



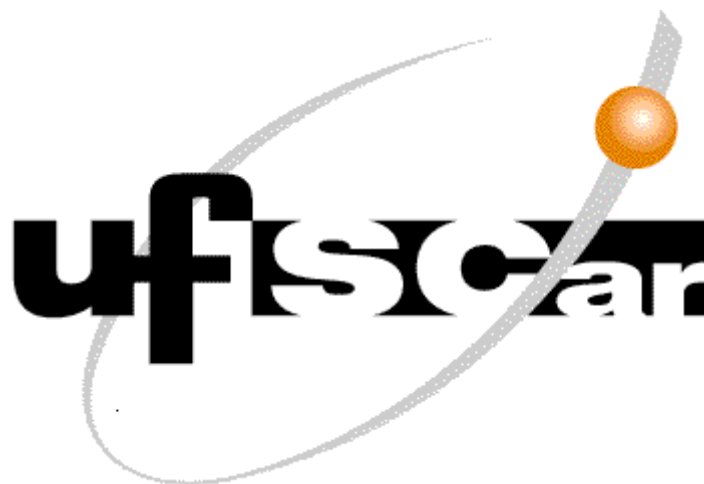
**RECONHECIMENTO DO TALENTO EM ALUNOS
COM PERDAS AUDITIVAS DO ENSINO BÁSICO**

ROSEMEIRE DE ARAÚJO RANGNI

São Carlos/SP

2012

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



**RECONHECIMENTO DO TALENTO EM ALUNOS COM PERDAS
AUDITIVAS DO ENSINO BÁSICO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial para o Exame de Defesa para obtenção do título de Doutor em Educação Especial – Área de Concentração: Educação do Indivíduo Especial.

ROSEMEIRE DE ARAÚJO RANGNI
Orientanda

MARIA DA PIEDADE RESENDE DA COSTA
Orientadora

São Carlos/SP
2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

R196rt

Rangni, Rosemeire de Araújo.

Reconhecimento do talento em alunos com perdas auditivas do ensino básico / Rosemeire de Araújo Rangni. -- São Carlos : UFSCar, 2012.
160 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Educação especial. 2. Superdotação. 3. Altas habilidades. 4. Talentos. 5. Perda auditiva. 6. Educação inclusiva. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)



Banca Examinadora de Defesa de Tese de **Rosemeire de Araújo Rangni**.

Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa
(UFSCar)

Ass. Maria da Piedade

Profa. Dra. Georgina Carolina Faneco Maniakas
(UFSCar)

Ass. Georgina Maniakas

Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari
(UFSCar)

Ass. Fátima Denari

Profa. Dra. Zenita Cunha Guenther
(UFLA)

Ass. Zenita C. Guenther

Profa. Dra. Isa Regina Santos dos Anjos
(UFSE)

Ass. Isa Regina Santos dos Anjos

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, causa primeira de todas as coisas;

Aos meus pais, *in memoriam*, que de onde estiverem estão compartilhando a minha alegria;

Ao Vander, pela paciência nas minhas ausências;

À minha irmã, em sua simplicidade, pelo incentivo na continuidade dos estudos;

Ao sobrinho Régis e ao amigo Nelson pelo socorro nas horas de conflitos informáticos;

À amiga Antonia, pela amizade, incentivo e companheirismo;

À Wania e Rita, amigas recentes, queridas e significativas neste caminho;

Ao amigo Fábio, pela escuta;

Ao amigo e afilhado Denis, pelo incentivo;

À minha orientadora Piedade, por aceitar o projeto e pela paciência com minhas ansiedades e inexperiências;

Às professoras Dras. Zenita, Fátima, Mey e Isa por aceitarem fazer parte da Banca e disporem-se na leitura e contribuição para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Aos Professores e alunos das Escolas participantes, sem eles nada ocorreria;

A todos os colegas acadêmicos que de uma maneira ou outra estiveram a par desta caminhada;

E, finalmente e não menos importantes, aos educandos talentosos, a razão deste estudo.

RANGNI, R. de A. **RECONHECIMENTO DO TALENTO EM ALUNOS COM PERDAS AUDITIVAS DO ENSINO BÁSICO**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2012.

RESUMO

A temática do talento é admitida entre as Necessidades Educacionais Especiais (NEE) desde os anos setenta quando entrou pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De um lado, este grupo de alunos não tem recebido respostas educativas adequadas às suas NEE, confirmado por ínfimos dados do censo escolar. Por outro lado, os alunos com deficiências são inseridos com maior ênfase aos serviços de atendimento educacional especializado, nas escolas regulares e em instituições especializadas. Os educandos que apresentam duas NEE, deficiências ou síndromes, podem receber os serviços na categoria de deficiência múltipla. Àqueles que apresentam talento e que tenham deficiência sensorial, perda auditiva, ou seja, Duplicidade de Necessidades Educacionais Especiais (DNEE) sequer são reconhecidos por suas capacidades. O reconhecimento da DNEE – talento e perda auditiva -, especialmente em escolas regulares, torna-se caminho mais tortuoso pelo processo de inclusão dos alunos com deficiências o qual envolve outros profissionais como intérpretes de Libras, professores interlocutores e especialistas em Salas de Recursos. O presente estudo tem como objetivo reconhecer os alunos com talento e perdas auditivas incluídos em escola regular. Para tanto, valeu-se da pesquisa exploratória do tipo Estudo de Caso e atendeu aos aspectos. Participaram 52 alunos, de ambos os gêneros, e com variedade de graus de perdas auditivas matriculados nos ensinos fundamental e médio. Foram selecionadas duas escolas da rede pública: Escola A (13 alunos matriculados na Rede Estadual de Ensino), localizada no interior do estado de São Paulo e Escola B (29 alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino), localizada na Grande São Paulo. Os resultados obtidos foram: 1) Na Escola A foram indicados dois alunos. e 2) Na Escola B foram indicados quatro alunos. Espera-se que os resultados obtidos sirvam de indícios para estudos posteriores para aprimorar a indicação de educandos dotados e talentosos com perdas auditivas ou outra NEE. Como também, que as indicações dos alunos não fiquem somente para engrossar dados estatísticos, mas que recebam respostas educativas para o desenvolvimento dos seus potenciais.

Palavras Chave: Educação Especial, Talento, Perdas Auditivas, Educação Inclusiva.

ABSTRACT**RECOGNITION OF TALENT IN STUDENTS WITH HEARING LOSES IN
COMMON SCHOOLS.**

The thematic of talent is accepted among the special educational needs (SEN) since the 70's when it was at the *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* for the first time. This group of students hasn't received appropriated educational answers to their SEN that have been confirmed by the low dates from the school census. On the other hand, the disabled students are put with more emphasis in the special educational services at the common schools and special educational institutions. The students who present two SEN - disabilities or syndromes - can receive the services in the multiple disabilities. The students with twice special educational needs (TSEN), talent and hearing loses, aren't recognized by their abilities. The recognition of TSEN – talent and hearing loses -, specifically at common schools, get a hard way in the inclusion process for the disabled students. This process involves others professionals as Libras interpreters, and specialists who works in the “special rooms”. This study aims to recognize the students with talent and hearing loses included at common schools. For this, the study was Exploratory and Case Study. Fifty-two (52) students took part of the study from both genders, and various grades of hearing lose enrolled in the junior high school and high school. Two schools were selected in the public system: School A (13 students enrolled in the state public school in the countryside of São Paulo); School B (29 students enrolled in the municipal system) located in the metropolitan area of São Paulo). The obtained results were: 1) Two (2) students were indicated at the School A, and 2) Four (4) students were indicated at the School B. For this, it's wished the results are traces for future studies to refine the gifted and talented students' indications with hearing loses or others SEN. Also the indicated students don't get in the statistic dates only to increase them but the students receive educational services to develop their potentials.

Keywords: Special Education, Talent, Hearing loses, Inclusive Education.

RESUMEN

La temática del talento es admitida entre las necesidades educacionales especiales (NEE) hasta los años setenta cuando entró, por la primera vez, en la Ley de Diretrizes y Bases de la Educación Nacional. De un lado, este grupo de alumnos no tiene respuestas educativas especiales para sus NEE, confirmado por pequeños datos del censo escolar. Por otro lado, los alumnos con discapacidad son inseridos con más énfasis a los servicios educacionales especiales en las escuelas regulares y en instituciones especiales. Los alumnos que presentan dos NEE, discapacidades o síndromes, pueden recibir los servicios en la categoría de discapacidad múltipla. Aquellos que presentan talento y tengan discapacidad sensorial, pérdida auditiva, o sea, Duplicidad de Necesidad Educacional Especial (DNEE), se quiera son reconocidos por sus capacidades. El reconocimiento de la DNEE - talento y pérdidas auditivas – especialmente en escuelas regulares, se quedan por caminos más tortuosos por el proceso de inclusión de los alumnos con discapacidad añadiendo otros profesionales como los intérpretes de Libras (Lengua Brasileira de Señas), profesores interlocutores e especialistas de Clases de Recursos. El presente estudio tiene como objetivo reconocer los alumnos con talento y pérdidas auditivas, incluidos en escuelas regulares. Para eso, se valió de investigaciones de explotación del tipo estudio de caso y atendió a los aspectos. Participaran 52 alumnos, ambos géneros, y, con variedad de grados de pérdidas auditivas matriculados en la enseñanza fundamental y media. Fueran seleccionadas dos escuelas en la red pública: Escuela A (13 alumnos matriculados en la red estadual de enseñanza) localizada en el interior de São Paulo y Escuela B, (29 alumnos matriculados en la red municipal de enseñanza), localizada en la grande São Paulo. Los resultados obtenidos fueran: 1) En la Escuela A fueran indicados dos alumnos y 2) En la Escuela B fueran indicados cuatro alumnos. Esperase que los resultados obtenidos sean indicios para estudios posteriores para mejorar la indicación de alumnos dotados y talentosos con pérdidas auditivas, o otra NEE. Como también, que las indicaciones de los alumnos no se queden solamente para aumentar los datos estadísticos, más, que reciban respuestas educativas para el desarrollo de los potenciales.

Palabras claves: Educación Especial, Talento, Pérdidas Auditivas, Educación Inclusiva.

RÉSUMÉ

Le thème sur le talent a été inclus parmi les nécessités éducatives différenciées (NED) depuis les années soixante-dix lorsque cela a été abordé pour la première fois dans la Loi des Directives et Bases de l'Éducation Nationale. D'un côté ce groupe d'élèves n'aurait pas reçu de réponses correspondantes à leurs NED, ce qui est confirmé par des recensements scolaires négligeables. Par contre, les élèves avec des déficiences ont été insérés d'une manière plus accentuée dans les services éducatifs spécialisés, dans des écoles régulières et dans des institutions spécialisées. Les élèves qui présentent deux NED, déficiences ou syndrômes, peuvent recevoir les services en tant que catégories multiples. Ceux qui ont du talent et qui ont des déficiences sensorielles, perte auditive, cela dit, une duplicité de nécessités éducatives différenciées (DNED), ne sont pas reconnus par leurs capacités. La reconnaissance de la DNED, talent et perte auditive, notamment dans les écoles régulières, fait que le chemin soit plus difficile grâce à l'inclusion faite par d'autres professionnels comme par exemple les interprètes de la langue des signes, professeurs interlocuteurs, et spécialistes des salles de ressources diverses. Cette étude a comme objectif reconnaître les élèves qui ont du talent et qui sont sourds dans les écoles régulières. Pour atteindre cet objectif, une recherche exploratoire en tant qu'étude de cas a été poursuivie. Cinquante deux élèves ont participé à la recherche, des deux sexes, ayant divers degrés de pertes auditives inscrits dans l'école primaire et secondaire. Deux écoles publiques ont été choisies : l'école A (13 élèves inscrits dans le réseau publique de l'état de São Paulo), située dans la province de São Paulo et l'école B (29 élèves inscrits dans le réseau de la municipalité de São Paulo), située dans la région périphérique de São Paulo. Voici quelques résultats déjà obtenus : 1) dans l'école A deux élèves ont été indiqués et 2) dans l'école B quatre élèves ont été indiqués. Avec les résultats de cette étude, des indices pourraient être établis pour tracer de nouvelles études et améliorer la sélection des élèves doués ou talentueux avec pertes auditives ou autres NED. Et aussi, cela permettrait le développement de réponses éducatives substantielles et non seulement des chiffres pour augmenter les données statistiques.

Mots-clés : Éducation Différenciée, Talent, Perte Auditive, Éducation Inclusive.

LISTA DE SIGLAS

- AASI – Aparelho de amplificação sonora
- ACT – *World-for-World Map*
- ADN – Ácido desoxirribonucleico
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- ANSI – *American National Standards Institute*
- ARN – Ácido ribonucleico
- C – *Casual* (Acaso)
- CAPE – Centro de Apoio Pedagógico Especializado
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEC – *Council for Exceptional Children*
- CEE – Conselho Estadual de Educação
- CEDET – Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- D – *Development* (Desenvolvimento)
- DA – Atividades
- DI – Investimento
- DP – Progressão
- Db – Decibéis
- DMGT – *Development Model of Gift and Talent*
- DNA – Ácido Desoxirribonucleico
- DNEE – Dupla necessidade educacional especial
- DVD – Digital Versatile Disk
- E – *Environment* (catalisadores ambientais)
- ERIC – *Education Resources Information Center*
- F – Domínio da Capacidade Física
- FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais
- FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
- FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz
- FOEI – Fórum Oeste de Educação Inclusiva
- FOPEI – Fórum Permanente de Educação Inclusiva
- G – Inteligência Geral
- GM – Profundidade e pensamento abstrato não linear

GS – Social

GV – Vivacidade Mental e pensamento linear

Hz – Hertz

I – *Intrapersonal*

ICA – EIA – *International Congresso of Audiology* – Encontro Internacional de Audiologia

L1 – Língua materna

L2 – Segunda Língua

Libras – Língua Brasileira de Sinais

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NAGC – *National for Exceptional Children*

NEE – Necessidades educacionais especiais

PhD – *Doctor of Philosophy*

PPGEES – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

PUC – Pontifícia Universidade Católica

PO – Professor Observador

RE – Rede Estadual

RIASEC – *Realistic, Investigation, Artistic, Social and Convencional*

RNA – Ácido Ribonucleico

SE – Secretaria da Educação

T – Talent (talento)

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFLA – Universidade Federal de Lavras

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNICAMP – Universidade de Campinas

UNICID – Universidade Cidade de São Paulo

UNIP – Universidade Paulista

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

1. Conceitos de dotação e talento	7
2. Surdez e Deficiência Auditiva.....	20
3. Definições de surdez e deficiência auditiva.....	21
4. Perdas auditivas em Db.....	23
5. Prejuízos segundo grau de perda.....	24
6. Distinção – surdos e deficientes auditivos.....	26
7. Concepções sobre as pessoas com perdas auditivas.....	27
8. Aspectos sobre aquisição da linguagem escrita.....	30
9. Termos em Educação Especial nos documentos oficiais.....	33
10. Artigos sobre duplicidade de NEE extraídos do CEC e NAGC.....	39
11. Inclusão para alunos talentosos.....	42
12. Definições e termos em documentos oficiais.....	46
13. Síntese: legislação do Estado de São Paulo.....	51
14. Relação e descrição de áreas e subáreas.....	56
15. Domínios da capacidade humana	65
16. Sinais de potencial – Educação Infantil.....	67
17. Domínios da capacidade humana – Educação Infantil.....	68
18. Domínios da capacidade humana – características – 12 anos ou mais	69
19. Observação Assistida: relação cenário – oportunidade.....	72
20. Guia de indicadores.....	75
21. Síntese das áreas e subáreas do talento.....	77
22. Qualificação – professores observadores.....	86
23 – Etiologias.....	92
24. Resultados da Atividade Assistida (Escola A).....	98
25. Resultados da Atividade Assistida (Escola B).....	107
26. Resultados – Áreas (2011).....	114

LISTA DE TABELAS

1. Quadro de Prevalência.....	8
2. Índices em dB no Brasil.....	24
3. Matrículas de alunos talentosos em São Paulo – 1996 a 2005.....	48
4. Matrículas de alunos talentosos da Rede Estadual de Ensino de São Paulo – 2006a 2011.....	50
5. Participantes por escola.....	82
6. Alunos indicados: Observação Direta em Sala de Aula (Escola A).....	93
7. Alunos indicados matriculados nas escolas adjacentes.....	94
8. Questionário - professores (Escola A).....	99
9. Questionário - professores (Escola B).....	101
10. Alunos indicados na Observação Direta em Sala de Aula (Escola B).....	101

LISTA DE FIGURAS

1. DMGT 2.0 (2008).....	12
2. Estrutura biológica do DMGT	14
3. DMGT e Bases biológicas.....	16

LISTA DE APÊNDICES

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor.....	132
2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais ou responsáveis.....	133
3. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor observador.....	134
4. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Educando.....	135
5. Folha de Observação Direta em Sala de Aula de educandos com perdas auditivas....	136
6. Folha de Atividade Assistida.....	137
7. Questionário aos professores.....	143
8. Entrevista – Alcides.....	146
9. Cartelas – Jogo da Senha.....	148
10. Resultados Escolares (Escola A).....	148

LISTA DE ANEXOS

1. Parecer Comitê de Ética – Universidade Federal de São Carlos.....	151
2. Fotos – Escola A.....	152
3. Resultados Escolares (Escola B).....	153
4. Fotos – Escola B.....	154
5. Mensagens – Escola A.....	155
6. Lista de indicadores (Guenther, 2012).....	157
7. Folha de Observação Direta em Sala de Aula (Guenther, 2012).....	159

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO.....	II
ABSTRACT.....	III
RESUMEN.....	IV
RÉSUMÉ.....	V
LISTA DE SIGLAS.....	VI
LISTA DE QUADROS.....	VIII
LISTA DE TABELAS.....	IX
LISTA DE FIGURAS.....	IX
LISTA DE APÊNDICES.....	IX
LISTA DE ANEXOS.....	X
SUMÁRIO.....	XI
APRESENTAÇÃO.....	XV
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – DOTAÇÃO E TALENTO.....	6
1.1 Conceitos	6
1.2 <i>Differentiated Model of Giftedness and Talent - DMGT 2.0 (2008) – versão atualizada</i>	8
1.3 Os cinco componentes.....	9
1.4 A estrutura biológica do DMGT 2.0.....	12
1.5 Capacidade perceptual	16
CAPÍTULO 2 - PESSOAS COM PERDAS AUDITIVAS: DIFERENTES ABORDAGENS.....	20
2.1 A questão dos termos e definições: entre o clínico e o educacional.....	20
2.2 Abordagem educacional.....	27

CAPÍTULO 3 – DUPLICIDADE DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	33
3.1 Termos e definições.....	33
3.2 Duplicidade de necessidades educacionais especiais (DNEE) – talento e perdas auditivas.....	37
3.3 Inclusão de alunos talentosos	40
3.4 Inclusão de alunos com talento e perdas auditivas	43
CAPÍTULO 4 – LEGISLAÇÃO	46
4.1 Legislação Federal	46
4.1.1 Âmbito Paulista.....	47
CAPÍTULO 5 – RECONHECIMENTO DOS ALUNOS TALENTOSOS PELA OBSERVAÇÃO DIRETA E ASSISTIDA: UM ESTUDO DE 1998 A 2011	52
5.1 Identificação pela Observação Direta: validação científica	52
5.2 A Observação Assistida.....	71
5.3 Revalidação científica.....	74
CAPÍTULO 6 – MÉTODO	78
6.1 Pesquisa exploratória: explorando novos caminhos.....	78
6.2 Estudo de caso.....	79
CAPÍTULO 7 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	92
O CASO ALCIDES	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES	131
ANEXOS	150

VIDA

Tempo é vida
Vida é experiência
Velhice sinônimo de vida, experiência.

Viver, cultivar o tempo
Tempo de amor,
Tempo de tristeza,
Tempo de compreensão,
Tempo de alegria,
Tempo de espera,
Tempo de esperar o tempo.

Palavra pesada, idoso
Idade do tempo
Peso do tempo
Alegria de ter vivido o tempo.

Autor: PV - Educando do primeiro ano do Ensino
Médio da Rede Estadual de Ensino do Estado de São
Paulo (educando com perdas auditivas).

APRESENTAÇÃO

O interesse pela temática do talento, possivelmente, surgiu no percurso de minha vida profissional. Lecionei, muitos anos, para crianças, jovens e adultos que superavam a média do grupo. Não tinha resposta evidente sobre a superioridade daqueles alunos. Pensava por vezes, na restrição do meu entendimento, que eram superiores porque o grupo não alcançava à média.

Ingressei no curso de Pedagogia para adquirir conhecimento sobre Educação. No ano seguinte à graduação, iniciei o curso de mestrado com um projeto sobre Avaliação do Exame Nacional – Provão, no entanto, mudei de tema no meio do curso e o título do trabalho foi “O atendimento às pessoas com altas habilidades no estado de São Paulo”. Perguntaram-me, na ocasião, o porquê da mudança e da escolha do novo tema. Na verdade, não tinha explicação definitiva. Também, recebi ‘piadas e chacotas’ de colegas sobre o tema ‘superdotados’.

Na época, meu conhecimento da temática se concentrava em um estudo rápido para apresentação de seminário, em sala de aula, na disciplina de Psicologia Escolar, no curso de Pedagogia. Observei o pouco interesse que o tema despertou nos colegas, tendo apenas a professora como interlocutora.

Desde 2004, passei a dedicar-me sobre o estudo acerca do universo das pessoas com potencial superior. A dissertação de mestrado versava sobre o atendimento, pois estava adequado à Linha de Políticas Públicas do Programa de Mestrado da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Notei que não havia trabalhos concluídos no Programa sobre o tema, o que dificultou muito mais o desenvolvimento do estudo, uma vez que, na época, em São Paulo, havia somente uma tese de doutorado defendida na Pontifícia Universidade Católica – PUC, de São Paulo, de 2002, e poucas referências que tratassem da temática.

Face à escassez de fontes de estudo no estado de São Paulo, especificamente direcionada às políticas públicas para atendimento dessa parcela de alunos, busquei aprofundar os conceitos e práticas de atendimento público a alunos mais capazes.

Sem finalizar o mestrado, matriculei-me no Curso de Especialização para Dotados e Talentosos, na Universidade Federal de Lavras (UFLA), em 2005, de caráter semi-presencial, o único em andamento no Brasil. Finalizei-o em 2006 com a certeza de que me dedicaria e essa categoria de necessidades educacionais especiais. Terminei o mestrado no segundo semestre de 2005 e, passei a apresentar os resultados da escassez

de reconhecimento e serviços educacionais aos alunos talentosos no estado de São Paulo em congressos e eventos de Educação e Educação Especial e Inclusiva. Averigüei que em muitos eventos minha fala era solitária, quando muito, em eventos maiores, formávamos pequeninos grupos que se perdiam em meio à ênfase que se dava, e ainda se dá, à temática das deficiências.

Sem vínculo institucional, como estudante, procurei me integrar a um grupo de educação inclusiva e participava de aulas na Universidade de São Paulo (USP) e Universidade de Campinas (UNICAMP), como ouvinte, para não me afastar dos debates e discussões.

Busquei o Fórum Permanente de Educação Inclusiva (FOPEI), constituído de professores, estudantes e profissionais da educação e integrantes de secretarias de educação com atividades na Universidade de São Paulo (USP). No entanto, permaneci no grupo em apenas dois encontros. A temática do talento não tinha espaço, mesmo sendo o slogan do grupo ‘Educação Inclusiva ampla, geral e irrestrita’. Mas o destino é providencial. Uma das integrantes da comissão executiva convidou-me a participar do Fórum sediado na Universidade Paulista (UNIP) – Campus Alphaville, em 2007, que seria uma espécie de braço do FOPEI da USP. Nesta época, o FOPEI estava se desmembrando em regiões no estado de São Paulo.

Integrei-me definitivamente ao Fórum Oeste de Educação Inclusiva (FOEI), em fevereiro de 2007, com a promessa de que ali teria voz e espaço para expor, discutir e debater a temática do talento, concessão essa feita pela coordenadora Antonia Maria Nakayama.

Faço parte da comissão executiva do FOEI desde 2007 e minha militância, além da Educação Inclusiva para todos os alunos, independentemente de suas diferenças e peculiaridades, tem sido despertar e consolidar, nos participantes, o interesse pelo tema do talento por meio de seminários, oficinas e palestras. Em seis anos de participação no FOEI, ainda encontro resistência e mitos arraigados à temática entre os participantes dos encontros.

O fato de ser aceita no Curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs - UFSCAr), em 2010, me fez participante de uma grata mudança de trajetória, pois as pesquisas sobre talento desenvolvidas no mencionado Programa são recentes.

Lembro-me de Cristina Delou, quando era sua aluna no curso de especialização na UFLA, dizendo que estar na área do talento é quebrar pedras todos os dias. As

pedrinhas que quebro, nessa imensa pedreira que se apresenta à área com a construção deste estudo, trazem-me grande senso de responsabilidade, enquanto pesquisadora, em contribuir para um pequeno passo à frente em prol desses alunos que necessitam de reconhecimento educacional. Ao escolher alunos com perdas auditivas, como grupo a ser pesquisado, deparei-me com desafios, com ‘pedras’ ainda maiores.

Assim sendo, tentar entender o universo das pessoas talentosas é desafiador. Minha certeza é a satisfação imensa que tenho em estudá-los e idealizá-los como reconhecidos e desenvolvidos em suas necessidades especiais.

INTRODUÇÃO

A preocupação com o talento¹ no Brasil perfaz quase um século se contarmos com as primeiras publicações sobre a temática que datam dos anos de 1920.

Se considerar as iniciativas em prol das pessoas, mais precisamente, os educandos talentosos nas escolas brasileiras, pode-se salientar que as ações são mais propícias com a introdução da categoria do talento, como Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 5.692, de 1971 (BRASIL, 1971). Desde então, esse grupo de alunos passou a ter um olhar mais atencioso por parte dos dispositivos legais educacionais.

Era de se esperar contudo que, por força de lei, os alunos tivessem seus direitos educacionais garantidos de acordo com suas respectivas NEE, mas não é o que ocorre.

Para Freitas; Pérez (2010) as políticas evidenciam maior preocupação em prol desses alunos, principalmente, no que se refere à inclusão mais efetiva na escola. Ao se deparar com os índices de matrículas, 5.186, verificados no censo e apresentado pelas mencionadas autoras, infere-se que há dissonância entre o que determina os dispositivos legais e os resultados.

Especialistas como Pérez (2006), Rech; Freitas (2006), Delou (2010), Freitas; Pérez (2010), Anjos (2011), entre outros, destacam que os mitos que circundam o universo desse grupo de pessoas são impedimentos para que tenhamos respostas educativas às suas necessidades especiais. Para Guenther (2000) há falsos conceitos, ou seja, desconhecimento dos conceitos básicos que instauram dificuldades aos professores e familiares ao lidar com esse grupo de sujeitos.

O mito ou o falso conceito de que ‘eles caminham por si, é considerado por mim o mais perverso de todos.

Mas por que ignorar a educação a esses alunos? Pereira e Guimarães (2007) mencionam alguns objetivos do atendimento a esses alunos, entre eles o direito universal de todas as pessoas serem atendidas conforme seus potenciais; a contribuição dessas pessoas para o progresso das civilizações e o investimento de muitos países em captação e desenvolvimento dos talentos. Vê-se que o Brasil não está pareado com esses objetivos, ao menos não maciçamente. A questão ainda carece de resposta.

¹ Neste estudo, a autora opta pelo uso do termo talento para designar o potencial superior, no entanto, respeitará os termos utilizados pelos autores.

Observa-se que desde os pressupostos emanados pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), da qual o Brasil é signatário, há esforços para incluir os alunos com NEE nas escolas regulares. Antes de tais pressupostos essa inclusão ocorria com menos ênfase, uma vez que o princípio da integração exigia que os alunos com NEE se adaptassem aos sistemas escolares e com isso mantinham-se, quando muito, em escolas especiais ou fora da escolarização.

Com a orientação da inclusão para todos, em 2001, através da promulgação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), os princípios de Salamanca começam a ganhar impulso e todo o sistema escolar passa a movimentar-se em direção à inclusão.

Nesse movimento, os alunos, antes segregados ou evadidos, entram nas escolas e causam no ambiente escolar entre os educadores desde sentimentos de susto e impotência até o empenho em atendê-los satisfatoriamente.

São praticamente vinte anos de impulso legal e ações que encaminham os alunos com NEE às escolas regulares e observamos que o movimento inclusivo e a efetiva inclusão podem acontecer no decurso de um longo tempo, já que os índices educacionais desfavoráveis e as dimensões continentais do Brasil provocam essa predição.

Mais precisamente, os alunos com perdas auditivas encontram entraves para que sua inclusão se efetive com sucesso. Estes entraves são diversos e podem ocorrer desde recursos humanos e financeiros dos sistemas escolares para recebê-los, ao aceite em grupos envolvidos com comunidades de identidade grupal surda cujas orientações inclusivas já estão implementadas.

Goldfeld (2002), Guarinello (2007), Santos (2007), Pereira (2009), entre outros, assinalam que não compartilhar a mesma linguagem constitui uma dificuldade entre os alunos com perdas auditivas e os professores e, possivelmente, com os colegas de classe e da escola. A questão da comunicação esbarra em outro aspecto, mesmo que os professores sejam fluentes na Língua Brasileira de Sinais (Libras), enfrentariam a barreira de que normalmente os alunos são filhos de pais ouvintes e não dominam a língua de sinais quando adentram as escolas regulares, ou seja, vêm sem esse conhecimento prévio. Ademais, pouco se tem discutido sobre os alunos ouvintes dominarem a língua de sinais para propiciar inclusão daqueles que possuem perdas auditivas. Porém, é questionável o dever de todos os alunos ouvintes dominarem Libras para interagir com os alunos com perdas auditivas em sala de aula para se obter uma

inclusão real. O aprendizado de Libras deveria ser imposto aos alunos ouvintes? Deveria ser uma disciplina obrigatória ou complementar?

Devido a tantos pontos em discussão, se houver a Duplicidade de Necessidade Educacional Especial (DNEE) – talento e perdas auditivas – em um só aluno, como se daria o reconhecimento em escola regular e os serviços especiais?

A DNEE não é pesquisada e abordada com ênfase nas literaturas especializadas, tanto da área de talento como na de perda auditiva.

As escassas citações encontradas na literatura brasileira, quais sejam: Ourofino (2007), Negrine (2009), Delou (2010), Guenther (2011b), para citar alguns, evidenciam a importância de indicar esses alunos duplamente especiais.

Em relação à publicação internacional, Rangni; Costa (2010) encontraram no site do *Council for Exceptional Children (CEC)* e do *National Association for Gifted and Talented Children (NAGC)* apenas seis artigos que contemplam a DNEE – talento e perdas auditivas – o que denota a escassez de estudos na área.

Winstanley (2003), ao publicar sobre o tema da DNEE para essas duas categorias de NEE, destaca que é difícil encontrar estudos sobre essa dupla condição.

Observa-se que, as duas categorias de NEE – talento e perdas auditivas – encontram conflitos em aspectos comuns como questões conceituais para definir os sujeitos, conceitos esses distintos e que os dividem em grupos como deficientes auditivos e surdos, por exemplo, termos utilizados confusamente em documentos oficiais e literatura especializada ou como talentosos, superdotados, com altas habilidades e assim por diante.

