pergunta para se assegurar que não fosse íntima ou invasiva e se poderia responder com segurança. O comportamento dela foi um pouco limitante, pois dificultou a coleta sendo necessário explicar mais vezes o objetivo do texto, sendo necessário apresentar argumentos que fundamentassem cientificamente as perguntas. Tal comportamento demonstra que ela tem uma percepção aguçada e busca avaliar a situação em que está envolvida de modo objetivo e crítico, podendo ser uma característica de criatividade e AHSD de acordo com Gardner (2012).

Gardner (2012) define criatividade como a capacidade de produzir várias respostas para um problema, pensamento divergente e associações incomuns, características reservadas para produtos considerados inovadores e originais, reconhecidos por especialistas do campo de domínio. A criatividade pode se manifestar antes que a pessoa seja considerada criativa, ou atinja um nível de mestre.

Renzulli (2014) apresenta as seguintes características de criatividade: (i) pensamentos originais e inovadores para problemas; (ii) construtividade engenhosa; (iii) dissociação de procedimentos e convenções estabelecidas; (iv) concepção de implementações originais em áreas de domínio com propósito social.

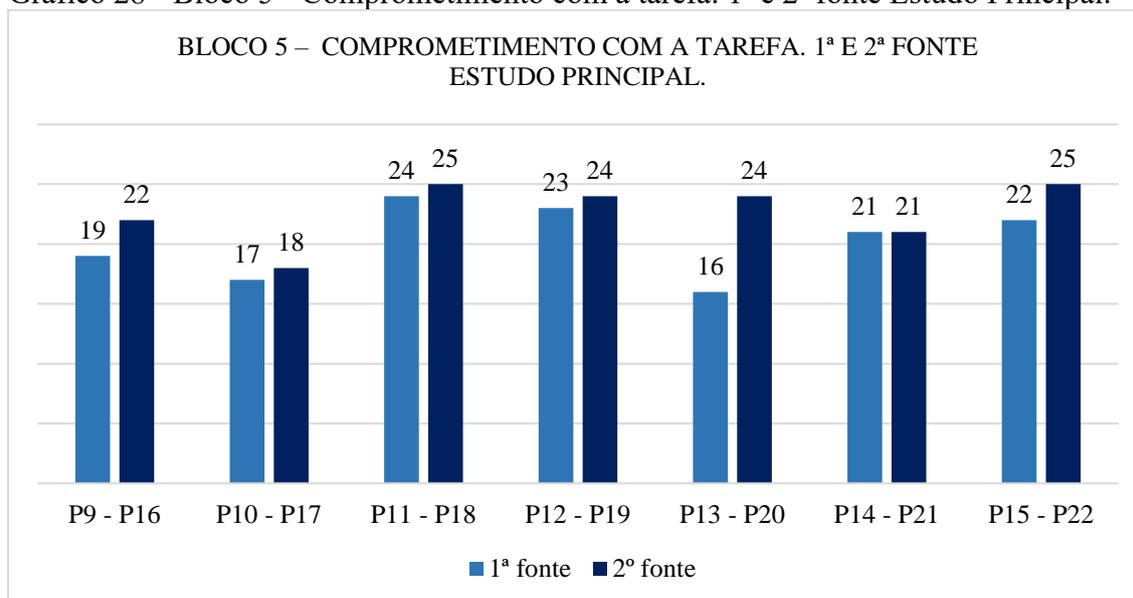
Gardner (2012) indica que existem pessoas criativas e pessoas altamente criativas, sendo: a) pessoas criativas – aquelas que disfrutam dos mesmos processos mentais que as demais pessoas, embora utilizem de maneira mais eficiente e flexível, não se prendendo a normas e padrões estabelecidos, objetivando projetos ambiciosos e muitas vezes arriscados; b) pessoas altamente criativas – são aquelas que levam suas vidas de maneira diferente das demais pessoas, apresentam engajamento e paixão por seu trabalho, tem seus propósitos e objetivos estabelecidos, buscam fazer coisas novas e são muito reflexivos quanto a seu trabalho, seu tempo e a qualidade de seus produtos.

Omdal *et. al* (1992), Baum (2004) e Renzulli (2014) indicam que PCDEs podem apresentar indicadores de AHSD na área de criatividade, embora esta seja uma área de difícil quantificação por sua natureza subjetiva.

6.2.5 Comprometimento com a tarefa

O Bloco 5 buscou averiguar se os participantes do EPP apresentavam indicadores de comprometimento com a tarefa, como ilustra o Gráfico 28.

Gráfico 28 - Bloco 5 - Comprometimento com a tarefa. 1ª e 2ª fonte Estudo Principal.



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Considerando o escore de 20 pontos para ambas as fontes, os participantes P11, P12, P14 e P15 se destacam com indicadores de comprometimento com a tarefa.

Os participantes P14 e P15 relataram que ao estarem envolvidos em alguma tarefa não conseguem deixá-la para outro momento, precisando terminar para se sentirem satisfeitos, este dado vai ao encontro da literatura especializada da área (RENZULLI, 2014).

P21 relata que P14 se dedica a seus afazeres e mesmo fragilizada pela perda visual ela segue se empenhando em aprender.

Mas que fragilizada ficou muito mesmo, ela não consegue por causa da visão, você sabe né? Um olho ela perdeu totalmente a visão e o outro está bem ruim. Mas o que ela faz, ela luta de tudo que é jeito, por exemplo, ela estuda piano. Um compasso, um compasso ela manda imprimir do tamanho de um sulfite ou maior, um compassinho, então uma partitura por mais simples que seja deve ter umas 20 folhas e ela faz isso, ela insiste (P21).

Ela continua.

Para você ter ideia, um sulfite assim na posição paisagem né, dá um compassinho só, dá um compasso, então ali tem o quê? Em uma imagem de paisagem deve ter ali umas quatro, no máximo umas cinco notas, no máximo seis notas no máximo, então tem que ser bem grande mesmo para ela ver e ela vai se virando sozinha, decora um compasso, decora dois, decora três e vai indo e ela faz. Está difícil para ela, muito difícil, mas, vai indo né (P21).

P21 relata que P14 se dedica à prática de piano, mesmo enfrentando barreiras em decorrência do déficit visual ela se empenha na tarefa, buscando maneiras para se adaptar e estratégias, com dedicação e sem desistir demonstrando comprometimento com a tarefa.

De acordo com Renzulli (2014, 2016), o comprometimento com a tarefa é um traço encontrado em pessoas com AHSD e constituem um dos anéis de sua teoria, que está presente em pessoas criativo-produtivas e se caracteriza por ser uma maneira mais refinada de motivação. Segundo o autor, a motivação é a energia que desencadeia respostas do organismo e o comprometimento é a energia gasta com a tarefa, um problema ou área específica de desempenho. Algumas características de comprometimento com a tarefa são: perseverança, trabalho árduo, persistência, crença na própria habilidade, autoconfiança e prática voltadas para uma área de interesse.

O referido autor menciona que pessoas com AHSD demonstram fascínio e envolvimento com um campo específico e estão propensas a desenvolverem trabalhos originais, pois sua motivação as impulsiona a se envolverem com atividades em busca de bem-estar, sendo esta chamada motivação intrínseca. Pessoas que a expressam se sentem autodeterminadas e competentes, perseguindo suas ambições, desenvolvendo tarefas com determinação e autonomia.

Quando essa motivação surge a partir de fatores externos à pessoa, ela é chamada de motivação extrínseca e pode estar relacionada a dinheiro ou recompensas, podendo ser facilmente desmotivada quando percebidos os controles externos (RENZULLI, 2014, 2016).

P9 relata que os colegas pediam seus resumos emprestados para estudarem, o que para ele era satisfatório.

Eu fazia resumos das disciplinas e aí quando chegava a parte das provas o pessoal da sala na faculdade vinha pedir os resumos e a maioria usava para estudar e era bom para eles também (P9).

P11 descreve que além da função de professor exerce a de radialista esportivo.

Olha, eu gosto da pergunta porque me dá brecha para eu falar de uma outra função que eu tenho, além de professor eu sou repórter e comentarista esportivo em uma rádio, é a quarta emissora mais antiga do Brasil. Então apesar de ser professor hoje e gostar muito do que faço, trabalho com crianças e ensino braile para crianças na rede municipal de ensino, porque

meu cargo é Língua Portuguesa, mas hoje eu coordeno uma equipe que trabalha com cegueira na rede municipal. Então a gente assessora as crianças com deficiência visual matriculadas na rede municipal de ensino da capital do estado do Pará, que é Belém (P11).

Continuando.

Mas aí eu gosto muito do que eu faço sim, sou concursado na área, mas o que eu mais amo realmente é trabalhar com esporte. Eu comento esporte, faço reportagens, isso realmente me mostra uma facilidade muito grande quanto ser humano. Essa é uma área em que realmente eu fui muito excluído, porque o futebol principalmente é algo com o que para muitos você só consegue exercer qualquer comentário se tiver visão. Ele é preponderantemente voltado para imagem, mas eu consegui suplantar essa discriminação por ter uma facilidade muito grande de buscar mesmo, de me relacionar e hoje consigo então exercer esses comentários esportivos (P11).

Ele declara que não se sente valorizado na função de comentarista esportivo, mas que este é seu verdadeiro talento.

Acho que é a função que eu mais gosto, apesar de não me sentir valorizado para isso, as pessoas infelizmente dão oportunidade como se fosse um coitadinho querendo um presente "toma, toma o microfone, fala no rádio" e aí se você não tiver um patrocínio, não quiser buscar uma remuneração independente, você não consegue ser valorizado. Nunca ninguém te contrata para exercer a função porque você não tem a visão né (P11).

Continuando.

Ou querem te colocar numa função de radialista para você contar piada como "ah, mas ele faz, ele faz muito bem isso porque ele tem esse interesse", e eu nunca tive o interesse em contar piada, na verdade sou uma pessoa muito descontraída, mas eu não tenho o dom, nem talento para o público, meu talento é para falar de esporte. Só que infelizmente a sociedade ao ver uma pessoa cega que se destaca caracteriza outro cego como humorista e para você descaracterizar isso é muito complicado, só você tendo muito boa autoestima para que esse tipo de preconceito seja superado (P11).

A fala de P11 denuncia o preconceito que PCDVs sofrem, mesmo apresentando habilidades acima da média e comprometimento com a tarefa. No seu caso as motivações extrínsecas não influenciaram de modo negativo as motivações intrínsecas, que poderiam desmotivá-lo e interferir em seu comprometimento. Contudo, ele reconhece que as motivações intrínsecas e os fatores internos auxiliaram a manter o comprometimento e desempenhar suas atividades. Ele ressalta que isso foi possível

devido sua autoestima elevada, sendo um ponto importante a se observar na trajetória de PCDVs que apresentam comportamentos característicos de AHSD (REZULLI, 2014, 2016).

Quanto a P13, este se sente desmotivado quando não consegue desempenhar algo como gostaria.

Sou uma pessoa que me esforço para as coisas e ao mesmo tempo quando vejo que alguma coisa não está dando certo eu acabo me desanimando muito fácil, talvez é um ponto negativo meu e eu busco estar melhorando isso (P13).

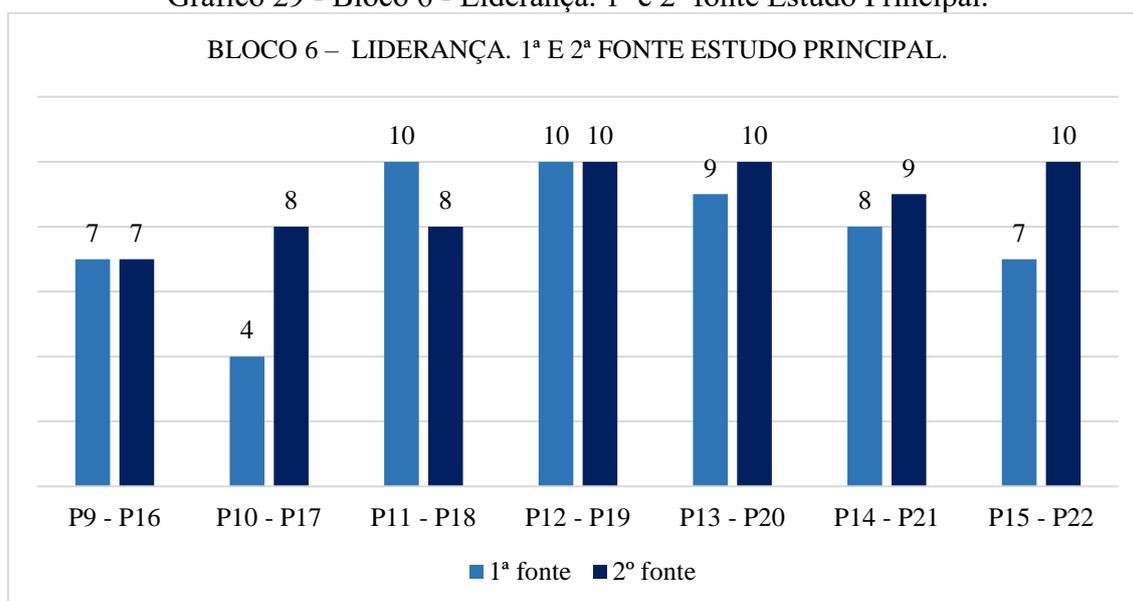
No caso de P13 as motivações extrínsecas, junto às motivações intrínsecas o desmotivam facilmente e levam ao desânimo ao não desempenhar suas tarefas como deseja, sendo um fator que pode gerar insatisfação e interferir no desenvolvimento de habilidades.

Segundo Renzulli (2014, 2016), a motivação e comprometimento com a tarefa impulsionam a criatividade, e qualquer envolvimento mais profundo com a tarefa que resulte em bem-estar e satisfação sendo um estímulo. Esses reforços podem estar envolvidos com a motivação extrínseca, que pode trabalhar a favor da motivação intrínseca, ou seja, se um artista recebe a encomenda de um desenho e a partir desse estímulo externo passa a se envolver com a tarefa de criar a arte e se sente satisfeito com seu trabalho, essa motivação externa passa a trabalhar em favor da motivação intrínseca. A sinergia do extrínseco a serviço de intrínseco surte um efeito estimulante à pessoa, a impulsionando desenvolver ainda mais suas habilidades e se comprometer com aquilo que está desenvolvendo, e se mostra importante, pois gera sentimento de reconhecimento.

6.2.6 Liderança

O Gráfico 29 apresenta os dados referentes às respostas dos instrumentos QIIAHSD-Adulto e QIIAHSD-Adulto-2ª fonte.

Gráfico 29 - Bloco 6 - Liderança. 1ª e 2ª fonte Estudo Principal.



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Considerando o escore de oito pontos para ambas as fontes, os participantes P11, P12, P13 e P14 se destacam em liderança com oito e 10 pontos.

Apenas P11 respondeu se destacar em liderança no Bloco 2 e durante entrevista.