Além da escassez de publicações que converge para a abordagem teórica da DNEE, existem os percalços das políticas de Educação Especial que são mais voltados para as deficiências do que para o talento (PÉREZ, 2006; GUENTHER, 2000, 2006 a).

Desta forma, o problema do estudo está assentado na seguinte questão:

É possível reconhecer talento em alunos com perdas auditivas incluídos em escolas regulares, por meio da Identificação pela Observação Direta em Sala de Aula?

Sobre esse questionamento, busca-se apresentar um referencial teórico que subsidie respostas para a questão assinalada. Desta maneira, o estudo se estrutura com os seguintes capítulos:

O Capítulo 1 expõe a Teoria de Francoys Gagné, que embasa este estudo e desenvolve, por intermédio de suas pesquisas sobre o conceito de dotação e talento, o

Differentiated Model of Giftiness and Talent (DMGT), dando subsídios para reconhecer os diferentes domínios da capacidade humana.

O Capítulo 2 aborda a questão da conceituação sobre as perdas auditivas entre o clínico e o educacional, dando ênfase à abordagem educacional em diferentes vieses ao longo da história que envolve os sujeitos com perdas auditivas.

Sob a ótica dessas duas categorias de NEE, o Capítulo 3 evidencia a DNEE com alusões às questões conceituais e terminológicas, bem como o corpo teórico encontrado na literatura sobre o tema. Faz breves reflexões sobre a inclusão e a possibilidade da DNEE dos talentosos com perdas auditivas. A realidade inclusiva para esses alunos, por vezes, é analisada hipoteticamente, uma vez que não há muitos estudos que pudessem subsidiar melhor análise.

O Capítulo 4 busca expor as orientações legais em documentos oficiais no âmbito Federal e Paulista.

No Capítulo 5 é apresentada uma revisão da literatura publicada por Guenther, no período de 1998 a 2011 que referencia seus estudos sobre a Identificação pela Observação Direta em Sala de Aula (1998), ano da validação científica do procedimento, e a Observação Assistida que complementa a anterior.

O Capítulo 6 trata do Método desenvolvido para realização do estudo. Valeu-se de Pesquisa Exploratória e Estudo de Caso que é baseado nos fundamentos de Yin (2003, 2005).

Os resultados do estudo são apresentados no Capítulo 7.

Por fim, e não menos importante, o estudo expõe um caso de uma pessoa que desenvolveu seus talentos artísticos, na área musical, independentemente das dificuldades impostas pelas perdas de audição. A intenção dessa exposição é derrubar o preconceito de que pessoas com d(eficiências) devam restringir suas atividades por conta de suas limitações.

OBJETIVOS

GERAL

- Reconhecer os alunos talentosos com perdas auditivas incluídos em escola regular.

ESPECÍFICOS

- Verificar os alunos talentosos com perdas auditivas, por meio dos procedimentos de Identificação pela Observação Direta e Atividade Assistida, em escola regular.
- Analisar o processo de reconhecimento dos alunos talentosos com perdas auditivas, por meio da Folha de Observação.
- Analisar a participação dos especialistas das salas de recursos, professor interlocutor e intérpretes.
- Verificar o talento em alunos, independentemente do seu grau de perda auditiva.
- Analisar em dois diferentes sistemas de ensino, um municipal e outro estadual, o reconhecimento de alunos talentosos.

CAPÍTULO 1

DOTAÇÃO E TALENTO

1.1 Conceitos

Francoys Gagné é canadense nascido em Quebec. Em 1966, obteve seu PhD em Psicologia Educacional pela Universidade de Montreal. Após uma década de pesquisa em avaliação de estudantes, Gagné passou a se interessar pelo desenvolvimento do talento, na década de 70. Seus estudos trouxeram uma variedade de tópicos dentro da área dos talentosos, como exemplo, as atitudes e a educação, nomeação de pares e perfis de desenvolvimento.

Gagné é conhecido internacionalmente por sua teoria do desenvolvimento do talento chamado *Differentiated Model of Giftedness and talent (DMGT)* e endossado por várias autoridades educacionais para definir a população alvo e o serviço de intervenção.

O DMGT teve sua primeira publicação em francês, em 1984. Deu-se, em 1985, a publicação em língua inglesa com o título *Giftedness and talent: reexamining a reexamination of the definitions*, na Revista *Gifted Child Quartely*, nos Estados Unidos.

Nesse artigo, a preocupação de Gagné se constituía em definir a ambiguidade terminológica existente na literatura especializada da área e, também nos dicionários, entre dotação e talento, como assinala:

Nem a literatura científica, acerca da dotação, principalmente de fontes americanas, apóiam essa ambigüidade, de uso aleatório de um ou outro termo no mesmo parágrafo sugerindo que são sinônimos. Somente poucos autores atentam para a distinção entre os dois conceitos. (GAGNÉ, 1985, p. 80)

A partir desse entendimento, Gagné (1985) infere que o uso ambíguo terminológico reflete à duplicidade conceitual entre dotação e talento e pontua, que após mais de meio século de pesquisa sobre a temática da dotação, ainda mantém-se em conflito conceitual e cita Passow (1981) quanto à conturbada situação dos conceitos que podem determinar encaminhamentos de programas de enriquecimento.

Desde então os conceitos de dotação e talento, desenvolvidos por Gagné, vêm se constituindo como uma teoria que faz sentido, segundo Guenther (2010).

O Quadro 1 expõe os conceitos de dotação e talento.

CAPACIDADE HUMANA – ORIGEM GENÉTICA NATURAL		
<p>CAPACIDADE Designa uma condição que antecede ao desempenho originado em predisposições existentes no plano genético diferenciando capacidade natural - origem genética - de capacidade adquirida - origem em aprendizagens no ambiente (GUENTHER, RONDINI, 2012, p. 252)</p>	<p>DOTAÇÃO Designa posse e uso de notável capacidade natural em um ou mais domínios da capacidade humana (GUENTHER, 2011a, p. 21) Conceito quantitativo referente à posição de pelo menos dois desvios padrão acima da média na curva de distribuição em um ou mais domínios de capacidade (GUENTHER, RONDINI, 2012, p. 252).</p>	<p>APTIDÃO Indica dotação para uma área ou campo de ação diferenciado.</p>
ORIGEM AMBIENTAL ADQUIRIDA		
<p>TALENTO Resulta de oportunidades e ação intencional exercida no ambiente (GUENTHER, 2011a, p. 3).</p>	<p>DESEMPENHO Implica realização notavelmente superior em alguma área da atividade humana (GAGNÉ, 2008). A competência refere-se ao grau satisfatório de desempenho em alguma área ou campo de ação definido, resultado de aprendizagem intencional (GUENTHER, RONDINI, 2012, p. 252)</p>	<p>CAMPO Refere-se à área de ação em que se expressa o talento</p>

Fonte: Gagné (2008), Guenther (2011a), Guenther; Rondini (2012).

Quadro 1 – Conceitos de dotação e talento

Ao mencionar a prevalência de pessoas dotadas e talentosas, Gagné (2009a) pontua que essa população é localizada no percentil 90. Aqueles que pertencerem ao topo dos 10% do grupo de referência, em termos de capacidade natural e realização (talento).

O mesmo autor considera generoso esse percentual, porém, contrabalança em níveis de dotação e talento baseado no sistema métrico. Estes indicadores podem facilitar um número maior de pessoas dotadas e talentosas e, por conseguinte, podem evitar exclusões, como explicita a Tabela 1.

10% DO GRUPO DE REFERÊNCIA EM DOTAÇÃO			
Moderadamente	Altamente	Excepcionalmente	Extremamente / Profundamente
1:100	1:1000	1:10.000	1:100.000

Tabela 1 – Quadro de Prevalência

1.2 *Differentiated Model of Giftedness and Talent - DMGT 2.0* – versão atualizada.

A versão atualizada do *Differentiated Model of Giftedness and talent* (DMGT), denominado DMGT 2.0 ocorreu em 2008, quase vinte e cinco anos após a publicação na versão em inglês, em 1985.

No Modelo atualizado, Gagné não faz nenhuma alteração quanto aos conceitos de dotação e talento. Em seu artigo intitulado *Building gifts into talents: detailed overview of the DMGT 2.0*, em 2009, faz menção à caótica situação de dissenso entre os estudiosos da área sobre os conceitos de dotação e talento e pontua: “Por estranho que possa parecer, a maioria dos estudiosos e profissionais da área parecem bastante confortáveis com essa falta de consenso sobre a definição de nosso constructo básico” (GAGNÉ, 2009b, p. 62).

Uma crucial advertência dada por Gagné (1985, 2008 2009), no processo de conceituação de dotação e talento, assenta-se em que, se os dois termos forem diferenciados podem assumir formas diferentes e inclusive direcionar programas de identificação e serviços educacionais.

Gagné (2009b, p. 63) mantém as bases construídas a partir das duas definições, quais sejam:

- a) Ambas referem-se às habilidades humanas;
- b) Ambas são normativas no sentido de atingir as pessoas que se diferenciam da norma ou da média;
- c) Ambas atingem pessoas cujo *status* de ‘anormais’ originam de comportamentos fora do normal.

Desta forma, Gagné (2009b) alerta para a confusão entre os profissionais e leigos sobre os dois conceitos e adverte que a maioria dos dicionários, inclusive da área social define dotação como talento e vice-versa.

Nessa versão, Gagné não faz alteração quanto à prevalência para a dotação e talento, mantendo os 10% superiores, conforme apresentado na Tabela 1.

1.3 Os cinco componentes

Dotação (G), em inglês *giftedness*, na versão atual, capacidade natural ou potencial, expressados em Domínios, os quais são subdivididos em seis grupos, são eles: Intelectual, criativo, social, perceptual e físico (muscular e controle motor). Quatro deles pertencem ao subcomponente mental. O Domínio Perceptual é incluído na versão do DMGT 2.0. Gagné (2009b) ressalta que o conhecimento do mundo externo com impressões sensoriais acontece dentro do cérebro e dirige-se para os cinco sentidos e infere que é mais mental que físico.

Quanto ao Domínio Físico, na versão anterior, era enquadrado no Domínio Sensório-motor. Esse Domínio divide-se em muscular e controle motor. Assim, Gagné (2009b, p. 65) justifica a subdivisão: “Por outro lado, elas também começam como processo mental guiando impulsos neuronais para as atividades musculares e motoras que são diretamente observáveis no ser humano”.

Desta forma, a capacidade física muscular é direcionada aos movimentos físicos e a capacidade de controle motor é devotada aos movimentos finos e aos reflexos.

Em uma visão educacional, Gagné (2009b, p. 65) esclarece quanto à divisão entre o grupo mental e físico:

Podemos observar capacidades naturais na maioria das crianças confrontando com suas atividades diárias e escolaridade. Pensemos, por exemplo, das capacidades intelectuais necessárias para ler, escrever, falar um idioma estrangeiro ou entender um novo conceito matemático. Pensar em capacidades criativas envolve escrever uma estória, compor uma música, desenhar um pôster atraente ou jogar com blocos de Lego. Notar, também, as capacidades sociais das crianças no uso das interações sociais com colegas de sala, professores. Finalmente, capacidades naturais físicas e perceptuais na educação infantil, esportes na vizinhança ou artes (dança, escultura, artes).

Em comparação aos seus estudos anteriores, Gagné mantém algumas posições:

Sobre o inatismo, Gagné (2009b) mantém a posição de que as capacidades naturais se desenvolvem no percurso de toda vida e que as dotações se manifestam mais facilmente em crianças pequenas, pois, somente atividades de aprendizagens

sistemáticas limitadas começam a transformá-las em talento. Em crianças mais maduras e jovens, observa-se facilidade e rapidez em adquirir novos conhecimentos e habilidades.

Quanto à mensuração, Gagné (2009b) revela que os Domínios, Intelectual e o Físico, têm validação psicométrica de capacidades naturais. Há testes para a criatividade, porém, afirma o referido autor que a qualidade está abaixo dos testes de Quociente Intelectual (Q.I.). Testes para o Domínio Social ficam atrás, em termos de mensuração psicométrica. Já para o Domínio Perceptual, há testes de discriminação auditiva de acesso às aptidões musicais.

Talento (T) – Gagné delinea considerações, quais sejam:

O DMGT, anterior, apontava, segundo Gagné (2009b), a diversidade de talentos aplicáveis a estudantes do ensino médio.

Também, o DMGT não apresentava uma classificação para ilustrar a diversidade dos campos de talento. Gagné (2009a, 2009b), na revisão 2.0, a introduz baseada no Mapa do Mundo do Trabalho da *World - for - Work Map (ACT)*. Gagné; Guenther (2010, p. 11) descrevem a introdução dos campos do talento na revisão 2.0:

A revisão 2.0 introduz essa modificação de seis tipos de personalidade relacionados ao trabalho proposto por John Holland – Realista, Investigador, Artístico, Social e Convencional (RIASEC) e seis grupos ocupacionais no componente Talento, acrescentando-se: a) matérias acadêmicas pré-ocupacionais, b) jogos, e c) atletismo e esportes. Ao invés de buscar exemplos em inventores, artistas internacionalmente conhecidos, cientistas laureados (...) o DMGT define talento de modo a garantir a presença de muitos indivíduos, em praticamente todas as áreas de atividade humana.

Sob essa perspectiva, Gagné (2009b) assinala que o talento simplesmente corresponde à *performance* notável no uso de habilidades específicas em qualquer campo ocupacional e que, durante a fase de desenvolvimento dos talentos, há muitas ocasiões de apresentá-los como em provas, testes de aptidão, competições ou bolsas de estudo, para citar alguns.

Desenvolvimento do talento (D) – Gagné (2009b) pontua que para esse componente não havia muita atenção desde a criação do DMGT.

No DMGT anterior configurava quatro distintos processos: maturação, aprendizado espontâneo, treino sistemático não estruturado (autodidatismo) e ensino estruturado de forma sistemática. A revisão da literatura científica e não científica,

informa o citado autor (2009b, p. 7), propiciou uma definição para desenvolvimento do talento qual seja: “é a busca sistemática por *talentees*² por um período de tempo significativo, por um programa estruturado de atividades com objetivos de excelência”.

O DMGT 2.0 apresenta o processo de desenvolvimento (D) com mais três componentes, quais sejam: Atividades (DA), Progressão (DP) e Investimento (DI) e cada um desses são subdivididos em três subcomponentes: DA (Acesso, Conteúdo, Forma); DP (Estágios, Ritmo, Momentos marcantes); DI (Tempo, Dinheiro, Energia).

Os catalisadores expostos na revisão 2.0 apresentam significantes mudanças, segundo Gagné (2009b). São eles: reposicionamento do Acaso; reposicionamento do catalisador ambiental no mesmo lado e parcialmente atrás do catalisador intrapessoal; o subcomponente Evento para dentro do subcomponente Progressão, no componente D.

Catalisadores Intrapessoais: a redefinição produziu uma nova dicotomia, nesse catalisador: traços físicos e mentais relativamente estáveis e processo de objetivo orientado.

Os traços físicos incluem aparência, traços étnico-raciais, deficiências, doenças crônicas, entre outros. Os traços mentais incluem temperamento, personalidade e resiliência.

A gestão de objetivos inclui três subcomponentes: consciência, motivação e volição.

Catalisadores Ambientais (E) – Esse Catalisador apareceu, na versão antiga, abaixo da flecha central que denota o processo de transformação progressiva da dotação em talento (GAGNÉ, 2009a, 2009b).

Na revisão 2.0, esse catalisador move-se parcialmente para trás do Catalisador Intrapessoal.

Os catalisadores ambientais apresentam três subcomponentes distintos: *milieu* (meio), individuais e provisões. Para o subcomponente Meio não houve mudança de concepção relativa à concepção da versão anterior. Indivíduos dizem respeito à influência de pessoas significantes nos *talentees*. Também, mantêm-se de acordo com o DMGT anterior. O subcomponente Provisões cobre todas as formas de serviços e programas, mantendo-se como na concepção anterior.

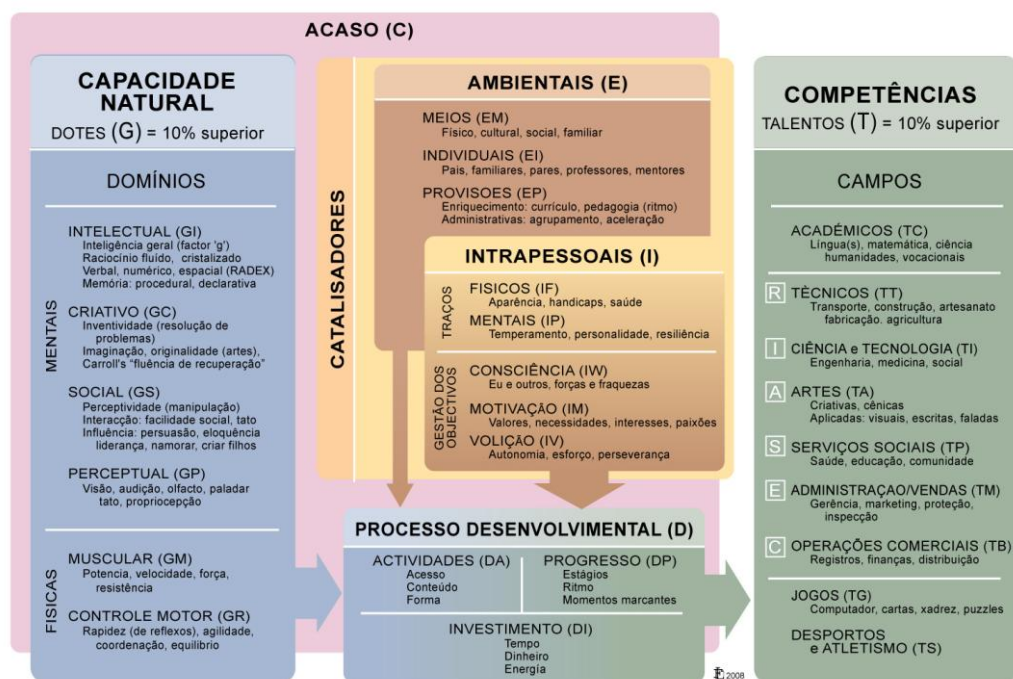
² Neologismo criado por Gagné para apontar qualquer pessoa que participe de um programa de desenvolvimento do talento (GAGNÉ, 2009b).

O **Acaso (C)** aparece, como diz Gagné (2009b), à margem no componente ambiental desde o início dos anos 90. Afirma que a solução para a posição do Acaso não o satisfaz. Gagné; Guenther (2010, p. 13) mencionam a manutenção do Acaso no DMGT 2.0 que:

Por influenciar outros componentes; afinal compreendeu-se o verdadeiro papel do acaso: qualificar qualquer influência causal segundo sua direção (positiva/negativa), e intensidade. Assim, o acaso representa o grau de controle que se pode ter sobre fatores causais que afetam o desenvolvimento do talento.

Concernente ao nível de prevalência, Gagné (2009a, 2009b) Gagné; Guenther (2010) mantêm os 10% no topo do grupo relevante, tanto para dotação quanto para o talento e, também, mantêm os quatro subgrupos, conforme apresentado anteriormente, na Tabela 1.

Figura 1 – DMGT 2.0 (2008)



Fonte: Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT), version 2.0, updated 2008. Tradução de Guenther (2012).

1.4 Estrutura biológica do DMGT 2.0

Nesta versão do DMGT, Gagné (2009b) assinala que a estrutura biológica do desenvolvimento do talento parte de questões e observações da falta de referência à anatomia, processos psicológicos ou efeitos genéticos que possam causar as dotações e os talentos notáveis.

O referido autor menciona que os usuários do DMGT propõem questões a partir da má interpretação da diferenciação entre dotação e talento e simplificam essa diferenciação com a oposição: inato e sistematicamente desenvolvido.

Sobre o inatismo, Gagné (2009b) observa alguns pontos: quando se diz que uma criança tem um talento inato não quer dizer que teve alta *performance* desde o berçário. Dizer que uma criança tem talento inato é no sentido metafórico ou se uma criança pequena apresenta talento quer dizer que ela se desenvolveu, porém, mais rapidamente que seus pares. Assim, a criança precoce desenvolve-se nos mesmos estágios que outras, a diferença reside na facilidade e rapidez com que ela avança os estágios.

Assim, Gagné (2009b) infere que capacidades naturais não podem ser hereditárias, pois, sustenta-se em Plomin (1998) que assinala que influências genéticas sobre a capacidade e outros traços genéticos complexos não denotam determinismo sólido de um ou mais genes, mas propensões probabilísticas de muitos genes. Gagné; Guenther (2010, p. 15) mencionam que 'inato' como capacidade natural pode subentender imagens falsas:

a) que as diferenças individuais observadas são imutáveis, e b) que estão presentes ao nascer, ou vão aparecer de súbito, com pouco ou nenhum aprendizado. Devido a esse sentido restrito, poucos cientistas usam o termo 'inato' para descrever qualquer tipo de capacidade natural, ou característica de temperamento.

Gagné (2009b) apresenta no DMGT 2, ao qual denomina 'Porões do DMGT' que tenta explicar o suporte biológico para sustentação do comportamento humano e, por extensão, o desenvolvimento de talentos. Essa extensão alcança desde a atividade do gene ao nível de características anatômicas como altura e constituição do corpo.

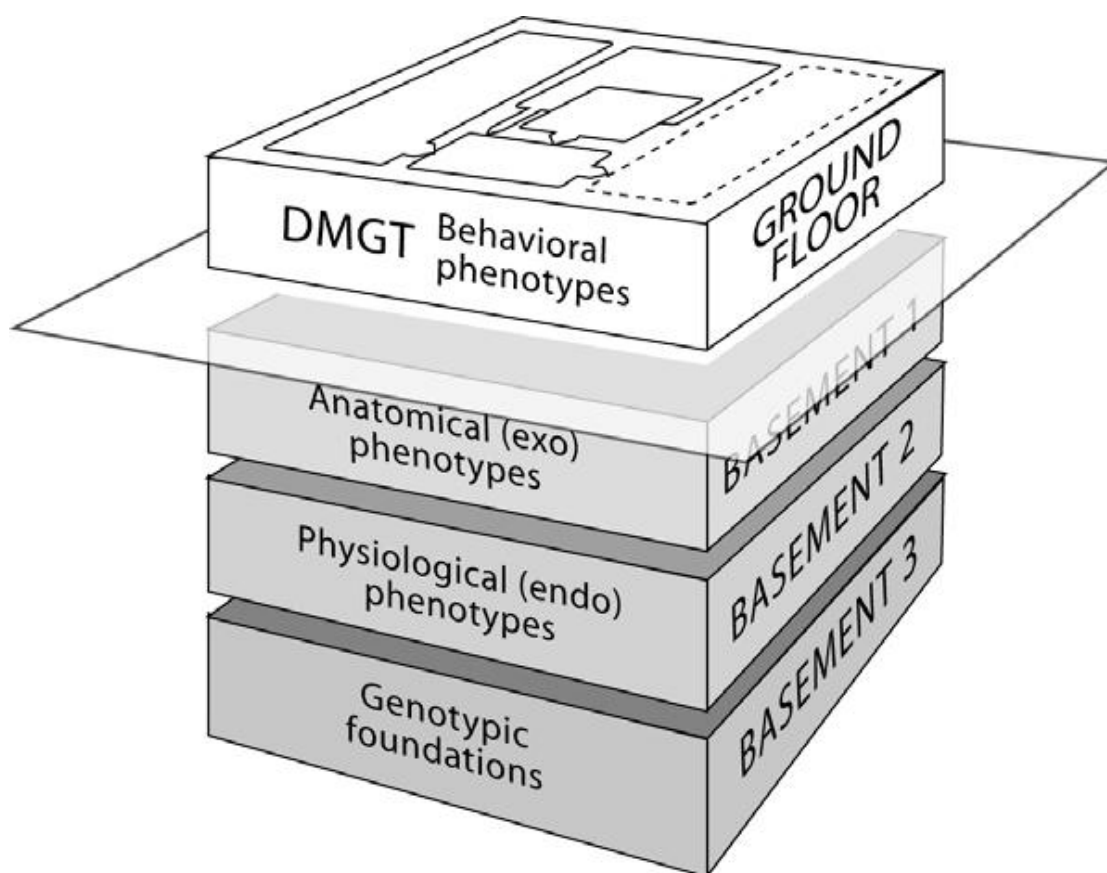
Face aos últimos estudos sobre o genoma humano, Gagné (2009b) salienta que os estudiosos se esforçam para identificar genes específicos responsáveis por várias capacidades humanas e outros por características pessoais.

Nessa perspectiva, Gagné (2009b, p. 73) assinala que os cientistas vão mais além:

Eles tentam reestruturar a cadeia biológica completa do impacto das proteínas codificadas pela identificação dos genes para a específica intervenção nos processos e estruturas psicológicas e o impacto nas capacidades físicas e mentais, como também nos catalisadores físicos e mentais.

Para representar sua teoria, Gagné (2009b) utilizou-se da figura de uma casa para ilustrar os vários níveis da influência biológica.

Figura 2 – Estrutura biológica do DMGT



Fonte: Gagné (2009b, p. 74).

Como demonstra a ilustração, O DMGT é a parte visível, onde se manifestam os comportamentos observáveis e mensuráveis e que são denominados fenótipos. Nesse ‘andar’ o talento aparece com uma linha interrompida, sendo resultado de um processo de desenvolvimento, ou seja, sem suportes biológicos (GAGNÉ, 2009b).

Gagné; Guenther (2010, p. 16) explicitam que a ‘casa’, influência biológica abaixo do primeiro andar, representa os substratos biológicos. Os ‘porões’ são subdivididos em três:

- a) Primeiro ‘porão’ - estruturas e processos genótipos (DNA, RNA, produção de proteína)³. Nível mais profundo;
- b) Segundo ‘porão’ - diversidade de processos fisiológicos e neurológicos, chamados endofenótipos;
- c) Terceiro ‘porão’ - inclui estruturas anatômicas chamadas exofenótipos.

No entendimento de Gagné (2009b), Gagné; Guenther (2010) questionam onde podem encontrar os elementos inatos. Como resposta tem-se que a maioria das estruturas anatômicas resulta de extensivo desenvolvimento e não alcançam maturidade antes da adolescência ou juventude. No ‘porão’ dos processos fisiológicos, há uma zona nebulosa onde é difícil separar os processos inatos daqueles que resultam de desenvolvimento. O pouco conhecimento sobre o assunto impede a proposição de uma resposta no tocante ao desenvolvimento se for devido à maturação, então, pode-se dizer que são inatos.

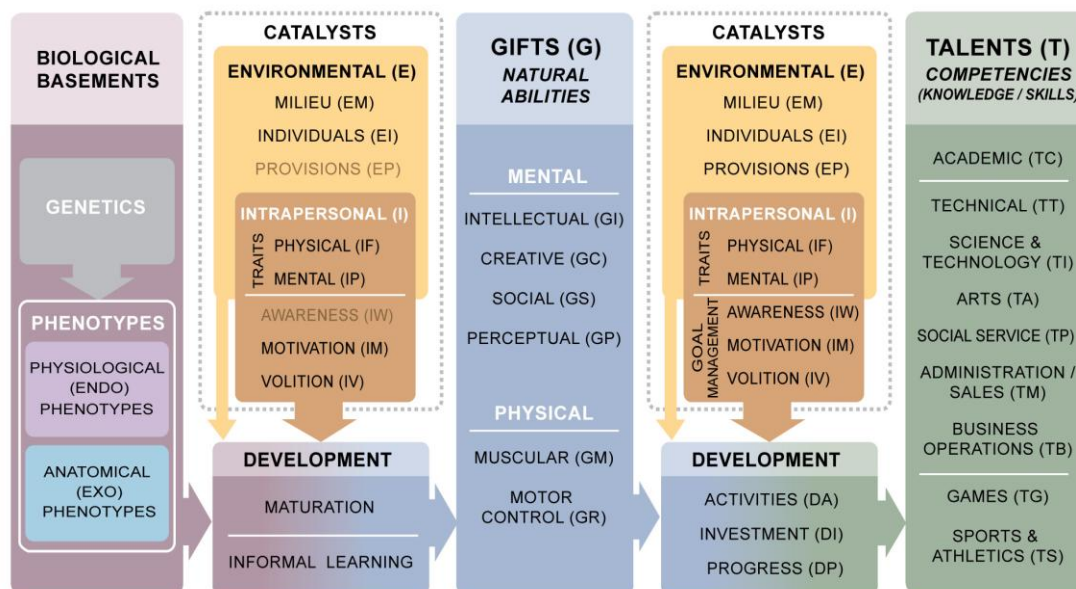
Ainda quanto às capacidades naturais, ou os potenciais, ou as dotações, argumenta Gagné (2009b, p. 75):

Não são inatas e nem aparecem repentinamente durante o desenvolvimento das pessoas. Simplesmente, como qualquer outro tipo de capacidade, precisam se desenvolver progressivamente, em grande parte nos primeiros anos de vida da pessoa, e espontaneamente, sem treinamento e atividade, estruturados típicos de um processo de desenvolvimento do talento.

³ Substâncias químicas envolvidas na transmissão de caracteres hereditários e na produção de proteínas compostas que são os principais constituintes dos seres vivos. São ácidos nucleicos encontrados em todas as células e também são conhecidos em português pelas siglas ADN e ARN (ácido desoxirribonucleico e ácido ribonucleico). No DNA, o ácido desoxirribonucleico é uma molécula formada por duas cadeias na forma de uma dupla hélice. Essas cadeias são constituídas por um açúcar (desoxirribose), um grupo fosfato e uma base nitrogenada (T timina, A adenina, C citosina ou G guanina). A dupla hélice é um fator essencial na replicação do DNA. Durante a divisão celular cada hélice serve de molde para outra nova. No RNA, o ácido ribonucleico (RNA) é uma molécula também formada por um açúcar (ribose), um grupo fosfato e uma base nitrogenada (U uracila, A adenina, C citosina ou G guanina). Um grupo reunindo um açúcar, um fosfato e uma base é um "nucleotídeo". Disponível em: <http://www.algosobre.com.br/biologia/dna-e-rna.html>

Na figura 3, o DMGT 2.0 é apresentado na revisão mais aprofundada, comparando-se ao Modelo anterior e proporciona hipóteses para as bases biológicas das capacidades humanas.

Figura 3 – DMGT e Bases biológicas



Fonte: The DMGT: Changes within, beneath, and beyond. Gagné (No prelo).

1.5 Capacidade perceptual

O Domínio Perceptual apresentado por Gagné (2008), na versão do DMGT 2.0, antes constituído no Domínio Sensório-motor, desperta significativa atenção para a condição da duplicidade de necessidades educacionais especiais (DNEE), neste estudo, dotação e talento – perdas auditivas.

Gagné (2008), em artigo intitulado “*Building gifts into talents: detailed overview of de DMGT 2.0*”, assinala que o conhecimento do mundo começa com impressões sensoriais e que a maioria das informações ocorre dentro do cérebro em cada área ligada aos cinco sentidos, bem como no córtex. Gagné acrescenta que é muito mais mental que físico, por isso, coloca o perceptual no domínio mental.

Guenther (2006c, p. 1) inspirada na obra de Combs (1962) assinala que inteligência é um atributo que se apresenta relacionado ao grau de efetividade com que o indivíduo se comporta e o campo fenomenal como “o universo de experiências aberto

ao indivíduo, no momento de seu comportamento”. Portanto, “o comportamento depende das percepções que as pessoas fazem em seu campo fenomenal”. Guenther (idem) acrescenta que, a inteligência como capacidade de comportamento efetivo depende da riqueza e variedade de percepções possíveis para as pessoas. Neste contexto, Guenther aponta fatores que podem limitar o estímulo ao comportamento inteligente reduzindo a habilidade perceptual e destaca as limitações fisiológicas como as anomalias pré-natais, microcefalias, entre outras.

Quanto à limitação perceptual em pessoas com dificuldades sensoriais, Guenther (idem, p. 1) assinala:

Os fatores físicos e fisiológicos que limitam a percepção do organismo têm sido bastante estudados, mas na verdade correspondem a uma pequena proporção das pessoas que operam em níveis reduzidos de inteligência. Outras formas menos dramáticas de deficiências físicas podem ter efeitos sobre as percepções possíveis ao indivíduo, por exemplo, deficiências nos órgãos sensoriais, as quais podem inibir a existência de algumas percepções.

As pessoas com perdas auditivas mais profundas, sem outra limitação sensorial, principalmente, aquelas que comunicam por língua de sinais, possivelmente tenham o sentido visual mais saliente, pois é por meio dele que percebe o mundo e utiliza o gestual para se comunicar. A língua de sinais é considerada viso-gestual. Gagné (2008) considera o Domínio Físico (antes pertencente ao Sensório-motor) subdividido em muscular e controle motor (Figura 3).

Para uma pessoa com perdas auditivas que utiliza a língua de sinais e se sobressai em talento linguístico, possivelmente, o sentido visual e a capacidade física sejam mais salientes.

Pode-se inferir que, as pessoas com limitações auditivas terão percepções limitadas por meio da audição, desta forma, se tiverem os outros quatro sentidos sem perdas, os utilizará como substituição, conforme expressa Strobel (2008).

Gagné (idem) pontua os traços físicos do catalisador intrapessoal que consiste em aparência, deficiências, saúde, entre outros, e podem interferir no processo de desenvolvimento de dotação em talento para as pessoas que tenham tais traços.

As pessoas com perdas auditivas, independentemente do grau de perda, terão alguma sequela, no âmbito da fala e da comunicação, conforme apresenta o Quadro 5.

Desta forma, o prejuízo no desenvolvimento da dotação em talento, mais agressivo, se apresenta nos indivíduos que estão em grau de perda profunda e severa que não faz uso de língua de sinais, pois vivem em mundo ouvinte, normalmente, com pais e familiares ouvintes, e não participam das interações comunicacionais e sociais. As percepções podem ser visuais para esses sujeitos, mas eles não se apropriam de seus significados.

Goldfeld (2002) assinala que a relação entre pais ouvintes e filhos com perdas auditivas é um ponto difícil, pois eles não têm condições, enquanto pequenos, de adquirir a língua e cultura de seus pais espontaneamente, como as crianças ouvintes.

Em relação à gravidade da ausência da percepção auditiva para a aquisição da própria consciência e o compartilhamento com o mundo ouvinte, Goldfeld (idem, p. 54) explicita que:

[...] se pensarmos no caso dos surdos que não têm acesso a língua alguma, percebemos que a situação é de grande gravidade, que estes indivíduos são privados de compartilhar as informações mais óbvias de uma comunidade e, sem um instrumento lingüístico acessível, sofrem enormes dificuldades na constituição de sua própria consciência, ou seja, não se constituem com base nas características culturais de sua comunidade e com isso desenvolvem uma maneira de ser e pensar muito diferente dos indivíduos falantes.

É considerável destacar, que os indivíduos com perdas auditivas podem ter percepções dos sentidos não prejudicados, quais sejam: o visual, o olfativo, o tátil e o paladar e que estes podem apresentar dotação e, se estimulados e desenvolvidos adequadamente, constituírem-se em talentos.

No entanto, apesar do domínio perceptual teoricamente comprovado, Guenther (2011a) comenta que não há pesquisa básica para apontar esse domínio em meios escolares. Essa é uma ressalva à falta de estudos básicos, mas será que o meio escolar considera as possibilidades de potencial superior nos alunos com deficiências que não estejam no âmbito acadêmico?

Pessoas com deficiência visual, por exemplo, podem cantar esplendidamente, como também, a perda auditiva pode proporcionar, desde que recebam condições estimulantes, potenciais elevados na percepção do paladar e se tornarem grandes provadores e classificadores, assim como na percepção olfativa, como os *sommeliers*, perfumistas, baristas, entre outros profissionais, cujo sentido olfativo e o paladar sejam as principais ferramentas da atividade profissional. Mas, para tanto, as pessoas com

perdas auditivas devem ser olhadas nessa dimensão e receber os estímulos sensoriais nos outros quatro sentidos, de preferência o mais cedo possível.

A perda auditiva e as abordagens clínica e educacional são apresentadas no Capítulo 2.

CAPÍTULO 2

PESSOAS COM PERDAS AUDITIVAS: DIFERENTES ABORDAGENS

Busca-se, neste capítulo, discorrer alguns tópicos sobre perdas auditivas, no que concerne à questão dos termos e definições e às abordagens teóricas.

2.1 A questão dos termos e definições: entre o clínico e o educacional.

Este estudo se utiliza dos termos ‘perdas auditivas’ ou ‘pessoas’ ou ‘alunos’, com perdas e/ ou dificuldades auditivas baseados em Freeman; Carbin; Boese (1999), Afonso (2008) que consideram as pessoas com os graus leves a profundos com perdas e/ ou dificuldades auditivas. No entanto, cabe informar que serão respeitadas as citações literais dos autores e documentos oficiais, conforme indicação no Quadro 3.

Afonso (2008, p. 13) esclarece que “não importa que postura se tiver sobre a surdez não há dúvida que esta surge a partir de um déficit auditivo”. Os autores mencionados, Freeman; Carbin; Boese (1999), Afonso (2008) apontam a situação confusa entre os termos surdez e deficiência auditiva. Desta forma, Freeman, Carbin, Boese (1999) apresentam definições de Moores (1978), bem como Afonso (2008) expõe definição de Kirk e Gallagher (1991) e Ysseldyke; Algozzine (1995) conforme mostra o Quadro 2.

FREEMAN, CARBIN, BOESE (1999, p. 29)
<p>Moores (1978)</p> <p>Surda é a pessoa cuja audição esteja prejudicada a ponto de impedir a compreensão da fala através do ouvido apenas, com ou sem o uso de um aparelho auditivo.</p> <p>Uma pessoa deficiente auditiva é aquela cuja audição esteja prejudicada a ponto de dificultar, mas não impedir a compreensão da fala através do ouvido apenas, com ou sem o uso de um aparelho auditivo.</p>
AFONSO (2008, p. 15)
<p>Kirk e Gallagher (1991) e Ysseldyke; Algozzine (1995)</p> <p>Surdez significa uma deficiência auditiva que é tão grave que a criança é deficiente no processamento de informação lingüística através da audição, com ou sem amplificação, o que afecta negativamente a performance educacional da criança.</p> <p>Deficiência auditiva “é uma deficiência na audição, permanente ou temporária, que afecta negativamente a performance educacional da criança, mas que não se inclui na definição de surdez”.</p>

Quadro 2 – Surdez e deficiência auditiva

Há usos difusos dos termos na literatura especializada no Brasil, quais sejam: Goldfeld (2002), Lima (2006), Perlim (2008), Klein (2008), para citar alguns, como também em publicações oficiais Damázio (2007), BRASIL (2011a), entre outras, que muitas vezes podem denotar que existe apenas um grupo de alunos com perdas auditivas, mais precisamente os severos e profundos que necessitam de serviços especiais.

No Quadro 3, busca-se apresentar algumas definições de surdez e deficiência auditiva utilizadas no Brasil.

AMERICAN NATIONAL STANDARDS INSTITUTE – ANSI (1989)	Deficiência auditiva é considerada como a diferença existente entre o desempenho do indivíduo e a habilidade normal para a detecção sonora de acordo com padrões estabelecidos pela American National Standards Institute (ANSI), em 1989 (FIOCRUZ).
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (BRASIL, 1998)	Deficiência auditiva – perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. Manifesta-se como: Surdez leve / moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo; Surdez severa / profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral.
DECRETO 5.626 (BRASIL, 2005, ARTIGO 2º) – DISPÕE SOBRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS	Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.
LIMA (2006)	Surdez é a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido.
DAMÁZIO <i>apud</i> BRASIL (2007)	Pessoas com surdez são aquelas pessoas com deficiência auditiva, independente do grau.
GUARINELLO (2007)	Surdas são pessoas que não usam a audição de forma funcional, independentemente da perda auditiva.

SALES et al.. (2010)	O indivíduo com perdas auditivas é aquele, cuja percepção de sons não é funcional na vida comum. Deficiência auditiva – cuja percepção de sons ainda que comprometida, é funcional com ou sem prótese auditiva.
----------------------	---

Fonte: Fiocruz; BRASIL (1998); BRASIL (2005); Lima (2006) BRASIL (2007); Guarinello (2007); Sales et al. (2010).

Quadro 3 – Definições de surdez e deficiência auditiva

Averigua-se que, documentos oficiais pertinentes à área da Educação Especial, mais recentes, direcionam-se, com mais ênfase, ao termo ‘surdez’, ‘surdo’, mesmo contradizendo-se ao também utilizar ‘deficiência auditiva’ ou ‘alunos ou educandos com deficiência auditiva’ (BRASIL, 2005, 2008b, 2011a). Infere-se que a legislação entende ambos os termos, provavelmente, inferindo os alunos como pertencentes a um só grupo. Nessa direção, constrói-se um cenário confuso.

Assim como a literatura especializada, quais sejam Goldfeld (2002); Lima (2006); Guarinello (2007); Pereira et al. (2011); entre outros pontuam para educação bilíngue e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e o Português (L2), como segunda.

Autores como Balanzategui (1998, p. 20); Estremad (1998, p. 9), que tratam da educação bilíngue, consideram que a parcela de alunos; para essa educação, possui perdas auditivas sem distinção entre os que têm surdez ou deficiência auditiva, assim, expressam:

Los enfoques bilíngües no son los únicos, ni probablemente los más adecuados para los alumnos con pérdidas auditivas, pero se van configurando, dentro de la oferta educativa, como la alternativa más adecuada para un buen número de alumnos que presentan graves pérdidas de audición. (BALANZATEGUI, 1998, p. 20)

[...] El último censo de alumnos con déficit auditivo nos permite afirmar que, en estos momentos, hay 801 jóvenes y niños con déficit auditivo escolarizados en centros docentes de Catalunya [...] los servicios tienen también la responsabilidad de dar a conocer e integrar los progresos y cambios que se producen en este ámbito y la de colaborar en actividades de investigación dirigidas a mostrar una mejor y más eficaz atención a los alumnos con déficit auditivo. (ESTREMAD, 1998, p. 10)

Afonso (2008, p. 21) sistematiza a classificação dos graus de surdez (sic), segundo alguns autores “de acordo com a perda auditiva (sic) em decibéis (dB)”. Averigua-se

que há diferenças nos índices, classificação e termos empregados, conforme expõe o Quadro 4.

Kirk e Gallagher (1995)	Ysseldyke e algozzine (1995)	Nunes (1998)	Lima (2000)
Perda Leve 27dB – 40 dB	Perda auditiva funcional leve 26 db – 40 dB	Hipoacusia ⁴ ligeira 21 dB – 40 dB	Deficiência auditiva ligeira 21 dB – 40 dB
Perda moderada 41 dB – 55 dB	Perda auditiva funcional suave 41 dB – 55 dB	Hipoacusia moderada 41dB – 60 dB	Deficiência auditiva média 41 dB – 70 dB
Perda moderadamente grave 56 dB – 70 dB	Perda auditiva funcional severa 56 dB – 70 dB	Hipoacusia severa 61 dB – 80 dB	Deficiência auditiva média 41 dB – 70 dB
Perda grave 71 dB – 90 dB	Perda auditiva funcional severa 71 – 90 dB	Hipoacusia profunda > 81 dB	Deficiência auditiva severa 71 dB – 90 dB
Perda profunda > 91 dB	Perda auditiva funcional profunda > ou = 91 dB	Hipoacusia profunda > 81 dB	Deficiência auditiva profunda > 90 dB

Fonte: Afonso (2008, p. 21).

Quadro 4 - Perdas auditivas em Db

Em relação às diferenças de terminologia e grau de perda, Afonso (2008, p. 20) assinala que na bibliografia consultada encontrou “algumas divergências pontuais relativamente à terminologia empregue e a alguns valores dos intervalos dos graus de surdez, sobretudo, na consideração ou não de duas categorias entre os valores 41 dB e 71 dB”.

Índices apresentados no Brasil, de acordo com Sá (1999); Lima (2006); Sales et al. (2010), quais sejam:

⁴ Hipoacústicos são pessoas que têm a capacidade auditiva reduzida, mas que conseguem ouvir a voz humana tendo, portanto, adquirido a língua na modalidade oral de forma natural, ainda que, em alguns casos, com a ajuda de aparelhos de amplificação sonora individual (AASI) (SÁ, 1999, p. 27).

SÁ (1999)	LIMA (2006)	SALES et al. (2010)
Leve 20 e 40 dB	Leve 20 a 50 dB	Leve 25 a 40 dB
Moderada 40 e 70 dB	Moderada 50 a 70 dB	Moderada 41 a 70 dB
Severa 70 e 90 dB	Severa 70 a 90 dB	Severa 71 a 90 dB
Profunda > 90 dB	Profunda > 90 dB	Profunda > 90 dB

Tabela 2 – Índices em dB no Brasil

As autoras, mencionadas na Tabela 2, apontam algumas divergências no grau de perda auditiva com variação nos graus leve e moderada. No entanto, mantêm as quatro categorias com a mesma nomenclatura (leve, moderada, severa, profunda).

Quanto às perdas auditivas Lima (2006); Afonso (2008); Sales et al. (2010) pontuam que as diferenças podem acarretar prejuízos ao desenvolvimento da fala e da oralidade, por isso, é importante conhecer as variações.

Lima (2006, p. 53) acentua que:

Há diferenças individuais quanto ao nível da perda, à idade do início da surdez, à etiologia e aos fatores educacionais e comunicativos envolvidos. Esses fatores influenciam o desenvolvimento e o desempenho social dos sujeitos; a surdez congênita ou pré-linguística apresenta um quadro mais complexo do que adquirida ou pós linguística.

Os comportamentos que as pessoas podem apresentar no tocante às perdas auditivas são assinalados por Afonso (2008, p. 22) e Sales et al. (2010, p. 8-9) como são mostrados no Quadro 5.

GRAU DE PERDA	AFONSO (2008)	SALES et al. (2010)
Deficiência auditiva ligeira/leve	Em ambientes ruidosos pode ter dificuldades em entender mensagens, sobretudo de palavras pouco frequentes; não identifica totalmente os sons produzidos com voz ciciada; utilização de prótese auditiva favorece a percepção; pode apresentar pequenas dificuldades articulatórias.	Linguagem e fala, levemente prejudicadas

Deficiência auditiva média/moderada	Identifica palavras se forem produzidas com elevação de voz; é necessária a colocação de uma prótese auditiva para perceber os sons; pode não conseguir acompanhar uma discussão em grupo; a articulação é bastante imprecisa; linguagem expressiva oral apresenta-se limitada.	Fala e linguagem atrasadas; omissão de consoantes.
Deficiência auditiva severa	Consegue ouvir apenas os sons próximos; só consegue perceber algumas palavras se amplificadas; o processo de aquisição da linguagem oral não é feito de forma espontânea.	Raramente há desenvolvimento de fala (só com treino) e linguagem severamente prejudicada.
Deficiência auditiva profunda	Não consegue perceber a fala através da audição, mas pode perceber sons altos e vibrações; apresenta muitas limitações para a aquisição da linguagem oral.	Fala tende a ser pobre (mesmo com treino) e linguagem severamente prejudicada.

Quadro 5 – Prejuízos segundo grau de perda

Com essas características apresentadas, infere-se que:

- a) Há variações de graus, configurando perdas auditivas de leve à profunda e com prejuízos em todos os graus;
- b) Pode haver prejuízos de fala desde o grau leve;
- c) Não se orienta o uso de próteses auditivas a partir do grau severo;
- d) Uma pessoa com perda auditiva, no grau moderado, apresenta dificuldades de fala e linguagem, e possivelmente as apresente mesmo com uso de prótese.
- e) Não há pessoas com perdas auditivas totais, sempre há um resíduo aos sons altos ou vibrações.

Sobre a audição residual, Freeman, Carbin, Boese (1999, p. 29) pontuam que há confusões e incoerências no uso da palavra ‘surdo’:

“O uso da palavra ‘surdo’, muitas vezes é incoerente e capaz de confundir. A quem nos referimos quando falamos em ‘crianças surdas’? Alguns especialistas (e algumas pessoas surdas) deploram o uso dessa palavra, argumentando que, raramente, alguém é realmente surdo, pois sempre resta alguma audição residual”.

Sales et al. (2010, p. 11) fazem a distinção entre pessoas com perdas auditivas – surdas e deficientes auditivas conforme Quadro 6.

SURDOS	DEFICIENTES AUDITIVOS
São usuários de Libras	Não são usuários de Libras
Mobilização na defesa de Libras, da cultura e da comunidade surda	Mobilização em busca de aparelhos auditivos
Legenda na TV	Telefone sem fio ou legenda
Telefone para surdos	São mais próximos dos ouvintes
Conforto linguístico visual	Conforto linguístico oral-auditivo
Participam de associações de surdos	Não participam de associações de surdos
Não aceitam ser chamados de deficientes auditivos	Não aceitam ser chamados de surdos
Presença de intérprete de Libras	Presença de intérprete oro-facial.

Fonte: Sales et al. (2010).

Quadro 6 – Distinção – surdos e deficientes auditivos

Sob a ótica clínica, para fins de uso de aparelho de amplificação sonora (AASI), no documento Protocolo de Adaptação de AASI, (ACADEMIA BRASILEIRA DE AUDIOLOGIA, 2010, p. 2), em adultos o termo utilizado é ‘indivíduo com perdas auditivas’. Considera um candidato em potencial ao uso de AASI: “Uma vez esgotadas todas as possibilidades de tratamento médico, qualquer indivíduo que apresente dificuldades em situações de comunicação decorrentes de uma perda auditiva”.

Os critérios para o uso de AASI são:

Perda auditiva bilateral, com média (0,5, 1k, 2k, 3k e 4k) maior ou igual a 30dBNA na melhor orelha; perda auditiva unilateral, quando o indivíduo apresentar dificuldade no processo de comunicação; perda auditiva flutuante, desde que com monitoramento médico e audiológico; perda auditiva profunda pré-lingual, desde que com detecção de fala com AASI. (ACADEMIA BRASILEIRA DE AUDIOLOGIA, 2010, p. 2)

É considerável salientar, que a literatura voltada para a educação, tem se utilizado mais frequentemente do termo ‘surdo’ e isso causa influência no meio educacional.

2.2 Abordagem educacional

Pensar nas pessoas com perdas auditivas, com todo o contexto histórico que as envolve em discriminação, segregação e exclusão, evoca refletir alguns fatores que contribuíram para esse contexto.

Nos limites do viés educacional, busca-se expor as abordagens que implicaram e implicam no universo dessas pessoas com o intuito de conhecer, mesmo que brevemente, o percurso enfrentado por essa parcela de pessoas.

Para início e com a finalidade de situar, o Quadro 7 apresenta uma leitura do processo histórico das pessoas com perdas auditivas.

Período	Deficiência auditiva/surdez	Surdos/Pessoas com deficiência auditiva	Intervenção/Ação	Modelo
Até final da Idade Média	Incapacidade	Ineducáveis	Expurgo	Ostracismo
Século XVI/ XVII	Deficiência	Capazes/educáveis	Médica	Segregação
Século XVIII	Deficiência	Cristãos/educáveis	Religiosa	Segregação
Séculos XVIII e XIX	Deficiência	Deficientes	Clínica/terapêutica	Normalização/integração
Final do Século XX	Diversidade	Diferentes	Proposição bilíngue	Inclusão educacional social

Fonte: Sales et al. (2010, p. 45).

Quadro 7 – Concepções sobre as pessoas com perdas auditivas

Nesse cenário de concepções ao longo do tempo, as pessoas com perdas auditivas participaram de diversas tentativas de torná-los ‘educáveis e sociáveis’.

Três abordagens são consideradas para fins educacionais, quais sejam: o Oralismo, Bimodalismo e o Bilinguismo.

Para Lacerda (1998), os surdos que podiam se beneficiar de alguma educação pertenciam às famílias abastadas e não se sabe ao certo que pedagogia era empregada para educá-los. A mesma autora destaca que antes do século XVIII havia propostas educacionais vigentes, iniciativa do Oralismo e antecedentes ao Gestualismo.

O Oralismo defende que a comunicação com e pelos surdos se dê exclusivamente pela fala, sendo proibidos os sinais e o alfabeto manual (PEREIRA et al., 2011).

Lacerda (1998) recorda que exigiam que os surdos se reabilitassem, que falassem e, de certo modo, se comportassem como se não fossem surdos.

Damázio (2007) acrescenta que o Oralismo nega a língua natural, provoca perdas cognitivas, socioafetivas, linguísticas, político-culturais e na aprendizagem.

Ao discorrer sobre o Oralismo denota-se que pertence ao passado ou que não está mais em prática, no entanto, ainda persiste porém, sem a força que ocorria no passado. A ideia de que as pessoas com perdas auditivas, especialmente severas e profundas com maior dificuldade de fala, devem se aproximar à condição dos ouvintes.

Sobre a condição de ouvinte, Skliar; Quadros (2000) referem-se como ‘ouvintes’ a todos aqueles que não compartilham as experiências visuais enquanto surdos. Os mencionados autores assinalam ainda que ‘ouvinte’, em oposição a ‘surdo’, foi criado pela própria comunidade surda.⁵

Sá (1999, p. 86-98) expõe opiniões de entrevistados sobre os efeitos do Oralismo e pode-se constatar que há respostas positivas e negativas. A citada autora apresenta algumas delas.

1. Opiniões coletadas entre as pessoas com perdas auditivas:

Dificulta o processo de aprendizagem; traz sofrimento; dificulta o relacionamento social e familiar; dificulta o relacionamento entre as pessoas com perdas auditivas.

2. Opiniões coletadas entre os profissionais:

Aspectos positivos: Envolve um trabalho clínico que é desejável à equipe multidisciplinar no atendimento; há aspectos positivos que não podem ser desprezados.

Aspectos negativos: Ocasiona um déficit cognitivo; causa fracasso escolar; dificulta o relacionamento familiar; nega a possibilidade da língua materna e o uso da Língua Brasileira de Sinais; discrimina a cultura surda; nega a diferença entre pessoas com perdas auditivas e ouvintes.

Lacerda (1998); Goldfeld (2002) atribuem um avanço no uso de sinais à filosofia oralista. Lacerda (1998) aponta que os gestualistas eram mais tolerantes às dificuldades das pessoas com perdas auditivas com a língua falada e foram capazes de ver que desenvolviam uma língua diferente da oral e igualmente eficaz. Desta forma, dá-se início ao Bimodalismo ou a Comunicação Total. Essa abordagem admite a linguagem oral e gestual.

⁵ A comunidade surda define-se pelo reconhecimento da diferença surda - e não da deficiência ou do grau de perda auditiva (RIBEIRO, 2011, p. 31).

Goldfeld (2002) assinala pontos positivos e negativos para o Bimodalismo: positivos: ampliou a visão em relação às pessoas com perdas auditivas e auxiliou no processo da aquisição de códigos espaço-viso-manuais. Também, não valorizou a língua de sinais propiciando a utilização de códigos diferentes. Segundo Santos (2007) ocorreram mais sucessos se comparado às escolas oralistas. Houve submissão da língua de sinais ao português, como ponto negativo.

Ainda, Goldfeld (2000, p. 102) pontua a positividade ao Bimodalismo: “Valendo-se da compreensão da importância do diálogo contextualizado, a Comunicação Total leva em consideração os aspectos sociais, emocionais e cognitivos, antes desprezados, essenciais para o desenvolvimento infantil global e a nova concepção de pessoa surda”.

O Bilinguismo, por sua vez, favorece aos alunos com perdas auditivas a exposição, o mais precocemente possível, à língua de sinais, no caso brasileiro, a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Por meio da abordagem bilinguista os alunos devem aprender a língua da comunidade ouvinte (oral e / ou escrita) por intermédio da Libras, sem que a aprendizagem seja feita por treinos e repetições descontextualizadas (SANTOS, 2007).

A importância dessa abordagem é reconhecida na literatura por autores como: Goldfeld (2000), Skliar (2000, 2005), Quadros (s.d), Santos (2007), Quadros (2008), Perlin (2008), Sales et al. (2010), Mongenstern (2009), Fernandes, Moreira (2009); Pereira et al. (2011) entre outros, porém, é expressiva, entre os autores, a menção de que a maioria das pessoas com perdas auditivas são filhos de pais ouvintes e é, reconhecidamente, um entrave para o sucesso comunicativo dessas pessoas. Nesse aspecto, Pereira et al. (2011, p. 15) assinalam:

[...] As crianças surdas que têm pais surdos, usuários da língua de sinais, geralmente a apreendem na interação com eles de forma semelhante e na mesma época em que as crianças ouvintes adquirem a língua majoritária. Além da língua de sinais, as crianças surdas filhas de pais surdos adquirem com a família aspectos da cultura surda e identificam-se com a comunidade de Surdos. [...] Quando chegam à escola, essas crianças já contam com uma língua, com base na qual poderão aprender a língua majoritária, na modalidade escrita.

Para Sales et al. (2010), por mais de cem anos as pessoas com perdas auditivas eram expostas à concepção oralista, tidas como deficientes e as línguas sinalizadas eram consideradas incompletas. As mencionadas autoras assinalam que a educação bilíngue

teve forte influência no Brasil devido às mudanças ocorridas em países como os Estados Unidos, Suécia e Dinamarca onde investigações realizadas indicam que as línguas de sinais apresentam características comparáveis às línguas naturais.

Independentemente da importância da língua de sinais que se efetiva no Brasil com a promulgação da Lei 10.436 (BRASIL, 2002) e do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) consideradas marco para a educação bilíngue, averigua-se que alguns mitos ainda persistem, principalmente, no senso comum.

Pereira et al. (2011) destacam alguns deles: 1. A língua de sinais é universal (não há língua universal); 2. A realidade deve basear-se na palavra (deve expressar conceitos); 3. Os sinais são gestos glorificados (não são movimentos aleatórios); 4. As línguas de sinais são icônicas (sofrem combinação com outros sinais); 5. As línguas de sinais só expressam conceitos concretos (são naturais e ilimitadas – a cada necessidade surge um novo sinal); 6. As línguas de sinais são agramaticais (possuem gramática própria e são diferentes das línguas orais e, com isso, foram consideradas empobrecidas).

Em detrimento aos mitos, o Bilinguismo é a abordagem educacional atual que considera o ensino da Língua Portuguesa, escrita, como segunda língua (L2) e a Libras como língua natural (L1).

Guarinello (2007) comenta que muito se discute sobre o ensino de L2, mas poucas soluções são apresentadas, especialmente aos professores que geralmente desconhecem as perdas auditivas e suas consequências. A mesma autora (p. 55) não considera aquisição de uma língua, mas sim como ensino e aprendizagem da língua.

A mencionada autora pinça alguns aspectos concernentes ao ensino e aprendizagem da escrita assinalados em pesquisa e sintetizados, conforme Quadro 8.

<p>O desenvolvimento de uma língua pelo surdo</p> <ul style="list-style-type: none"> • A obrigatoriedade do uso da língua majoritária pelas pessoas com perdas auditivas teve efeitos perversos em sua educação, no entanto, apesar de todas as dificuldades, houve conquistas como a possibilidade de ingresso nas universidades, empregos mais dignos e estáveis e o reconhecimento da Libras, como língua oficial.
<p>As metodologias ineficientes empregadas pela escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de comunicação entre pais e filhos que levam os filhos às escolas especiais e clínicas para reabilitação, ou seja, oralizá-los; • Escolas especiais, apesar de ser estudo formal, priorizam a fala e a audição; • A língua é ensinada por meio de atividades mecânicas e repetitivas, como sendo código pronto e acabado. Falta de atividades significativas e contextualizadas; • Escassez de livros e jogos de leitura em casa; • Dificuldades da escola em entender o processo educacional das pessoas com perdas auditivas e estas inserirem-se no processo; • As escolas não oferecem condições necessárias para os alunos construírem o conhecimento;

<ul style="list-style-type: none"> • Em escolas especiais, os professores não utilizam uma língua compartilhada, preferindo a forma bimodal para ensinar; • As escolas desconhecem as perdas auditivas e suas consequências; • Em escolas regulares, os alunos em situação de inclusão, são expostos à falta de uma língua compartilhada; • Em escolas regulares, a dificuldade do aprendizado é entendida, muitas vezes, como problemas cognitivos.
<p style="text-align: center;">Dificuldades apresentadas pela escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiências não significativas com a língua portuguesa decorrentes dos métodos utilizados com os alunos; • Falta do domínio da língua de sinais para aprender a L2; • Negação das práticas linguísticas significativas em razão de metodologias de ensino da Língua Portuguesa adotada tradicionalmente; • O fracasso apresentado em razão da condição de deficiência auditiva.
<p style="text-align: center;">Diferenças encontradas nas produções</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construções da escrita consideradas atípicas e relacionadas ao pouco conhecimento da Língua Portuguesa e a interferência da língua de sinais; • Pouco conhecimento dos recursos da Língua Portuguesa e o domínio de sua estrutura.

Fonte: Guarinello, 2007, p. 52-60.

Quadro 8 – Aspectos sobre a aquisição da língua escrita

Possivelmente, com o movimento de inclusão alavancado, após a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), os processos educacionais com alunos com perdas auditivas se tornaram mais discutidas, pois, em escola especial e classes especiais, os aspectos assinalados por Guarinello (2007) não eram percebidos, com ênfase. No momento atual, em que as matrículas desses alunos crescem, a olhos vistos, os sistemas educacionais públicos (SÃO PAULO, 2011), onde estão na grande maioria, se movimentam para recebê-los e oferecer os serviços educacionais a eles garantidos.

O Bilinguismo, para os autores aqui citados, a aprendizagem da L1, como primeira língua e L2, como forma escrita, parece ser o caminho mais propício para incluir, de fato, os alunos com perdas auditivas no sistema escolar.

Mas, afinal, o Bilinguismo é suficiente para que os alunos com perdas auditivas, principalmente os que têm perdas severas e profundas, obtenham sucesso escolar?

Lembrando as palavras de Quadros (2008) de que o Bilinguismo não é suficiente para o sucesso escolar desse grupo de pessoas e sua recomendação que o processo deva ser bicultural. Segundo ela, uma proposta bilingue bicultural é garantir às crianças a construção de uma teoria de mundo.

Pereira et al. (2011), complementam que os Surdos⁶ constituem uma comunidade linguística minoritária, cujos elementos identificatórios são a língua de sinais, eminentemente visual, como também, possuem um espírito gregário importante que se manifesta em vários espaços.