Me considero líder, pela minha busca por autonomia sempre, não com autoritarismo, mas sempre gostei realmente de me destacar onde eu entro para atuar. Tanto que é com muito orgulho que eu trabalho com pessoas, são pessoas cegas com mais de 50 anos, inclusive um é doutor, outros tem o mestrado, um dos que falei é o professor [P18], inclusive. E eu com 35 anos tenho a oportunidade de coordenar essa equipe, então assim, não digo com vaidade, muito pelo contrário, eu digo por que me orgulho de mim porque eu estudei realmente para alcançar objetivos e continuo estudando (P11).

Continuando.

Então aonde eu chego eu consigo trazer essa autoestima para as pessoas. As pessoas gostam e confiam muito no meu trabalho, me dão credibilidade pelo que eu sou e não pelo que eu aparento. Isso é muito legal, me considero sim um líder que busca sempre se aperfeiçoar nesse papel de líder para garantir sempre, pelo ponto de vista com o que eu trabalho, da inclusão sempre é algo muito insosso, e igual para todos independentemente das nossas peculiaridades (P11).

De acordo com Gardner (2012), a inteligência interpessoal permite compreender o outro e trabalhar com ele. Ela se baseia na capacidade de distinguir os

outros, percebendo diferenças no estado de ânimo, motivações, intenções e temperamentos. Pessoas adultas que apresentam liderança podem reconhecer as intenções de outras pessoas e saber o que elas querem e desejam, independente da linguagem. Desta maneira, tanto o relato quanto a pontuação de P11 estão em consonância.

P12 declara ser uma pessoa comprometida e no momento estava à frente de vários movimentos.

Me defino como uma pessoa que não tem um padrão moral assim muito rígido, no sentido assim, eu tenho aceitação de tudo nessa vida, eu aceito nesse sentido de não tentar julgar. Eu fui aprendendo durante a vida, cada um é do jeito que quer ser e ninguém tem que ser igual, [ou como] eu quero que seja e isso facilita muito as relações, talvez com filhos e com amigos. É essa aceitação, eu sou assim, sou uma pessoa que não liga muito para mudanças, eu gosto muito do novo, do algo novo, do aprender algo novo, do conhecimento com pessoas novas (P12).

P12 prossegue.

Então não tenho muito questão de julgamento, acho que facilita muito a minha vida nesse sentido, de aceitar e não ser radical em posições, a gente está aqui para mudar, não está aqui só para ser do jeito que a gente é. Como isso aqui é transitório a gente também tem que ser transitório, não pode ser tão sério, acho que aborrece, acho que é a palavra correta [risos] (P12).

A fala de P12 demonstra que ele tem inteligência interpessoal e reconhece a individualidade de cada pessoa, característica importante para as relações. De acordo com Gardner (2012), a liderança é uma área de AHSD relacionada à sociabilidade. Ela pode ser positiva ou negativa e tem como traços a persuasão, aguçado senso de grupo, capacidade de envolvimento, dinamismo, argumentação desenvolvida, o convencimento e a autossuficiência. Pessoas que apresentam liderança tendem a organizar o grupo, são cooperativas, sociáveis, buscam o bem coletivo e demonstram inteligência interpessoal (BRASIL, 2006b; FREITAS; PÉREZ, 2012; GARDNER, 2012).

P20 acredita que P13 seja um líder.

Líder, com certeza. Porque ele é aquela pessoa que sempre está à frente de tudo, sempre, sempre. Então eu digo “está tendo um campeonato do *Goalball*”, [e quando ele] está ali naquela rodinha do pessoal discutindo o time, ele sempre vai falar alguma coisa, ele sempre vai tentar animar de alguma maneira, em auxiliar e ensinar. Da mesma forma ele se destaca no meio das pessoas ao redor dele, na informática que pedem para ele ensinar, aí

é um churrasco é ele que vai organizar, então assim, é sempre a frente. Então eu vejo ele muito mais como líder mesmo (P20).

E acrescenta.

[Ele é] persistente, é muito dedicado, é muito empático, completamente empático. Empático, dedicado, persistente, muito amigo, ele é uma pessoa assim, que o quê ele pode fazer pelas pessoas ele faz, isso é uma qualidade que quem está ao redor dele sabe que ele é assim. Eu acho ele uma pessoa muito carinhosa, ele é muito carinhoso. Bom, para mim eu defino ele dessa maneira (P20).

O relato de P20 demonstra que P13 se destaca em seu meio como líder e apresenta comportamentos positivos, que transmitem confiança e amabilidade, que de acordo com Gardner (2012), é uma característica de inteligência interpessoal.

P14 apresenta indicadores de liderança.

Fui diretora de escola, lecionei em faculdade. [...] Eu sempre lutei, meu marido não tinha posses, quem ganhava bem era eu, então eu é que fazia tudo, sempre lutei sozinha, tanto é que depois que ele faleceu eu não senti nada, continuei minha vida do jeito que eu tinha (P14).

P16 complementa.

Mais assim, agora em questão de, sabe aquelas pessoas assim que em família, em questão de família? Eu acho que ela lidera um pouco como matrona, sabe como é que é? E, eu acho que ela é um pouco disso, por exemplo, ela quer saber, ela paga a conta lá da filha, do filho, não sei o quê, ela já procura ir ao cartório, passa isso no nome daquele quem são, ela chefia o grupo familiar, ela conseguiu isso e eles reconhecem isso nela, a família (P16).

P21 relata que P14 é a figura central em sua família, liderando o grupo. Em consonância, P14 assinala que durante sua trajetória desempenhou papéis de liderança, tanto em sua carreira profissional quanto em seu matrimônio.

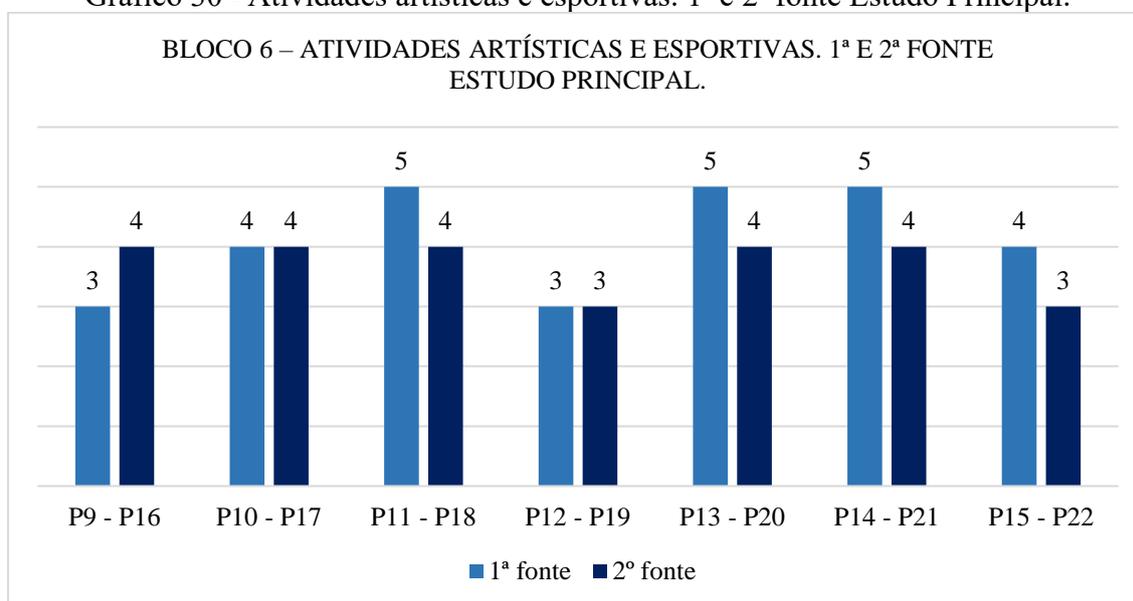
Segundo Silva (1987) e Gardner (2012), a Liderança é uma importante característica da raça humana, por meio dela sociedades pré-históricas puderem desenvolver habilidades de caça, uma vez que perseguir e matar um animal envolve a cooperação e participação de várias pessoas. Neste sentido, é necessário que haja organização, solidariedade e liderança no grupo para que a atividade seja bem desempenhada e surta bons resultados.

Ademais dessas atividades, a liderança possibilitou avanços significativos na trajetória humana, com o desenvolvimento de civilizações, o progresso da ciência, da indústria e da sociedade. Silva (1987) destaca que a liderança é uma característica importantíssima que pode guiar ao progresso ou a guerra, como comprova a História.

6.2.7 Atividades artísticas e esportivas

O Gráfico 30 apresenta os dados relacionados a atividades artísticas e esportivas coletadas durante o EPP.

Gráfico 30 - Atividades artísticas e esportivas. 1ª e 2ª fonte Estudo Principal.



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Todos os participantes relataram ter alguma habilidade artística ou esportiva, contudo P10, P11, P13 e P14 se destacam neste bloco, com cinco pontos para 1ª a fonte e quatro pontos para as respectivas 2ª fontes.

P9 respondeu que se destaca em música e informática, porém nunca recebeu distinção. Em relação à quantidade de horas semanais que ele se dedica a essas atividades, ele respondeu ser inferior a cinco horas.

P16 assinala que P9 se destaca em música e informática, tendo recebido distinção em música. Ele dedica menos de cinco horas semanais para prática de tais

atividades. Contudo, P16 relata que a prática de música foi indicação médica e não partiu do interesse de P9.

Quando eu passei com ele no médico, o médico falava que ele não ia conseguir fazer nada que eu podia colocar ele numa escola de música, aí ele estudou música também, e que ele não ia dar nada entendeu, o médico falou isso. Agora você pensa bem, se um médico lá naquela época, isso há 20 anos atrás, não é tanto tempo, é tempo, mas não é tanto tempo, um médico virar para uma mãe e falar “olha, a senhora põe ele para estudar música porque ele não vai conseguir fazer mais nada”. Então para mim o que ele é hoje, nossa! E é aquela história, se o médico naquela época já não acreditava, como que pode isso, como que pode já a pessoa ser assim? (P16).

O relato de P16 denuncia uma postura capacitista na abordagem médica, ao declarar que em decorrência de uma deficiência, P9 não teria condições ou potenciais para se desenvolver e ser bem-sucedido. Felizmente, a literatura educacional especializada demonstra que todas as pessoas possuem habilidades e potenciais, para tanto elas necessitam ser estimuladas (AKAR; AKAR, 2020; CUPERTINO; ARANTES, 2012; GARDNER, 2012; RENZULLI, 2014, 2016; WILLARD-HOLT, 1999).

P10 respondeu se destacar em música, teatro e esportes, tendo recebido distinção nessas atividades, ela assinala dedicar menos de cinco horas semanais. A 2ª fonte respondeu que P10 se destaca em música, teatro, esportes e informática, quanto a receber distinção ela respondeu sim e que P10 dedica menos de cinco horas semanais para tais atividades.

Me considero sim [criativo], porque eu sempre gostei de música né, e crio aí umas músicas e tal, até no *Soundcloud*¹⁷ se você pesquisar lá você vai achar lá o meu rap (P10).

P11 assinalou que se destaca em música, canto, esportes, ginástica e informática, recebeu distinção e dedica mais de 20h semanais nessas atividades. A 2ª fonte, P18, assinalou que P11 se destaca em música e canto, porém não recebeu distinção. Já em relação à quantidade de horas semanais, ela respondeu que P11 dedica menos de cinco horas semanais nessas atividades.

¹⁷ *SoundCloud* é uma plataforma *online* de publicação de áudio utilizada por profissionais de música que podem colaborar, compartilhar e distribuir músicas.

P12 respondeu se destacar em pintura, dança e recebeu distinção. Ele dedica menos de cinco horas semanais na prática de tais atividades. A 2ª fonte respondeu que P12 se destaca em esportes, informática e não recebeu distinção.

P19 pontuou que P12 se dedica menos de cinco horas semanais nas atividades.

P13 respondeu se destacar em teatro, esporte, informática e que já recebeu distinção em esporte, assinalou dedicar entre cinco horas e 10 horas semanais nestas atividades. A 2ª fonte apontou que P14 se dedica em esportes, informática, recebeu distinção em esporte e se dedica menos de cinco horas semanais.

P20 relata que P13 se dedica ao *Goalball* e que no momento, por conta da pandemia de Covid-19 e a impossibilidade de frequentar a associação, ele tem se dedicado ao macramê, arte realizada com barbantes.

Eu sei que é o *Goalball*, ele tem mostrado que gosta bastante de fazer o macramê, ele gosta muito também de mexer com coisas voltadas para informática. É uma coisa que ele gosta e que ele, justamente por gostar ele é uma pessoa que sempre tenta aprender. Então eu sei que é uma atividade que ele gosta de mexer com isso, e eu acho que só (P20).

P14 mencionou se destacar em “pintura, desenho, ginástica, *Yoga*”. Quanto a receber distinção, ela respondeu “fiz uma exposição que durou dois meses, de desenhos e mandalas”. Ela tem vários cursos em mandalas, inclusive internacionais, e busca usar ao máximo os resquícios visuais que possui, os quais serão perdidos gradualmente. Ela oferecia oficinas de *Yoga* para alunos com DV na instituição que frequenta, além de outras atividades, entretanto, em decorrência da pandemia ela precisou suspender essas atividades. Sobre a quantidade de horas, ela respondeu dedicar mais de 20h semanais.

A 2ª fonte respondeu que P14 se destaca em desenho, Filosofia e *Yoga*, recebeu distinção e dedica entre cinco horas e 10 horas semanais na prática dessas atividades.

É, isso aí eu sei bem, por exemplo, ela gosta, ela se dedica muito em mandala, ela gosta de mandala e ela estudou muito para isso, porque ela fez, estudou muito tempo na [nome da escola] e nesse negócio de mandala aí também é bem nê, pega um pouco dessa filosofia, ela ainda estuda isso. Então isso é uma coisa que ela se dedica muito, ela gosta de planta, mas a coisa dela mesmo é mandala. Agora, um negócio que ela não conseguiu realizar bem e ela gosta muito ainda é línguas, mas ela tem essa dificuldade aí por causa da limitação da visão, e o piano música também, que é [difícil], mas ela não deixa, ela vai insistindo (P21).

P21 relata que P14 enfrenta dificuldades para realizar suas atividades, porém não desiste.

P15 respondeu se destacar em música, informática e nunca recebeu distinção. Ele assinalou dedicar entre 10 horas e 20 horas semanais nas atividades. A 2ª fonte respondeu que ele se destaca em música, canto, dança, teatro, esportes, informática e recebeu distinção em auto astral (sic). Quanto à dedicação, ela respondeu que dedica menos de cinco horas semanais.

Ele sempre bola as ideias da cabeça dele mesmo e ele é uma pessoa muito concreta, quando ele fala vamos fazer tal coisa não adianta alguém tentar querer manobrar ele que não consegue, se ele falar vamos fazer assim, é assim. Ele sempre está disposto a ajudar as pessoas (P22).

P22 relata que P15 é uma pessoa inventiva, sempre procura criar algo, é disposto a ajudar e decidido em suas decisões.

O participante P15 assinalou que na ocasião frequentava duas instituições voltadas para o atendimento de pessoas com DV, uma no estado de São Paulo e outra em Minas gerais. Além das atividades que desempenha nas instituições, ele procura praticar exercícios físicos e esportivos com moto, com o auxílio de seu amigo. Ele relata que quando vidente amava motocicletas, passava horas desmontando e remontando-as, e sente falta desta atividade, mas sem a visão não é possível.

6.2.8 Pontuação geral obtida no EPP

De modo geral o EPP contou com apenas uma pessoa do gênero feminino como respondente 1ª fonte, sendo predominante o gênero masculino. Como respondentes 2ª fonte o número de pessoas do gênero feminino foi predominante. Os participantes 1ª fonte compuseram 14,3% do gênero feminino e 85,7% do gênero masculino e os participantes 2ª fonte 85,7% eram do gênero feminino e 14,3% masculino. Nenhum participante deixou de declarar o gênero.

O estudo buscou padronizar a coleta de dados e quantificar os blocos para que o processo de análise ocorresse de maneira concisa e organizada. A quantificação pode ser conferida na Tabela 7.

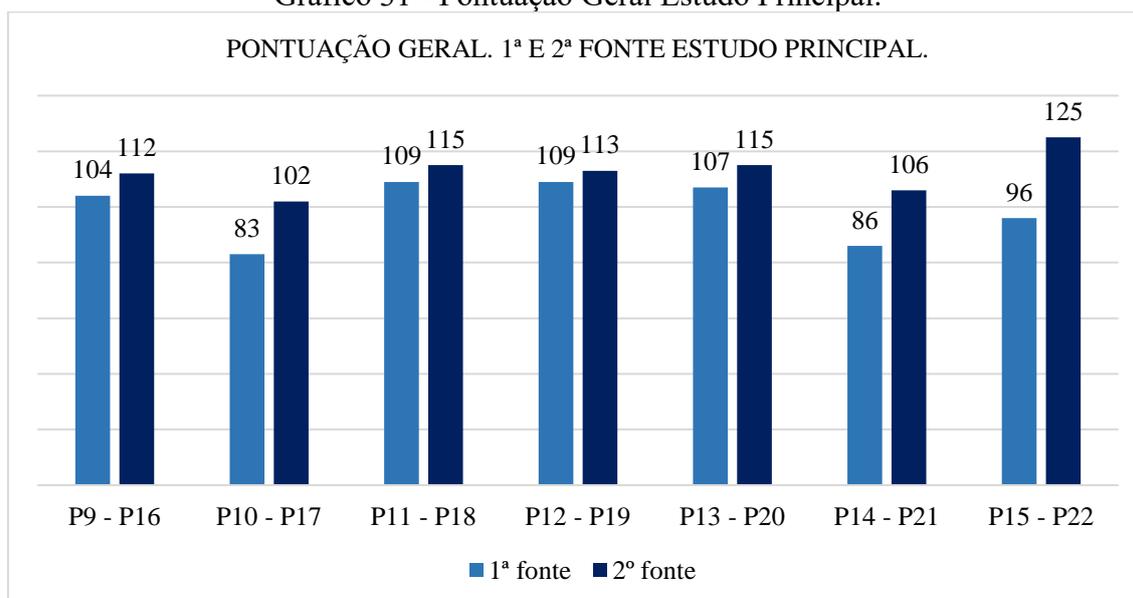
Tabela 7 - Pontuação dos itens dos instrumentos.

Bloco	Pontos	
	QIIAHS-Adulto 1ª fonte	QIIAHS-Adulto-2ª fonte
Bloco 1 - Caracterização	-	-
Bloco 2 - Características gerais	37	43
Bloco 3 - Habilidades acima da média	24	24
Bloco 4 - Criatividade	30	30
Bloco 5 - Comprometimento com a tarefa	26	26
Bloco 6 - Liderança	10	10
Bloco 7 - Atividades artísticas e esportivas	5	5
Total	132	138

Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

O Estudo Principal teve quatro pessoas identificadas com indicadores de AHSD. O intervalo de pontuação geral dos participantes 1ª fonte foi de 83-109 pontos e dos participantes 2ª fonte foi de 102-125 pontos, como ilustra o Gráfico 31.

Gráfico 31 - Pontuação Geral Estudo Principal.



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Considerando o escore de 100 pontos para ambas as fontes, os participantes P9, P11, P12 e P13 se destacaram, com: 104 pontos, 109 pontos, 107 pontos e 107 pontos respectivamente, indicados com DE.

Durante a análise dos dados foi possível observar que os participantes se destacaram nas seguintes áreas: habilidades acima da média, criatividade,

comprometimento com a tarefa, liderança e atividades relacionadas à arte e esporte, como indica a Tabela 8.

Tabela 8 - Áreas de destaque.

Blocos	Participante Estudo Principal			
	P9	P11	P12	P13
Bloco 2 - Características Gerais	X	-	X	-
Bloco 3 - Habilidades Acima da Média	X	X	X	-
Bloco 4 - Criatividade	X	X	X	
Bloco 5 - Comprometimento com a Tarefa	X	X	X	-
Bloco 6 - Liderança	-	X	X	X
Bloco 7 - Atividades Artísticas e Esportivas	-	X	-	X
Geral	104	109	109	107

Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Ademais das áreas elencadas, os participantes demonstraram desenvoltura em retórica, política, pensamento abstrato avançado e inconformidade com situações de injustiça, que de acordo com Cupertino e Arantes (2012) e Renzulli (2014, 2016) são características de AHSD.

Whitmore e Maker (1985, *apud.*, WILLARD-HOLT, 1999) e Starr (2003) mencionam que PCDEs apresentam como características: rápida aprendizagem, memória superior, habilidades avançadas de comunicação, facilidade com o braile, e em contrapartida podem apresentar um desenvolvimento mais lento em relação a pessoas videntes. Neste sentido, o estudo apresentou dados que corroboram a literatura (GIL, 2000; REIS; MCCOACH, 2002; SMITH, 2008).

Quanto a áreas das inteligências, os participantes demonstraram se destacar em: (i) verbo-linguística; (ii) espacial-visual; (iii) interpessoal; (iv) intrapessoal; (vi) naturalística.

A inteligência espacial-visual apresentada pelos participantes está relacionada à orientação e mobilidade. De acordo com Reis e McCoach (2002), Coín e Enríquez (2003) e Smith (2008), pessoas com AHSD e DV têm o desenvolvimento distinto de pessoas videntes, portanto se faz necessário considerar que habilidades relacionadas à DV como: orientação, mobilidade e braile são características importantes e devem compor a avaliação deste público, para que seja equitativa e comporte as especificidades decorrentes da deficiência.

P9 e P12 se destacam nas características gerais e P9, P11 e P12 nas três áreas que compõem a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2014, 2016): habilidades acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. De acordo com o autor, estas características interagem entre si e podem se expressar em maior ou menor intensidade. O mencionado autor afirma que essas características se complementam e são fundamentais por exercer papel fundamental no desenvolvimento de pessoas com AHSD, pois elas influenciam pensamentos, comportamentos e ações. As pessoas que apresentam tal interação ou alto potencial necessitam de uma ampla variedade de oportunidades educacionais, de recursos e de encorajamento, que vão além daqueles ofertados em programas regulares de instrução.

Pessoas com AHSD e DV necessitam de uma educação que promova a aprendizagem efetiva, AEE que atenda suas dificuldades concernentes da deficiência e AEE focado em suas potencialidades. Para Omdal *et. al.* (1992), Willard-Holt (1999), Corn e Henderson (2001), Reis e McCoach (2002), Baum (2004), Delpretto e Zardo (2010), Pfeiffer (2015), esses alunos necessitam de programas que atendam ambas as necessidades, pois sem atender as especificidades da deficiência eles não têm condições adequadas de desenvolver suas habilidades, podendo ter déficit de desenvolvimento.

A educação de pessoas com AHSD e DV enfrenta dificuldades que vão além da identificação e AEE, em decorrência da deficiência elas têm suas habilidades invisibilizadas e seus potenciais anulados, sofrendo exclusão das triagens de identificação quando em sala de aula e estigmatização pela sociedade (BAUM, 2004; CORN; HENDERSON, 2001; GOFFMAN, 1988; OMDAL *et. al.*, 1992; REIS; MCCOACH, 2002; VENDRAMIN, 2019).

Os resultados da presente pesquisa demonstraram que posturas capacitistas interferem diretamente no desenvolvimento destas pessoas, uma vez que o preconceito sofrido pode ocasionar traumas que influenciam no desenvolvimento e ocasionam marcas que podem perdurar por toda vida. Em contrapartida, quando o ensino é inclusivo e equitativo, promove desenvolvimento de habilidades e potenciais, contribuindo para que o aluno com DE desenvolva autoconceito positivo, autoestima elevada e seja bem-sucedido.

Dados demonstraram que o AEE é uma importante ferramenta para o desenvolvimento do aluno com DE quando ocorre em colaboração ao ensino regular.

Outro ponto verificado foi em relação ao atendimento psicológico e serviço especializado, que se ocorrer de acordo com o interesse do aluno pode desenvolver suas habilidades.

De acordo com Willard-Holt (1999), quando o ensino fornece ferramentas adequadas para o aluno desenvolve funções cognitivas de alto nível, resolução de problemas e tem suporte emocional para enfrentar de barreiras relacionadas à deficiência. Quando tem suas potencialidades nutridas e as especificidades acomodadas ao mesmo tempo se desenvolve sem prejuízos, alcançando autonomia e sucesso, podendo contribuir ativamente com a sociedade.

Os dados indicaram que a trajetória escolar é uma constante na vida de pessoas com AHSD e DV, pois a tomam como referencial para contar sua trajetória, como indica P9, “eu fui fazendo a evolução da minha história, a partir da escola, acho que isso está muito forte para mim”.

Diante da análise dos dados, fica evidente o quanto situações vividas durante o processo de aprendizagem escolar ou superior marcam a vida de pessoas com DE. Outro ponto analisado foi a influência da deficiência na avaliação, embora as perguntas da entrevista fossem focadas nas habilidades dos participantes avaliados, tanto as 1ª fonte quanto as 2ª fonte compararam o desempenho entre pessoas com e sem deficiência.

As respostas das 2ª fonte se direcionaram ao “problema”, dando protagonismo à deficiência e ofuscando os potenciais e habilidades, os dados indicam que os participantes com CC lidaram com obstáculos desde muito jovens, enfrentando falta de aceitação por parte de seus pares no contexto escolar que de alguma maneira inibiram seu desenvolvimento.

Em relação aos participantes com CA, os dados indicam que a perda representou o apagamento de suas habilidades, havendo uma fronteira entre o antes e o depois, presente na fala dos participantes 1ª fonte quanto 2ª fonte.

O estudo identificou algumas particularidades entre participantes com CC e CA, são elas:

- CA - rejeição pelos pais, preconceito, capacitismo, violência física e verbal, exclusão, déficit no desenvolvimento, barreiras atitudinais em relação a orientação sexual, exclusão no contexto escolar, integração,

aceitação da deficiência, falta de acessibilidade, nenhum suporte educacional focado nas habilidades.

- CC - dificuldade de adaptação, reabilitação, inconformidade, tristeza, insegurança, ressignificação das habilidades, desenvolvimento típico, subavaliação.

Três participantes identificados possuem CC e um CA, embora os três tenham enfrentado dificuldades para serem incluídos na escola, conseguiram desenvolver suas habilidades, contudo não atingiram todo o potencial que poderiam ter atingido caso tivessem recebido atendimento especializado e oportunidades adequadas. Os dados indicaram dificuldade de acesso ao ensino superior, pois um participante tendo foi orientado a trocar a opção de curso e outro não conseguiu ingressar no curso que desejava, em decorrência da falta de acessibilidade da avaliação.

Outra diferença entre participantes com CC e CA foi o sentimento de pesar e o enfrentamento da deficiência. Aqueles que perderam a visão abruptamente por causa de acidente ou erro clínico, o ocorrido gerou uma barreira na linha do tempo dessas pessoas, de modo que se referem ao antes e o depois. Os participantes assinalaram sentir tristeza em falar sobre suas habilidades, quando perguntados sobre elas buscavam falar do passado, o que faziam antes da perda, demonstrando dificuldade em reconhecer suas habilidades, como se houvessem sido perdidas junto com a visão, o que pode ter gerado subavaliação.

De acordo com o RFP AHSD (PÉREZ; FREITAS, 2016), as características timidez ou extroversão não recebem destaque, sendo ambas consideradas como respostas mais comuns entre pessoas com AHSD. Embora não sejam consideradas como características importantes para identificação de AHSD, os dados indicam que o fato de uma pessoa ser tímida e não querer se sobressair a seus pares pode alterar sua percepção em relação a suas habilidades. Podendo interferir no reconhecimento de suas potencialidades e impedir que ela se destaque de outras pessoas, sejam essas com ou sem deficiência, dificultando a identificação de AHSD em PCDVs.

Outro fator que dificultou a identificação foi a subavaliação, que Freitas e Pérez (2012) indicam serem problemas comuns entre mulheres e homens com baixa autoestima. Foi observado durante a coleta de dados que alguns participantes indicaram

não responder “frequentemente ou sempre” por receio de serem identificados com AHSD, optando pela resposta neutra “às vezes”.

A subavaliação foi mais observada nas respondentes do gênero feminino, tanto na coleta piloto quanto na principal, evidenciando que elas lidam com estigmas relacionados não apenas à deficiência, mas também de gênero. Os estigmas relacionados a gênero observados no EP e EPP, identificaram que a crença do avaliador pode suplantar o autoconceito do avaliado, por exemplo, P1 atingiu 120 pontos no EP, sendo a maior pontuação entre os participantes 1ª fonte, porém a 2ª fonte marcou 92 pontos, o que ocasionou a não indicação de P1.

No caso de P1, ela declarou ter recebido medalhas em artes marciais e interesse por cursar ensino superior, contudo a 2ª fonte, que era sua professora, não acreditava que ela pudesse ter “algo especial” e declara que P1 “não se destaca em nada em relação a outras pessoas” (P7). Durante sua fala, ela expressa feições faciais que podem ser interpretadas como negativas, sobrancelhas levantadas e boca virada para baixo.

Outro dado observado foi que a subavaliação pode estar presente em pessoas que tem uma carreira bem-sucedida, observado no caso de P14. A respondente assinalou ser uma pessoa reservada, não ter nada de especial que a pudesse destacar das demais, e que não havia como se comparar com outras pessoas, porque cada uma é diferente da outra.

P21 declarou que as habilidades de P14 foram adquiridas com muito esforço e treino por esta ser esforçada. De acordo com Reis (1998, 2002) e Baum (2004), a mulher sofre com comparações inapropriadas que dificultam seu desenvolvimento e estabelecimento quanto pessoa com AHSD, como a percepção de realização que a sociedade tem estabelecida para mulheres. A autora ainda indica que fatores como “a estereotipagem cultural, o medo do sucesso, falta de planejamento, o perfeccionismo e a necessidade de priorizar metas de acordo com valores” (2004, p. 28, tradução nossa¹⁸), podem contribuir para um baixo desempenho de mulheres de alto potencial, pois são influenciadas por padrões da sociedade que primam por concepções machistas.