Os referidos autores citam alguns aspectos da Comunidade Surda, quais sejam:

- Apresentam as próprias condutas linguísticas e valores culturais;
- Não leva em conta o grau de perda auditiva de seus membros;
- Para pertencer à Comunidade Surda deve ter atitude diferente em relação ao déficit auditivo, por não levar em conta o grau de perda;
- Domínio da língua de sinais e pelos sentimentos de identidade grupal;
- Consideram a surdez como uma diferença.

Inferese, por esses aspectos assinalados que, ser uma pessoa com perdas auditivas severas ou profundas para participar da Comunidade Surda não parece ser obrigatoriedade, basta ter afinidades com o grupo e dominar a língua de sinais para comunicação. Portanto, pessoas com perdas leves ou sem perdas auditivas podem pertencer à Comunidade, de acordo com Pereira et al. (2011) e difuso com Sales et al. (2010) apresentado no Quadro 8.

Em termos educacionais, destaca Quadros (2008), o respeito a essa Comunidade e considerar as realidades psicossociais, cultural e linguística são importantes para o sucesso escolar desse grupo de pessoas.

Abordados os temas do talento e perdas auditivas, o Capítulo 3 apresenta a duplicidade de necessidades educacionais especiais (DNEE) – talento e perdas auditivas.

⁶O termo Surdo, com letra maiúscula, ‘para designar ao Surdo profundo, no âmbito de um paradigma socioantropológico que valoriza a presença a uma comunidade linguístico-cultural própria, de cariz minoritário’ AFONSO (2008, p. 23).

CAPÍTULO 3

DUPLICIDADE DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

3.1 Termos e definições

Neste estudo, optou-se por utilizar o termo ‘duplicidade de necessidades educacionais especiais (DNEE)’ para indicar as pessoas que possuem duas necessidades educacionais especiais (NEE), ou seja, aqueles alunos que estão fora da média, em duas distribuições de probabilidade estatística: dois desvios padrão abaixo da média em audição e dois desvios padrão acima da média em um ou mais domínios de capacidade.

É importante assinalar que houve diferentes termos para designar as pessoas com NEE, ou mesmo ausência de termos na legislação educacional brasileira. Desta forma, esta autora acredita que a Lei não muda a realidade, porém, pode dar abertura para mudanças.

Para exemplificar, o Quadro 9 apresenta algumas dessas mudanças.

DOCUMENTO	ANO	TERMO
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 4.024 (BRASIL, 1961)	1961	Excepcionais (Artigo 88º)
Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) 5.692 (BRASIL, 1971)	1971	Sem designação
Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994)	1994a	Pessoa portadora de necessidades especiais
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996)	1996	Portadores de necessidades especiais (Artigo 58º)
Parecer 17 (BRASIL, 2001a)	2001a	Alunos com necessidades educacionais especiais
Resolução nº 02 (BRASIL, 2001b)	2001b	Alunos com necessidades educacionais especiais (Artigo 1º)
Plano Nacional de Educação - Lei 10.172 (BRASIL, 2001c)	2001	Pessoas com necessidades especiais (modalidades de ensino, 8.1)
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)	2008	Necessidades educacionais especiais
Atendimento Educacional Especializado – Decreto 7.611 (BRASIL, 2011)	2011a	Sem designação

Quadro 9 – Termos em Educação Especial nos documentos oficiais

Sinaliza-se, que nas décadas de 60 e 70, por ocasião das promulgações das duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 4.024 (BRASIL, 1961) e 5.692 (BRASIL, 1971), não houve ênfase para modificar a denominação ao grupo de pessoas com NEE. Possivelmente, ainda, permanecia o termo ‘excepcional’. Guenther; Rondini (2011, p. 10) assinalam que o termo excepcional foi introduzido por Helena Antipoff, desde que chegou ao Brasil em 1929 e que esse termo é utilizado em todo mundo.

No Brasil, como pode ser observado no Quadro 9, as ações políticas que afetam a construção de legislações causam influência, principalmente no uso pelos educadores e, inclusive, na literatura pertinente à área.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994b), Sobre Princípios e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, na qual o Brasil é signatário, é um exemplo claro de influência. Esse documento proclama o direito fundamental à educação a todos os alunos em aprender juntos e menciona a expressão ‘necessidades educativas especiais, no título do documento, como também necessidades educacionais especiais para referir-se a esses alunos, “aqueles com **necessidades educacionais especiais** devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (BRASIL, 1994b, p.1) (grifo da autora).

A partir da Declaração de Salamanca, que surge no mesmo ano da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994a), há uma significativa dinâmica no uso dos termos para designar os alunos ‘fora da média’ ou “diferentes”.

A LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996) substitui o termo usado na Constituição Federal, de 1988 (BRASIL, 1988, Artigo 208, III), portadores de deficiência para portadores de necessidades especiais. A exclusão da palavra ‘portadores’ é verificada após o Parecer 17 (BRASIL, 2001a) que subsidia a Resolução nº 02 (BRASIL, 2001b).

Sobre os termos ‘necessidade especial’ e ‘portadores’ na LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996), Sousa; Prieto (2004, p. 133) assinalam que:

[...] A terminologia educandos portadores de necessidades especiais (Art. 58) é bastante difusa, pois não especifica o significado atribuído ao termo necessidade ou a que tipo de necessidade está se referindo e, grosso modo, podemos considerar que boa parte da população tem algum tipo de necessidade especial. Sugerimos, portanto, tal como defendida em

produções de Mazzotta (1982; 1993; 1996; 1998) a adoção da expressão “necessidade educacional especial”, que especifica melhor sua natureza [...] Outra questão a ser levantada refere-se à inadequação do termo “portador”, posto que ninguém porta uma necessidade, ela é sentida ou apresentada pela pessoa. Embora, inexista consenso a respeito do termo na literatura da área, uma sugestão seria a adoção da expressão “aluno” ou “educando” com necessidades educacionais especiais.

Ainda, Mazzotta (2003, p. 17) expressa que o uso do termo necessidades educacionais especiais “é fundamental para entender que as necessidades especiais não decorrem linearmente das condições individuais, tomadas isoladamente, porém, apresentam-se concreta e objetivamente na relação entre a pessoa e as situações de vida”. Assim sendo, “há evidência de um grande equívoco para a expressão ‘portadores de necessidades especiais’”.

Para tanto, o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, por via da Resolução nº 1 de 15 de outubro de 2010 (BRASIL, 2010) muda o termo portador de deficiência para pessoa com deficiência. No entanto, a questão se depara com a especificidade para a deficiência ou a generalização; nem todos os alunos com NEE possuem deficiência, como exemplo são os alunos talentosos, denominados na legislação brasileira com altas habilidades/superdotação.

Ourofino (2007), Guenther (2011a), Delou (2012) citam ‘excepcional’ ou ‘excepcionalidade’, principalmente, ao referir-se às pessoas talentosas e que tenham deficiência ou síndrome.

A dificuldade com a terminologia adotada, neste estudo, reflete primeiramente uma dissonância entre a literatura especializada sobre talento que nomeia de ‘excepcionais’ ou ‘excepcionalidade’ para os sujeitos que estão na dupla condição de NEE, - talento e perdas auditivas - porém, ressalva-se que a literatura se mantém escassa sobre essa temática. Por outro lado, há os ditames legais expressivos que utilizam ‘necessidades educacionais especiais’.

A Resolução nº 02 (BRASIL, 2001b) aponta no Artigo 5º:

Consideram-se alunos com necessidades educacionais especiais os que durante o processo educacional apresentam:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e

sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001b, p. 2)

A recente Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL (2008a) assinala os pressupostos da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) para orientar a inclusão de todas as crianças, independentemente de suas características individuais.

Assim, o documento da Política Nacional (BRASIL, 2008a) orienta que:

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social [...] organização de sistemas educacionais inclusivos que garanta o acesso de todos os alunos e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas não alcançaram esse objetivo.

No entanto, o documento não apresenta uma definição para necessidades educacionais especiais.

Definir, conceituar, utilizar termos para uma área específica, no âmbito educacional, expressa muitas vezes desconfortos para os educadores que ficam em uma espécie de ‘Faixa de Gaza’ conceitual/terminológica e legal - usar os termos da literatura especializada ou das publicações oficiais. E assim, ficam os alunos e os serviços educacionais especializados, que lhe cabem, em terreno conflituoso.

Mazzotta (2003) adverte que educandos e escolas recebem adjetivos de comuns ou especiais e são referidas a uns e outros definidos como necessidades comuns ou especiais a partir de critérios arbitrariamente construídos por abstração que, muitas, vezes atendem a deleites pessoais de ‘*experts*’ ou espertos e solicita que se alerte para os grandes equívocos que se comete quando há generalização sobre uma situação particular (destaque do citado autor).

Nessa ótica das mudanças que houve para designar NEE, não se sabe quanto tempo o termo NEE permanecerá em uso. Mas, em detrimento ao impasse instalado quanto aos termos empregados, há de factível que uma pessoa possa apresentar mais de uma necessidade especial.

3.2 Duplicidade de necessidades educacionais especiais (DNEE) – talento e perdas auditivas

Partindo-se do fato de que há alunos que apresentam mais de uma NEE, mais precisamente os que apresentam talento e perdas auditivas, faz-se pretensão discorrer algumas reflexões sobre essa questão.

A literatura especializada é escassa ao tratar da temática, principalmente, a brasileira. Para Ourofino; Fleith (2005, p. 166) a dupla condição de necessidade educacional especial “nos últimos anos, nota-se um tímido aumento no número de estudos empíricos sobre o tema”.

Sobre a mesma escassez, Winstanley (2003) pontua que é difícil definir a dupla excepcionalidade (termo utilizado pela autora), talento e perdas auditivas. Salienta que a variedade de termos para definir o talento, bem como, a complexidade da cultura surda a faz singular entre as deficiências. Acrescenta que encontrar material sobre crianças altamente capazes que possuem perdas auditivas provou ser tarefa complexa⁷.

Ao se referir à definição de talento e perdas auditivas Winstanley (2003) assinala que ambos os grupos - pessoas com talento e perdas auditivas - são notoriamente difíceis de definir e, até mesmo, decidir sobre os termos de referência. Trata-se de um campo minado.

Quais características que as pessoas nessa condição dupla de NEE – talento e perdas auditivas - poderiam apresentar? Rangni; Costa (2011) indicam características que foram apresentadas, em 2007, no site de *Education Resources Information Center (ERIC)*⁸, quais sejam: capacidade para ajustar à escola regular; capacidade na fala e leitura sem instrução; rapidez no domínio das ideias; capacidade de raciocinar; alta performance na escola; muitos interesses; maneira não tradicional de absorver problemas; capacidade de resolver problemas do dia a dia, possivelmente em alto nível; atraso em conhecimento de conceitos; autoiniciativa; senso de humor; intuição; engenhosidade em resolver problemas; capacidade em linguagem de símbolos.

Winstanley (2003) explicita que há variedade de listas que enfocam os aspectos comportamentais e de personalidade mesmo entre a população com perdas auditivas. Essa variedade, muitas vezes, se contradiz. Desta forma, a mesma autora aponta para

⁷ A mencionada autora refere-se à cultura surda como: “*Such a discussion entails an explanation of the complexity of deafness and deaf culture, a phenomenon that makes a deafness unique amongst ‘disabilities’*” (WINSTANLEY (2003, p. 11).

⁸ Em visita ao site de ERIC, em 2012, não há artigos sobre a temática disponíveis, em caráter gratuito.

dicas que podem auxiliar no reconhecimento dos alunos com talentos e perdas auditivas, quais sejam: ser sociável; ser tímido; ter muitos amigos; não ter amigos; gastar longas horas na mesma tarefa, completando-a com perfeição; deixar coisas inacabadas uma vez que o pensamento principal não tenha sido realizado; ser sensível, aos que estão ao redor; demonstrar empatia limitada.

Winstanley (2003, p. 120), ainda menciona: “com tanta confusão, é difícil construir um perfil claro quando uma criança é mais capaz e o efeito da perda auditiva no comportamento na escola soma-se a um quadro mais complexo”.

Averigua-se que características apontadas não diferem, em sua maioria, daquelas indicadas para alunos talentosos. Vale ressaltar, que uma pessoa talentosa não necessariamente apresenta todas as características relacionadas.

Negrini (2009) em pesquisa realizada para identificar características de altas habilidades/superdotação⁹ em 28 crianças surdas, pré-escolares e dos ciclos iniciais em escola especializada para surdos salienta que as características encontradas são consonantes às outras crianças, pois, são pessoais e individuais. Menciona, ainda, que as características poderiam ser observadas em outras instituições de ensino. Apenas ressalta que, a escola de surdos facilita a identificação porque é valorizada a Libras e a forma de ser, seus interesses e habilidades.

No entanto, apesar das considerações explanadas por Negrine (2009), há um contexto forte promovido pela educação inclusiva remetendo para crescentes matrículas de alunos com perdas auditivas às escolas regulares e nesse ambiente, em escolas regulares, que este estudo se direciona.

No que tange ao reconhecimento da DNEE, Winstanley (2003, p. 115) aponta para o confinamento na dupla condição e assegura que: “Tradicionalmente, as necessidades e potenciais das pessoas têm sido quase totalmente ignoradas (...) este segmento da população (com perdas auditivas) pode representar a maior perda de potencial e sofrer grandes distúrbios emocionais por se acharem entre as pessoas com perdas auditivas”.

Sobre a provisão educacional para alunos em DNEE – talento e perdas auditivas Winstanley (2003) diz que alunos com perdas auditivas são normalmente excluídos de programas para talentosos e eles raramente passam pela rigidez da maioria dos procedimentos de identificações. Esse ponto de vista de Winstanley (2003, p. 119)

⁹ Altas habilidades/superdotação e surdez são nomenclaturas utilizadas por Negrine (2009).

possivelmente refere-se aos *scores* em testes padronizados quando destaca: “Crianças altamente capazes com fraquezas em um ou mais aspectos dos testes, não serão selecionados para programas para talentosos, por causa de seu baixo *score* que os depreciam”.

Também, Gerlach (2008, p. 12) explicita que:

Muitos educandos com dupla excepcionalidade são deixados à margem em programas especiais por causa de sua força e capacidade para compensar suas dificuldades. Além do mais, o mito prevalente que educação para talentosos e educação especial está em oposição e tende a fazer a identificação da dupla excepcionalidade mais problemática.¹⁰

É notória a necessidade de estudos que contemplem esse grupo de pessoas. As poucas publicações sobre a temática, possivelmente, seja um dos entraves para que as bases teóricas e as práticas não cheguem às escolas para auxiliar no reconhecimento e serviços especializados às suas necessidades específicas.

Rangni; Costa (2011) apresentam uma rápida busca no site do *Council for Exceptional Children (CEC)* do *National Association for Gifted Children (NAGC)* e no qual foram encontrados seis artigos que contemplam a DNEE e são apresentados no Quadro 10.

Ordem	Tipo de Publicação	Ano	Autor(es)	Título
1	Editorial	S.D.	<i>Council for Exceptional Children - CEC</i>	<i>Twice exceptional</i>
2	Artigo	S.D.	<i>Council for Exceptional Children - CEC</i>	<i>Children with communication disorders.</i>
3	Artigo	S.D.	<i>Carolyn Cosmos</i>	<i>Imagine teaching Robin Williams. Twice exceptional children in your school.</i>
4	Artigo	S.D.	<i>National Association for Gifted Children - NAGC</i>	<i>Twice – exceptional (gifted with special needs)</i>
5	Artigo	1989	<i>Yewchuk, C.; Bibby, M. A.</i>	<i>Identification of giftedness in severely and profoundly hearing impaired students</i>

¹⁰ Tradução da autora

6	Artigo	1996	Vialle, W.; Paterson, J.	<i>Constructing a culturally sensitive education for gifted deaf students.</i>
---	--------	------	--------------------------	--

Quadro 10 – Artigos sobre duplicidade de NEE extraídos do CEC e NAGC

Dos artigos expostos, apenas dois tratam da DNEE – talento e perdas auditivas.

Yewchuk, Bibby (1989), em *Identification of giftedness in severely and profoundly hearing impaired students* expõem um estudo com 178 alunos de 5 a 20 anos com severas perdas auditivas com acesso a teste de inteligência não verbal, indicação de professores e nomeação de pais. Não houve correlação entre os três procedimentos de identificação utilizados, no entanto, características muito similares foram encontradas em estudantes talentosos com perdas auditivas.

Vialle, Paterson (1996), no artigo *Constructing a culturally sensitive education for gifted deaf students* discutem os problemas persistentes de identificação do talento em grupos minoritários. A ênfase no idioma facilita a discriminação desses grupos. As pessoas com perdas auditivas têm o problema educacional relatado em sua capacidade de comunicação. Os referidos autores concluem que deve ser dado senso de orgulho e identidade no ambiente educacional e que reconheça as potencialidades e não direcionem para os déficits dos alunos. Ainda, discutem a valorização do Bilinguismo e Biculturalismo para os estudantes com perdas auditivas; como elemento essencial para educação dos talentosos e estender formação aos professores para se sensibilizarem quanto aos alunos com perdas auditivas.

Os quatro dos seis artigos expostos não terem datas, no entanto, sinaliza-se que os dois trabalhos sobre talento e perdas auditivas (1989, 1996) não são tão recentes.

Smith (2008, p. 2011) assinala que: “Lembre-se de que, não importa qual seja a deficiência, alguém pode ter capacidades, habilidades ou criatividade excepcionais” e recorda que pessoas com deficiência desenvolveram habilidades proeminentes como Ludwig van Beethoven, Helen Keller, entre outros, que se constituíram independentemente de suas deficiências graves e trouxeram contribuições com seus talentos.

3.3 Inclusão de alunos talentosos

Tem-se discutido, mais intensamente, em anos recentes, sobre a inclusão de alunos que estão acima da média nas escolas brasileiras.

Averigua-se, que os debates se tornam mais contundentes quando as falas são originadas de estudiosos da temática do talento e educadores e gestores.

Há pontos centrais nas discussões, pois, parecem estarem alheias à educação inclusiva. Exemplo disso são os encontros e eventos. Os especialistas da área do talento entendem e defendem o talento como NEE nas ações inclusivas dos sistemas educacionais, por outro lado, os especialistas de outras áreas da Educação Especial remetem para a inclusão dos alunos com deficiências ou síndromes. Como se as demandas, ações e práticas inclusivas só estivessem relacionadas a esses alunos. Pela própria experiência da autora, em participação de eventos e congressos de educação/especial/inclusiva, percebe-se que a área do talento é mera formalização categorial de NEE ou idealismo dos especialistas da área.

A Educação Inclusiva tem por princípio geral e legal que os alunos estejam matriculados na escola regular e que aprendam juntos, no entanto, os alunos mais capazes têm um aspecto que os diferencia de outras categorias de NEE, eles já estão matriculados. Se incluir parte do passo inicial, a matrícula, então, os mais capazes estão excluídos mais enfaticamente, pois, diferentemente de uma pessoa com deficiência ou síndrome, com diagnóstico, que é matriculada sob essa condição (RANGNI; COSTA, 2010, 2011a).

Segundo Delou (2010) e demais estudiosos da área do talento assinalam o preconceito para com os alunos que estão acima da média como barreira para seu reconhecimento e desenvolvimento. A média, que os sistemas e educadores idealizam para os alunos tem tolhido aqueles que se destacam por sua capacidade. Assim, uma sugestão para que o quadro se modifique é mexer com a estrutura dos sistemas escolares que perpassa em proporcionar formação aos profissionais sobre a área do talento e, mesmo assim, nota-se, que se os educadores não quiserem mudar internamente suas convicções para a queda dos preconceitos sobre os alunos talentosos, a formação será inútil. Como ocorre em cursos, capacitações, *workshops*, palestras, eventos que abordam a área, ainda se presencia ausência de ações que cheguem efetivamente aos alunos.

Sinteticamente, os estudiosos da área do talento, no Brasil, propagam:

- a) Os alunos talentosos estão invisíveis nas escolas, pois, ali já estão e sem reconhecimento;
- b) Os alunos devem ser reconhecidos e desenvolvidos em suas potencialidades;

c) Os sistemas de ensino devem se adaptar curricularmente aos alunos com sua diversidade de talentos;

d) Devem ser criadas condições, nos sistemas de ensino, para que os alunos talentosos recebam serviços educacionais especializados, em contrarturno;

e) Os sistemas de ensino devem operacionalizar os serviços aos alunos talentosos em parceria com a família e comunidade, pois, por si só a escola não dá conta de tais serviços;

f) Formação de professores inicial e continuada para reconhecer e desenvolver os talentos nos alunos;

e) Que os dispositivos legais que comportam o reconhecimento dos alunos talentosos sejam garantidos, entre outros.

Muitos educadores e gestores, submissos aos seus sistemas educacionais, viabilizam explicações que conduzem, certamente, à realidade dissonante aos conceitos de inclusão. Pois, o censo escolar mostra que as matrículas dos alunos mais capazes são ínfimas se comparadas às cifras apresentadas pela Lei de Probabilidade (3 a 5%) e de Gagné (10%).

Diante disso, pretende-se, assinalar algumas posições de autores da área do talento, sobre a educação inclusiva e sugestões e orientações para professores, no Quadro 11.

Autor	Incluir – sugestões/orientações
Freeman, Guenther (2000); Guenther (2006a)	<p>“Os alunos dotados e talentosos precisam ser olhados com mais cuidado no cenário de uma escola inclusiva do que nas tradicionais ‘turmas homogêneas’, para evitar que ele perca o interesse e o estímulo para produzir, e eventualmente venha a excluir a escola como referencial e fonte de crescimento” (GUENTHER, 2006).</p> <p><u>Professores:</u> “Todo corpo docente, técnico e administrativo da escola deve ser envolvido em apresentar e implementar Políticas Educativas, pois, se crianças e adolescentes potencialmente capazes e talentosos passarem todo o seu tempo em companhia de professores apáticos e desinteressados, e não com aqueles que estão motivados a ajudá-los, eles, dificilmente, irão se sentir encorajados avançar com suas idéias e interesses”(FREEMAN; GUENTHER, 2000).</p>
Sabatella (2005)	<p>“Os superdotados talentosos deverão cursar, como os demais alunos, a escola comum, nos diversos níveis de escolaridade, em turmas não muito numerosas, a fim de facilitar o atendimento as suas diferenças individuais, bem como sua integração escolar, utilizando currículo e material didático existente” (p. 130).</p> <p><u>Professores:</u> “alunos superdotados demandam excelência dos educadores. Acarreta a melhoria do ensino, trazendo a chance que o mesmo aconteça para os demais alunos” (SABATELLA, 2005, p. 136).</p>

Delou (2010)	<p>“Diante da falta de exemplos de escolas das redes regulares de ensino que atendam aos alunos com altas habilidades/superdotação em classes comuns, em salas de recursos ou em programas de enriquecimento, aprofundamento e/ou aceleração de ensino, o que resta é alertar a comunidade docente para o fato de que, hoje, esse direito é mais que reconhecido para efeito de leis” (p. 101).</p> <p><u>Professores:</u> “têm a possibilidade de constatar, tanto pela frequência como pela consistência, dos comportamentos manifestados em atividades individuais e/ou coletivas se o aluno apresenta este ou aquele perfil. O professor pode diferenciar competências e habilidades individuais. O professor pode avaliar graus diferenciados de aprofundamento dos conteúdos. O professor tem a possibilidade de ver o aluno em ação no contexto social. O professor pode constatar a capacidade de criação de cada aluno” (p.95).</p>
Freitas; Pérez (2010)	<p>“É no entrelaçamento da educação geral, da educação especial e da proposta de educação para todos, nas suas dimensões relacionadas às políticas públicas, à formação de professores e às práticas pedagógicas, que se inicia a discussão em torno dos desafios, das possibilidades e das ações para que o processo de inclusão educacional da pessoa com necessidades educacionais especiais/superdotação, seja implementado (p.5).</p> <p><u>Professores:</u> “O professor da escola inclusiva deve avançar em direção à diversidade. Deixar de ser mero executor de currículos e programas pré-determinados, para se transformar em responsável pela escolha das atividades, conteúdos ou experiências mais adequados ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos seus alunos, tendo em conta o nível e as necessidades deles. Para tanto, é necessário conhecer as características individuais dos alunos com altas habilidades/superdotação e as diferentes formas de manifestação de suas singularidades por meio de observações que lhe permita identificar preferências e facilidades de cada um, assim como suas limitações” (p. 5)</p>

Quadro 11 – Inclusão para alunos talentosos

3.4 Inclusão de alunos com talento e perdas auditivas

Primeiramente, há dificuldades em desenvolver este tópico. Por onde começar? Escrever sobre incluir os mais capazes não é tarefa tão fácil. De um lado, há um uníssono entre os especialistas da área do talento que se abra o olhar dos sistemas escolares para essa NEE. Por outro lado, há literatura vasta que trata da educação dos alunos com perdas auditivas, como também, legislação abrangente que garante seus direitos à educação inclusiva. Como falar da DNEE dos alunos nessa condição, se isso é hipotético diante das circunstâncias de qualificação e categorização das NEE.

Sobre a categorização, mais especificamente das deficiências, Omote (1994, 1996) pontua a especificidade de deficiências ou categorização que orienta serviços para essa população, bem como, formação de profissionais para atuar com tipos específicos de

deficiência relegando contemplação da deficiência de um modo geral. Dessa forma, o referido autor argumenta a categorização como contribuição às diferenças.

Nesse pilar da categorização, Omote (1994, p. 129) assinala:

[...] na medida em que pessoas que não pertencem a essa categoria são consideradas inelegíveis para tais serviços, pode-se contribuir para a exacerbação das diferenças e minimização das semelhanças existentes entre pessoas pertencentes àquela categoria e as pertencentes às demais categorias.

No caminho dessa reflexão, a categorização pode exacerbar a diferença e conseqüentemente a exclusão de serviços aos alunos que estão em condição de DNEE, neste caso, talento com perdas auditivas. Os alunos com perdas, já diagnosticados, são reconhecidos por sua dificuldade. A categoria da deficiência múltipla tem perfil diferenciado, pois, tem conceito próprio de multiplicidade de deficiências. Não há nos dados educacionais a possibilidade da duplicidade de categorias, ora discutidas neste trabalho, que pertença a qualquer censo escolar oficial.

Desta forma, o caminho é refletir sobre o número de alunos com perdas auditivas matriculados nas escolas regulares e iniciar um trabalho de reconhecimento de suas potencialidades.

No entanto, recai em alguns entraves, quais sejam:

1. São vistos como deficientes;
2. Recebem, quando muito, serviços especializados para atender somente suas dificuldades específicas; consequência da perda de audição;
3. Professores das disciplinas ou professores polivalentes não têm conhecimento de Libras o suficiente e os alunos chegam às escolas sem esse conhecimento, que não são casos raros.
4. Dificuldade das escolas terem um intérprete em cada sala de aula;
5. Os alunos ouvintes não conhecem Libras para se comunicarem com os alunos com perdas auditivas, provavelmente, estes estejam em número pequeno nas escolas, exceção em escolas-polo.
6. Escassez de materiais técnicos e visuais para facilitar a intervenção pedagógica desses alunos.

Diante dessas barreiras observadas, no decorrer deste estudo, qual ou quais seriam os passos para que esses alunos fossem reconhecidos? Visualiza-se, que as

características do talento em pessoas com perdas auditivas são equivalentes aos alunos talentosos sem perdas auditivas (NEGRINE, 2009). Salvo, condições inerentes à própria limitação. Porém, é consenso que uma pessoa pode ter potencialidades elevadas em uma área e ter baixo desempenho em outra ou outras (GAGNÈ, 2008).

A legislação brasileira prevê na recente Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) o atendimento a três categorias de NEE, quais sejam: deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (termo oficial).

Como também, o Decreto 7.611 (BRASIL, 2011a) garante o atendimento especializado para essas três categorias, mas onde a legislação prevê os serviços em caso de DNEE, aqui tratada?

Em conversa informal com educadores de secretarias de educação, fica claro, que em caso da DNEE – talento e perdas auditivas, a prioridade será a deficiência. Os alunos, na maioria das vezes, vêm diagnosticados e encaminhados aos serviços. Recebem a dupla matrícula para serem atendidos quanto à deficiência (BRASIL, 2011a) e o assunto morre.

Portanto, não há o que dizer sobre os serviços prestados aos alunos que os incluam verdadeiramente, nessa condição de DNEE, por não haver referências para subsidiar inferências. Apenas há, desta autora, um atrevimento em assinalar algumas sugestões para os sistemas de ensino:

- Derrubar preconceitos e mitos de que pessoas com deficiências têm limitações globais;
- Viabilizar a DNEE nas capacitações sobre as temáticas da deficiência e do talento junto aos educadores e gestores;
- Incentivar a leitura sobre a temática junto aos educadores;
- Formalizar dispositivos legais que contemple o atendimento e recursos para o caso da DNEE – talento e outra deficiência ou síndrome;
- Criar salas de recursos ou incrementar as já existentes para que sirvam de espaço ao desenvolvimento dos alunos reconhecidos com DNEE com profissionais especializados nas duas categorias de NEE reconhecidas;
- Incentivar cursos, estudos e pesquisas sobre a temática.

CAPÍTULO 4

LEGISLAÇÃO

4.1. Legislação Federal

Tendo em vista os esforços implementados na legislação brasileira, a educação dos talentosos ainda se constitui de menor importância na Educação Especial. Prova disso, são os ínfimos números de matrículas registrados no Censo Escolar, 5. 671 apresentados por Freitas, Pérez (2010) se comparados aos alunos matriculados em outras categorias de necessidades especiais.

Este capítulo pretende apresentar uma síntese das principais leis, no âmbito federal, pertinentes à Educação Especial, as definições para o talento, bem como as terminologias empregadas para defini-lo, conforme quadro 12 e Legislação do estado de São Paulo concernentes aos alunos talentosos, Estado palco das escolas deste estudo.

DOCUMENTO	DEFINIÇÃO	ANO
LEI de Diretrizes e Bases BASES 5.692	Não há definição Nomenclatura: superdotados	1971
Declaração de Salamanca	Não há definição Nomenclatura: Super-dotados	1994
Política Nacional de Educação Especial	“Notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora” (BRASIL, 1994, p. 13). Nomenclatura: altas habilidades	1994
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	No artigo 59, II, os superdotados são mencionados da seguinte forma: “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”. Não há definição específica. Nomenclatura: superdotados	1996
Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica	“Grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001, Artigo, 5º, III). Nomenclatura: altas habilidades/superdotação	2001

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	“Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008 p. 9). Nomenclatura: altas habilidades/superdotação	2008
Decreto 6.571. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado	Sem definição (Decreto revogado pelo Decreto 7611/2011) Nomenclatura: altas habilidades ou superdotação	2008
Resolução nº 4, Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial.	“Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2004). Nomenclatura: altas habilidades/superdotação	2009
Decreto 7.611 – Dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado	Sem definição Nomenclatura: altas habilidades ou superdotação	2011
Nota Técnica nº 62	Sem definição Nomenclatura: altas habilidades/superdotação	2011

Quadro 12 – Definições e termos em documentos oficiais

4.2 Âmbito Paulista

Este item busca expor uma síntese dos dispositivos legais no estado de São Paulo relativos à Educação Especial, especificamente, pertinentes à parcela de alunos talentosos.

A Resolução da Secretaria de Educação SE Nº 95 que dispõe sobre o atendimento de alunos com NEE nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas considera os alunos com NEE como sendo:

“Aqueles que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente ou temporário que resultem em dificuldades ou impedimentos no desenvolvimento do seu processo de ensino aprendizagem.” (SÃO PAULO, 2000a, Artigo1º)

As categorias de necessidades educacionais especiais atendidas são: deficiências visual, auditiva, física, mental, múltipla, altas habilidades/superdotação, condutas típicas e havia a categoria “outras”, sem especificidade.

O Artigo 4º, § 5º da Deliberação do Conselho Estadual de Educação, CEE 05, (SÃO PAULO, 2000b), aponta que “aos alunos que apresentem altas habilidades devem ser oferecidas atividades que favoreçam aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, de forma a desenvolver suas potencialidades criativas”.

No que diz respeito às matrículas de alunos talentosos, na rede estadual de ensino, de 1996 a 2005, foram estes os números:

1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
4	0	1	1	0	0	0	0	0	--

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo / RE Rede Estadual citado por Rangni (2005) Rangni; Costa (2010).

Tabela 3 – Matrículas de alunos talentosos em São Paulo – 1996 a 2005

A Resolução nº 95 é alterada pela Resolução SE nº 8 (SÃO PAULO, 2006).

Em 2007, observam-se ações legais mais enfáticas por meio da Resolução SE 31 (SÃO PAULO, 2007a) que dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar – CAPE e recomenda condições para agilizar a inclusão de alunos na rede estadual de ensino e formação continuada aos professores.

I – efetivar ações de capacitação para os profissionais da rede estadual de ensino, no que diz respeito às demandas didático-pedagógicas dos alunos com necessidades educacionais especiais;

II – oferecer aos professores, recursos teóricos e técnicos apropriados ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais da rede estadual de ensino;

III – selecionar, adaptar, produzir e disponibilizar materiais didáticos específicos, para a sua utilização por parte dos professores, alunos e comunidade escolar;

IV – adotar providências quanto à adaptação de prédios escolares para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. (SÃO PAULO, 2007a, Artigo 1º)

A Deliberação CEE nº 68 (SÃO PAULO, 2007 b) fixa as normas para educação de alunos que apresentam NEE no sistema nacional de ensino e delibera a educação na modalidade especial como:

É um processo definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente, para apoiar, complementar e suplementar o ensino regular, com o objetivo de garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. (SÃO PAULO, 2007b, Artigo 1º)

A Educação Inclusiva, na concepção da mencionada Deliberação, prevê que:

A educação inclusiva compreende o atendimento escolar dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e tem início na educação infantil ou quando se identificarem tais necessidades em qualquer fase, devendo ser assegurado atendimento educacional especializado. (SÃO PAULO, 2007b, Artigo 2º)

O Artigo 3º, da mesma Deliberação, pontua quais necessidades especiais serão atendidas pela rede estadual de ensino:

I – alunos com deficiência física, mental, sensorial e múltipla, que demandem atendimento educacional especializado;
II – alunos com altas habilidades, superdotação e grande facilidade de aprendizagem, que os levem a dominar, rapidamente, conceitos, procedimentos e atitudes;
III – alunos com transtornos invasivos de desenvolvimento;
IV – alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais. (SÃO PAULO, 2007b, ARTIGO 3º)

Sinaliza-se que, há um grande avanço, em relação à legislação anterior, quanto à expansão das categorias de NEE a serem atendidas.

A Resolução SE nº 11 (SÃO PAULO, 2008) dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais nas escolas da rede estadual de ensino e revoga a Resolução SE 95/00 (SÃO PAULO, 2000). A Resolução SE nº 11 explicita a importância da inclusão, permanência, progressão e sucesso de alunos com necessidades especiais em classes comuns do ensino regular. O alunado com NEE, a ser atendido, são os apontados na Deliberação CEE 68, de 2007, mencionado anteriormente.

As NEE classificadas no Censo, de 2011 (SÃO PAULO, 2011) são: deficiência múltipla, deficiência visual (cegueira e baixa visão), surdez (severa ou profunda e leve e

moderada) (sic), surdocegueira, deficiência física (paralisia cerebral, cadeirante, outros), Síndrome de Down, deficiência mental, autista clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e altas habilidades/superdotação.

As matrículas de alunos talentosos na Rede Estadual de Ensino de São Paulo são apresentadas na tabela 4.

	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Com apoio	-	02	10	09	05	15
Sem apoio	-	147	264	986	834	968
Total	-	149	274	995	839	983

Fonte: Censo/2011 fornecido pela Secretaria de Educação de São Paulo.

Tabela 4 – Matrículas de alunos talentosos da Rede Estadual de Ensino de São Paulo – 2006 a 2011

Um olhar nos dados do censo pode-se inferir que, há atitudes sendo tomadas, pelo menos no que diz respeito à identificação dos alunos talentosos, comparando-se aos anos de 2000 a 2011. O que se entende por com apoio, sem apoio? É possível compreender que há alunos reconhecidos, mas a grande maioria está sem apoio às suas NEE. A legislação avançou, certamente, como foi discorrido, porém, os números revelam que há muito por fazer, já que o total de matrículas da rede estadual de ensino, em 2010, atingiu 4.671.080 (SÃO PAULO, CENSO/2010).

Recentemente, a Resolução SE – Nº 81 de 7 de agosto de 2012 que dispõe sobre o processo de aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino vem contribuir com mais um dispositivo legal, por parte da Secretaria Estadual de Educação, para o reconhecimento dos potenciais dos alunos mais capazes.

Desta forma, observa-se que há avanços quanto à legislação, no entanto, os avanços quanto aos serviços prestados a essa parcela de alunos estão a dever. O Quadro 13 expõe uma síntese dos principais dispositivos legais referentes à Educação Especial no estado de São Paulo.

LEIS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO	ANO
Resolução SE nº 95	2000
Deliberação CEE nº 05	2000
Resolução SE nº 8	2006
Resolução SE nº 31	2007
Deliberação CEE nº 68	2007
Resolução SE nº 11	2008
Resolução nº SE - 81	2012

Quadro 13 - Síntese: Legislação do Estado de São Paulo

O Capítulo 5 abordará o procedimento de reconhecimento dos alunos talentosos, por meio da Identificação Direta em Sala de Aula e Observação Assistida.

CAPÍTULO 5

RECONHECIMENTO DE ALUNOS TALENTOSOS PELA OBSERVAÇÃO DIRETA E ASSISTIDA: UM ESTUDO DE 1998 A 2011.

Este capítulo busca apresentar a trajetória evolutiva do procedimento de Observação Direta em Sala de Aula, validado cientificamente em 1998 (Guenther et al., 1998) e a Observação Assistida (Guenther, 2000), considerada um passo para complementação da primeira. O material dessa trajetória evolutiva é extraído das obras publicadas por Guenther no período de 1998 a 2011.

Vale ressaltar, que a coleta de dados realizada com os alunos observados nas duas escolas teve início antes da revalidação da Observação Direta em Sala de Aula (Guenther, 2011b, 2012), portanto, a Folha de Observação utilizada, bem como as áreas de domínios observadas, foram anteriores à revalidação em 2012.

5.1. Identificação pela Observação Direta: a validação científica.

O procedimento foi validado, cientificamente, em 1998 em um trabalho de pesquisa implementado por Guenther e equipe na cidade de Lavras – MG, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – FAPEMIG, tendo como *locus* principal o Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento – CEDET que se consubstancia como um centro de enriquecimento para talentosos e trabalha em co-participação com as escolas da rede pública e particular em Lavras - MG.

O CEDET, fundado em 1993, em Lavras, MG tem um papel fundamental para a pesquisa em questão. O Centro tem o trabalho direcionado a atender os alunos sinalizados com características de capacidade superior, das redes de ensino público e particular de Lavras. Em co-participação com as escolas, o Centro busca proporcionar desenvolvimento para os alunos sinalizados pela Observação Direta em Sala de Aula e Observação Assistida¹¹ realizada pelos professores em sala de aula.

Assim, o CEDET se orienta:

¹¹ A Observação Assistida não é validada cientificamente.

Sublinha a filosofia do CEDET a noção de que o desenvolvimento do talento, na infância, é melhor orientado quando levado a efeito através de programas de enriquecimento global, diversificado e internalizado, partindo dos interesses e aptidões próprias de cada criança, a qual permanece frequentando a escola regular, em contato direto e convivência quotidiana normal com seus pares etários. As atividades desenvolvidas no Centro de Enriquecimento proporcionam experiência e vivência complementar ao projeto educativo escolar e convivência com o grupo de pares 'diferentes', ou seja, outras crianças talentosas. (GUENTHER et al., 1998, p. 9)

Em 1993, o CEDET realizou as primeiras observações, envolvendo 14 escolas. O Centro proporcionou duas horas de preparação para a observação dos professores para que tivessem noção do que estava sendo proposto e tinha os seguintes objetivos: a) esclarecer, conscientizar e informar sobre a área de Educação Especial para talentosos; b) estudar a folha de indicadores para a Observação Direta; c) oferecer um ensaio e treinamento no emprego dos itens (Apêndice 5).

Guenther et al. (1998) assinalam que as folhas de observação foram estudadas no início de 1993. Aproximadamente 5.000 alunos foram observados e 200 professores de 1ª a 4ª séries participaram da observação. Nesse processo, cerca de 300 foram localizados com sinais de talentos.

A partir de 1994, o CEDET encontra-se com insuficiente estrutura física para um programa estruturado de enriquecimento aos alunos indicados. Em 1998, o Centro se amplia e desenvolve um programa apropriado aos objetivos dos 680 alunos atendidos e uma equipe completa de sete facilitadores, um coordenador e um responsável pela secretaria.

Dentre os objetivos do CEDET apontados em Guenther et al. (1998, p. 10) estão:

Encontrar sinais de talento nos escolares e identificá-los a partir da observação direta, orientada por instrumento próprio, e realizada pelos professores de sala de aula de 1ª a 8ª séries, que, pela lei de probabilidades, seriam portadores de talento, potencial e capacidade acima da média da população comparável, de modo que o trabalho da escola regular não atende a todas as suas necessidades.

Os alunos sinalizados na escola são acompanhados pelos facilitadores do CEDET durante um ano e após esse período, retornam para uma nova observação no seu modo de ser e agir de forma geral (GUENTHER et al., 1998).

Guenther et al. (1998) assinalam que a observação cuidadosa e criteriosa, em situações naturais e quotidianas, no cenário da vida real, possa ser a melhor maneira de

se localizar sinais nos mais capazes, antes do momento de produção. Desta forma, os referidos autores levantam três questões que estão diretamente envolvidos para o entendimento do procedimento de identificação proposto: a) Quem observa? b) Como se orientar e organizar essas observações? c) E qual o cenário de vida apropriado?

Sobre quem observa, Guenther et al. (1998) expõem que historicamente os professores não tinham informações suficientes para garantir a sinalização de talento em seus alunos acima do que é exigido nas tarefas escolares, confirmados pela pesquisa de Pegnato e Birch, em 1959, que destacam que os professores de sala de aula não são efetivos e nem eficientes em reconhecer o talento de seus alunos.

Porém, apesar desses resultados de pesquisa terem persistido por vários anos, os professores continuavam a fazer indicações dos alunos recomendando-os para atendimento.

Ainda, Guenther et al. (1998) assinalam que nas últimas duas décadas estudiosos vem desafiando os resultados obtidos nas pesquisas de Pegnato e Birch e se sustentam em Shipley (1978), Cummings (1980) Renzulli; Delcourt (1986), Delphi Study (1992), Gagné (1994), Finley; Frank (1997).

Guenther et al. (1998) observaram que os professores nomeavam e indicavam os alunos que consideravam talentosos, por seus próprios critérios; desta forma, essa identificação feita no plano concreto não se trata de um instrumento primeiro de identificação. Sendo assim, os referidos autores assentam suas conclusões nos estudos de Delphi; McBride (1992) quando aponta para a necessidade de haver alguma espécie de guia a ser oferecido ao professor para o reconhecimento de sinais de talento, como também, é mostrado por Shipley (1978), que o professor seja devidamente preparado, antes de fazer a indicação dos alunos para participar de programas especiais.

A conclusão de Guenther et al. (1998) mostra que, se bem preparados e orientados, os professores estarão em melhor posição para formar conceitos e apontar os talentos de seus alunos por conviver diariamente em situações variadas.

Para organizar e orientar as observações, Guenther et al. (idem) assinalam a importância que os professores têm no processo organizado para uma observação direta de seus alunos, ou seja, poder indicar seus potenciais.

Entretanto, para que os professores procedam a nomeada observação, faz-se necessário algumas medidas preparatórias pontuadas por Guenther et al. (1998, p. 22), quais sejam: Primeiramente, a preparação quanto à compreensão, conhecimento e conceituação do que se busca, no caso, “base de conhecimento sobre o talento e

capacidade humana e suas manifestações nas interações do dia a dia, em um trabalho de sala de aula”. Para essa orientação, os referidos autores se basearam nos estudos de Singer, Houtz e Rosenfield, denominado ‘Delphi’, em 1992 que apresentam que: “os professores são capazes de abstrair e sintetizar características de crianças bem dotadas, expressas sob a forma de atributos, adjetivos, traços e comportamentos” (GUENTHER et al., 1998, p. 22). Em segundo momento, a necessidade de um instrumento de identificação que direcione para a observação em interação com outros alunos. Os autores ressaltam que a preparação dos professores pode haver uma probabilidade de acerto às indicações de 91%.

Dessa forma, Guenther et al. (1998), criam uma folha de indicadores, com traços, comportamentos e atributos compreensíveis e de fácil manejo, pelos professores, que pudesse ser utilizada de forma a apontar para a presença de sinais de talento e área de potencial.

Essa lista de características, os mencionados autores pontuam, serve de base para preparar os professores, antes de procederem ao preenchimento. Sugerem, ainda, que a lista de indicadores deve ser exemplificada e analisada junto aos professores em reuniões coletivas na escola.

Quanto ao cenário apropriado, a escola é o melhor local escolhido para a realização da observação. Guenther et al. (idem, p. 23) observam: “para conhecer e observar uma criança, em situação de vida real, e numa dimensão de tempo visível e conhecida, está, por derivação, escolhido o melhor local para se realizar a observação: o ambiente escolar, dentro e fora da sala de aula”.

Para os referidos autores, é no ambiente escolar que professores e alunos se encontram nas interações vividas, que determinam, em grande parte, o trabalho escolar. Dessa forma, nessa convivência com uma parcela significativa de pares, os alunos estão sujeitos aos mesmos parâmetros de desempenho onde, propicia-se critérios de informação defensável cultivado pela convivência entre professores e alunos.

Nessa perspectiva, critérios de agrupamento, além de idade cronológica e experiência escolar, podem ser verificados e pode-se prever a sinalização dentro da lei de probabilidades consideradas 3 a 5% em algum domínio (GUENTHER, 2011a, p. 102).

Para a construção do instrumento houve necessidade da configuração de alguns princípios como: fácil utilização em sala de aula; incorporação de situações variadas que ultrapasse situações de desempenho e produção escolar; seja manejado por professor

experiente em situação escolar; aplicável a toda população escolar; prático com utilização simples.

Nesse processo de construção do instrumento, Guenther et al. (1998) assinalam que não foi fácil de formulá-lo, sendo embasados em alguns estudiosos, quais sejam: Antipoff, Novaes, Delou, Gallagher, Freeman, Sisk, Torrance, Passow, Feldhusen e Frasier com intuito de evitar que modelos fossem traduzidos ou copiados de outras populações.

Focalizando adjetivos e descrições simples de pessoas talentosas, foi possível traduzi-los em forma de situações observáveis. Guenther et al. (1998, p. 28) pontuam que características, atributos e traços em pessoas talentosas são possíveis de associar à presença de comportamentos reconhecíveis, portanto, “um guia prático para observação devia conter não somente características, traços e atributos gerais, como achar pistas para se encontrar também expressão de certas dimensões especiais de talento”.

Sob esse ponto de vista, embasados em estudiosos, acima citados, Guenther et al. (1998) estabelecem que os professores são capazes de reconhecer e abstrair essas características, bem como, classificá-las por representatividade e valorização.

Diante disso, os referidos autores estabelecem um composto de áreas e subáreas, nas pessoas talentosas.¹² São elas:

I – INTELIGÊNCIA GERAL	
<p>Há algo além dos traços específicos observáveis. Mesmo elemento presente em testes de inteligência conhecidos como o Fator G. Este representa uma característica relativamente ampla, pervasiva, e não específica, presente na organização perceptual. Reflete-se no funcionamento mental e expressa “primordialmente, na forma do indivíduo se posicionar perante as situações vividas; pela expressão de seu quadro referencial e visão de mundo”.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Vivacidade mental <p>curiosidade, questiona, interroga; enfrenta e aprecia desafios; senso de humor; boa memória; amplo conhecimento e informação; aprende, compreende, apreende por vários meios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Automotivação e confiança <p>‘cabeça própria’; independência; persistência; compromisso com a tarefa; motivação interna; aceita correr riscos; responsabilidade; seguro; confiante animado; participante; tem iniciativa.</p>
II – CAPACIDADE PRONUNCIADA – TALENTO ACADÊMICO	
<p>“Além da capacidade geral, há indicações de que existem traços visíveis, localizáveis em certas expressões de talentos, acima do que se considera genericamente como ‘inteligência’ e ‘capacidade’”.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Talento Verbal <p>(áreas de comunicação e linguagem) Bom domínio da comunicação e uso da língua; precisão e concisão na expressão verbal; avanço acadêmico nas áreas de linguagem, falada e escrita; gosto e eficiência no lidar com as palavras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamento Abstrato <p>(áreas de ciências e matemática) Capacidade de analisar, associar; organização interna; raciocínio; lógica; estabelece relações; identifica causas; forma conceitos a partir dos fatos; capacidade de concentração.</p>

¹² Guenther et al. (1998) estabeleceram as áreas e subáreas e estavam em consonância com as áreas orientadas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (p. 184) e essas áreas se mantiveram contempladas até 2012 quando da revisão da Folha de Observação.

III – CRIATIVIDADE
Considerada uma dimensão da inteligência. Parte de uma base intelectual. Possivelmente, uma área de talento em si mesma e pode representar uma forma de funcionamento mental. Produção original, científica ou artística, pensamento holístico; intuição; pensamento intuitivo; originalidade; ser diferente (fora dos padrões); senso crítico e autocrítica; sensibilidade; perceptividade.
IV – TALENTO PSICOSSOCIAL
Esta área é perceptível em pessoas reconhecidas na humanidade, porém, não são bases para observação segura durante a infância e não há clareza nas conceituações de liderança, habilidades nas relações humanas, interação e vivência grupal ou nas características de ‘inteligência emocional’. Cooperação; senso de justiça; respeito ao outro – considera, ouve; sensibilidade às necessidades dos outros; bondade; amizade; senso de grupo; sintonia com o grupo; irradiação de energia própria para o grupo.
V – TALENTO PSICOMOTOR
Área considerável mais visível e concreta. Habilidades sensório-motoras Talento esportivo Desempenho físico-motor

Fonte: Guenther et al. (1998, p. 28-31).

Quadro 14 – Relação e descrição de áreas e subáreas

Como inicialmente mencionado, o instrumento de Observação Direta é realizado junto às escolas em coparticipação com o CEDET que operacionaliza o procedimento, utilizando-se de sua equipe de profissionais – os facilitadores que acompanham todo o processo.

Definidas as áreas a serem observadas, a equipe do CEDET organizou uma lista com 25 indicadores, aleatoriamente distribuídos (GUENTHER, 1998, p. 31), quais sejam:

1. Os melhores da turma nas áreas de linguagens, comunicação e expressão;
2. Os melhores nas áreas de matemática e ciências;
3. Melhores nas áreas de arte e educação artística;
4. Melhores nas atividades extracurriculares;
5. Mais verbais, falantes e conversadores;
6. Mais curiosos, interessados e perguntadores;
7. Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula;
8. Mais críticos com os outros e consigo próprios;
9. De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade;
10. Mais persistentes, compromissados, chegam ao fim do que fazem;
11. Mais independentes, iniciam o trabalho e fazem sozinhos;
12. Entediados e desinteressados, sem serem atrasados;
13. Mais originais e criativos;
14. Mais sensíveis aos outros e bondosos com os colegas;

15. Preocupados com o bem-estar dos outros;
16. Mais seguros e confiantes em si;
17. Mais ativos, perspicazes, observadores;
18. Mais capazes de pensar e tirar conclusões;
19. Mais simpáticos e queridos pelos colegas;
20. Mais solitários e ignorados;
21. Mais levados, engraçados, “arteiros”;
22. Que o professor considera mais inteligentes;
23. Com melhor desempenho em esportes e exercícios físicos;
24. Que sobressaem em habilidades manuais e motoras;
25. Que produzem respostas inesperadas e pertinentes.

A Folha de Observação é assim definida por Guenther et al. (1998, p. 34):

É uma lista de itens compreensivos, manejáveis pelo professor de sala de aula, representativos de expressões concretas das características encontradas nas crianças bem dotadas e talentosas. A revisão, modificação, adição ou substituição de itens de observação, pode perfeitamente ser feita, desde que não se perca de vista as características estudadas, associadas a diferentes áreas de capacidade e tipos de talento.

A Folha de Observação contendo esses itens solicita que o professor indique os dois alunos que possam apresentar os itens acima, como também, questiona, se há algum aluno com talentos especiais e como o talento se manifesta, podendo, inclusive, anexar material que o professor julgar pertinente.

Nota-se, que Guenther et al. (1998) aponta para o número de dois alunos a serem indicados pelos professores por classe. Normalmente, cada turma há cerca de trinta e cinco alunos, assim, supõe-se que os mesmos autores apontam dois alunos como sendo probabilisticamente viáveis.

O nível de ensino, recomendado por Guenther et al. (1998), para melhor eficácia da Observação Direta é até a 4ª série do ensino fundamental¹³ por ser um professor, apenas, em sala de aula, tendo mais consistência na observação e preenchimento da Folha com os 25 itens. A partir desse nível de ensino, os alunos passam a ter mais de

¹³ Por ocasião da pesquisa, os primeiros anos de ensino fundamental eram de quatro anos. Ensino Fundamental obrigatório de nove anos - Lei 11. 274 (BRASIL, 2006).

um professor dificultando na observação precisa de todos os alunos, segundo experiência da equipe do CEDET.

Até a 4ª série da escola primária, o professor que trabalha com uma turma durante o ano letivo, sem grandes interrupções, consegue facilmente preencher uma folha de dados sobre seus alunos, interpretando apropriadamente as observações em termos de traços, comportamentos e atributos, conforme é pedido. Mas da 5ª série em diante, o professor das disciplinas já não conhece seus alunos ao nível de profundidade necessária para responder, efetivamente, a uma situação desse tipo. (GUENTHER et al., 1998, p. 26)

Nesse entendimento, os alunos que são identificados nos primeiros anos do ensino fundamental podem ser acompanhados até o último ano desse nível de ensino. Os citados autores acentuam que, apesar de não haver a observação sistematizada no segundo ciclo do ensino fundamental, esse fator não impede que alunos sejam indicados.

Um aspecto importante da lista de indicadores desenvolvida por Guenther et al. (1998) é que os três primeiros itens favorecem aos professores a despreocupação sobre o desempenho escolar do aluno, uma vez ser esse aspecto o mais reconhecido pelos professores. Desta forma, nos três primeiros itens, o professor assinala os seus melhores alunos nas diversas áreas curriculares. Um outro aspecto são os itens abordados em ângulos diferentes para uma mesma situação como, por exemplo, os itens 12, 20 e 21.

O tempo previsto para que o professor permaneça com a Folha de Observação é de duas ou três semanas e que se garanta pelo menos um semestre do professor com os alunos, portanto, faz-se recomendável que a Folha seja preenchida no final do segundo semestre do ano letivo; que o professor preencha a Folha à medida que perceba as respostas aos itens, pois, o melhor é que a Folha esteja com o professor na sala de aula.

Realizado o preenchimento da Folha de Observação, passa-se ao processamento das informações colhidas. Primeiramente, processa-se a lista de alunos indicados com sinais de capacidade e talento nas áreas contempladas, conforme Quadro 14.

Os itens da Folha de Observação, os quais foram distribuídos aleatoriamente, são considerados de acordo com os seguintes critérios (GUENTHER, 1998, p. 35-36):

1 . Capacidade e inteligência geral

Considera-se com sinais de talento e capacidade intelectual geral a criança cujo nome foi anotado em pelo menos seis dos seguintes itens:

- 4. Melhores nas atividades extracurriculares e extraclasse;
- 6. Mais curiosos, interessados e perguntadores;
- 9. De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade;
- 10. Mais persistentes, compromissados, chegam ao fim do que fazem;
- 11. Mais independentes, iniciam o trabalho e fazem sozinhos;
- 12. Entediados e desinteressados, sem serem atrasados;
- 17. Mais ativos, perspicazes, observadores;
- 18. Mais capazes de pensar e tirar conclusões;
- 21. Mais levados, engraçados, “arteiros”;
- 22. Que o professor considera mais inteligentes;
- 25. Que produzem respostas inesperadas e pertinentes.

Ou em pelo menos quatro dos seguintes indicadores:

- 9. De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade;
- 11. Mais independentes, iniciam o trabalho e fazem sozinhos;
- 13. Mais originais e criativos;
- 17. Mais ativos, perspicazes, observadores;
- 18. Mais capazes de pensar e tirar conclusões;
- 22. Que o professor considera mais inteligentes;
- 25. Que produzem respostas inesperadas e pertinentes.

2. Talento verbal

Presença em pelo menos três dos seguintes itens:

- 1. Os melhores da turma nas áreas de linguagens, comunicação e expressão;
- 5. Mais verbais, falantes e conversadores;
- 7. Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula;
- 18. Mais capazes de pensar e tirar conclusões;
- 22. Que o professor considera mais inteligentes.

3. Capacidade de pensamento abstrato (Talento científico-matemático)

Presença em três ou mais dos seguintes itens:

- 2. Os melhores nas áreas de matemática e ciências;
- 9. De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade;
- 11. Mais independentes, iniciam o trabalho e fazem sozinhos;
- 18. Mais capazes de pensar e tirar conclusões;

22. Que o professor considera mais inteligentes.

4. Criatividade acentuada e / ou talento artístico

Presença em pelo menos quatro dos seguintes itens, em qualquer combinação, ou três incluindo os números 3 e 13:

- 3. Melhores nas áreas de arte e educação artística;
- 8. Mais críticos com os outros e consigo próprio;
- 10. Mais persistentes, compromissados, chegam ao fim do que fazem;
- 13. Mais originais e criativos;
- 17. Mais ativos, perspicazes, observadores;
- 25. Que produzem respostas inesperadas e pertinentes.

5. Talento psicossocial

Presença em pelo menos quatro dos seguintes itens:

- 4. Melhores em atividades extracurriculares e extraclasse;
- 7. Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula;
- 14. Mais sensíveis aos outros e bondosos com os colegas;
- 15. Preocupados com o bem-estar dos outros;
- 16. Mais seguros e confiantes em si;
- 19. Mais simpáticos e queridos pelos colegas.

Os referidos autores mencionam que essa área de talentos ainda não está muito clara, necessitando de definições mais precisas. Solicitam que se observe à combinação dos itens 4-7-14 e 15 que podem indicar provável presença de talento psicossocial na área de relações humanas, mas não necessariamente com traços de liderança. É recomendável que se incluam, também, o item 16 ou outro indicador que viabilize indicação de capacidade de energização do grupo e busca de vias de ação grupal (GUENTHER, 1998, p. 36).

6. Talento psicomotor

Presença nos itens:

- 4. Melhores em atividades extracurriculares e extraclasse;
- 23. Com melhor desempenho que os outros em esporte e exercícios físicos;
- 24. Que sobressaem em habilidades manuais e motoras.

Após o processamento em que se identifica a área ou áreas de talento que os alunos estão, dá-se a devolutiva para a equipe escolar que, juntamente com a equipe do CEDET, complementam os dados colhidos que porventura não foram consideradas pelos professores observadores ou erros de identificação tais como: “discrepância na idade cronológica, história de vida, dados registrados por outra escola”, de acordo com Guenther (1998, p. 37). Os citados autores sintetizam o processo de Identificação pela Observação Direta em três estágios: a) observação direta feita pelos professores em sala de aula com a lista de indicadores; b) revisão, reavaliação e complementação das observações pelos professores, feita pela equipe técnica da escola; c) acompanhamento do aluno pelo facilitador do CEDET, durante o ano de trabalho.

A porcentagem de alunos talentosos, obtida na pesquisa desenvolvida por Guenther et al. (1998), ‘Identificação do Talento pela Observação Direta’, em cinco anos de observação realizada, encontrou uma média de 7.8% de alunos com sinais de talento da amostra observada, cuja porcentagem está além do nível previsto pela lei de probabilidades que é de 5%.

Após atender aos três estágios para o processo de observação, o cômputo geral configura-se em 4.2% de alunos que ‘são reindicados por diferentes observadores independentes’ (GUENTHER, 1998, p. 43).

Dois anos passados da publicação do Relatório de Pesquisa da Identificação do Talento pela Observação Direta, em 2000, Guenther escreve a obra ‘Desenvolver Capacidades e Talentos; um conceito de inclusão’ que, em síntese, aborda conceitos de inteligência e talento; a identificação pela Observação Direta; construção de um centro de enriquecimento e o trabalho nas escolas.

A mencionada obra apresenta orientações para o procedimento de Identificação pela Observação Direta, ratificando o apresentado na validação do procedimento, em 1998 e retificando alguns aspectos na lista de indicadores.

Guenther (2000, p 95) ratifica a importância do professor e da escola como cenário apropriado pelas interações vividas, e também, a convivência de grupo de pares, ou seja: “uma parcela significativa da população comparável está presente, nas mesmas condições de convivência diária e sujeita aos mesmos parâmetros de desempenho”.

A estruturação do instrumento, como foi exposta, é idealizada na situação organizacional do CEDET. Em 1998, quando da validação do instrumento de Identificação pela Observação Direta, a Folha de Observação, também chamada pela

referida autora de Guia de Observação (Guenther, 2000a), havia 25 itens e pontuava a necessidade do acréscimo de mais um item especificamente direcionado à área de talento psicossocial, ainda pouco clara no cômputo da observação.

O item 26 é acrescido à lista de indicadores: “capazes de liderar e passar energia própria para animar o grupo” (GUENTHER, 2000, p. 176).

Desta forma, a área de Talento Psicossocial indica a presença de pelo menos quatro dos seguintes itens: 4. Melhores em atividades extracurriculares e extraclasse¹⁴; 7. Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula; 14. Mais sensíveis aos outros e bondosos com os colegas; 15. Preocupados com o bem-estar dos outros; 16. Mais seguros e confiantes em si; 19. Mais simpáticos e queridos pelos colegas; 26. Capazes de liderar e passar energia própria para o grupo.

No entanto, apesar de 26 itens serem apresentados à lista de indicadores (GUENTHER, 2000, p. 176) ao ser apresentada para os critérios de avaliação de sinais de talentos, o item de número 20, ‘mais solitários e ignorados’, não consta para processamento, assim como, não consta no relatório final da pesquisa Guenther et al. (1998). Por isso, a diferenciação na contagem de itens.