O fato de acreditar que as habilidades foram adquiridas por esforço foi identificado apenas na avaliação das participantes do gênero feminino, em relação aos

¹⁸ *She identifies cultural stereotyping, fear of success, lack of planning, perfectionism, and the need to prioritize goals in accordance with values as contributing factors to a pattern of underachievement in women of high potential* (BAUM, 2004, p. 28).

participantes do gênero masculino foi observado uma maior aceitação de suas habilidades e até admiração.

O que ele faz me dá uma inspiração muito grande, orgulho dele ser meu irmão. [...] Têm coisas que ele faz que pessoas normais não fazem, digo assim, pessoas que enxergam. [...] Onde ele passa ele marca território, é difícil ele passar e as pessoas não reconhecerem isso (P22).

De acordo com Baum (2004), as crenças são fatores importantes durante a avaliação de uma pessoa com DE, pois esta pode interferir positiva ou negativamente, observado no caso de P1 no EP e P14 no EPP, ao gerar subavaliação. Ela pode gerar apreciação elevada, como no caso de P22, que avaliou P15 com uma discrepância de 29 pontos. Deste modo, é importante que haja dois avaliadores como 2ª fonte, a fim de que os dados não sofram viés.

A subavaliação foi identificada também nos participantes 2ª fonte, possivelmente em decorrência de mitos relacionados a pessoas com AHSD, como pessoas extraordinárias, geniais, entre outros, e a comparação entre pessoas com DV e videntes.

Foi observada nas falas dos participantes que eles sofriam situações de capacitismo, em que tanto suas habilidades quanto desempenho não eram considerados satisfatórios, embora estivessem em posição de igualdade com pessoas videntes, em relação a cargos desempenhados e grau de instrução (BAUM, 2004; GOFFMAN, 1988; PFEIFFER, 2015; VENDRAMINI, 2019).

A respeito da orientação sexual, Baum (2004) indica que a população gay sofre dificuldades para alcançar o sucesso em decorrência do ambiente hostil, que favorecem homens heterossexuais. Os dados da pesquisa demonstram que o homem gay e cego pode enfrentar dificuldades que ultrapassam a orientação sexual e a deficiência. Como PCDV ele enfrenta posturas capacitistas e estigmas que o tornam desacreditado, e como gay sofre estigmas que o colocam fora do padrão estimado para homens na sociedade.

Tendo AHSD e deficiência a pessoa sofre além do duplo estigma, tornando sua condição única, pois enfrenta dificuldades relacionadas à deficiência, orientação sexual e em decorrência de seu alto potencial. Essa consequência foi vivenciada por P9, resultando em dissociação do desenvolvimento sexual, que ocorreu tarde em relação a pessoas jovens sem deficiência e heteronormativas.

Como consequências, P9 relata que faz terapia e aborda tal questão. É possível que o fato de ter se desenvolvido tardiamente possa ocasionar interferências em sua autopercepção e desempenho, uma vez que fatores internos, como questões emocionais podem influenciar o comportamento de pessoas com AHSD (BAUM, 2004; RENZULLI, 2014; SMITH, 2008; STAR, 2003).

Os dados mostram que P9, P12, P13 e P14 passaram por situações estressantes e de não reconhecimento. Durante suas falas indicaram que amigos e a família foram fatores muito importantes para a superação de posturas capacitistas, tal como a autoestima e a resiliência. Outrossim, o acesso ao AEE e associações voltadas para PCDVs desempenharam papéis importantes no desenvolvimento deles.

Outras características em comum apresentadas foram: fala polida, repertório, senso político, independência, boa memória, organização cronológica, retórica, ideias claras, opiniões bem formadas, execução de atividades paralelas, apoio familiar, noção espacial, facilidade com braile e tecnologia.

Como queixas os participantes indicaram: dificuldade de acessibilidade ao ensino e locomoção, postura capacitista da sociedade, não reconhecimento de suas habilidades, falta de oportunidades, não asseguramento de seus direitos, falta de acesso ao atendimento especializado focado nas AHSD e dificuldades sociopsicológicas.

Os fatores externos como: família, amigos, meio, escola, relacionamentos e sociedade influenciaram os fatores internos, como: autoconceito, autoimagem e autoestima de modo positivo ou negativo. Esses fatores são importantes, visto que podem influenciar no desenvolvimento ou estagnar, de modo a possibilitar ou impedir que a PCDE desenvolva suas habilidades, tornando-se uma pessoa bem-sucedida (AKAR; AKAR, 2020; BALDWIN *et. al.*, 2015; BAUM, 2004; COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003; SÁ; SIMÃO, 2010; SILVA *et. al.*, 2017; STARR, 2003; WILLARD-HOLT, 1999).

7 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O estudo enfrentou dificuldades em relação à sua execução, pois foi planejado para ocorrer presencialmente e em decorrência da pandemia de Covid-19 necessitou ser redesenhado, ter os métodos de coleta e análise adaptados para a condição remota.

A utilização de ferramentas eletrônicas não convencionais foi limitante ao ocasionar estranhamento do formulário por parte dos participantes, necessitando adequá-lo algumas vezes, buscando atender às solicitações de acessibilidade dos participantes PCDVs. O que demandou aprendizado rápido para o uso da ferramenta.

A coleta enfrentou dificuldades de conectividade com a *internet*, tanto por parte da pesquisadora quanto dos participantes, horários síncronos e assíncronos de preenchimento dos formulários, o impedimento de acompanhar o preenchimento e auxiliar os participantes a preenchê-los. A impossibilidade de realizar a observação, as quais são fontes riquíssimas de dados e possibilitam a aproximação do pesquisador com a realidade do participante.

Durante a coleta dos questionários do EPP, a pesquisadora teve menos contato com os respondentes em decorrência do distanciamento social, apenas duas foram realizadas via chamada telefônica, sendo requisitadas pelos participantes, que demonstraram dificuldades em lidar com recursos tecnológicos. Deste modo, a pesquisadora realizou a leitura do questionário e preencheu o FE de acordo com as respostas deles, sem interferências pessoais ou vieses.

Posterior ao preenchimento dos questionários via FE, foram realizadas entrevistas utilizando Roteiro de Entrevista Semiestruturado, para coletar dados complementares que auxiliaram na análise e discussão. As entrevistas foram realizadas de modo remoto, via ligações telefônicas ou chamadas de áudio por dispositivo móvel, as quais foram gravadas com o consentimento dos participantes e posteriormente transcritas para análise.

Durante a coleta via chamada telefônica ocorreram intercorrências como: interrupções ocasionadas por queda de ligação, cortes no áudio, queda de conexão com a internet, interrupções em decorrências de demandas inerentes a um ambiente familiar tanto da pesquisadora quanto dos participantes. As gravações das entrevistas tiveram a presença de ruídos que dificultaram a transcrição, retardando o processo.

Quanto aos FEs, algumas questões foram modificadas de modo que contemplassem o público pesquisado. Os FEs foram elaborados e testados pela pesquisadora, contudo quando preenchidos pelos participantes eles relataram sentir dificuldade em responder algumas questões em decorrência da configuração das perguntas, desta maneira, ele foi corrigido algumas vezes em demanda de participantes diferentes, uma vez que cada um apresentava uma dificuldade distinta.

Os participantes indicaram que o instrumento (QIIAH/SD-Adulto) era extenso e cansativo, necessitando ser adequado para as questões voltadas para a DV – orientação e mobilidade, atividades de vida diária, independência e autonomia.

As considerações em relação aos instrumentos QIIAH/SD-Adulto e QIIAH/SD-Adulto-2ª fonte são: os demais instrumentos do manual de identificação de AHSD apresentam fichas destinadas a professores, pais, alunos e especialista, contudo o QIIAH/SD-Adulto expõe apenas a ficha da pessoa e 2ª fonte, de acordo com os dados da pesquisa é possível que crenças pessoais interfiram na avaliação, portanto seria interessante que houvesse três avaliações para evitar vieses.

O RFPAHSD apresenta incorreções nos itens 3-5, a questão três se repete nos itens citados. As questões que compreendem de 23-67, QIIAHSD-Adulto-2ª fonte, apresentam erro na sequência numérica em relação ao questionário QIIAHSD-Adulto-2ª fonte. Entre as questões 56 e 57 há uma quebra, o cabeçalho está localizado em local incorreto no quadro, o que pode gerar dificuldade na interpretação do quadro.

O quadro de respostas mais comuns entre pessoas com AHSD sugere que o avaliador considere as respostas mais frequentes, sem que haja um gabarito ou parâmetro de análise do instrumento, de modo que esta passa a ser subjetiva para cada pessoa que o aplica. A sugestão é de que haja uma quantificação para a pontuação das respostas, respeitando-se a intensidade e frequência desses comportamentos em um período da vida da pessoa avaliada, buscando padronizar a aplicação dos instrumentos.

Em um primeiro momento os questionários foram digitalizados e disponibilizados durante o EP para dois participantes por *Word*, seguindo a configuração do manual. Eles indicaram que ao usarem o leitor de tela para responderem ao instrumento, a disposição das questões e opções de respostas dificultou a compreensão. A sugestão é que as questões, ao serem digitalizadas, sejam apresentadas uma por linha.

O EPP demonstrou que o instrumento QIIAHSD-Adulto e o instrumento QIIAHSD-Adulto-2ª fonte são sensíveis à indicação de PCDVs, contudo há fragilidades nas questões relacionadas à precocidade de leitura e a quantidade de horas dedicadas à leitura, que necessita considerar o uso de audiolivros, *podcasts* e leitores.

Foi observado que o instrumento sendo construído e pensado para o público com AHSD, não acomoda as especificidades concernentes à DV, necessitando que haja uma readequação às questões voltadas para aspectos concernentes à DV, tais como: orientação e mobilidade, tato, olfato, paladar, uso do braile e demais características concernentes a PCDEs.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral a pesquisa atingiu seu objetivo de identificar AHSD em pessoas adultas com DV e verificar se os instrumentos aplicados, QIIAHSD-Adulto e QIIAHSD-Adulto-2ª fonte eram eficazes.

A pesquisa se dividiu em Estudo Piloto e Estudo Principal, teve uma pessoa identificada com AHSD no primeiro estudo e quatro pessoas identificadas com AHSD no segundo estudo. Embora a pesquisa tenha contado com um *N* pequeno, foi observado que o número de participantes indicados com AHSD é compatível com a literatura especializada, visto que no Estudo Piloto uma pessoa foi identificada, equivalendo a 20% e no Estudo Principal quatro pessoas foram identificadas com AHSD, que equivale a 57% dos participantes.

A partir de dados coletados foi observado que o instrumento de coleta QIIAHSD-Adulto apresenta sensibilidade na avaliação de mulheres, homens e pessoas com DV. Ele se mostrou adequado ao avaliar indicadores de AHSD entre os participantes. A pesquisa sugere adequações pontuais sobre a acessibilidade dos quadros para aplicação do QIIAHSD-Adulto e de perguntas que se referem a contextos visuais, como considera ser necessário incluir questões voltadas, especificamente, a habilidades, comportamentos e diferenças desenvolvimentais comuns a pessoas com DV.

No que diz respeito às dificuldades enfrentadas durante o percurso metodológico, o estudo indica que embora o dispositivo móvel não seja um recurso convencionalmente usado para fins acadêmicos, ele se mostrou uma ferramenta útil no contexto de pandemia, possibilitando o acesso aos participantes.

Conseguir coletar os dados em meio à pandemia de COVID-19 foi uma tarefa árdua devido a necessidade de distanciamento social, que agravou a saúde mental de inúmeras pessoas e dificultou a forma coleta de dados.

No que tange a DE, o duplo estigma pode se tornar incapacitante, acarretando barreiras atitudinais que impossibilitam o reconhecimento de capacidades acima da média em população com DV, pois cerceia os meios de identificação ao utilizar instrumentos psicométricos que não atendem às necessidades específicas desta população e diminuem suas chances de atendimento especializado.

A pesquisa demonstrou que posturas capacitistas influenciam o processo de identificação de AHSD na população com DV ao prejudicar e impossibilitar que tenha acesso a serviços especializados pela falta de indicação, bem como a desvalia de suas habilidades em detrimento da deficiência.

Outro fator evidenciado por este estudo é a possibilidade dos estigmas enfrentados por mulheres com AHSD interferirem na sua autopercepção, dificultando que reconheçam suas potencialidades e habilidades. É importante desmitificar a questão do gênero e DE, buscando proporcionar uma nova visão dos potenciais, para que sejam possíveis a identificação e o atendimento especializado adequados a essa condição.

Foi observado que as respondentes do gênero feminino demonstraram mais cautela ao preencher o instrumento, alegando que não poderiam afirmar ter habilidades distintas dos demais, optando por respostas neutras, igualmente observado entre as respondentes 2ª fonte. As perguntas relacionadas à comparação de comportamentos foram as mais questionadas pelas respondentes.

O mito de que inteligência era um atributo masculino se cristalizou na sociedade, delegando às mulheres concepções de sucesso ligadas ao matrimônio e maternidade, que atualmente ainda podem influenciar suas concepções de AHSD, bem como autoconceito e autoimagem de pessoas com AHSD. Tal dado é justificado ao analisar que os respondentes do gênero masculino não se mostraram incomodados ao falarem sobre suas habilidades, demonstrando autoconceito mais elevado em relação às respondentes do gênero feminino. Apenas dois participantes questionaram a função das questões, e o incômodo foi relacionado à necessidade em se comparar com outra pessoa.

Outra evidência apresentada pela pesquisa é que a pessoa com DV, gay com AHSD enfrenta situações que ultrapassam o duplo estigma, caracterizando uma condição única à qual ele enfrenta estigmas relacionados à deficiência, alto potencial e orientação sexual. Em decorrência, podem ocorrer disrupturas pontuais no desenvolvimento, necessitando de estudo mais aprofundado.

Os resultados indicaram que a escolarização tem papel fundamental no desenvolvimento dessas pessoas, que podem ocasionar traumas relacionados a situações de capacitismo, preconceito e violência verbal e/ou física. Por outro lado, pode ser positiva, potencializando o desenvolvimento de habilidades, o autorreconhecimento e superação de barreiras atitudinais.

Outrossim, o AEE é um importante potencializador das habilidades desses alunos. É recomendável que ocorra em conjunto com áreas de interesse do aluno, em colaboração com professor da sala regular e atenda tanto as necessidades específicas de aprendizado quanto acomode as necessidades relacionadas à deficiência.

Os dados indicam que a família é um fator externo importante no desenvolvimento de autoconceito, autoestima elevada, resiliência e enfrentamento de situações relacionadas à deficiência, assim como a autorrealização e a autoconfiança. Os resultados indicaram que o apoio familiar possibilitou aos participantes alcançarem autonomia e independência, de modo que pudessem se desenvolver sem que a deficiência prejudicasse suas potencialidades.