O item de número 20, em questão, possivelmente o mesmo não está inserido em nenhuma área para o momento do processamento conforme expõe Guenther et al. (1998); Guenther (2000), entretanto, para esse aspecto a mesma autora, (p. 178) assinala que certos itens podem não condizer às situações desejáveis nos meios escolares, porém “alunos solitários e ignorados pelos colegas podem ser assim por terem maior capacidade de pensamento abstrato, a qual cresce sobre uma base de organização interna e capacidade de concentração nem sempre compartilhada pelo grupo”.

Guenther (2000, p. 180) assinala que “a revisão, modificação, adição ou substituição de itens isolados podem perfeitamente ser feita, desde que não percam de vista as características estudadas, associadas às diferentes áreas e tipos de capacidade e talento”.

¹⁴ O item ‘melhores em atividades extracurriculares’(item 4) consta na lista de 25 indicadores em 1998, porém, nas áreas a serem observadas, esse item tem o acréscimo do termo ‘e extra-classe’.

Tendo em vista que a Folha de Observação é o primeiro estágio para o procedimento de identificação, há necessidade dos outros estágios: revisão, reavaliação e complementação das observações pelos professores, que são feitas pela equipe técnica da escola e o acompanhamento do aluno, pelos facilitadores do CEDET durante o ano de trabalho. Como também a observação prossegue no ano seguinte, possivelmente com a troca de professores, os alunos indicados são observados pelo novo professor:

Ao final do ano esse novo professor tem, então, sua oportunidade de oferecer dados sobre a criança, referentes às suas próprias observações, em comparação com o atual grupo de colegas. Assim sendo, ao final de cada ano temos três fontes de dados sobre a criança no CEDET durante o ano e dados de observação do professor do presente ano letivo. Permanece no programa do CEDET a criança que teve indicação favorável de pelo menos duas dessas três fontes. (GUENTHER, 1998, p. 37)

Isto é, as fontes mencionadas são: a escola que indica por dois anos consecutivos ou o facilitador do CEDET pode reindicar algum aluno que a escola não o fez ou, podem os três indicadores estarem de acordo.

Averigua-se, portanto, que o procedimento de Identificação pela Observação Direta, para se efetivar com sucesso é necessário um período de tempo considerável que só a participação da equipe do CEDET em coparticipação com a escola pôde realizar. Guenther (2000) destaca em sua obra os tipos de talentos reconhecidos e valorizados pela legislação brasileira, para efeito de educação: inteligência, acadêmico, criativo, psicossocial e psicomotor.

Nota-se que os talentos assinalados são consonantes com os talentos demarcados para a construção da Folha de Observação e seu processamento de resultados, apenas, para maior entendimento, o talento acadêmico está subdividido em talento verbal e pensamento abstrato.

Em 2006, Guenther baseada nos estudos de Gagné (1994, 2003) sobre os Domínios da Capacidade Humana: Inteligência e capacidade intelectual; Criatividade e pensamento criador; Capacidade socioafetiva; Habilidades sensório-motoras direciona a organização das áreas de talentos a serem observadas.

Os Domínios da Capacidade Humana estão divididos com as características para localizá-las, de acordo com Guenther (2006a, 2006b) apresentados no Quadro 15:

I – DOMÍNIO DA INTELIGÊNCIA	
<p>• Inteligência geral Curiosidade, mexe, pergunta, desmonta, cutuca, examina, enfrenta desafios, senso de humor, memória, aprendizado fácil, bom fundo de informações, Vivacidade mental combinados com Talento Verbal Eficiência ao lidar com palavras, precisão e riqueza de vocabulário, compreensão e expressão verbal, sucesso em áreas de pensamento linear e linguagem escrita ou falada – características de talento verbal GUENTHER (2006b, p. 1). Pensamento analítico e senso de observação (indução, dedução, inferência); pensamento verbal linear, espacial não linear, estabelecimento de relações; memória; julgamento; metacognição (GUENTHER, 2006a, p. 22)</p>	<p>• Inteligência geral e pensamento abstrato ‘Cabeça própria’, independência, persistência, compromisso, concentração, motivação interior e iniciativa, confiante, seguro, organização interna, raciocínio e lógica, pensamento espacial não linear, expressa-se, preferencialmente, através de símbolos, formas e configurações abstratas como em ciências físicas e matemáticas, usa o espaço, o desenho a pintura (GUENTHER, 2006b, p. 1).</p>
II - DOMÍNIO DA CRIATIVIDADE	
<p>Elevado senso crítico, autocrítica, sensibilidades, perceptividade, pessoas consideradas ‘diferentes’ e fora de ‘padrões’, em qualquer faixa etária, sendo aluno de pouca aceitação em aulas comuns, por se mostrar geralmente entediado e desinteressado (GUENTHER, 2006b, p. 2). Inventividade ao enfrentar problemas, imaginação, pensamento intuitivo, originalidade em ações e idéias, evocação fluente em redes e blocos de ideias interrelacionadas, invenção, criação, novidade, produção original literária, científica ou artística, pensamento holístico não linear (GUENTHER, 2006a, p. 24).</p>	
III - DOMÍNIO SÓCIO-AFETIVO (Expressam em áreas separadamente ou ao mesmo tempo)	
<p style="text-align: center;">Liderança</p> <p>Sintonia com o grupo, envolvimento com planos, tarefas, objetivos e atividades em grupo, profundo senso de justiça e probidade na vida em comum, capacidade de irradiar energia própria para o grupo, bem como inspirar e receber confiança do grupo (GUENTHER, 2006b, p. 2).</p>	<p style="text-align: center;">Relações humanas</p> <p>Gosto por cooperação e assistência mútua, participação e convivência grupal marcada por solidariedade, preocupação e sensibilidade aos outros, aceitação, companheirismo, consideração, interesse em ouvir e compreender os colegas, bondade e amizade no trato com as pessoas (GUENTHER, 2006b, p. 2).</p>
IV – DOMÍNIO SENSORIO – MOTOR	
<p><u>Sensorial</u> – capacidade visual, auditiva, olfativa. <u>Motora</u> – notável força, resistência física, precisão de reflexos, coordenação viso-motora, auditivo-motora. <u>Sensório – motora</u> – boa coordenação motora, notável controle da mente sobre função muscular e ósseo, talento esportivo e elevado desempenho físico-motor (GUENTHER, 2006a, p. 24). Desempenho qualitativamente superior em atividades físicas, notável acuidade sensorial, saúde, resistência, coordenação, precisão, ritmo e graça nos movimentos e manejo do próprio corpo, gosto e dedicação a variadas experiências físicas e rítmicas como esportes, artesanatos, mecânica, ginástica, dança, entre outros. (GUENTHER, 2006b, p. 2).</p>	

Fonte: Guenther (2006a, 2006b).

Quadro 15 – Domínios da capacidade humana

Pelos Domínios assinalados e na análise das áreas e subáreas em Guenther et al. (1998); Guenther (2000), para efeito de Observação Direta, o Domínio da Inteligência compõe as áreas de Inteligência e Capacidade Geral a qual subdivide-se em vivacidade mental, auto-motivação e confiança. Talento Verbal e Talento científico-matemático mantém-se no Guia de Itens.

O segundo Domínio, o da Criatividade, apresenta-se como Criatividade acentuada e/ou talento artístico. O Domínio Sócio Afetivo assinala o Talento Psicossocial. O quarto Domínio, Sensório-motor, se expressa como Talento Psicomotor como expõem Guenther et al. (1998); Guenther (2000, 2006b).

Os Domínios da Capacidade Humana estudados por Gagné (1985, 2008) são configurados para as áreas observáveis em escolares pelos professores, como também, estão consonantes com as áreas estabelecidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2007, p. 28), quais sejam: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para as artes; capacidade psicomotora. Nessa orientação sugerida no documento (BRASIL, 2007), percebe-se que a área ‘talento especial para as artes’ está em separado do pensamento criativo ou produtivo que representa uma distorção em relação ao conceito de Domínio da Capacidade Humana concebida por Gagné (1985) e sustentada por Guenther et al. (1998), Guenther (2000, 2006 b).

Quanto ao talento acadêmico Guenther (2009, p. 290) explicita que:

O talento acadêmico é uma via de expressão de dotação no domínio da inteligência. A noção de inteligência e capacidade intelectual inclui habilidades mentais cognitivas que podem ser observadas, e desenvolvidas, tais como pensamento analítico, senso de observação; pensamento seqüencial linear e/ ou espacial não linear, estabelecimento de relações, memória, julgamento, metacognição...

Sob esse olhar, a mencionada autora destaca que a área acadêmica é reconhecida com relativa facilidade pela escola. O talento acadêmico é constituído por um conjunto de atributos e habilidades que favorecem o desempenho escolar, notavelmente, nas áreas básicas de linguagem e matemática e possuem as características de: linguagem e comunicação verbal (pensamento linear e expressão verbal); pensamento abstrato e desempenho (pensamento não linear) (GUENTHER, 2009, p. 291).

Pode-se observar que a partir do ano de 2006, Guenther passa a fazer inferências da linearidade e não linearidade das áreas consideradas.

Em 2011, Guenther publica duas obras: ‘Caminhos para desenvolver potencial e talento’ e ‘Crianças dotadas e talentosas... Não as deixem esperar mais!’. A mencionada autora traz considerações e orientações concernentes às áreas de domínio e os reflexos para a identificação de alunos talentosos.

Nessas duas publicações, Guenther destaca os Domínios do Talento na faixa etária da Educação Infantil e da primeira fase do Ensino Fundamental. Nessa divisão, Guenther (2011a, 2011b) assinala que a fase do nascer à pré-adolescência é a mais propícia para detectar sinais de potencial elevado “por natureza e filosofia própria, a faixa etária da educação infantil é o melhor momento em toda a sistematização escolar para estimular o desenvolvimento das crianças dotadas em todas as suas potencialidades, abrangendo todos os domínios (GUENTHER, 2011b, p. 34).

Nesse contexto de reflexão, Guenther (2011b) também expressa que, é possível nesse período escolar a evidência da precocidade, especialmente, em leitura e escrita, contudo, garante que essa precocidade pode nivelar-se à média com o passar do tempo. A citada autora chama atenção para dois fatos a respeito da precocidade: “não é garantia de capacidade alta”, pontuando que o período de precocidade não é alto e que entre 4 ou 5 anos já se tem o alcance do potencial; “desempenho precoce pode gerar expectativas”, principalmente nos pais que esperam que aos 3 anos, as crianças desempenhem ao nível de 5, aos 6 ao nível de 10, e aos 11 como tivesse 17 (GUENTHER, 2011b, p. 34-35). Nessa fase, Guenther (2011a, 2011b) orienta que o Domínio da Inteligência é mais visível.

Apesar da faixa etária da Educação Infantil não ser contemplada para as vias de identificação pela Observação Direta, é importante que os professores fiquem atentos para os sinais de capacidades que os alunos podem apresentar, pois, a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental, o procedimento de identificação pela Observação Direta é realizado e o histórico dos alunos pode ser útil para auxiliar a complementação dos resultados, de acordo com Guenther et al. (1998).

Guenther (2011b, p. 36-38) expõe os sinais de potencial em crianças na Educação Infantil:

DOMÍNIO DA INTELIGÊNCIA
Inteligência geral com vivacidade mental
*Curiosidade, interesses amplos e variados, pergunta e ouve resposta, interessa-se em saber ‘o que é’ e ‘por que é’;
*Vivacidade, presença, sintonia, ativa, incansável, ‘ligada’ no que acontece, registra presença de sons e cores diferentes, identifica e diferencia barulho de motores, ruídos, sons musicais, zumbidos, vozes humana e de animais;
*Senso de humor, levada, engraçada, observa incoerências nos adultos e diz coisas inesperadas;
*Facilidade e rapidez em aprender e guardar noções sobre muitos assuntos, percebidos em casa ou no caminho da escola; é observadora, interessada, fundo de informação ampla sobre animais, plantas, ruas, lugares...;
*Interesse por atividades e vida na escola, sabe ou aprende a ler, gosta de livros, desenhar, fazer experiências; traz de casa gravuras, novidades, surpresas...;

*Boa presença na turma, participa nas atividades sugeridas, gosta de passeios, percorrer a escola, visitar outras salas, teatro, canto, poesia, histórias...;
 *Observação, atenção, reconhece, comenta e reage a mudanças acontecidas na escola e na sala de aula;
 *Iniciativa e persistência, seguem seus interesses, procura e começa espontaneamente as atividades que escolhe ou pede para fazer.

Inteligência geral e pensamento não linear

*Expressa curiosidade por caminhos não verbais; examina, olha fixamente, mexe, sacode, desmonta, encaixa, constrói, refaz...;
 *Notável persistência, envolve-se no que está fazendo e entretém-se sozinha por longos períodos de tempo em atividades exploratórias;
 *Boa memória, aprende e fixa com facilidade, sem muita necessidade de mostrar o que sabe para os adultos;
 *Bom acervo de conhecimentos e informações sobre muitos assuntos, interessa-se por temas científicos, filosóficos, muitas vezes, fora do interesse dos outros colegas;
 *Independência, autonomia, iniciativa, trabalha sozinha, escolhe e inicia suas próprias atividades e não atende ao professor quando está engajada em alguma coisa que começou a fazer;
 *Segurança e confiança em si o bastante para se ocupar do que achar importante, não aceita instruções por desobediência, mas para fazer o que escolhe;
 *Atenção concentrada, observação, busca de solução e respostas;
 *Capacidade de pensar e chegar a uma conclusão sobre assunto de seu interesse.

Fonte: Guenther (2011b, p. 36-38).

Quadro 16 – Sinais de potencial – Educação Infantil

Para Guenther (2011b) é difícil a identificação dos outros domínios de capacidade pela razão do ritmo de maturação física e social da criança, nessa idade.

Ainda, a mencionada autora assinala os outros domínios de capacidade, quais sejam: criativo, socioafetivo e físico. O Domínio Sensorio-motor dá lugar ao Domínio Físico.

Para a faixa etária que compreende a primeira fase do Ensino Fundamental, privilegiado no procedimento de Identificação pela Observação Direta, a mencionada autora expõe os seguintes domínios de capacidade humana a serem contemplados.

DOMÍNIO DA INTELIGÊNCIA	Inteligência geral com capacidade verbal Inteligência geral com pensamento não linear
DOMÍNIO DA CRIATIVIDADE	
DOMÍNIO DA CAPACIDADE SÓCIOAFETIVA	Liderança Relações Humanas
DOMÍNIO DA CAPACIDADE FÍSICA	Habilidade Sensorial Habilidade Motora

Fonte: Guenther (2011b).

Quadro 17 – Domínios da Capacidade Humana – Educação Infantil

O Quadro 18 mostra os domínios da capacidade humana e as características a serem considerados para alunos com 12 anos, ou mais, pontuados por Guenther (2011b, p. 54). Observa-se que há uma reestruturação dos itens a serem observados em cada domínio em comparação aos itens estruturados para Observação Direta em 1998, 2000. Talvez, por ser uma faixa etária e níveis de ensino diferentes dos mensurados na pesquisa de validação da Observação Direta em 1998, ou seja, a partir dos 12 anos o aluno deixa um único professor regente e passa ser regido por professores de várias disciplinas.

Neste contexto, a citada autora pontua que sinais de talentos podem ser observados no âmbito das disciplinas escolares:

Existência de um tema, atividade, campo ou via de expressão preferencial, buscado regularmente pelo aluno; desempenho e produção notadamente superior nessa atividade, tanto em comparação com os colegas, como no âmbito geral das pessoas que se dedicam a esse campo ou atividade; envolvimento, interesse, gosto e facilidade, mas também dedicação e persistência na atividade em que se sobressai. (GUENTHER, 2011b. p. 49)

Os domínios da capacidade humana e características são apresentados no Quadro 18.

<p>DOMÍNIO DA INTELIGÊNCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inteligência Geral <p>Presença em pelo menos seis indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> *Observação acurada e perspicaz; *Facilidade e rapidez em aprender; *Sintonia com o ambiente e capacidade de captar o que acontece; *Capacidade de pensar e chegar a uma conclusão; *Curiosidade e interesses amplos e variados; *Boa memória: capta e fixa com facilidade; *Iniciativa e persistência nos interesses; *Bom acervo de conhecimentos e informações; *Rapidez de pensamento e ação na execução das tarefas. <ul style="list-style-type: none"> • Vivacidade Mental e Pensamento Linear <p>Presença em pelo menos dez itens indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> *Sintonia e capacidade de captar o que acontece; *Observação acurada e perspicaz; *Capacidade de pensar e chegar a uma conclusão; *Facilidade e rapidez em aprender; *Curiosidade e interesses amplos e variados; *Boa memória: capta e fixa com facilidade; *Iniciativa e persistência nos interesses; *Bom acervo de conhecimentos e informações; *Rapidez de pensamento e ação na execução das tarefas; *Produção superior em áreas da linguagem, comunicação e expressão; *Boa presença na turma, participa nas atividades sugeridas; *Interesse e sucesso em atividades extracurriculares;
--

- *Interesse em literatura, conhece muitos autores;
- *Boa linguagem e vocabulário geral;
- *Presença, participação em atividades variadas na escola e comunidade;
- *Senso de humor, aluno levado, engraçado, “arteiro”;
- *Vivacidade, energia mental, perspicácia.

- **Profundidade e Pensamento Abstrato Não Linear**

Presença em pelo menos dez indicadores

- *Sintonia e capacidade de captar o que acontece;
- *Observação acurada e perspicaz;
- *Capacidade de pensar e chegar a uma conclusão;
- *Facilidade e rapidez em aprender;
- *Curiosidade e interesses amplos e variados;
- *Boa memória: capta e fixa com facilidade;
- *Iniciativa e persistência nos interesses;
- *Bom acervo de conhecimentos e informações;
- *Rapidez de pensamento e ação na execução das tarefas;
- *Produção superior em áreas da matemática e ciências;
- *Boa organização mental e visão do todo;
- *Persistência e compromisso nas tarefas abraçadas;
- *Independência, autonomia e iniciativa;
- *Segurança e confiança em si;
- *Capacidade de concentração e atenção;
- *Pensamento analítico, capacidade de pensar sobre o que observa;
- *Atenção focada na busca de solução;
- *Boa expressão holística mediante esquemas desenhos, pinturas;
- *Preferência por trabalhar sozinho.

DOMÍNIO DA CRIATIVIDADE E PENSAMENTO CRIADOR

Presença em pelo menos sete indicadores

- *Produção superior em arte e educação artística;
- *Originalidade, autenticidade e fluência na produção de idéias, objetos e ações;
- *Acuidade de observação e percepção;
- *Sensibilidade e perceptividade a conjuntos, cores, sons, formas;
- *Produção de respostas inesperadas e pertinentes, verbais ou não verbais;
- *Senso crítico a autocrítica realista;
- *Distração, tédio e desinteresse nas aulas comuns;
- *Pensamento global, holístico, pouca atenção a detalhes;
- *Marcada intuição e pensamento intuitivo

DOMÍNIO DA CAPACIDADE SOCIOAFETIVA

Presença em pelos menos oito indicadores

- *Boa presença na turma, participa nas atividades;
- *Interesse e sucesso em atividades extracurriculares;
- *Envolvimento e participação nas atividades extras;
- *Presença ativa em tudo, dentro e fora da sala de aula;
- *Liderança, capacidade de organizar o grupo e assegurar intercomunicação;
- *Força de vontade e capacidade de passar energia e motivação ao grupo;
- *Boa comunicação, capacidade de persuasão;
- *Segurança e autoconfiança em situações de grupo;
- *Sensibilidade e bondade para com os colegas;
- *Preocupação com o bem-estar dos outros, dentro ou fora do grupo de pares;
- *Simpatia, amizade, boas relações com os colegas e professores.

CAPACIDADE FÍSICA

Presença em pelos menos quatro indicadores

- *Desempenho superior em esportes e exercícios físicos;
- *Notáveis habilidades manuais e motoras;
- *Desempenho superior em dança e outras formas de expressão rítmica;
- *Boa coordenação motora, traços firmes, movimentos coordenados;
- *Velocidade, força, destreza física.

Quadro 18 – Domínios da Capacidade humana e características – 12 anos ou mais.

Guenther 2011a aponta para os indicadores estabelecidos para o processamento dos dados coletados pelo professor.

É possível averiguar que os indicadores permanecem praticamente sem alteração, se comparados aos indicadores assinalados em Guenther et al. (1998); (Guenther 2000). Entretanto, Guenther (2011a, p. 68) insere o indicador “entediados e desinteressados, sem serem atrasados”, no Domínio da Criatividade. No Domínio da Capacidade Sócio-afetiva, uma pequena alteração é notada no item ‘capazes de organizar e passar energia própria para o grupo’. Anteriormente, em Guenther (2000), foi usada a palavra ‘liderar’ ao invés de ‘organizar’.

Guenther (2011a, p. 68) assinala o domínio de Capacidade Sensório – Motora e no item ‘que se sobressaem em habilidades manuais e motoras, nas várias vias de expressão’. ‘Nas várias vias de expressão’ é acrescentado ao item.

O domínio de Capacidade Física, subdividida em duas expressões: a sensorial e a motora aparece em Guenther (2011a, 2011b) substituindo o Domínio Sensório-motor assinalado em Guenther et al. (1998), Guenther (2000, 2006a, 2006b).

Assim, pode-se inferir que, os treze anos de validação científica do procedimento de Identificação pela Observação Direta em Sala de Aula com o guia de indicadores não houve mudanças significativas, apenas, a inclusão de uma segunda fase, Observação Assistida, em 2005, como complementação à primeira.

Diante do proposto por Guenther, questiona-se: é suficiente para se obter sinalização confiável dos alunos com talento somente a aplicação da Folha de Observação Direta e o processamento dos resultados? Mais adiante, ter-se-á possibilidades de resposta para esse questionamento.

5.2 A Observação Assistida: passo complementar.

Feita a sinalização dos alunos com sinais de talento, após processadas as folhas de indicadores, no ano escolar seguinte, esses alunos são encaminhados ao CEDET onde participam de atividades enriquecidas ou, menos escolares, como assinala Guenther (2006b, p. 6). Repetem-se as observações com o professor que trabalhou com os alunos sinalizados e essa complementação dos dados, de maneira independente a esse procedimento, nomeia-se como Observação Assistida.

Em 2005, O CEDET inclui a Observação Assistida com intuito de diminuir a margem de erro estatístico como verificado nos estudos de validação em 1998. Infere-se, que o segundo passo, a Observação Assistida, pode diminuir o erro em 5%, de acordo com Guenther (2011a). Assim, a citada autora conclui que:

O potencial que é ‘visto’ por dois professores, em dois momentos diferentes, em duas turmas de colegas, tem boa probabilidade de existir. Todavia, permanece uma dificuldade com os dados colhidos na escola: ali se ‘enxerga’ alguns tipos de capacidade, mas não outros. Reconhecida essa limitação e a alta margem de erro captada, introduzimos no processo um 2º nível para Observação Assistida. (GUENTHER, 2011a, p. 69)

Como exposto anteriormente, a identificação é trabalhada entre as escolas e o Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento – CEDET, onde a Observação Assistida pode ser realizada em coparticipação com a escola.

Nesse cenário, Guenther (2011, p. 69) admite a figura do especialista em talentosos que é capaz de reconhecer as expressões de talento, ou, qual ou quais domínios de capacidade natural. Esse nível de observação assistida torna-se relevante para minimizar as dificuldades conhecidas no ambiente escolar, quais sejam: “erro estatístico regularmente acima da faixa aceitável como efeito de acaso; restrição da autonomia da criança, pela força de instruções recebidas; preferência por vias de expressão associadas ao pensamento linear, linguagem e interação verbal” (p. 69).

Assinala, ainda, Guenther (2011), que o tempo de interação entre os alunos sinalizados oferece oportunidades de buscar dados adicionais que auxiliem a responder as dúvidas levantadas pela análise das folhas de indicadores coletadas na escola.

Em relação ao ambiente para a Observação Assistida e o que ela pode prover são expostos por Guenther (2011a, p. 70), conforme Quadro 19.

OBSERVAÇÃO ASSISTIDA	
CENÁRIO	OPORTUNIZAR
Ambiente diversificado que possa provocar estimulação; possibilidade de vias de expressão variadas; pouca ou nenhuma instrução sobre o que fazer; nenhuma orientação suplementar; nenhuma ou o mínimo possível de associação ao ambiente escolar.	Espaço aberto para escolha e ação espontânea, como mínimo de instruções; atenção a expressões de pensamento não linear e não verbal; estilos variados de interação com pares também sinalizando potenciais.

Fonte: Guenther (2011a, p. 70).

Quadro 19 – Observação Assistida – Relação cenário-oportunidade

Guenther (2008) propõe atividades como: plano de ação, reunindo grupos de observadores e grupos de sujeitos e que se contemple nesses encontros: um momento de aprendizagem, um momento de convivência; um momento de continuidade e um momento de síntese.

Nesse cenário, a referida autora assinala:

A principal finalidade desse encontro é prover oportunidade para que sejam expressos tanto domínios de capacidade que sinalizam alguma produção, como características e atributos visíveis na interação concreta com o grupo, incluindo impressões, expressões informais de sentimentos, e comunicação não verbal. (GUENTHER, 2008, p. 4)

Quanto à análise dos dados, averigua-se, que a Observação Assistida contribui para diminuição dos equívocos do olhar escolar nas duas primeiras etapas da Observação Direta. Guenther (2011a) insiste na atuação do especialista em talentosos como peça importante no processo de Identificação pela Observação Direta em Sala de Aula e Assistida, neste caso, a figura do facilitador do CEDET que mesmo conhecendo a temática e a prática com alunos mais capazes pode incorrer nas situações assinaladas:

a) a criança não tem capacidade acentuada, e não vai se desenvolver no CEDET, porque não há potencial a ser desenvolvido; b) o facilitador não soube ler as ações e reações da criança como sinais de capacidade (se não sabe, não vê o que é visível a quem sabe...); não houve ambiente, condições ou oportunidade para expressão daquele domínio. (GUENTHER, 2011, p. 75)

Desta forma, a citada autora alerta para o preparo da equipe que for atuar nas etapas e níveis da Observação.

A validação do procedimento de Identificação pela Observação Direta ocorreu em 1998 e a Observação Assistida iniciou em 2005, no entanto, Guenther (2011a) pontua que a base do conhecimento é importante, pois permite conectar sinais amplos e relativamente interpretativos à vida concreta em sala de aula e relacioná-los com as áreas de domínios, assim, em 2011, é repensada a reorganização do Guia de Observação ou a Folha de Itens. Assim, ela destaca que a contagem repetida do mesmo item em mais de um domínio está coerente com a pesquisa acumulada, porém, mostram

distorções, especialmente no Domínio da Inteligência (verbal e não linear) como, também, em outros domínios.

5.3 Revalidação científica.

Guenther e a equipe do CEDET iniciam um processo de revalidação do Guia de Itens, que está em uso desde 1992, quando da fundação do CEDET. O Guia de Itens para a composição da Folha de Observação passa por alterações, quais sejam:

O Domínio da Inteligência integra a Inteligência Geral (G), Vivacidade Mental e pensamento linear (GV) e Profundidade e pensamento abstrato não linear (GM).

No primeiro guia de itens para estabelecimento da Folha de Observação constava o Talento Verbal que foi considerado ilusório por Guenther e equipe do CEDET. Para tal consideração Guenther (2011a, p. 77) revela:

1º não há base teórica que permita misturar os conceitos de potencial, aptidão e capacidade, com competência, talento e desempenho; 2º esses indicadores no ambiente escolar se referem mais à vivacidade mental que propriamente ao talento lingüístico, verbal; 3º Por serem parte expressiva do domínio da inteligência, seria uma medida artificial localizar capacidade verbal sem base da inteligência.

Ainda, a mencionada autora pontua que o Domínio da Inteligência consiste em dez itens e são acrescidos oito itens à área Vivacidade Mental e pensamento linear (GV).

Já na área GM, que antes era considerado como ‘Capacidade de pensamento abstrato (talento científico – matemático)’ e havia pouco número de indicadores e, com isso, sugere Guenther (2011a) que a distorção pode ser corrigida com o acréscimo de nove itens, perfazendo um total de dezenove.

O Domínio da Criatividade, que antes havia em seis itens, passa a ter quatorze a serem considerados.

O Domínio de Capacidade sócio-afetiva (S) tinha treze itens, no entanto, Guenther (2011b, p. 45) orienta que o Domínio Sócio-afetivo é possível ser observado na escola por duas vias, separadamente: liderança e relações humanas, porém, em Guenther (2011b) com a finalidade da reconstrução do guia de itens, ela aponta que: “por carência de pesquisa específica, não adiantamos a subdivisão entre ‘liderança’ e ‘convivência’ como parte do processo de identificação”.

Desta forma, esse domínio constitui-se de treze itens para serem observados como parte do processo de identificação.

O Domínio da Capacidade Física (F), antes denominada Sensório-motora compunha-se para fins de identificação, pelo guia, como Talento Psicomotor. Para efeito de reorganização dos itens, são constituídos de cinco indicadores e possui diferenciação dos itens anteriormente apresentados.

Para Guenther (2011a, p. 80), “esse domínio continua com pouco espaço em educação, por se tornar cada vez mais uma área de cariz próprio, mais sofisticada como capacidade específica, associada ao desenvolvimento de talento atlético e esportivo”.

É explicitado em Guenther (2011b), que o Domínio da Capacidade Física pode ser observado por duas vias de expressão: habilidade sensorial e habilidade motora, entretanto, a mesma autora (2011a, p. 80) assinala a reorganização dos indicadores com ênfase no físico, argumentando que “apesar de teoricamente reconhecida, a dotação na área da capacidade perceptual não dispõe ainda de pesquisa básica para sinalização desse domínio nos meios escolares”.

Com isso, infere-se que a parte sensorial mantém-se sem contemplação nos guias de indicadores.

O Quadro 19 apresenta os indicadores sob a ótica da organização (GUENTHER, 2011b, p. 76-80). Esta organização sofreu nova alteração, ainda não publicada por Guenther. Observa-se que aos vinte itens apresentados nos encaminhamentos para alteração, houve um acréscimo de onze itens. Essa alteração está exposta nos Anexos 6 e 7 socializados pela mencionada autora.