Os dados evidenciaram que a deficiência é uma constante na vida de PCDEs, de maneira que não é possível discutir DE sem abordar as questões que competem à DV, sendo uma condição única, intrinsecamente condicionada à outra.

Espera-se por meio desta pesquisa fomentar a discussão ao que tange a DE e possibilitar aprofundamentos quanto ao uso de instrumentos de avaliação, para que as pessoas com essa condição não continuem invisíveis e possam desenvolver seus potenciais de maneira adequada.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. J. David Wechsler e Robert Sternberg: Conceitos e Teorias da Inteligência. *In.*: AFONSO, M. J. **Paradigmas diferencial e sistêmico de investigação da inteligência humana**: perspectivas sobre o lugar e o sentido do construto. Orientadora: Maria José Miranda. Universidade de Lisboa. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, FPCE, Lisboa, 2007. Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa, 2007. p. 157-242. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3987/95/ulsd053435_td_cap3.pdf. Acesso em: 13 abr. 2021.
- AGRESTI, A.; FINLAY, B. Estatística Descritiva. *In.*: AGRESTI, A.; FINLAY, B. **Métodos Estatísticos para as Ciências Sociais**. Tradução: Lori Viali. 4ª Edição. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 49-92.
- AKAR, S. S.; AKAR, I. Academically Gifted & Albino: A Narrative Study of a Twice Exceptional. **International Journal of Progressive Education**, vol. 16, number 2, 2020. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1249966.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.
- ANTIPOFF, C. A; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 301-309, jul.-dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jun. 2020.
- ARAÚJO, E. T. Retrocessos e negação do direito a educação para as pessoas com deficiência: cooptação, capacitismo[i] e segregação institucionalizada pelo Decreto 10.502/2020. **Estadão**, Política, 05 de outubro de 2020. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/gestao-politica-e-sociedade/retrocessos-e-negacao-do-direito-a-educacao-para-as-pessoas-com-deficiencia-cooptacao-capacitismo-i-e-segregacao-institucionalizada-pelo-decreto-10-502-2020/>. Acesso em: 06 out. 2020.
- BALDWIN, A. Curriculum and methods: What is the difference? *In.*: BALDWIN, A. Y.; GEAR, G. H.; LUCITO, L. J. (eds.). **Educational planning for the gifted**: Overcoming cultural, geographic, and socioeconomic barriers. Reston: VA, Council for Exceptional Children, 1987. p. 37-49.
- BALDWIN, L.; BAUM, S.; PERELES, D.; HUGHES, C. Twice-Exceptional Learners: the journey toward a shared visión. **Gifted Child Today**, 38(4), p. 206-214, 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10762175155597277>. Acesso em: 17 mar. 2021.
- BARRAGA, N. **Disminuidos visuales y aprendizaje**. Enfoque Evolutivo. Madrid, ES: Organización Nacional de Ciegos de España, 1985. 67 p.

BARRAGA, N. **Desarrollo senso-perceptivo**. Traducción: Susana E. Crespo. Traducido de: BARRAGA, N. *Sensory perceptual development, Foundation of Education for Blind and Visually Handicapped Children and Youth. (Fundamentos en la Educación de niños y jóvenes ciegos y disminuidos visuales)*. New York, AFB, 1986. Córdoba – Ar, ICEVH, n° 81, 1992. Disponível em: http://www.amepdivi.org/index_htm_files/DESARROLLO%20SENSO.doc. Acesso em: 17 set. 2020.

BAUM, S. Introduction to twice exceptional and special populations of gifted students. *In.*: BAUM, S. (ed.). **Twice exceptional and special populations of gifted students**. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2004. p. XXIII – XXXI. Disponível em: https://www.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/7019_baum_intro.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

BAUMAN, M. K.; KROPF, C. A. Psychological Tests Used with Blind and Visually Handicapped Persons. **School Psychology Digest**, vol. 8, n° 3, p. 257-70, Sum., 1979.

BESNOY, K. D.; MANNING, S.; KARNES, F. A. Screening Students with Visual Impairments for Intellectual Giftedness: A Pilot Study. **RE:view: Rehabilitation Education for Blindness and Visual Impairment**, vol. 37, n. 3, p. 134-140, Fall, 2005.

BRANDAU, R.; MONTEIRO, R.; BRAILE, D. M. Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. **Rev. Bras. Cir. Cardiovasc.**, v. 20, n° 1, p. VII-IX, mar., 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-76382005000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Coordenação de Estudos Legislativos – CEDI, 1971. 02 p. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/ Superdotação e Talentos**. Educação Especial um Direito Assegurado MEC/UNESCO. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, 1995a. 50 p. (Série Diretrizes, 10). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002299.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial. **Área de altas habilidades**. Educação Especial Um Direito Assegurado MEC/UNESCO. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, 1995b. 65 p. (Série Diretrizes, 9). Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002303.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996. 28 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação na educação básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. 79 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputado. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-norma-pe.html>. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador NAAH/SN**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006a. 58 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação**. Coleção Saberes e práticas da inclusão. 2. Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006b. 146 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. 15 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 04**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2010. 18 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2011. 03 p. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2013. 02 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.234**, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015. 01 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº 6**, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública. Brasília: Senado Federal, 2020. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DLG&numero=6&ano=2020&ato=b1fAzZU5EMZpWT794>. Acesso em: 11 mov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Diário Oficial, Atos do Poder Executivo, 2020. 10 p. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Requerimento de Informação nº 148**, de 19 de fevereiro de 2021. Brasília: Câmara dos Deputados, 2021. 04 p. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0x2ykh36jsg0oaz0jlxpri0w4213721.node0?codteor=1964846&filename=RIC+148/2021. Acesso em: 15 mai. 2021.

CAMPOS, F.; MIRANDA, R. G. **A escrita da História**. São Paulo: Escala Educacional, 2005. p. 14-157.

CHORNIAC, E. J. Conceptualizing the gifted blind child. *In.*: SYKANDA, A. M. (ed). **Insight in Sight**: Proceedings of the conference on the visually impaired child. Vancouver: British Columbia, 1984. p. 176–190.

COBO, A. D.; RODRÍGUEZ, M. G.; BUENO, S. T. Personalidade e autoimagem do cego. *In.*: MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. (org.) **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. Tradução: Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2003. p. 117–143.

COÍN, M. R.; ENRÍQUEZ, M. I. R. Orientação, Mobilidade e Habilidades da Vida Diária. *In.*: MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. (org.) **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. Tradução: Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2003. p. 249-262.

CONSELHO Regional De Psicologia Do Paraná - CRP-PR. **Política de Educação Especial traz retrocessos e segregação**. CRP-PR, 06 de outubro de 2020. Disponível em: <https://crppr.org.br/politica-de-educacao-especial-retrocessos-e-segregacao/>. Acesso em: 11 out. 2020.

CORN, A. Gifted students who have a visual handicap: Can we meet their educational needs? **Education of the Visually Handicapped**, vol. 18, nº 2, p. 71–84, 1986. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/107621750102400302>. Acesso em: 11 out. 2020.

CORN, A. L.; HENDERSON, L. Twice-Exceptional Students. Twice-Exceptional Studenties. From the guest Editors. **Gifted Child Today**, p. 6-8, July, 2001.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. *In.*: KOLLER, S.; COUTO, M. C. P.; HOHENDORFF, J. V. (orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 55–70. (Recurso digital).

COSTA, M. P. R.; RANGNI R. A. Altas habilidades/superdotação e deficiência: dupla necessidade educacional especial. **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 5, nº 2, 10 p., 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3484/3255>. Acesso em: 12 ago. 2020.

CUPERTINO, C. M. B.; ARANTES, D. R. B. **Um Olhar para as Altas Habilidades: construindo caminhos**. Secretaria da Educação, Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. 2ª ed. rev. atual. ampl. São Paulo: Secretaria da Educação, Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado, 2012. 87 p.

DAVIS, K.; CHRISTODOULOU, J. SEIDER, S.; GARDNER, H. The Theory of Multiple Intelligences. *In.*: STERNBERG, R. J.; KAUFMAN, S. B. (ed.). **The Cambridge Handbook of Intelligence**. New York: Cambridge University Press, 2011. p. 485-503. Disponível em: https://www.academia.edu/33279655/The_Theory_of_Multiple_Intelligences. Acesso em: 17 abr. 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. 04 p.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 15 out. 2020.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. *In.*: FLEITH, D. S. (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 25–39. (Volume 1: Orientação a Professores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004654.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

DELPRETTO, B. M. L.; ZARDO, P. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Contexto da Educação Inclusiva. *In.*: DELPRETTO, B. M. L.; GIFFONI, F. A.; ZARDO, S. P. **Altas Habilidades/Superdotação**. Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará. Brasília: Universidade Federal do Ceará, MEC, 2010. p.19-26. (Vol. 10).

DOMINGUES, C. A.; CARVALHO, S. H. R.; ARRUDA, S. M. C. P. Parte I – Alunos com baixa visão. *In.*: ANJOS, C. *et. al.* (orgs.). **Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará. Brasília: Universidade Federal do Ceará, MEC, 2010. p. 08–25. (Vol. 03).

FORGARTY, G. J. Intelligence: theories and issues. *In.*: **Adult educational psychology**. Sydney: Social Science Press, 1999. p. 183-210. Disponível em: <https://eprints.usq.edu.au/929/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FRANCES, A. O que é e o que não é normal? *In.*: FRANCES, A. **Voltando ao normal**. Como o excesso de diagnósticos e a medicalização da vida estão acabando com a nossa sanidade e o que pode ser feito para retomarmos o controle. Rio de Janeiro: Versal Editores, 2016. p. 25-57.

FRANKS, F. L. Integrating Gifted, Visually Handicapped Students into Senior High School Classes for the Gifted. The new outlook. **SAGE Journals**, p. 316–318, november, 1962. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0145482X6205600902>. Acesso em: 20 set. 2020.

FRASIER, M. Programming for the culturally diverse. *In.*: Jordan, J. B.; Grossi, J. A. (eds.). **An introductory administrator's handbook on designing programs for the gifted and talented**. Reston, VA: Council for Exceptional Children, 1980. p. 56-65.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado. 2ª Edição. Marília: ABPEE, 2012, 144 p.

GAGNÉ, F. Construindo talento a partir da dotação. Breve visão do DMGT 2.0. *In.*: VII Encontro Internacional de Educadores do CEDET/Aspat: Caminhos para desenvolver

potencial e talento, 17 e 18 de setembro, 2010, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas: CEDET/Aspat, 2010. 08 p. Disponível em: <http://docplayer.com.br/38365523-Construindo-o-talento-a-partir-da-dotacao-breve-visao-do-dmgt-2-0.html>. Acesso em: 06 jun. 2020.

GAGNÉ, F.; GUENTHER, Z. C. Desenvolvendo talentos: Modelo Diferenciado de Dotação e Talento – DMGT 2.0. *In.*: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. 2ª Impressão. Curitiba: Juruá, 2016. p. 19–44.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: A teoria na Prática**. Reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 2012. 256 p.

GIL, A. C. Pesquisa Social. *In.*: GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 26-32.

GIL, M. **Deficiência visual**. Cadernos da TV Escola. Brasília: MEC/Secretaria de Educação a Distância, 2000. 80 p.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução: Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ª ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos - LTC, 1988. 158 p.

GOLDBERG, M. L. Issues in the education of gifted and talented children Part I. **Roeper Review**, vol. 8, nº 4, 1981. p. 226-233. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/02783198609552979>. Acesso em: 28 set. 2020.

GRUPO TEMÁTICO DEFICIÊNCIA E ACESSIBILIDADE DA ABRASCO *et. al.* **Nota de Repúdio ao Decreto nº. 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial**. ABRASCO, 2020. Disponível em: https://www.idea.ufscar.br/arquivos/legislacao/2020_10_02_abrasco-fiocruz-obe-e-acolhedown.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

GUENTHER, Z. C. **Identificação do talento pela Observação Direta**. Relatório de pesquisa. Lavras: FAPEMIG, 1998. 70 p.

GUENTHER, Z. C. Quem são os alunos dotados? Reconhecer dotação e talento na escola. *In.*: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (org.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. 2ª Impressão. Curitiba: Juruá, 2016. p. 63–83.

HACKNEY, P. W. Education of the visually handicapped gifted: a program description. **Education of the Visually Handicapped**, vol. 18, nº 2, p. 85–95, sum., 1986. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=HACKNEY%2c+1986&id=EJ352518>. Acesso em: 28 ago. 2020.

HADARY, D. E. *et. al.* Out of Darkness and Silence. **Science and Children**, vol. 16 nº 6, p. 40–41, mar., 1979. Disponível em:

<https://eric.ed.gov/?q=Out+of+Darkness+and+Silence.&id=EJ201899>. Acesso em: 29 ago. 2020.

HARTER, S. L'Europe sans Handicap (Europe without AnyHandicap. **Francais dans Le Monde**, nº 278, p. 32-33, jan., 1996.

HOPKINS, J. N. N. The Cloaca Maxima and the Monumental Manipulation of Water in Archaic Rome. **The Waters of Rome**, nº 4, 15 p., march., 2007. Disponível em: <http://www3.iath.virginia.edu/waters/Journal4Hopkins.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Anos 2003-2020. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 19 mar. 2021.

JOHNSEN, S. K.; CORN, A. L. The past, present, and future of education for gifted children with sensory and/or physical disabilities. **Roeper Review: A Journal on Gifted Education**, vol. 12, nº 1, p. 13–23. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1992-17861-001>. Acesso em: 11 out. 2020.

JOHNSON, L. Teaching the visually impaired gifted youngster. **Journal of visual impairment and blindness**, vol. 81, nº 2, p. 51-52, 1987.

KING, H.; BETTS, E. Understand Greek and Roman approaches to health and well-being. Online Course. **Future Learn**, The Open University, 2018-2020.

LICHTENSTEIN, J. L. The Essence of Empowerment: Richard's Story. **The Council for Exceptional Children**, nov./dec., p. 16-19, 1997. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/004005999703000203>. Acesso em: 12 out. 2020.

LIN, S.P.; SIKKA, A. The gifted-visually Handicapped Child: a review of literature. *In.*: Annual Meeting of The Mid-South Education Research Association, 1992. **Proceedings** [...]. Knoxville: Proceedings, 1992. 18 p. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Gifted-Visually-Handicapped-Child%3A-A-Review-of-Lin-Sikka/d9d1dc6c40a4573d9f9bb12a1e318509b2bb3e0a>. Acesso em: 20 out. 2020.

LOPES, B. J. S.; GIL, M. S. C. A. Altas Habilidades/Superdotação Percebidas pelas Mães nos Seus Filhos com Deficiência Visual. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, vol. 22, nº 2, p. 203-220, jun., 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000200203&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 mai. 2020.

MAKER, C. Providing programs for the gifted handicapped. **Bureau of Education for the Handicapped** (DHEW/OE), Washington, DC, 1977. p. 102-103. Disponível em:

<https://academic.oup.com/ptj/article-abstract/58/1/102/4559155>. Acesso em: 17 mar. 2021.

MAKER, C. J.; GROSSI, J. The gifted and talent handicapped. Digest **ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children**, Reston, Va. Washington, DC.: National Inst. of Education, 1985. 03 p. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED262522.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

MALTA, J. *et. al.* Desempenho funcional de crianças com deficiência visual, atendidas no Departamento de Estimulação Visual da Fundação Altino Ventura. **Arq. Bras. Oftalmol.**, vol. 69, nº 4, p. 571-574, 2006. (*Online*). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0004-27492006000400021>. Acesso em: 28 ago. 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003. p. 174-214. (Recurso digital)

MARTÍN, V. G.; GASPAR, J. M.; GONZÁLEZ, J. P. S. O Acesso ao Currículo: Adaptações curriculares. *In.*: MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. (org.) **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. Tradução: Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Livraria Santos Editora Ltda, 2003. p. 263–292.

MARTÍN, V. G.; RAMÍREZ., F. R. Visão Subnormal. *In.*: MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. (org.) **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. Tradução: Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Livraria Santos Editora Ltda, 2003. p. 26–44.

MOHER, D. *et. al.* The PRISMA Group. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. **PLoS Med**, vol. 6, nº 6, 2009. Disponível em: [doi:10.1371/journal.pmed1000097](https://doi.org/10.1371/journal.pmed1000097). Acesso em: 30 set. 2020.

NOFFS, M. H. S. *et. al.* Desempenho cognitivo de pacientes com epilepsia do lobo temporal e epilepsia mioclônica juvenil: avaliação por meio da Escala WAIS-III. **J. Epilepsy Clin. Neurophysiol.** Porto Alegre, vol. 12, nº 1, p. 07–12, mar., 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-26492006000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 jun. 2020.

NOTA de Repúdio Contra o Decreto 10.502 de 30/09/2020 da Política Nacional de Educação Especial do Governo Federal. Não aceitamos a destruição da inclusão escolar no Brasil. **Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora**, 2020. Juiz de Fora: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://www.ufjf.br/faculadadedeeducacao/files/2020/10/Decreto-10502-Nota-de-Professores-da-FacEd.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

NUNES, L. R.O.P.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. Anexo VI Roteiro de Análise de Teses e Dissertações. *In.*: NUNES, L. R.O.P.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. Análise crítica das teses e dissertações sobre Educação Especial nas áreas de Educação e Psicologia. **PRODICS IV – FAPESP / Relatório Final**. São Paulo: FAPESP, 2002, p. 328–335.

OLIVEIRA, L. P.; RANGNI, R. A. Sinopse Estatística da Educação Básica: o lugar dos alunos com alta capacidade. **Poiésis**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, vol.13, nº 23, jul./dez., 2019. Tubarão: Unisul, 2019. p. 480–496. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em: 09 jul. 2020.

OLIVEIRA, R. C. M. (Entre)Linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 2, nº 4, 2014. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:aIYjYYZ5CUwJ:https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/download/1059/730+&cd=10&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=avast>. Acesso em: 22 mai. 2020.

OMDAL, S. *et. al.*, Education of children with visual handicaps who are also gifted. **A Position Paper of the Division on Visual Impairments, Division for the Visually Handicapped**, Council for Exceptional Children, Quarterly, 38(1). Arlington: Council for Exceptional Children, Quarterly, 1992. p. 19–22. Disponível em: <https://higherlogicdownload.s3.amazonaws.com/SPED/d2199768-679e-41f6-aa2a-e9d3b5b748c8/UploadedImages/Nov14OldPP/Education%2520of%2520Students%2520who%2520are%2520Gifted%2520and%2520Visually%2520Impaired%252011-14-13.docx+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 20 set. 2020.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, vol. 10, nº 3, p. 287-308, 2004. Disponível em: <https://docplayer.com.br/46865883-Estigma-no-tempo-da-inclusao-1-stigma-in-the-time-of-inclusion.html>. Acesso em: 21 out. 2020.

PARANZINI, M.; KANAANE, R. Personalidade e organização: tendências e perspectivas. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, vol. 36, nº 90, p. 157-175, jan., 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2016000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 out. 2020.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Manual de identificação de altas habilidades/superdotação**. Gurapuava: Apprehendere, 2016. 121 p.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. Marília: ABPEE, 2012. 204 p.

PFEIFFER, S. I. Serving Gifted Students in the Schools. *In*: PFEIFFER, I. S. (org.) **Serving the Gifted: evidence-based clinical and psycho-educational practice**. 1st Edition. New York: Routledge, 2012. p. 01–22. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/9781135841072>. Acesso em: 16 abr. 2021.

PFEIFFER, S. I. Gifted students with a co-existing disability: The twice exceptional. **Estud. Psicol.**, vol. 32, nº 4, p. 717-727, dez., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2015000400717&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 mai. 2020.

PICCOLO, G. M. **Por um pensar sociológico sobre a deficiência**. Curitiba: Appris, 2015. 283 p.

PICCOLO, G. M.; SILVA, S. C. A defectologia em Vygotski: do proposto ao pensado na Educação Especial. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires - Año 19, nº 192, mayo, 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd192/a-defectologia-em-vygotski.htm>. Acesso em: 25 out. 2020.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev. Saúde Pública**, vol. 29, nº 4, p. 318–325, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v29n4/10.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

RANGNI, R. A.; COSTA, A. B. Altas habilidades/superdotação e deficiência visual: duplicidade de necessidades educacionais especiais. **Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação**, 11(4), 1979–1993, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7387>. Acesso em: 26 out. 2020.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Altas habilidades/superdotação e deficiência: reflexões sobre o duplo estigma. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 53, p. 187-199, Sept. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 nov. 2020.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais. *In.*: BEUREN, I. M. **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática**. 3rd ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 76-97. Disponível em: https://www.academia.edu/7247246/Metodologia_de_pesquisa_aplicavel_as_ciencias_sociais. Acesso em: 14 mai. 2020.

REIS, S. M. **Work left undone**: Choices and compromises of talented females. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1998. 442 p.

REIS, S. M. Toward a Theory of Creativity in Diverse Creative Women, **Creativity Research Journal**, 14:3-4, 2002. p. 305-316. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326934CRJ1434_2. Acesso em: 02 abr. 2021.

REIS, S. M.; MCCOACH, D. B. Underachievement in gifted and talent students with special needs. **Exceptionally**, nº 10, vol. 2, p. 113-125, 2002. Disponível em: <https://positivedisintegration.com/ReisMcCoach2002.pdf>. Acesso em: 28 out. 2020.

RENZULLI, J. S. **The enrichment triad model**: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1976. p. 303-326. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232549273_The_Enrichment_Triad_Model_a_Guide_for_Developing_Defensible_Programs_for_the_Gifted_and_Talented. Acesso em: 13 mai. 2020.

RENZULLI, J. S. Three ring conception of giftedness. *In.*: BAUM, S. M.; REIS, S. M.; MAXFIELD, L. R. (ed.). **Nurturing the gifts and talents of primary grade students**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1998. 40 p.

RENZULLI, J. S. Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. **Phi Delta Kappan**, vol. 84, nº 1, p. 33–58, september, 2002. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003172170208400109>. Acesso em: 14 out. 2020.

RENZULLI, J. S. A concepção no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. Tradução: Lucila Adan e Maria Clara Connolly. Revisão técnica: Angela Virgolim. *In.*: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (orgs.) **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papirus, 2014. p. 219–264.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness. *In.*: REIS, S. M. (ed). **Reflections on Gifted Education: Critical Works by Joseph Renzulli and Colleagues**. Waco: Prufrock Press, 2016. p. 55–86. Disponível em: https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2019/11/The_Enrichment_Triad_Model.pdf. Acesso em: 30 abr. 2020.

REYNAUD, M. D.; RANGNI, R. A. O Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades à Luz da Legislação Brasileira. *In.*: RANGNI, R. A.; MASSUDA, M. B.; COSTA, M. P. R. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação**. São Carlos: EdUFSCar, 2017. p. 67–85.

RIZZA, M. G., MORRISON, W. F. Identifying Twice Exceptional Students: A Toolkit for Success. **TEACHING Exceptional Children Plus**, vol. 3, Issue 3, january, 2007. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967126.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

SÁ, E. D.; SIMÃO, V. S. Parte II – Alunos com cegueira. *In.*: ANJOS, C. *et. al.* (orgs.). **Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, [Fortaleza] Universidade Federal do Ceará, 2010. p. 26–60. (Vol. 03).

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª Edição. Tradução: Daisy Vaz de Moraes; Revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 99–110, 548-604.

SAWREY, J. M.; TELFORD, C. W. Capacidade Intelectual. *In.*: SAWREY, J. M.; TELFORD, C. W. **Medidas educacionais**. Tradução: Antônio F. Carpinteiro. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978. p. 38–84.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da Psicologia Moderna**. 9 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2009. p. 123–141.

SILVA, J. C. G. S. *et. al.* Do enfrentamento à autoaceitação da Deficiência Visual. **Educação**, Batatais, vol. 7, nº 2, p. 43–60, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://claretianobt.com.br/revista/wMtyePQZIFIV>. Acesso em: 30 ago. 2020.

SILVA, O. M. **A epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987. 470 p.

SMITH, D. D. Superdotação e Altas Habilidades. *In.*: SMITH, D. D. **Introdução à Educação Especial**: ensinar em tempos de inclusão. Tradução: Sandra Moreira de Carvalho. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 198–225.

SOCIEDADE Brasileira de Fonoaudiologia. **Nota de Repúdio da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional De Educação Especial**. São Paulo, 06 de outubro de 2020. São Paulo: SBFa, 2020. Disponível em: <https://www.idea.ufscar.br/arquivos/legislacao/boletim-nota-de-repudio.pdf/view>. Acesso em: 14 out. 2020.

SOUZA, A. R.; SANTOS, V. Mapeamento e caracterização das matrículas e atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação na região sudeste. *In.*: DENARI, F. (org.) **Educação e educação especial**: reflexões entre o dizer e o fazer. São Carlos, Pedro e João Editores, 2018. p. 193–225. (Vol. II).

STARR, R. Show me the light – I can't see how bright I am: gifted students with visual impairment. *In.*: MONTGOMERY, D. **Gifted & Talented Children with Special Educational Needs**: Double Montgomery. London: A NACE/Fulton Publication, 2003. p. 93–109. Disponível em: <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/28275/1/29..pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

STERNBERG, R. J. Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. **Journal of Personality and Social Psychology**, vol. 49, nº 3, p. 607–627, 1985. Washington: American Psychological Association, 1985. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.3.607>. Acesso em: 08 jun. 2020.

STERNBERG, R. J. WICS: A Model of Positive Educational Leadership Comprising Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized. **Educational Psychology Review**, vol. 17, nº. 3, september, 2005. Springer Science & Business Media, 2005. p. 191–262. (*Online*). Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-005-5617-2#citeas>. Acesso em: 10 jun. 2020.

STROUHAL, E. **A vida no antigo Egito**. Tradução: Iara Freiberg, Francisco Manhães, Marcelo Neves. Edição Brasil. Barcelona: Folio, 2007. 264 p.

TERMAN, L. M. **The Measurement of Intelligence**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1916. 183 p. Disponível em: https://psychanalyse.com/pdf/THE_MEASUREMENT_OF_INTELLIGENCE.pdf. Acesso em: 18 abr. 2021.

TERMAN, L. M. *et. al.* **Genetic Studies of Genius**: Vol. 1. Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children. Stanford: Stanford University Press, 1926. p.12–194. Disponível em: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.157060/page/n11>. Acesso: 18 abr. 2021.

TESKE, J. K. *et. al.* Teacher-Made Tactile Science Materials with Critical and Creative Thinking Activities for Learners Including Those with Visual Impairments. **Open Educational Resources**. 300. p. 01-14, october, 2014. Disponível em: <https://scholarworks.uni.edu/oermaterials/300>. Acesso em: 11 out. 2020.

TYLER, L. E. **Testes e Medidas**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p. 25–78.

VENDRAMIN, C. Repensando Mitos Contemporâneos: o capacitismo. III Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneo - SOFIA: entre o saber e o não saber nos processos artísticos, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena, da Unicamp, que aconteceu entre os dias 21 e 30 de agosto de 2019. **Anais [...]**. Campinas, UNICAMP, 2019. p. 16–25. Disponível em: Acesso em: 20 out. 2020.

VIRGOLIM, A. Identificação de alunos com altas habilidades/superdotação no contexto brasileiro: sugestões do Modelo de Enriquecimento escolar de J. Renzulli. *In.*: PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T.; MACHADO, J. M.; BAHIA, S. (org.) **Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade**. Identificação e Atendimento. Curitiba: Juruá, 2016. p. 219–247.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: fundamentos de defectología. Tomo V. Madrid: Visor, 1997. 199 p.

WERNECK, G. L.; CARVALHO, M. S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. Editorial. **Cad. Saúde Pública**, vol. 36, nº 5, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csp/2020.v36n5/e00068820/pt>. Acesso em: 26 out. 2020.

WHITFIELD, E. D. Experiments on Tape. **Science and Children**, vol. 13, nº 6, 47 p., mar., 1976.

WHITMORE, J. R. Gifted children with handicapping conditions: A new frontier. **The Council for Exceptional Children**, vol. 48, nº 2, p. 106–113, 1981. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1020.692&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

WHITMORE, J. R.; MAKER, C. J. **Intellectual giftedness in disabled persons**. Aspen: Rockville, MD, 1985.

WILLIAMS, M. Superior intelligence of children blinded from retinoblastoma. **Arch Dis Child**. Vol. 43, nº 228, p. 204-10, Apr;1968. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/5645692/>. Acesso em: 13 out. 2020.

WILLARD-HOLT, C. Dual Exceptionalities. **ERIC Digest E574**. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, Reston, 1999. 14 p. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED430344>. Acesso em: 20 set. 2020.

WYVER, S. R.; MARKHAM, R. Do Children with Visual Impairments Demonstrate Superior Short-term Memory, Memory Strategies, and Metamemory? **Journal of visual Impairment & Blindness**, p. 799-811, november, 1998. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0145482X9809201107>. Acesso em: 10 out. 2020.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Josana Carla Gomes da Silva, sob a orientação da Profa. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni, licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa “Identificação de indicadores de altas habilidades ou superdotação em pessoas com deficiência visual: dupla excepcional”. O objetivo geral da pesquisa é verificar os indicadores de altas habilidades/superdotação em pessoas com deficiência visual por meio da aplicação do Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação - Adultos (QIIAHSD - Adultos) e QIIAHSD-2ª fonte. Informo que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos e segue os devidos cuidados éticos. Para tanto, você participará respondendo (QIIAHSD - Adultos) e deverá indicar uma pessoa de seu convívio para responder o QIIAHSD-2ª fonte.