DOMÍNIO DA INTELIGÊNCIA	
1. Sintonia e capacidade de captar o que acontece ao redor; 2. Observação acurada e perspicaz; 3. Capacidade de pensar e chegar a uma conclusão; 4. Facilidade e rapidez em aprender; 5. Curiosidade e interesse amplos e variados 6. Boa memória, capta e fixa com facilidade; 7. Iniciativa e continuidade nos interesses; 8. Bom acervo de conhecimentos e informações 9. Rapidez de pensamento e ação na execução das tarefas 10. Persistência e compromisso nas tarefas abraçadas	
Vivacidade mental e pensamento linear (acrécimo de oito itens) 11. Produção superior em áreas da linguagem, comunicação e expressão;	Profundidade e pensamento abstrato não linear (acrécimo de nove itens) 11. Produção superior em áreas da matemática e ciências;

<p>12. Boa presença da turma, participa nas atividades sugeridas;</p> <p>13. Interesse e sucesso em atividades extracurriculares;</p> <p>14. Interesse em literatura, lê e conhece autores;</p> <p>15. Boa linguagem e vocabulário geral;</p> <p>16. Presença, participação em atividades variadas na escola e comunidade;</p> <p>17. Senso de humor, alunos levados, engraçados, ‘arteiros’;</p> <p>18. Vivacidade, perspicácia, sintonia, energia mental.</p>	<p>12. Boa organização mental e visão do todo;</p> <p>13. Independência, autonomia e iniciativa;</p> <p>14. Segurança e confiança em si;</p> <p>15. Capacidade de concentração e atenção;</p> <p>16. Pensamento analítico, capacidade de pensar sobre o que observa;</p> <p>17. Atenção focada na situação, com busca de solução;</p> <p>18. Boa expressão holística através de esquemas, quadros, desenhos, pinturas;</p> <p>19. Preferência por trabalhar sozinho.</p>
<p>DOMÍNIO DA CRIATIVIDADE</p>	
<p>1. Presença, participação em atividades variadas na escola e comunidade;</p> <p>2. Senso de humor, alunos engraçados, levados, ‘arteiros’;</p> <p>3. Mais perspicazes e observadores;</p> <p>4. Mais independentes, com autonomia e iniciativa;</p> <p>5. Mais capazes de se expressar por esquemas, desenhos, pinturas...;</p> <p>6. Produção superior em arte e educação artística;</p> <p>7. Originalidade, autenticidade, idéias próprias;</p> <p>8. Fluência na produção de idéias e ações;</p> <p>9. Sensibilidade e perceptividade a conjuntos de cores, sons, formas;</p> <p>10. Respostas inesperadas e pertinentes, verbais ou não verbais;</p> <p>11. Senso crítico e autocrítica realista;</p> <p>12. Distração, tédio e desinteresse nas aulas comuns;</p> <p>13. Pensamento global, holístico, pouca atenção a detalhes;</p> <p>14. marcada intuição e pensamento intuitivo.</p>	
<p>DOMÍNIO DE CAPACIDADE SÓCIO-AFETIVA</p>	
<p>1. Boa presença na turma, participa nas atividades;</p> <p>2. Interesse e sucesso em atividades extracurriculares;</p> <p>3. Gosto e participação em todas as oportunidades de atividades extras;</p> <p>4. Presença ativa em tudo, dentro e fora da sala de aula;</p> <p>5. Independência, autonomia e iniciativa;</p> <p>6. Segurança e confiança em si;</p> <p>7. Liderança, capacidade de organizar o grupo e assegurar intercomunicação;</p> <p>8. Boa vontade e capacidade de passar energia e motivação ao grupo;</p> <p>9. Boa comunicação, capacidade e persuasão;</p> <p>10. Segurança e auto-confiança em situação de grupo;</p> <p>11. Sensibilidade e bondade para com os colegas;</p> <p>12. Preocupação com o bem estar dos outros, dentro ou fora do grupo de iguais;</p> <p>13. Simpatia, amizade, boas relações com colegas e professores.</p>	
<p>DOMÍNIO DA CAPACIDADE FÍSICA</p>	
<p>1. Desempenho superior em esportes e exercícios físicos;</p> <p>2. Notáveis habilidades manuais e motoras;</p> <p>3. Desempenho superior em dança e outras formas de expressão rítmica;</p> <p>4. Boa coordenação motora, traços firmes, movimentos coordenados;</p> <p>5. Velocidade, força, destreza física.</p>	

Fonte: Guenther (2011b, p. 76-80).

Quadro 20 – Guia de indicadores

O Quadro – Síntese 21 expõe a visualização das áreas contempladas para observação dos alunos talentosos de 1998 a 2011 sob a ótica dos critérios publicados por Guenther em 1998, 2000, 2006a, 2006b e 2011a, 2011b.

1998	2006	2011
I - INTELIGÊNCIA E CAPACIDADE GERAL 1. Vivacidade mental 2. Automotivação e confiança	I - INTELIGÊNCIA E CAPACIDADE INTELLECTUAL 1. Vivacidade mental e pensamento linear 2. Profundidade, pensamento não linear e abstrato	I - INTELIGÊNCIA GERAL 1. Inteligência geral com capacidade verbal (pensamento linear) 2. Inteligência geral com pensamento não linear
II – TALENTO ACADÊMICO 1. Talento Verbal 2. Pensamento abstrato (científico-matemático)	Transição para 2. Profundidade, pensamento não linear e abstrato	Transição para 2. Inteligência geral com pensamento não linear
III – CRIATIVIDADE	II – CRIATIVIDADE E PENSAMENTO CRIADOR	II - CRIATIVIDADE E PENSAMENTO CRIADOR
IV - TALENTO PSICOSSOCIAL	III – CAPACIDADE SÓCIO-AFETIVA 1. Liderança 2. Relações humanas	III – CAPACIDADE SÓCIO-AFETIVA 1. Liderança 2. Convivência/relações humanas
V – TALENTO PSICOMOTOR	IV - HABILIDADES SENSÓRIO-MOTORAS	CAPACIDADE FÍSICA 1. Habilidade física 2. Habilidade motora

Fonte: Guenther em 1998, 2000, 2006a, 2006b e 2011a, 2011b.

Quadro 21: Síntese das áreas e subáreas do talento

CAPÍTULO 6

MÉTODO

6.1 Pesquisa exploratória: explorando novos caminhos

Este estudo valeu-se da pesquisa exploratória do tipo Estudo de Caso.

O aspecto mais relevante que caracteriza a Pesquisa Exploratória deste estudo, é o fato de que os locais pesquisados são escolas regulares públicas, com matrículas de alunos com perdas auditivas, em duas diferentes redes de ensino: uma escola da rede estadual de ensino do estado de São Paulo e outra, uma escola municipal de uma cidade da Grande São Paulo; diferentemente da pesquisa de Negrine (2009) que ocorreu em uma escola especial para alunos com perdas auditivas.

As condições para este estudo, quais sejam: participantes, local do estudo e aplicação do procedimento de Observação Direta para alunos com perdas auditivas se constituíram de maneira um tanto desconhecidas, pois os educandos com perdas auditivas e o ambiente onde estão matriculados – escolas regulares – não tiveram estudos suficientes que subsidiassem os encaminhamentos mais consistentemente. Realmente uma ‘viagem espacial desconhecida’.

Desta forma, o estudo se utilizou dos conceitos e teorias sobre as temáticas do talento e perdas auditivas e as poucas referências sobre DNEE e, de maneira subjetiva, a própria intuição da autora para construir os procedimentos.

Como qualquer exploração, a pesquisa exploratória depende da intuição do explorador (neste caso, da intuição do pesquisador) pontua Santos, s.d, p. 1.

A principal finalidade da pesquisa exploratória, segundo Gil (2011, p. 27) é:

[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado, especialmente, quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Santos (s.d., p. 1) faz uma comparação com uma situação hipotética, para melhor entendimento, sobre a pesquisa exploratória:

(...) Tente imaginar que você foi a primeira pessoa a ser convidada para ser o tripulante de uma nave espacial que será lançada ao planeta Marte. Até o presente momento, nenhum ser humano pousou em Marte. Todas as informações de que dispomos sobre o planeta foram enviadas por sondas não tripuladas. Não sabemos ainda como o ser humano poderá suportar uma viagem tão longa. Levando-se em conta a atual tecnologia de propulsão química, a viagem demoraria cerca de dois anos. Se a nova tecnologia de plasma (que está sendo desenvolvida) ficar operacional nos próximos 20 anos, existe a possibilidade desta viagem durar 40 dias. De qualquer modo, estamos pisando em terreno novo. Sabemos pouco ou quase nada sobre viagens interplanetárias. Assim, tudo aquilo que pudermos aprender com essa viagem, todas as experiências, todos os dados e informações coletadas são importantes.

Uma pesquisa exploratória é exatamente o que a situação anterior sugere.

A escolha da pesquisa exploratória deveu-se à sintonia com o objetivo geral deste estudo que é reconhecer talento em alunos com perdas auditivas, em duas escolas regulares. Possivelmente, não seria uma pesquisa exploratória se não fosse os seguintes aspectos:

a) Poucas pesquisas são desenvolvidas para a DNEE – talento e outra NEE, no Brasil. O que há, são algumas publicações em artigos e capítulos em livros e para a DNEE – talento e perdas auditivas, uma dissertação de mestrado desenvolvida por Negrine (2009) na Universidade Federal de Santa Maria;

b) Os educandos participantes deste estudo constituíram-se de diferentes níveis de ensino, do fundamental ao médio, mesmo porque não foi possível delimitar faixa etária ou nível de ensino pela ausência de amostra suficiente para procedimento da Observação Direta. Devido aos complicadores da inclusão de alunos com perdas auditivas em escolas regulares, dificilmente há paridade entre idade e série;

c) Dois sistemas de ensino, Estadual e Municipal, com diferentes estruturas pedagógicas e administrativas.

6.2 Estudo de caso

Os fundamentos que subsidiam o Estudo de Caso, nesta pesquisa, estão baseados em Yin (2003, 2005).

Para o autor, o Estudo de Caso é, em geral, “estratégia preferida quando questões de ‘como’ ou ‘por que’ são posicionadas, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos, e quando o foco está nos fenômenos contemporâneos dentro de algum contexto da vida real” (YIN, 2005, p. 1).

Yin (2003, 2005) expõe a importância do Estudo de Caso:

a) Representa uma maneira de estudar um tópico empírico seguindo um conjunto de procedimentos pré-especificados;

b) A principal tendência em todos os tipos de estudos de casos é que tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados;

c) Não é uma estratégia fácil de pesquisa e recomenda que siga procedimentos sistemáticos;

d) Deve se levar em consideração que há estudos de casos únicos e múltiplos;

e) Sugere que se escolha projetos de dois casos (ocorrência neste estudo). As chances de se fazer um bom estudo serão melhores que usar um projeto de caso único. Os projetos de caso único são vulneráveis no mínimo, pois o pesquisador terá apostado “todas as suas fichas num único número” (YIN, 2005, p. 75). E, mais importante que isso, os benefícios analíticos de ter dois (ou mais) casos podem ser substanciais.

Para a coleta de dados, YIN (2003, 2005) recomenda seis fontes de evidências: documentação, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Também sugere como fonte os livros-textos de suporte.

Quanto à análise de dados, Yin (2005, p. 137) assegura que:

A análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do contrário, recombinar as evidências quantitativas e qualitativas para tratar as proposições iniciais de um estudo. Analisar as evidências de um estudo de caso é uma atividade particularmente difícil, pois as estratégias e as técnicas não têm sido muito bem definidas.

A análise deve se concentrar embasada em todas as evidências, em primeiro lugar. Em segundo lugar, abranger todas as principais interpretações concorrentes (se uma ou outra pessoa tiver uma explicação alternativa – indefinição a ser investigada em estudo futuro). Em terceiro lugar, dedicar-se aos aspectos mais significativos – concentrar na questão mais importante. Em quarto lugar, o pesquisador deve se utilizar do conhecimento prévio de especialista em seu estudo de caso (YIN, 2005).

Local

A coleta de dados é realizada em duas escolas públicas de ensino fundamental e médio.

As duas escolas participantes do estudo são nomeadas, neste estudo, por Escola A e Escola B. A e B foram escolhidos, sem intuito classificatório.

Escola A - Escola pública de ensino fundamental e médio pertencente à Rede Estadual do Estado de São Paulo e localizada em uma cidade de porte médio do interior de São Paulo. Esta escola recebe alunos com perdas auditivas para atendimento na sala de recursos, pois a jurisdição da Diretoria de Ensino agrega nove municípios.

Não há professores intérpretes nas salas de aulas, somente um professor interlocutor que acompanha uma aluna. A Sala de Recursos conta com uma professora especialista que atende no contraturno.

Escola B – Escola de ensino fundamental pertencente à Rede Municipal de Ensino de um município de porte médio da Grande São Paulo. Trata-se de uma escola-polo que atende alunos com perdas auditivas.

Todas as salas com alunos com perdas auditivas contam com um intérprete. Há uma Sala de Atendimento Educacional Especializado que atende em contraturno.

A Escola B é uma escola-polo para atendimento aos alunos com perdas auditivas. Possui um intérprete em cada sala de aula e uma sala de atendimento educacional especializado.

Participantes

Participaram do presente estudo vinte e oito alunos com perdas auditivas matriculados em escola regular, professores dos referidos alunos, professores intérpretes, professores especialistas da sala de recursos, educadores para as Atividades Assistidas em duas escolas pesquisadas denominadas Escola A e Escola B.

Para os alunos participantes, devem-se observar os seguintes critérios:

- a) Possuírem perdas auditivas de qualquer grau;
- b) Serem matriculados em escolas regulares;
- c) Cursarem qualquer nível de ensino;

Após indicação dos alunos pelos professores da sala de aula, são necessários três observadores para as Atividades Assistidas¹⁵, não participantes da Observação Direta em Sala de Aula e que tenham conhecimento sobre a temática.

¹⁵ Denominação utilizada, neste estudo, para as atividades complementares à Observação Direta em Sala de Aula. A ideia das Atividades Assistidas é extraída da Observação Assistida desenvolvida por Guenther (2005).

Os participantes das Escolas A e B são apresentados na Tabela 5:

Participantes	Escola A	Escola B	Total
Alunos	13	29	52
Professores de sala de aula comum da rede pública	9	8	17
Intérpretes de Libras	—	7	7
Professores de sala de recursos da rede pública	1	—	1
Professor interlocutor	1	—	1
Professores Observadores	3	3	6
Alcides	—	—	1
TOTAL	27	47	75

Tabela 5: Participantes por escola

Seis dos alunos participantes são matriculados na escola A e sete são matriculados nas escolas adjacentes, inclusive fora do município onde se localiza a escola.

Não há professores intérpretes em todas as salas de aula, apenas uma professora interlocutora¹⁶ que acompanha uma aluna na sala e em todas as atividades. Os alunos são atendidos na Sala de Recursos, por uma professora especialista, no contraturno.

Procedimentos para as observações nas escolas A e B

Foram realizados os seguintes procedimentos para a Observação Direta em Sala de Aula e Atividades Assistidas:

¹⁶ Professora interlocutora é a função da intérprete de Libras na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

1. Solicitação nas Secretarias de Educação das escolas para autorização nos locais do estudo;
2. Reunião com as equipes escolares, diretores, coordenadores e professores sobre o projeto em estudo;
3. Capacitação dos professores sobre a temática e o procedimento para preenchimento da Folha de Observação, perfazendo três horas de duração em cada escola;
4. Distribuição das Folhas de Observação;
5. Recolhimento das Folhas de Observação e questionários;
6. Após o processamento das Folhas de Observação, solicitação junto à direção das escolas para realização das Atividades Assistidas¹⁷ aos alunos indicados;
7. Planejamento das atividades para as Atividades Assistidas junto às equipes responsáveis. No caso da Escola A, professora da Sala de Recursos e professora Interlocutora; e Escola B, instrutora de Libras (Sala de Atendimento Educacional Especializado);
8. Convite aos alunos indicados para participação nas atividades;
9. Convite aos professores observadores para participação da Atividade Assistida;
10. Realização das Atividades Assistidas.

Atividades

Para as Atividades Assistidas foram propostas três etapas de observação realizadas por três professores observadores no local das Atividades (Escola A e B). As etapas são: Momento 1 (durante a chegada dos alunos); Momento 2 (durante a atividade); e Momento 3 (fechamento da atividade).

¹⁷ As Atividades Assistidas foram baseadas na Observação Assistida sugerida por Guenther, em 2005, (2008, 2011a) como complemento da Observação Direta em Sala de Aula. As Atividades Assistidas foram elaboradas pelas professoras especialistas das escolas, conjuntamente com a pesquisadora e, de acordo com as áreas e subáreas indicadas nas Folhas de Observação e com a disponibilidade de local, materiais e da faixa etária dos alunos.

Escola A

Quatro alunos foram indicados, após o processamento nas Folhas de Observação, para participarem das Atividades. Foram nomeados AC, AL, PF e PV.

A atividade foi planejada para ser realizada em grupo e consiste em uma situação-problema a ser solucionada: Há um vulcão na cidade que entrará em erupção às 18h, portanto, em doze horas. Os alunos, terão que construir um abrigo para salvar uma pessoa. Após a construção do abrigo, deixar uma mensagem ao sobrevivente que permanecerá no abrigo.

Para a atividade foi apresentado um vídeo de três minutos com cenas de erupção de vulcões. Essa foi a recomendação das professoras especialistas em perdas auditivas da escola, que alegaram que os alunos com limitação auditiva precisam ver a imagem por não entender, muitas vezes, apenas pela sinalização.

Foram disponibilizados materiais como papéis diversos, cola, canetas, tesouras, fitas adesivas, jornais, revistas, entre outros.

Escola B

Seis alunos foram indicados para a Observação Assistida são eles: AT, DA, ES, JO, LE e LU. A atividade foi planejada para uma situação-problema a ser solucionada pelos indicados e dois jogos de raciocínio lógico.

Situação problema: Vocês são sobreviventes de um naufrágio e ficam em uma ilha deserta. Terão que sobreviver, o que fazer?

Primeiramente, foram mostradas imagens, em *power point*, de naufrágios e ilhas desertas, para os participantes se situarem. Também, houve recomendação pela professora especialista em perdas auditivas da escola que os alunos visualizassem a ilha deserta e um naufrágio. Desta forma, seguiram os seguintes passos:

1. Conversação sobre a situação de naufrágios;
2. Dramatização das possíveis soluções de sobrevivência;
3. Construção da cena vivida com o uso dos materiais disponíveis, quais sejam: papéis diversos coloridos, tesouras, barbantes, fitas crepe, bexigas, cola, botões, jornais, revistas, entre outros.

São propostos dois jogos com a finalidade de observar o raciocínio lógico dos alunos:¹⁸

* Jogo da Senha – acerte o número

1. O desafiante esconde um número composto por 3 algarismos não-repetidos, escolhidos entre 1-2-3-4-5.

2. O descobridor deverá descobrir o número escondido, escrevendo, também, números de 3 algarismos não repetidos, na cartela.

3. A cada jogada o descobridor receberá duas informações do desafiante: Quantos algarismos acertou (1, 2 ou 3) e quantas posições corretas (1, 2 ou 3). O descobridor deve anotar na cartela.

4. O descobridor fala outro número a partir das informações dadas pelo desafiante.

5. A partida termina quando o número proposto pelo descobridor coincidir com o número escondido pelo desafiante.

São dadas cartelas aos participantes (Apêndice 9).

* Jogo NIM¹⁹

São colocados doze botões em três fileiras horizontais, como segue:

```

0 0 0
0 0 0 0
0 0 0 0 0

```

O jogador que começar pode retirar quantos botões quiser de cada fileira, porém, somente uma fileira por vez da jogada. O jogador que ficar com um único botão é o perdedor.

As atividades são acompanhadas por intérpretes que explicam sobre os procedimentos das atividades e interpreta os sinais dos alunos para os professores observadores.

¹⁸ Jogo analisado por Macedo et al. (1997).

¹⁹ NIM tem o sentido de ganhar, tomar, roubar, em alemão e inglês (MACEDO, s.d.).

Os professores observadores anotam os aspectos observados durante as atividades. Todas as observações são sistematizadas nas Folhas de Atividade Assistida (Apêndice 6). O Quadro 22 expõe a qualificação dos professores observadores.

PROFESSORES OBSERVADORES (PO) / QUALIFICAÇÃO / ATUAÇÃO
ESCOLA A
PO 1 – Pedagoga, graduada em Administração Pública, professora de Educação Básica (PEB I), professora coordenadora (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo)
PO 2 – Pedagoga – ênfase em Educação Especial (deficiência intelectual), pós-graduada (deficiência visual e deficiência geral do desenvolvimento). Professora especialista da sala de recursos e professora interlocutora (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo)
PO 3 – Pedagoga – ênfase em Educação Especial, mestre em Educação Especial, professora coordenadora pedagógica (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo)
ESCOLA B
PO 4 – Pedagoga, mestre em Educação, doutora em Didática e professora universitária
PO 5 – Psicóloga, pedagoga, mestre em Psicologia Social, doutora em Sociologia da Educação, fluente em Libras, atuação na Secretaria da Saúde (Rede Municipal)
PO 6 – Pedagoga, especialista em docência para Ensino Superior e intérprete e docente de Libras e instrutora de Libras da Rede Municipal.

Quadro 22 – Qualificação – Professores Observadores

As professoras observadoras da Escola A possuem cursos de capacitação na área do talento proporcionado pela Secretaria da Rede Estadual. Somente a professora observadora 4, da Escola B, tem conhecimento sobre a temática.

Durante a atividade na Escola A, participam uma professora interlocutora e uma professora coordenadora da Diretoria de Ensino. Para a atividade da Escola B, participaram duas intérpretes da Escola.

Os resultados das Atividades Assistidas são processados e analisados com os resultados obtidos na indicação pela Observação Direta em Sala de Aula.

Instrumentos

São utilizados os seguintes instrumentos:

1. Protocolo de Entrevista para o Professor – Teve como objetivo apontar o conhecimento prévio dos professores-participantes sobre a temática do talento, formação acadêmica e experiência profissional com alunos com perdas auditivas (Apêndice 7).

2. Protocolo para Observação em Sala de Aula em alunos com perdas auditivas - Folha de Observação do Talento - (Apêndice 5).

3. Protocolo da Folha de Atividade Assistida – Utilizado para sistematizar as observações dos professores observadores durante as atividades dos alunos e proporcionar informações das características das áreas de capacidade humana, facilitando a observação dos professores. Este protocolo foi essencial aos professores observadores, principalmente nas Atividades Assistidas da Escola B, cujos professores não têm profundidade de conhecimento da área do Talento (Apêndice 6).

4. Protocolo de Entrevista – Alcides – Teve como objetivo obter dados sobre a etiologia da perda auditiva, trajetória acadêmica e profissional do Maestro Alcides (Apêndice 8).

5. Diário de Campo – Teve o objetivo de registrar (pós-facto) as observações realizadas durante o processo de contato com as escolas, capacitação dos professores para procedimento da Observação em Sala de Aula e Atividade Assistida, conversas (pessoal, por telefone e e-mail) com os professores, professores da sala de recursos, diretores e orientadores das escolas participantes.

Materiais

Os materiais utilizados foram os rotineiros (papel, cartucho para impressora, canetas, entre outros) e outros conforme as necessidades registradas nas observações em sala de aula e nas Atividades Assistidas e que serviram de apoio funcional para as atividades previstas.

Equipamentos

Foram utilizados equipamentos conforme exigências (impressoras, computadores, câmera, calculadora, entre outros).

Procedimentos para:

a) Aspectos éticos:

O projeto foi submetido à apreciação pelo Comitê de Ética em Seres Humanos de acordo com a Resolução nº 196, da Universidade Federal de São Carlos, para que todos os cuidados éticos e legais fossem tomados, conforme Anexo 1. Além disso, foram solicitadas as devidas autorizações dos participantes (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE aos professores, alunos e pais ou responsáveis) (Apêndices 1, 2, 3, 4).

b) Construção dos instrumentos:

Os instrumentos foram construídos conforme descrição a seguir.

1. Protocolo de entrevista aos professores: o questionário foi elaborado e enviado para cinco profissionais de diferentes áreas para apreciação e consideração quanto à coerência e pertinência das questões ao objetivo do estudo. As profissionais são: uma graduada em Psicologia e mestre em Psicologia; uma graduada em Psicologia e Pedagogia, mestre em Psicologia Social e doutora em Sociologia da Educação; uma graduada e mestre em Educação Especial; uma graduada em Psicologia e doutoranda em Educação Especial e uma graduada em Pedagogia, mestre em Educação e doutora em Didática (Apêndice 7).

2. Protocolo para Observação em Sala de Aula – Foi construída uma Folha de Observação do Talento para reconhecimento de alunos com perdas auditivas contendo as características baseadas no procedimento de Observação Direta em Sala de Aula, validada por Guenther (1998), adaptada por Negrine (2009) e readaptada pela pesquisadora (Apêndice 5).

3. Protocolo de Atividade Assistida – Após processadas as Folhas de Observação do talento, foi criado um protocolo que contivesse as áreas do domínio da capacidade humana com características baseadas em Guenther (1998, 2000a, 2008) para auxiliar os professores observadores nas Atividades Assistidas. Também, foram criadas folhas a serem preenchidas pelos professores observadores durante as atividades dos alunos (Apêndice 6) .

4. Protocolo – Entrevista Alcides – Questionário construído para obtenção de informações sobre a etiologia de sua perda auditiva, bem como, dados da trajetória

acadêmica e profissional. Entrevista enviada via e-mail para o participante. Questionário apreciado por duas profissionais, quais sejam: uma graduada em Psicologia e Pedagogia, mestre em Psicologia Social e doutora em Sociologia da Educação e uma graduada em Pedagogia, mestre em Educação e doutora em Didática (Apêndice 8).

c) Coleta de dados

Após o parecer de aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética da UFSCar (Anexo 1), foram executadas as seguintes etapas:

1. Contato inicial com as Secretarias de Educação (Municipal e Estadual) onde estão matriculados os alunos com perdas auditivas para autorização do estudo;
2. Exposição do projeto, nas escolas participantes, para obtenção da autorização, também extensiva às famílias;
3. Busca das informações documentais;
4. Construção dos instrumentos e protocolos;
5. Capacitação aos professores-participantes;
6. Entrega das Folhas de Observação para indicação do talento em alunos com perdas auditivas;
7. Processamento dos dados coletados nas Folhas de Observação;
8. Construção do plano e protocolo para as Atividades Assistidas.

Os dados foram coletados por meio de protocolos e observações e devidamente apoiados nos registros realizados no Diário de Observação.

Dois Diários de Observação foram construídos, um para cada escola participante, no decorrer do processo da coleta de dados;

A importância dos registros, para fins de documentação, retrata as observações do pesquisador durante o desenvolvimento do estudo, constituindo-se importante fonte de dados para serem interpretados e estudados. Para Gil (2011, p. 105) “o registro da observação é feito no momento em que esta ocorre e pode assumir diferentes formas”. No entanto, os registros também podem ser realizados *pos facto*, inclusive constituindo-se em impressões das observações realizadas.

d) Análise de dados

Os dados coletados foram agrupados e tratados qualitativa e quantitativamente.

1) Tratamento qualitativo – foi realizado mediante a análise das informações advindas dos diferentes instrumentos, com ênfase na descrição dos dados coletados.

* Protocolo de entrevista aos professores: Elaborado para captar o conhecimento prévio dos professores participantes sobre a temática do talento, formação e experiência profissional com alunos com perdas auditivas.

*Protocolo para Observação Direta em Sala de Aula – Construído para preenchimento pelos professores participantes para indicar os sinais de talento nos alunos com perdas auditivas. O procedimento é validado por Guenther (1998) e adaptado aos alunos com perdas auditivas por Negrine (2009) e readaptado pela pesquisadora Rangni.

* O processamento dos dados obtidos na Observação Direta em Sala de Aula foi concluído e os alunos foram indicados para as Atividades Assistidas;

*Protocolo de Atividade Assistida – Foi construído para auxiliar os professores observadores nas Atividades Assistidas dos alunos indicados na Observação Direta em Sala de Aula. O protocolo é preenchido pelos professores observadores durante as atividades dos alunos (Apêndice 6);

*Atividades Assistidas

Os alunos indicados nas Folhas de Observação em Sala de Aula, pelos professores, foram encaminhados para as Atividades Assistidas com atividades planejadas de forma que os alunos pudessem expressar suas capacidades nas áreas indicadas pela Observação Direta em Sala de Aula. Tentou-se realizar as atividades, de maneira menos escolar possível, conforme orienta Guenther (2008), porém, não foi possível e elas ocorreram dentro das escolas. Os alunos, especialmente da escola B, não têm autorização para deixarem a instituição escolar.

Durante a realização das atividades, participaram três observadores, independentes, ou seja, não participantes da Observação em Sala de Aula, com intuito de haver observação complementar.

Os dados foram processados e descritos para indicar quais alunos são ou não indicados com sinais de talento.

2) Tratamento quantitativo – os dados obtidos foram agrupados e organizados. Para apresentá-los, foram utilizadas tabelas e quadros.

CAPÍTULO 7

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 23 expõe as etiologias ou causas das perdas auditivas dos alunos indicados pela Observação Direta em Sala de Aula, fornecidas pelas Escolas A e B.

ALUNOS	ETIOLOGIAS/CAUSAS	GRAU DE PERDA
AC	Causa desconhecida	Severa
AL	Co-sanguinidade	Severa
PF	Rubéola na gestação	Severa
PV	Prematuridade – deslocamento da placenta	Moderada (uso de aparelho auditivo)
AT	Perda neurosensorial	—
DA	Disacusia neurosensorial bilateral profunda	Profunda
ES	Perda severa profunda	Severa profunda
JO	Perda severa profunda	Severa profunda
LE e MA	Perda de audição unilateral por transtorno de condução sem restrição de audição contra lateral.	Perda de audição unilateral por transtorno de condução sem restrição de audição contra lateral.
LU	Sem diagnóstico	Profunda

Quadro 23: Etiologias

Os resultados são apresentados, a seguir, de acordo com os objetivos propostos, neste estudo.

Escola A

A capacitação aos professores para o procedimento da Observação Direta foi realizada em dois horários coletivos dos professores disponibilizados pela direção da escola, perfazendo um total de três horas.

Segundo informação da escola, são vinte e seis professores das disciplinas e outras duas professoras especialistas (Sala de Recursos e Interlocutora). Perfazendo um total de 28.

Nove professores das disciplinas responderam à Folha de Observação e as duas professoras (Sala de Recursos e Interlocutora), totalizando onze. Portanto, 39,2% do número total de professores.

As séries dos alunos, assim como as faixas etárias variaram (entre 12 a 22 anos), entre o ensino fundamental e médio.

Os professores participantes são das seguintes disciplinas: História, Geografia, Biologia, Matemática, Inglês, Artes e Educação Física.

Seis alunos matriculados na escola A foram observados pelos professores das disciplinas e pela professora da Sala de Recursos e professora interlocutora. Sete alunos, com atendimento especializado matriculados nas escolas adjacentes, foram observados, apenas, pela professora da Sala de Recursos e pela professora Interlocutora, totalizando treze alunos observados, de gêneros masculino e feminino.

Desta forma, para não haver possível exclusão nas indicações, optou-se por integrar as observações dos professores das disciplinas juntamente com as professoras especialistas (Sala de Recursos e Interlocutora), como também, indicações dos alunos que são matriculados nas escolas adjacentes, que recebem atendimento na Sala de Recursos, observados pelas professoras especialistas. Para tanto, utilizou-se da adaptação da Folha de Observação realizada por Negrine (2009) nos itens 5 ('Mais conversadores e sinalizantes'); 18 ('Nível mais elevado de elaboração e desenvolvimento do pensamento'); 22 ('Os melhores alunos da sala de aula regular' e readaptado por Rangni 'e/ou sala de recursos'); 27 (Que se salientam na expressão corporal como forma de comunicação).

Processadas as Folhas de Observação, obtiveram-se, os seguintes resultados: Quatro alunos nomeados como AC, AL, PF e PV, (30,77% do total observado) foram mais indicados pelos professores das disciplinas, conforme Tabela 6. Somente PV é do gênero masculino.