Gostaria de esclarecer que sua participação nesse estudo é livre e pode desistir a qualquer momento. Os riscos relacionados são cansaço ao responder os questionários ou mesmo não saber respondê-lo, como também sentir-se constrangido em ser identificado com altas habilidades/superdotação. As informações obtidas serão confidenciais e assegura-se o sigilo sobre sua participação e, os dados coletados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação, ou seja, protegendo e garantindo a sua privacidade. Informa-se, ainda, que você participante não terá nenhum custo em participar da pesquisa. Os resultados esperados com a pesquisa propiciarão contribuição para a área de altas habilidades/superdotação e deficiência visual e pode contribuir para o reconhecimento da dupla excepcionalidade no público-alvo em questão. Você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em seu *e-mail* e poderá solicitar esclarecimentos adicionais.

Josana Carla Gomes da Silva
Mestranda em Educação Especial

Dra. Rosemeire de Araújo Rangni
Departamento de Psicologia

Eu, _____,
declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar bem com os procedimentos a serem adotados. Os resultados obtidos poderão ser apresentados em publicações e eventos científicos, mantendo o sigilo dos participantes. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235, Caixa Postal 676, CEP. 13.565-905, São Carlos, SP, Brasil. Fones (16) 33519706/ 33066464. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br.

São Carlos _____ de _____ de 20__.

Assinatura do participante

Apêndice 2 - Roteiro de Entrevista Semiestruturado – 1ª fonte.

Nome:

Idade:

Gênero:

Profissão:

Profissão/Ocupação:

1. Qual sua relação com a pessoa que você indicou como segunda fonte?
2. Qual sua deficiência? Como apareceu? Enfrentou dificuldades por causa dela?
3. Qual seu estado civil?
4. Como é sua relação com a/o parceiro/a? Ele/a tem alguma deficiência?
5. Como foi sua escolarização? Até que nível estudou? Estudou em escola pública ou particular na Educação Básica? Estudou em faculdade pública ou particular? Como foi sua inclusão no ambiente acadêmico?
6. Você se relaciona bem com a família? Enfrentou alguma dificuldade por ter deficiência?
7. Você tem muitos amigos e/ou colegas? Eles estão na mesma faixa etária?
8. Quais seus interesses, atividades preferidas?
9. Como você se define?
10. Você se considera uma pessoa criativa (que tem muitas ideias diferentes, gosta de criar)? Se sim, fale como atua com criatividade.
11. Você se considera um líder (é escolhido para liderar grupos ou alguma atividade em específico)? Se sim, onde você mais atua como líder?
12. Há algo que gostaria de comentar e que acredita não ter sido contemplado?

Apêndice 3 - Roteiro de Entrevista Semiestruturado – 2ª fonte

Nome:

Idade:

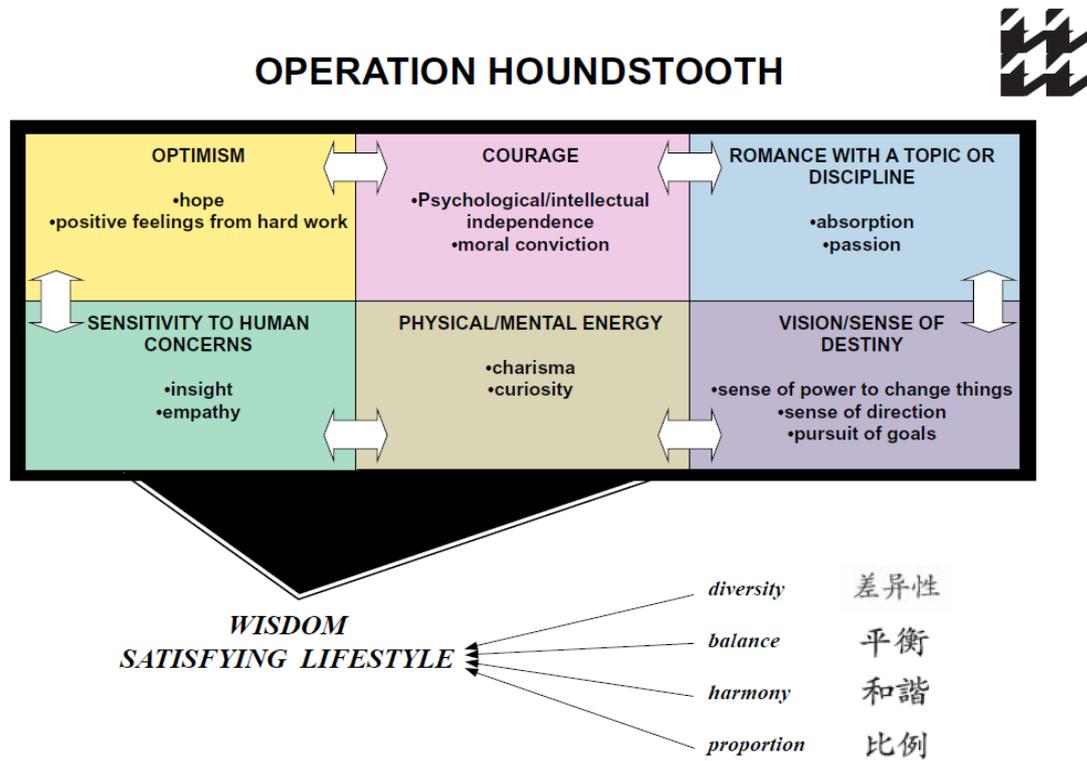
Gênero:

Profissão:

Profissão/Ocupação:

1. Qual sua relação com a pessoa que lhe indicou como segunda fonte?
2. Há quanto tempo você conhece a pessoa avaliada?
3. Qual sua concepção sobre a deficiência?
4. Você acredita que quem te indicou enfrentou dificuldades por causa dela?
5. Você considera que ele/a tem alguma habilidade especial ou se destaca de alguma maneira das outras pessoas? Como?
6. Ele/a é diferente das outras pessoas? Como?
7. Você considera que ele/a tem atitudes ou manias diferentes das outras pessoas? Quais?
8. Ele/a tem muitos amigos e/ou colegas? Eles estão na mesma faixa etária?
9. Quais seus interesses, atividades preferidas?
10. Como você o/a define?
11. Você o/a considera uma pessoa criativa (que tem muitas ideias diferentes, gosta de criar)? Se sim, fale como atua com criatividade.
12. Você o/a considera um líder (é escolhido para liderar grupos ou alguma atividade em específico)? Se sim, onde você mais atua como líder?
13. Há algo que gostaria de comentar e acredita que não foi contemplado?

ANEXOS

Anexo 1 – *Operation Houndstooth*

© Operation Houndstooth
The National Research Center on the Gifted and Talented
University of Connecticut
Joseph S. Renzulli, Rachel E. Sytsma, & Kristin B. Berman
November, 2000 www.gifted.uconn.edu

Fonte: Renzulli (2002, 2014).

Anexo 2 - Questionário para Identificação de Altas Habilidades/Superdotação - Adulto

QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ADULTOS (QIAHSD - ADULTOS)													
 Responda a este questionário sinceramente, pensando somente no seu comportamento em relação às atividades que você <u>gosta</u> de fazer, não necessariamente no que você faz efetivamente.											DATA	/	/20
NOME			ESTADO CIVIL			Nº DE FILHOS			Nº IRMÃOS/IRMÃS				
PROFISSÃO			OCUPAÇÃO										
ENDEREÇO						CIDADE							
BAIRRO			FONE(S)			E-MAIL							
GRAU DE INSTRUÇÃO		NENHUM		FUNDAMENTAL		MÉDIO		PROFISSIONALIZANTE					
GRADUAÇÃO		PÓS-GRADUAÇÃO		MESTRADO		DOUTORADO							
1		2		3		4		5		6			
7		8		+ de 8									
Quantas pessoas moram com você?													
Renda familiar total mensal (todos os familiares da residência, salários, aposentadorias, aluguéis, etc.)													
Até 1 salário mínimo (SM)		1-3 SM		3-5 SM		5-7 SM		7-10 SM		10-15 SM			
+ 15 SM													
1. Sexo do entrevistado			Masculino			Feminino			2. Idade				
3. Aparelhos na casa			TV			DVD			TV Cabo				
PC			Telefone			Celular			Internet				
4. Fora de casa, você tem acesso a:			TV Cabo			DVD			PC				
Internet													
CARACTERÍSTICAS GERAIS													
5. Com quantos anos você começou a ler (Não só o seu nome, mas frases)?													
6. Le por seu próprio interesse? Quantas horas/semana?													
7. Sobre quais assuntos mais gosta de conversar ou quais as atividades que mais gosta de fazer?													
1.			2.			3.			4.				
8. Que idade têm seus/suas 4 melhores amigos/as?													
1.			2.			3.			4.				
9. Em quais áreas você era ou é um/uma dos/das melhores da sua turma? Indique as 4 primeiras, por ordem de importância.													
1. Memória		8. Esportes		15. Matemática		22. Línguas estrang.		1º		Marque a opção mais adequada			
2. Dança		9. Astronomia		16. Abstração		23. Escultura		2º					
3. História		10. Liderança		17. Comunicação		24. Política		3º					
4. Química		11. Música		18. Português		25. Mitologia		4º					
5. Física		12. Criatividade		19. Planejamento		26. Arqueologia				Nunca			
6. Pintura		13. Cinema		20. Fotografia		27. Outra. Qual?				Raramente			
7. Biologia		14. Observação		21. Geografia						Às vezes			
										Frequentemente			
										Sempre			
10. Sente-se deslocado/a ou percebe-se diferente das demais pessoas no pensar, sentir ou agir?													
11. Prefere trabalhar/estudar/treinar/ praticar sozinho/a?													
12. Quando criança você preferia ler livros mais difíceis, ou enciclopédias, biografias ou atlas?													
13. É independente na sua forma de pensar e agir?													
14. Tem senso de humor e às vezes encontra humor em situações que não são humorísticas para os demais?													
15. Preocupa-se muito com questões éticas, morais, sociais, políticas ou ambientais?													
16. É perfeccionista?													
17. É mais observador/a que as demais pessoas, percebendo coisas que os demais não percebem?													
18. Gosta e prefere jogar xadrez ou jogos que exijam estratégia?													
19. Tem princípios éticos e morais próprios que aplica a todas suas ações e pensamentos?													
20. Considera seu conceito de amizade ou seu(s) amigo(s) diferentes ao das demais pessoas?													
21. É intolérante com pessoas ou atitudes que você não considera corretas ou adequadas?													

Marque a opção mais adequada	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
22. Quando criança preferia ter amigos mais velhos e/ou mais novos que você a amigos da sua idade?					
HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA					
23. Tem memória muito destacada, especialmente em assuntos que lhe interessam, comparado a outras pessoas de sua idade?					
24. Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse?					
25. Tem vocabulário muito mais avançado e rico que seus colegas ou demais pessoas da sua idade, especialmente em relação a temas de interesse?					
26. Tenta entender coisas complicadas examinando-as parte por parte?					
27. Aprende rapidamente coisas que lhe interessam e aplica o que aprendeu a outras áreas?					
28. Percebe rapidamente as relações entre as partes e o todo?					
29. Normalmente aprende mais de uma história, um filme, etc. do que as outras pessoas?					
30. Tenta descobrir o "como" e o "porquê" das coisas fazendo perguntas inteligentes?					
31. Suas notas ou conceitos na escola eram melhores que as dos demais colegas da sua turma?					
32. Aprende mais rápido que as demais pessoas, especialmente aquilo que lhe interessa?					
33. Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica?					
34. Tem um pensamento abstrato muito desenvolvido?					
CRIATIVIDADE					
35. As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais?					
36. É muito curioso/a?					
37. Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes?					
38. Gosta de arriscar para conseguir algo que quer?					
39. Gosta de enfrentar desafios?					
40. É muito imaginativo/a e inventivo/a?					
41. É sensível às coisas bonitas?					
42. É inconformista e não se importa em ser diferente?					
43. Sabe compreender ideias diferentes das suas?					
44. Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício ou uma tarefa relacionada a algo que já sabe?					
45. Descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas?					
46. Gosta de criticar construtivamente e não aceita autoritarismo sem criticá-lo?					
47. Presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse?					
48. Seus cadernos escolares eram completos e organizados?					
49. Gosta de cumprir regras?					
COMPROMETIMENTO COM A TAREFA					
50. Dedicar muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou lhe interessa?					
51. É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a, e nunca fica satisfeito/a com o que faz?					
52. Insiste em buscar soluções para os problemas?					
53. Tem sua própria organização?					
54. É muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a, em suas convicções?					
55. Precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa?					
56. Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa?					
57. Reconhece os obstáculos quando planeja?					
58. Sabe estabelecer prioridades com facilidade?					

Marque a opção mais adequada		Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
59. Sabe definir etapas, detalhes e métodos para desenvolver uma atividade?						
60. É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas a elas relacionadas?						
61. É interessado/a e eficiente na organização de tarefas?						
62. Sabe distinguir as consequências e os efeitos de suas ações?						
LIDERANÇA						
63. Ele/a é autossuficiente?						
64. Ele/a é escolhido/a ou preferido/a pelas demais pessoas para funções de liderança (líder de grupo, coordenador/a)?						
65. Ele/a é cooperativo/a com os demais?						
66. Ele/a tende a organizar o grupo?						
67. Ele/a é persuasivo/a em seus argumentos e sabe convencer os outros?						
ATIVIDADES ARTÍSTICAS E ESPORTIVAS						
68. Você se destaca em alguma atividade artística e/ou esportiva:						
1. Artes visuais (Pintura, desenho, escultura, fotografia, etc.)?						
2. Música, canto?						
3. Dança?						
4. Informática?						
5. Esportes, artes marciais, ginástica?						
6. Teatro?						
7. Outra atividade. Qual/quais?						
69. Já obteve alguma distinção/premiação nessa(s) atividade(s)?						
70. Quantas horas por semana dedica a essa(s) atividade(s)?						
- de 5	De 5 a 10	De 10 a 20	Mais de 20			

©Dra. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (2016).

Anexo 3 - Questionário para Identificação de Altas Habilidades/Superdotação - Adulto – 2ª fonte.

QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO - ADULTOS (QIIAHS - ADULTOS) - SEGUNDA FONTE											
 Responda a este questionário - às perguntas que você souber - pensando somente no comportamento do seu filho/a, pai/mãe, irmão/irmã, esposo/a, companheiro/a ou amigo/a em relação às atividades que ele/a <u>gosta</u> de fazer, não necessariamente no que ele/a faz efetivamente.											
NOME DA PESSOA AVALIADA						DATA / / 20					
SEU NOME						IDADE					
RELAÇÃO COM A PESSOA AVALIADA											
HÁ QUANTO TEMPO CONHECE A PESSOA AVALIADA?											
SUA PROFISSÃO					SUA OCUPAÇÃO						
ENDEREÇO											
BAIRRO				CIDADE							
FONE(S)				E-MAIL							
GRAU DE INSTRUÇÃO		NENHUM		FUNDAMENTAL		MÉDIO		PROFISSIONALIZANTE			
		GRADUAÇÃO		PÓS-GRADUAÇÃO		MESTRADO		DOCTORADO			
CARACTERÍSTICAS GERAIS											
1. Você considera que a pessoa que está sendo avaliada tem alguma(s) habilidade(s) especial(is) ou se destaca das demais?						Sim	Não				
2. Ele/a demonstra ser diferente para as demais pessoas?						Sim	Não				
3. Você considera que ele/a tem atitudes diferentes às demais pessoas?						Sim	Não				
4. Você considera que ele/a é uma pessoa tímida?						Sim	Não				
5. Você considera que ele/a é uma pessoa extrovertida?						Sim	Não				
6. Ele/a por seu próprio interesse? Quantas horas/semana?											
7. Sobre quais assuntos ele/a mais gosta de conversar ou estudar ou quais atividades mais gosta de fazer?											
1.		3.									
2.		4.									
8. Que idade têm seus/suas 4 melhores amigos/as?						1.	2.	3.	4.		
9. Em quais áreas ele/a era ou é um/uma dos/das melhores da sua turma/grupo? Indique as 4 primeiras, por ordem de importância.						1°	Marque a opção mais adequada				
1. Memória	8. Esportes	15. Matemática	22. Línguas estrang.			Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	
2. Dança	9. Astronomia	16. Abstração	23. Escultura								2°
3. História	10. Liderança	17. Comunicação	24. Política								3°
4. Química	11. Música	18. Português	25. Mitologia								4°
5. Física	12. Criatividade	19. Planejamento	26. Arqueologia								
6. Pintura	13. Cinema	20. Fotografia	27. Outra. Qual?								
7. Biologia	14. Observação	21. Geografia									
10. Ele/a sente-se deslocado/a ou percebe-se diferente das demais pessoas no pensar, sentir ou agir?											
11. Ele/a prefere trabalhar/estudar/treinar/ praticar sozinho/a?											
12. Quando criança ele/a preferia ler livros mais difíceis, ou enciclopédias, biografias ou atlas?											
13. Ele/a é independente na sua forma de pensar e agir?											
14. Ele/a tem senso de humor e às vezes encontra humor em situações que não são humorísticas para os demais?											
15. Ele/a preocupa-se muito com questões éticas, morais, sociais, políticas ou ambientais?											
16. Ele/a é perfeccionista?											
17. Ele/a é mais observador/a que as demais pessoas, percebendo coisas que os demais não percebem?											
18. Ele/a gosta e prefere jogar xadrez ou jogos que exijam estratégia?											
19. Ele/a tem princípios éticos e morais próprios que aplica a todas suas ações e pensamentos?											
20. Ele/a considera seu conceito de amizade ou seu(s) amigo(s) diferentes ao das demais pessoas?											
21. É uma pessoa intolerante com pessoas ou atitudes que ela não considera corretas ou adequadas?											

Marque a opção mais adequada					
	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
22. Quando criança ele/a preferia ter amigos mais velhos e/ou mais novos que ele/a a amigos da sua idade?					
HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA					
23. Ele/a tem memória muito destacada, especialmente em assuntos que lhe interessam, comparado a outras pessoas de sua idade?					
24. Ele/a tem muitas informações sobre temas que são de seu interesse?					
25. Ele/a tem vocabulário muito mais avançado e rico que seus colegas ou demais pessoas da sua idade, especialmente em relação a temas de interesse?					
26. Ele/a tenta entender coisas complicadas examinando-as parte por parte?					
27. Ele/a aprende rapidamente coisas que lhe interessam e aplica o que aprendeu a outras áreas?					
28. Ele/a percebe rapidamente as relações entre as partes e o todo?					
29. Normalmente ele/a aprende mais de uma história, um filme, etc. do que as outras pessoas?					
30. Ele/a tenta descobrir o "como" e o "porquê" das coisas fazendo perguntas inteligentes?					
31. As notas ou conceitos dele/a na escola eram melhores que as dos demais colegas da sua turma?					
32. Ele/a aprende mais rápido que as demais pessoas, especialmente aquilo que lhe interessa?					
33. Ele/a se adapta facilmente a situações novas ou as modifica?					
34. Ele/a tem um pensamento abstrato muito desenvolvido?					
CRIATIVIDADE					
35. As ideias que ele/a propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais?					
36. Ele/a é muito curioso/a?					
37. Ele/a tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes?					
38. Ele/a gosta de arriscar para conseguir algo que quer?					
39. Ele/a gosta de enfrentar desafios?					
40. Ele/a é muito imaginativo/a e inventivo/a?					
41. É uma pessoa sensível às coisas bonitas?					
42. Ele/a é inconformista e não se importa em ser diferente?					
43. Ele/a sabe compreender ideias diferentes das suas?					
44. Ele/a fica chateado/a quando tem que repetir um exercício ou uma tarefa relacionada a algo que já sabe?					
45. Ele/a descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas?					
46. Ele/a gosta de criticar construtivamente e não aceita autoritarismo sem criticá-lo?					
47. Ele/a presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse?					
48. Seus cadernos escolares eram completos e organizados?					
49. Ele/a gosta de cumprir regras?					
COMPROMETIMENTO COM A TAREFA					
50. Ele/a dedica muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou lhe interessa?					
51. Ele/a é muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a, e nunca fica satisfeito/a com o que faz?					

52. Ele/a insiste em buscar soluções para os problemas?					
53. Ele/a tem sua própria organização?					
54. Ele/a é muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a, em suas convicções?					
55. Ele/a precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa?					
56. Ele/a deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa?					
Marque a opção mais adequada	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
57. Ele/a reconhece os obstáculos quando planeja?					
58. Ele/a sabe estabelecer prioridades com facilidade?					
59. Ele/a sabe definir etapas, detalhes e métodos para desenvolver uma atividade?					
60. Ele/a é persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas a elas relacionadas?					
61. Ele/a é interessado/a e eficiente na organização de tarefas?					
62. Ele/a sabe distinguir as consequências e os efeitos de suas ações?					
LIDERANÇA					
63. Ele/a é autossuficiente?					
64. Ele/a é escolhido/a ou preferido/a pelas demais pessoas para funções de liderança (líder de grupo, coordenador/a)?					
65. Ele/a é cooperativo/a com os demais?					
66. Ele/a tende a organizar o grupo?					
67. Ele/a é persuasivo/a em seus argumentos e sabe convencer os outros?					
ATIVIDADES ARTÍSTICAS E ESPORTIVAS					
68. Ele/a se destaca em alguma atividade artística e/ou esportiva:					
1. Artes visuais (Pintura, desenho, escultural, fotografia, etc.)?					
2. Música, canto?					
3. Dança?					
4. Informática?					
5. Esportes, artes marciais, ginástica?					
6. Teatro?					
7. Outra atividade. Qual/quais?					
69. Já obteve alguma distinção/premiação nessa(s) atividade(s)?					
70. Quantas horas por semana ele/a dedica a essa(s) atividade(s)?					
	- de 5	5 a 10	10 a 20	+ de 20	

©Dra. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (2016).

Anexo 4 - Respostas mais Frequentes em Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação

RESPOSTAS MAIS FREQUENTES EM PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ADULTAS			
QIIAHS-D-ADULTOS	Nº da pergunta no questionário		Respostas mais comuns
	QIIAHS-D-ADULTOS - 2ª FONTE	Perguntas	
CARACTERÍSTICAS GERAIS			
	1	Você considera que a pessoa que está sendo avaliada tem alguma(s) habilidade(s) especial(is) ou se destaca das demais?	Sim
	2	Ele/a demonstra ser diferente para as demais pessoas?	Não
	3	Você considera que ele/a tem atitudes diferentes às demais pessoas?	Sim
	4	Você considera que ele/a tem atitudes diferentes às demais pessoas?	Sim ou não
	5	Você considera que ele/a tem atitudes diferentes às demais pessoas?	Sim ou não
5		Com quantos anos começou a ler (Não só o seu nome, mas frases)?	Antes dos 6 anos
6	6	Le por seu próprio interesse? Quantas horas/semana?	Mais de 14
7	7	Sobre que assuntos mais gosta de conversar ou estudar ou que atividades mais gosta de fazer?	Pouco comuns para a faixa etária ou meio social
8	8	Que idade têm seus 4 melhores amigos/as?	Muito mais velhos ou muito mais novos do que eles.
9	9	Em quais áreas era ou é um/uma dos/das melhores da sua turma? Indique as 4 primeiras por ordem de importância.	Qualquer uma
10	10	Sente-se deslocado/a ou percebe-se diferente das demais pessoas no pensar, sentir ou agir?	Frequentemente/sempre
11	11	Prefere trabalhar/estudar/treinar/praticar sozinho/a?	Frequentemente/sempre
12	12	Quando criança você preferia ler livros mais difíceis, ou enciclopédias, biografias ou atlas?	Frequentemente/sempre
13	13	É independente na sua forma de pensar e agir?	Frequentemente/sempre
14	14	Tem senso de humor e às vezes encontra humor em situações que não são humorísticas para os demais?	Frequentemente/sempre
15	15	Preocupa-se muito com questões éticas, morais, sociais, políticas ou ambientais?	Frequentemente/sempre
16	16	É perfeccionista?	Frequentemente/sempre
17	17	É mais observador/a que as demais pessoas, percebendo coisas que os demais não percebem?	Frequentemente/sempre
18	18	Gosta e prefere jogar xadrez ou jogos de estratégia?	Frequentemente/sempre
19	19	Tem princípios éticos e morais próprios que aplica a todas suas ações e pensamentos?	Frequentemente/sempre

Fonte: Pérez e Freitas (2016).

Nº da pergunta no questionário		Perguntas	Respostas mais comuns
QIIAHSO-ADULTOS	QIIAHSO-ADULTOS - 2ª FONTE		
20	20	Considera seu conceito de amizade ou seu(s) amigo(s) diferentes aos das demais pessoas?	Frequentemente/sempe
21	21	É intolerante com pessoas ou atitudes que você não considera corretas ou adequadas?	Frequentemente/sempe
22	22	Quando criança preferia ter amigos mais velhos e/ou mais novos que você a amigos da sua idade?	Frequentemente/sempe
HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA			
23	28	Tem memória muito destacada, especialmente em assuntos que lhe interessam, comparado a outras pessoas de sua idade?	Frequentemente/sempe
24	29	Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse?	Frequentemente/sempe
25	30	Tem vocabulário muito mais avançado e rico que seus colegas ou demais pessoas da sua idade, especialmente em relação a temas de interesse?	Frequentemente/sempe
26	31	Tenta entender coisas complicadas examinando-as parte por parte?	Frequentemente/sempe
27	32	Aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprende em outras áreas?	Frequentemente/sempe
28	33	Percebe rapidamente as relações entre as partes e o todo?	Frequentemente/sempe
29	34	Normalmente aprende mais de uma história, um filme, etc. do que as outras pessoas?	Frequentemente/sempe
30	35	Tenta descobrir o "como" e o "porquê" das coisas fazendo perguntas inteligentes?	Frequentemente/sempe
31	36	Suas notas ou conceitos na escola eram melhores que as dos demais colegas da sua turma?	Frequentemente/sempe (acadêmico) ou Raramente/nunca (produtivo-criativo)
32	37	Aprende mais rápido que seus colegas, especialmente aquilo que lhe interessa?	Frequentemente/sempe
33	38	Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica?	Frequentemente/sempe
34	39	Tem um pensamento abstrato muito desenvolvido?	Frequentemente/sempe

CRIATIVIDADE			
35	40	As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais?	Frequentemente/sempe
36	41	É muito curioso/a?	Frequentemente/sempe
37	42	Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes?	Frequentemente/sempe
38	43	Gosta de arriscar para conseguir algo que quer?	Frequentemente/sempe
39	44	Gosta de enfrentar desafios?	Frequentemente/sempe
40	45	É muito imaginativo/a e inventivo/a?	Frequentemente/sempe
41	46	É sensível às coisas bonitas?	Frequentemente/sempe
Nº da pergunta no questionário		Perguntas	Respostas mais comuns
QIAHSD-ADULTOS	QIAHSD-ADULTOS - 2ª FONTE		
42	47	É inconformista e não se importa em ser diferente?	Frequentemente/sempe
43	48	Sabe compreender ideias diferentes das suas?	Frequentemente/sempe
44	49	Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício ou uma tarefa relacionada a algo que já sabe?	Frequentemente/sempe
45	50	Descobre novos e diferentes caminhos para a solução de problemas?	Frequentemente/sempe
46	51	Gosta de criticar construtivamente e não aceita autoritarismo sem criticá-lo?	Frequentemente/sempe
47	52	Presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse?	Frequentemente/sempe
48	53	Seus cadernos escolares eram completos e organizados?	Nunca/Raramente
49	54	Gosta de cumprir regras?	Nunca/Raramente
COMPROMETIMENTO COM A TAREFA			Nunca/Raramente
50	55	Dedica muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou lhe interessa?	Frequentemente/sempe
51	56	É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a, e nunca fica satisfeito/a com o que faz?	Frequentemente/sempe
52	57	Insiste em buscar soluções para os problemas?	Frequentemente/sempe
53	58	Tem sua própria organização?	Frequentemente/sempe
54	59	É muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a, em suas convicções?	Frequentemente/sempe
55	60	Precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa?	Frequentemente/sempe
56	61	Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa?	Nunca/ raramente
57	62	Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade? [Reconhece os obstáculos quando planeja?]*	Frequentemente/sempe
58	63	Sabe estabelecer prioridades com facilidade?	Frequentemente/sempe

					Frequentemente/sempr
	59	64	Sabe definir etapas, detalhes e métodos para desenvolver uma atividade?		Frequentemente/sempr
	60	65	É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas a elas relacionadas?		Frequentemente/sempr
	61	66	É interessado/a e eficiente na organização de tarefas?		Frequentemente/sempr
	62	67	Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações?		Frequentemente/sempr
	LIDERANÇA				
	63	23	É autossuficiente?		Frequentemente/sempr
	64	24	É escolhido/a ou preferido/a pelas demais pessoas para funções de liderança (líder de grupo, coordenador/a)?		Frequentemente/sempr
	65	25	É cooperativo/a com os demais?		Frequentemente/sempr
	Nº da pergunta no questionário				
QIIAHS-D-ADULTOS			Perguntas		Respostas mais comuns
QIIAHS-D-ADULTOS - 2ª FONTE					
	66	26	Tende a organizar o grupo?		Frequentemente/sempr
	67	27	É persuasivo/a em seus argumentos e sabe convence os outros?		Frequentemente/sempr
	ATIVIDADES ARTÍSTICAS E ESPORTIVAS (QUANDO AS AH/SD SÃO EM UMA DESSAS ÁREAS)				
	68	68	Você se destaca em alguma atividade artística e/ou esportiva?		Sim
	69	69	Já obteve alguma distinção/premiação nessa(s) atividade(s)? Qual?		Sim
	70	70	Quantas horas por semana dedica a essa(s) atividade(s)?		De 10 a 20/ Mais de 20

Fonte: Pérez e Freitas (2016).