ALUNO	ÁREA	ITENS	PROFESSORES
AC	Capacidade e inteligência geral	4, 6, 9, 10, 11, 17, 18, 22, 25	7 (63,6%)
	Talento Verbal	1, 9, 10, 11, 17, 18, 22	6 (54,5%)
	Talento científico-matemático	2, 9, 11, 22	9 (81,8%)
	Criatividade acentuada/artístico	3, 8, 10, 13, 17, 18,25	5 (45,4%)

	Talento Psicossocial	—	—
	Talento Psicomotor	—	—
AL	Capacidade e inteligência geral	4, 6, 9, 10, 11, 17	3 (27,3%)
	Talento Verbal	1, 5, 7, 9, 10, 11, 13, 18, 22	4 (36,4%)
	Talento científico-matemático	—	—
	Criatividade acentuada/artístico	8, 13, 17	1 (9%)
	Talento Psicossocial	4, 5, 7, 14, 15, 16, 19, 26	6 (54,5%)
	Talento Psicomotor	4, 23, 27	3 (27,3%)

Tabela 6 – Alunos indicados: Observação Direta em Sala de Aula (Escola A)

A Tabela 7 mostra os alunos indicados pelas professoras especialistas (Sala de Recursos e Interlocutora), que são matriculados nas escolas adjacentes e atendidos no contraturno.

ALUNO	ÁREA	ITENS	PROFESSORES
PV	Capacidade e inteligência geral	4, 6, 11, 25	1 (50%)
	Talento Verbal	—	—
	Talento científico-matemático	—	—
	Criatividade acentuada/artístico	3, 8, 13, 25	1 (50%)
	Talento Psicossocial	—	—
	Talento Psicomotor	4, 23	1 (50%)
PF	Capacidade e inteligência geral	—	—
	Talento Verbal	1, 5, 19	1 (50%)
	Talento científico-matemático	—	—
	Criatividade acentuada/artístico	—	—
	Talento Psicossocial	—	—
	Talento Psicomotor	—	—

Tabela 7 - Alunos indicados matriculados nas escolas adjacentes

Para a segunda etapa, os quatro alunos foram convidados a participar da Atividade Assistida, na escola, local da pesquisa. No entanto, PF não compareceu no dia e hora marcados. Desta forma participaram: AC, AL, e PV. Os alunos foram observados por três Professoras Observadoras: PO1, PO2, PO3.

Momento 1 - Durante a Chegada

PO 1 – Menciona que AC foi a primeira a levantar e chamar PF para perto dos materiais disponíveis para construir o abrigo e entender a comanda da atividade. A referida observadora chegou no momento de iniciar a atividade, e não pôde observar a chegada dos alunos à Sala de Recursos, local da atividade.

PO 2 – AC se destaca em sorrir e fazer comentários durante as apresentações. AC e PF se interagem o tempo todo e PV observa. AC torna-se preocupada e irritada com a aula de História que ocorre durante a atividade. A professora da Sala de Recursos a tranquiliza dizendo que houve permissão para a saída da sala de aula e participação da atividade.

PO 3 – AC e PF conversam e AC se mostra ansiosa e preocupada. PV observa e diz para as professoras que está escrevendo um livro. Houve necessidade da explicação, mais de uma vez, da comanda da atividade.

Momento 2 – Durante a atividade

Inteligência Geral

PO1: AC toma a iniciativa e pega uma cartolina e todos buscam papel sulfite para escrever o bilhete para quem permanecer no abrigo. Ela pergunta para a professora da Sala de Recursos como se escreve a palavra ‘construir’. Foi solicitado que terminassem de escrever, pois teriam que construir o abrigo. AC, PF e PV levantam e pegam jornais. AC reclama que é difícil. PV é oralizado e não utiliza Libras, assim, comunica-se com as colegas, por escrito. Escreveu para dizer como fariam uma maquete. PV recorta o formato de um vulcão de jornal e pediu para AC colar. Fizeram um cartaz de colagem (Anexo 2) e PF foi a que menos participou.

PO2: Todos mostram curiosidade. PV questiona o local onde existe o vulcão, após ser colocado o problema. AC tem conhecimentos prévios sobre vulcões e floresta.

PO3: PV questiona, interroga sobre a explosão do vulcão. PV planeja e projeta a maquete na cartolina.

Inteligência verbal

PO1: PV oraliza muito bem e o tempo todo se comunica. Preferiu interagir com as colegas por escrito ao invés de Libras. AC e PF se comunicam bem em Libras e expressam claramente as ideias. Todos os alunos apresentam inteligência verbal moderada.

PO2: AC domina muito bem a Libras e os comandos da atividade. Precisa estar perguntando e é a primeira a terminar a mensagem escrita. PV tem conhecimento de Libras. Usa mais a oralização para se comunicar com a professora da Sala de Recursos do que com o grupo. PV se expressa bem por meio da linguagem escrita. PF se comunica pouco.

PO3: PV iniciou a atividade pensando na mensagem para a pessoa que eles irão salvar, bem como AC e PF. PV escreve um bilhete e mostra para PF comunicando o que tem que fazer.

Talento lógico matemático-científico

PO1: PV e AC foram explicando e argumentando soluções para resolver o problema que foi proposto.

PO2: AC observa e logo percebe (na situação proposta) que terá de correr, pois há perigo (resolução de problema). PV analisa e cria hipóteses em como representar o salvamento e lidera na solução do problema construindo com recortes de jornais pessoas, vulcão, nuvem e delegando tarefas às colegas.

PO3: AC antecede o fato ao observar as cenas do vídeo. AC, de frente aos materiais, projeta com as mãos o esquema do abrigo. AC pensa em salvar a pessoa com um helicóptero ou levar para a floresta. Então, a professora da Sala de Recursos pergunta se na cidade da erupção vulcânica havia floresta. Ela disse que sim, pois reside próxima ao parque da cidade.

Criatividade

PO1: PV demonstra grande capacidade de observação e decide criar a maquete para representar o abrigo. AC ajuda e acompanha a proposta de PV. PF não consegue participar da construção da maquete.

PO2: Após o vídeo e comando da atividade, os alunos se preocupam com o bilhete e depois com a construção do abrigo. Eles têm dificuldades para entender a comanda. AC pensou imediatamente em um helicóptero para fugir.

PO3: PV escreve para AC e PF ‘maquete’ e elas não entendem, então, cria sozinho. AC desenhou a ideia do helicóptero para PV.

Talento psicossocial

PO1: AC demonstra liderar buscando os materiais, no entanto, PV toma frente em fazer a maquete. AC adequa-se e participa ativamente. PF não participa ativamente, mas se comunica o tempo todo e entende o que está sendo construído.

PO2. AC demonstra liderança sobre o grupo. PF age com cooperação e interage. PV lidera na hora da construção da maquete.

PO3: AC lidera o grupo na confecção ou na escolha dos materiais para a maquete. PV assume a liderança e delega funções para AC e PF no planejamento e construção da maquete.

Talento Psicomotor

PO1: PV e AC demonstram habilidades psicomotoras médias, pois recortam e compõem o cartaz. PF escreve o texto e manipula o jornal por muito tempo, quer fazer algo, mas não sabe como.

PO2: AC e PV sabem que para salvamento seria necessário correr.

PO3: PV recorta o jornal para simbolizar um prédio e uma pessoa para colocar em cima.

Momento 3 – Fechamento da atividade

Questão: O que vocês acharam da atividade? Fale sobre ela.

PO1: AC: Achou difícil. PF: Achou fácil fazer. PV: Achou boa e interessante.

Todos os alunos assinalaram que, esse tipo de atividade deveria ser feito mais vezes, ou seja, criar em grupo. PV disse que não usou mais materiais para economizar. AC e PF não sabiam por que não usaram outros materiais.

PO2: PV gostou. Achou boa e interessante. AC achou difícil e PF fácil de fazer. Todos gostariam que fossem feitas atividades semelhantes em sala de aula.

PO3: PF se sentiu insegura ao escrever o bilhete para o sobrevivente... fez 'careta'. PV não usou o material disponível para economizar. AC não soube por que não usou e PF também não sabia.

O produto obtido na atividade proposta na Observação Assistida, uma representação de um abrigo e um bilhete ao sobrevivente estão nos Anexos 2 e 5.

De acordo com as observações, pode-se inferir que AC e PV são mais indicados no procedimento da Atividade Assistida como está representado no Quadro 24.

	Capacidade e Inteligência Geral	Talento Verbal	Talento científico-matemático
PO1	PV	PV, AC, PF	PV, AC
PO2		(moderado)	
	AC	AC, PV	PV, AC
PO3	PV	PV	AC
	Criatividade	Talento Psicossocial	Talento Psicomotor
PO1	PV	AC, PV	PV
PO2	AC	AC	
PO3	PV, AC	AC	

Quadro 24- Resultados da Atividade Assistida (Escola A)

Considerando as áreas assinaladas, por meio das Folhas de Observação em Sala de Aula, AC foi indicada nas áreas de Capacidade e Inteligência Geral, Talento Verbal, Talento Científico-Matemático e Criatividade (Tabelas 7, 8). No processamento das observações na Atividade Assistida, AC teve mais ênfase de indicação nas áreas Talento Científico – Matemático e no Talento Psicossocial, esta sem indicação consistente nas Folhas de Observação em Sala de Aula. As outras áreas indicadas nas Folhas de Observação em Sala de Aula tiveram incidência consistente nas Folhas de Atividade Assistida.

O aluno PV é indicado nas áreas de Capacidade e Inteligência Geral, Criatividade e Talento Psicomotor, nas Folhas de Observação em Sala de Aula (Professoras da Sala

de Recursos) e apresenta, na Atividade Assistida, consistência nas indicações em Talento Verbal, Capacidade e Inteligência Geral, Talento Científico-Matemático, Criatividade, Talento Psicossocial. O Talento Verbal é o mais cristalizado, seguidos da Capacidade e Inteligência Geral, Criatividade, Talento Matemático-Científico e Psicossocial.

Cruzados esses dados, solicitou-se, à Diretoria de Ensino, os históricos escolares, dos alunos AC e PV referente ao ano de 2011 (ano de início da coleta de dados na Escola A) que pudessem aparecer indícios dos resultados obtidos na Observação Direta em Sala de Aula e Atividade Assistida (Apêndice 10).

Constata-se que, academicamente, AC possui avaliações acima da média de sua turma, sobressaindo-se na maioria das disciplinas. Portanto, pelas evidências dos resultados, infere-se que AC possui talento no campo acadêmico. É considerável assinalar, que apesar do *handicap* assinalado por Gagné (2008) no Catalisador Intrapessoal, este traço não impediu que a dotação de AC se desenvolvesse em talento acadêmico.

Enquanto, PV se sobressai nas disciplinas de Arte e Educação Física.

Um questionário foi aplicado aos professores das disciplinas e às professoras especialistas (Apêndice 7) para averiguar: formação, tempo de experiência na docência e o conhecimento das temáticas do talento e perdas auditivas (PA), antes da aplicação da Folha de Observação. Onze professores responderam o questionário. Os resultados encontram-se indicados na Tabela 8:

PROFESSORES - ESCOLA A				
Faixa etária	Formação	Anos/ experiência	Atuação com alunos/ PA	Conhecimento prévio /Talentos
45 a 54 (54,5%)	Graduação – 6	- de 8 anos (9%)	- de 1 ano (27,2%)	Prévio 18,1%
30 a 39 (36,3%)	Especialização – 4	Até 20 anos (45,4%)	Até 5 anos (54,5%)	
25 a 29 (9%)	Mestrado – 1	+ de 20 anos (45,4%)	+ de 5 anos (18,1%)	

Tabela 8: Questionário - professores (Escola A)

Observa-se, conforme o exposto que os professores participantes da Observação Direta em Sala de Aula estão atuando na docência, pelo menos, há mais de oito anos e em sua maioria atuam menos de cinco anos com alunos com perdas auditivas. Somente as duas professoras especialistas possuem especialização na área.

Além das professoras especialistas, quatro professores responderam que tem conhecimento em Libras. Apenas um respondeu que fez um curso de 30 horas.

Escola B

Foram solicitados dois horários coletivos à Escola B para que os professores tomassem conhecimento do projeto e recebessem a capacitação sobre a temática. Na época, houve imensa dificuldade em conseguir os encontros devido à absorção das horas coletivas pela Secretaria de Educação, ou seja, praticamente não havia disponibilidade dessas reuniões na escola. Conseguidos os encontros, os encaminhamentos foram realizados. O projeto e breve capacitação sobre a temática ocorreram em duas horas e meia, no período noturno. Não houve a participação de todo o quadro de professores. Estavam presentes dezesseis professores e intérpretes e a orientadora.

Solicitou-se que respondessem ao questionário (Apêndice 7) e receberam as Folhas de Observação. Oito professores, sendo sete professores polivalentes e um professor da disciplina de matemática, responderam ao questionário. Participaram alunos na faixa etária de 8 a 20 anos, do gênero masculino e feminino e das séries 2^a (uma sala); 3^a (uma sala); 4^a (uma sala); 5^a (duas salas); Educação de Jovens e Adultos – EJA (duas salas). Somente houve um professor da disciplina de matemática, de duas 6^a séries e uma 7^a série, que respondeu ao questionário e à Folha de Observação.

Os professores, exceto o de matemática, contaram com a participação dos intérpretes das salas de aula para responderem à Folha de Observação.

Sete professores responderam ao questionário e os dados encontram-se indicados na Tabela 9:

PROFESSORES - ESCOLAS B				
Faixa etária	Formação	Anos/experiência	Atuação com alunos/ PA	Conhecimento prévio /Talento
25 a 29 (28,5%)	Graduação (6) Especialização (1)	Até 10 (14,3%)	Até 1 ano (85,7%)	Não (100%)
40 a 44 (28,5%)		10 a 20 (28,5%)	Até 4 anos (14,3%)	
45 a 49 (28,5%)		+ de 20 (58,3%)		
+ de 50 (14,3)				

Tabela 9 – Questionário – professores (Escola B)

É possível notar, que mais da metade dos professores participantes da Observação Direta em Sala de Aula estão atuando na docência há mais de vinte anos. Nenhum dos professores polivalentes tem especialização, somente o professor da disciplina de matemática é especialista em Educação em Matemática.

Quatro professores responderam que não conhecem Libras. Dois responderam que sim, porém, não fizeram cursos referentes. Dois professores não responderam.

Vinte e nove (29) alunos participaram da observação espalhados em todas as séries citadas. No entanto, quatorze (14) alunos estavam cursando as 6^a e 7^a séries e apenas um professor, da disciplina de Matemática, respondeu à Folha de Observação. Assim sendo, professores polivalentes participantes tiveram quinze (15) alunos observados.

Processados os indicadores, foram indicados sete (7) alunos, em vários domínios, nomeados como: DA, LE, LU, MA, JO, ES, AT (24, 13%) do total observado pelos professores polivalentes nas séries 2^a, 3^a, 4^a e 5^a. ES é a única do gênero feminino.

ALUNO	ÁREA	ITENS	PROFESSORES
DA (3º ano)	Capacidade e inteligência geral	4, 6, 17, 18, 21, 22	1
	Talento Verbal	1, 18, 22	1
	Talento científico-matemático	2, 18, 22	1

	Criatividade acentuada/artístico	—	—
	Talento Psicossocial	—	—
	Talento Psicomotor	4, 24	1
LE (4º ano)	Capacidade e inteligência geral	4, 6, 9, 10, 11, 17, 18, 21	1
	Talento Verbal	1, 7, 18	1
	Talento científico-matemático	2, 9, 11, 18	1
	Criatividade acentuada/artístico	—	—
	Talento Psicossocial	—	—
	Talento Psicomotor	—	—
LU (5º ano)	Capacidade e inteligência geral	6, 9, 10, 17, 18, 21, 22, 25	1
	Talento Verbal	1, 5, 7, 18, 22	1
	Talento científico-matemático	2, 9, 11, 18, 22	1
	Criatividade acentuada/artístico	8, 10, 17, 25	1
	Talento Psicossocial	7, 14, 15, 16, 19, 26	1
	Talento Psicomotor	23, 24	1
MA (5º ano)	Capacidade e inteligência geral	4, 6, 9, 10, 11, 17, 18, 22, 25	1
	Talento Verbal	1, 5, 7, 18, 22	1
	Talento científico-matemático	2, 9, 11, 18, 22	1
	Criatividade acentuada/artístico	3, 8, 10, 13, 17, 25	1
	Talento Psicossocial	4, 7, 15, 16, 19, 26	1
	Talento Psicomotor	4, 23	1
JO (5º ano)	Capacidade e inteligência geral	—	—
	Talento Verbal	—	—
	Talento científico-matemático	—	—
	Criatividade acentuada/artístico	—	—
	Talento Psicossocial	4, 7, 14, 15, 19	1
	Talento Psicomotor	4, 23	1

ES (5º ano)	Capacidade e inteligência geral	—	—
	Talento Verbal	—	—
	Talento científico-matemático	—	—
	Criatividade acentuada/artístico	—	—
	Talento Psicossocial	—	—
	Talento Psicomotor	23, 24, 27	1
AT (EJA)	Capacidade e inteligência geral	—	—
	Talento Verbal	1, 5, 7, 27	1
	Talento científico-matemático	—	—
	Criatividade acentuada/artístico	3, 10, 13, 17	1
	Talento Psicossocial	7, 14, 15, 16, 19	1
	Talento Psicomotor	—	—

Tabela 10 - Alunos indicados na Observação Direta em Sala de Aula (Escola B)

Processados os indicadores, inicia-se o planejamento para a Atividade Assistida, no entanto, há algumas interferências, entre elas:

Todas as Folhas de Observação e os questionários foram entregues à autora no final de novembro de 2011, sendo que os professores os receberam na primeira quinzena de outubro de 2011. Assim, não houve tempo hábil para realização da Atividade Assistida, pois o ano letivo havia se encerrado.

Retomada as conversações na escola, havia dúvidas quanto ao número de alunos que estariam matriculados no ano de 2012. Houve saídas e transferências dos alunos que participaram da primeira observação. A Orientadora que participou do processo desde o início da observação tirou licença e a diretora pediu que a instrutora das intérpretes fizesse os contatos com os alunos indicados e ficasse responsável pelo acompanhamento da Atividade Assistida.

O aluno AT não se encontrava matriculado na escola, em 2012. A pesquisadora utilizou meios para localizá-lo e convidá-lo a participar da atividade como: perguntar aos colegas de classe, telefonar para a residência, porém o telefone fornecido pela escola não lhe pertencia mais e tampouco ainda residia no endereço.

Os alunos estudam em turnos diferentes, manhã e tarde que dificulta o transporte para a escola. Assim, foram escolhidos dia e horário que a maioria estivesse em aula.

O dia e horário da atividade foram marcados. Os alunos MA e JO não compareceram, portanto participaram da atividade: DA, ES, LE e LU.

Momento 1 - Durante a Chegada

PO4: LU cumprimenta a todos. A intérprete apresenta as POs e a pesquisadora. Imediatamente pergunta sobre o sinal de cada uma. Somente a pesquisadora não tinha sinal e ele imediatamente sinaliza um. ES é muito retraída.

PO5: LU entra na sala e logo foi perguntando para a intérprete “quem é você? Acho que a conheço”. Demonstra iniciativa em querer saber do sinal de cada uma das presentes. Questiona sobre meu sinal se estava relacionado às marcas do rosto e respondi que estava relacionado à inicial do nome e à profissão. Demonstra iniciativa em atribuir um sinal à pesquisadora. DA questiona o sinal da PO4 se é porque ela gosta de dormir. Quando a pesquisadora fala sobre o estudo em pessoas talentosas, LU sinaliza “nossa!” e ri se surpreendendo por estar ali.

PO6: LU é atento, comunicativo, brincalhão, piadista e extrovertido. DA é expressivo, atento, comunicativo, reflexivo, interage e perceptivo. LE é atento, questionador e participativo. ES é quieta, observadora e não interagiu com o grupo.

Momento 2 – Durante a atividade

Inteligência Geral

PO4: A atividade é apresentada e a situação problema é proposta. LU ri e diz que vai rezar para Jesus. Ele se destaca, pois em todas as situações é assertivo, compreende o que deve ser feito. Conversa com os colegas e divide as tarefas e aproveita o que os outros falam e sugerem. Somente no jogo NIM demorou mais para entendê-lo.

PO5: Os participantes demonstram admiração ao ver às imagens de naufrágio no computador. DA se apieda com os que morreram no naufrágio e imagina ficar sem ter o que comer. LE diz que é muito sofrimento e ficar sozinho é muito triste. LU pensou nos botes ou ir nadando até a ilha. ES sinaliza que viu muita gente morrer em naufrágios

pela televisão. LU pensou em nadar até o fundo e pegar alguns objetos. Eles pegam ideias que viram em filmes para sugerir sobre o problema. LU diz que lembra sobre a Arca de Noé. LU pensa em comer cocos, DA em pescar. LU sugere fazer um arpão de madeira, fogo atritando pedras e madeira e cabana com as folhas das árvores. LU diz que se for possível achar vidro e construir um binóculo, uma canoa e chegar a outra terra firme. LE diz que é perigoso ficar à deriva. As falas estavam individuais e foi pedido que dramatizassem as ações em conjunto. Durante a dramatização LE toma a iniciativa de delegar as tarefas e então, dramatizam o que haviam conversado. Após a solicitação para representar a situação com os materiais, LU é o primeiro a transformar o material. ES observa e os outros começam a usar o material.

PO6: DA mostra memorização dos fatos, expressivo, vivacidade mental, mas se mostrou reservado. LU tem ideias, sugestões, questionamentos, ideias da lança para pescar, bússola, binóculo e destaca-se em comportamento assertivo. LE tem boa memorização dos fatos e conhecimentos prévios de filmes que o ajuda a ter as ideias.

Inteligência verbal

PO4: DA, LE, LU explicam com detalhes o que acontece na ilha a partir da perspectiva de cada um. ES só observa. LE sinaliza que uma solução é pedir socorro gritando.

PO5: Comunicam-se durante toda a atividade. LE pede para ES recortar e desenhar os bonequinhos de papel e diz para ES representá-la bonita e não esquecer de desenhar e pintar os cabelos arrepiados dela. Todos se comunicam bem em Libras.

PO6: DA é comunicativo, expressivo e detalhista. LE é comunicativo, tem desenvoltura e detalhista. LU também é comunicativo, com desenvoltura para falar e detalhista.

Talento lógico matemático-científico

PO4: ES se sobressai ao jogar, compreende rapidamente. DA entende rapidamente o Jogo da Senha. LE joga bem. Sai-se melhor com o jogo NIM. LU entende rapidamente o Jogo da Senha e jogou bem, já o NIM, não entendeu e não se conformava que não havia entendido.

PO5: ES é a primeira a entender e ganhar nos jogos. Foi preciso explicar mais de uma vez para que os outros entendessem, depois, em duplas, jogam e terminam a primeira rodada rapidamente.

PO6: ES entende o jogo, o raciocínio é muito rápido e tem boas noções de espaço, tamanho e forma. DA tem boa noção de espaço, tamanho e forma. LE compreende o jogo na prática. LU tem boas noções de espaço, tamanho e forma e tem dificuldades de entender o jogo NIM.

Criatividade

PO4: LU, de primeira, constrói o barquinho e define os espaços para construir a ilha na cartolina. Fez o coqueiro e representou os peixes com espuma. ES teve iniciativa de cortar espuma para representar um tubarão. DA teve a ideia de fazer os bonecos e LE fez a casa com a espuma.

PO5: LE corta um pedaço de papel dourado (representação de areia da ilha) e pede a opinião de LU sobre o local exato que deve colar na cartolina. Por fim, é LU quem cola. DA e ES exploram o pacote com bexigas, enchem algumas, esvaziam. ES, então, tem a ideia de encher uma bexiga para representar o sol. O grupo pensa sobre o local mais adequado para colar o sol. LU encolhe a lousa (em outro plano) para colar a bexiga e representar o sol.

P6: DA é criativo. Sabe utilizar os materiais e tem a ideia dos bonequinhos. ES tem a iniciativa de representar o tubarão e corta os bonecos e as espumas. LE é detalhista. Sabe utilizar os materiais e contou as histórias do filme 'Náufrago' para relacionar com o problema proposto. LU é criativo ao utilizar os materiais, constrói o coqueiro, pedra e barco. Tem imaginação e inventividade. Aproveita a ideia dos outros. Desenha os rostos dos bonequinhos.

Talento Psicossocial

PO4: LU se sobressai. Tem sentido de grupo e delega as atividades. Dá continuidade ao que o colega faz.

PO5: Durante todo o processo, a liderança foi mais exercida por LU e em alguns momentos por LE.

PO6: DA trabalha bem em grupo. Considera a ideia dos outros. LE trabalha bem em grupo. ES participa pouco, com sugestões. LU trabalha bem em grupo. Considera as ideias dos outros e tem sintonia.

Talento Psicomotor

PO4: ES é ótima na habilidade manual ao usar tesoura e papel. Mostra coordenação motora. Tem facilidade ao cortar os bonecos. LU tem habilidade manual ao fazer o coqueiro.

PO5: ES usa a tesoura e recorta espuma e papel.

PO6: ES recorta e LU faz o coqueiro.

Momento 3 - Fechamento da atividade

Questão: O que vocês acharam da atividade? Fale sobre ela.

PO4: ES diz que brigaram um pouco porque alguém disse que estava feio o que recortava. Reclamou que na sala de aula não há atividades como essas e os alunos têm que ficar calados o tempo todo. DA gosta do jogo NIM e da maquete. LE disse ter gostado de tudo. Achou muito legal e disse que Jogo da Senha é difícil. LU disse “não gostei de nada...estou brincando...gostei de tudo”. O NIM é mais difícil.

PO5: Gostaram das atividades.

PO6: DA gostou da maquete. O jogo NIM foi bom e o da Senha, mais ou menos. ES gostou das atividades. LE gostou de tudo e o mais difícil foi o da Senha. LU diz desinibido que gostou de tudo e o NIM foi mais difícil.

Os alunos observados apresentaram o produto final solicitado, uma maquete que representasse a situação vivida na ilha deserta, conforme Anexo 4.

De acordo com as observações, pode-se inferir as indicações contidas no Quadro 25:

	Capacidade e Inteligência Geral	Talento Verbal	Talento científico-matemático
P4	LU	DA, LE, LU	DA, ES, LE
P5	LU, LE, DA	LE	ES
P6	DA, LE, LU	DA, LE, LU	ES, DA, LE, LU

	Criatividade	Talento Psicossocial	Talento Psicomotor
P4	LU, DA, LE	LU	ES, LU
P5	LU, LE, DA, ES	LU, LE	ES
P6	DA, LE, LU	LU, DA, LE	ES, LU

Quadro 25 – Resultados da Atividade Assistida (Escola B)

Considerando as áreas assinaladas, por meio das Folhas de Observação em Sala de Aula, (Tabela 11), os alunos LU, LE e DA são indicados nas áreas de Capacidade e Inteligência Geral mantendo-se com consistência nas indicações da Atividade Assistida.

No Talento verbal, LU tem mais indicadores que DA e LE, na primeira observação, no entanto, LE é mais indicado, que DA e LU, na Atividade Assistida.

O Talento Científico-Matemático apresenta-se com LU, LE e DA, nessa ordem de consistência de indicadores, na Observação em Sala de Aula. E, na Atividade Assistida, ES aparece com mais indicação no raciocínio lógico, enquanto DA e LE tem bons indicadores. LU é menos consistente nessa observação.

Quanto à Criatividade, LU, LE e DA são indicados pelos POs e ES tem indicações menos consistentes. LU é o único indicado dos participantes na Observação em Sala de Aula.

No Talento Psicossocial, LU é o mais indicado na primeira observação e mantém a indicação mais consistente na Atividade Assistida. LE, também é indicado nessa Atividade.

Já no Talento Psicomotor, DA, ES e LU são indicados na primeira observação, sendo que ES tem mais indicadores. Na Atividade Assistida, ES e LU são os indicados.

Cruzados esses dados, solicitou-se, à Secretaria da Escola B, os históricos escolares, dos alunos DA, ES, LE e LU. Foram fornecidos os boletins, apenas, do primeiro bimestre de 2012 a fim de que pudessem auxiliar na análise dos resultados obtidos na Observação Direta em Sala de Aula e Atividade Assistida, como mostra o Anexo 3.

Constata-se que, academicamente, os alunos LU e DA estão melhores que os alunos ES e LE. Averigua-se que os alunos LU e ES participaram da Observação em Sala de Aula quando estavam no 5º ano, em 2011. Em 2012, cursam o 6º ano e deixaram de ter professores polivalentes. ES é repetente do 5º ano.

Com base nos resultados apresentados, observa-se a existência de alunos com indicadores de talento e, principalmente, sendo reconhecidos em ambiente da escola regular.

As duas observações realizadas conferem que na Escola A há dois alunos, AC e PV, com indicadores de talento, pois obtiveram consistência de indicadores, mantendo-os na Atividade Assistida. Enquanto que na Escola B, os alunos DA, ES, LE e LU mantiveram os indicadores, tendo LU com mais expressividade, na Atividade Assistida. É pertinente observar que áreas com poucos indicadores, ou nenhum, indicados pelos professores em sala de aula, tiveram notoriedade durante as Atividades Assistidas propostas.

As Atividades Assistidas são extraídas da ideia da Observação Assistida de Guenther (2005, 2011) que salienta:

A Observação Assistida acontece no período que vai entre a sinalização de capacidade, pelos dados colhidos na sala de aula, e a identificação efetiva dos domínios de potencial dos alunos. Nesse período, o aluno tem oportunidades variadas, **não escolares**, de viver situações de aprendizagem, desempenho, tomada de posição, escolhas, em interação com outros alunos também sinalizados. O propósito é proporcionar a eles melhores e mais diversificadas situações e meios para expressão de potencial, nos vários domínios de capacidade”. (GUENTHER, 2011, p. 69) (Grifo da mesma autora)

No entanto, as atividades planejadas pelas equipes das escolas, com participação da pesquisadora, não foram ‘menos escolares possíveis’ como orienta Guenther, devido a diversos fatores como: ser em ambiente escolar; não terem ambientes disponíveis; alunos sem autorização para saírem das escolas; entre outros, porém, as atividades realizadas não são comuns nas rotinas das escolas pesquisadas, o que é claramente expressivo nos depoimentos dos alunos ao responderem à questão nos fechamentos das atividades - ‘O que vocês acharam da atividade?’²⁰

Desta forma, áreas observadas nas Atividades Assistidas que não se manifestaram na primeira observação, como por exemplo, PV (Escola A) que não apareceu sinalizado

²⁰ Sob o ponto de vista de complementação da Observação Direta em Sala de Aula, Negrine (2009), em seu estudo com alunos em uma escola para surdos (termo denominado pela mencionada autora), aplicou duas atividades de enriquecimento propostas por Virgolim, Fleith, Neves Pereira (1999) para observar características como criatividade, senso de humor, motivação, persistência em realizar tarefa para fazer uma análise subjetiva das características que estão contidas na Teoria dos Três Anéis de Renzulli, quais sejam: criatividade, envolvimento com a tarefa e capacidade acima da média.

em Talento Verbal na Observação em Sala de Aula (Sala de Recursos), como também, LU (Escola B) bem sinalizado na Observação em Sala de Aula nas áreas de Capacidade e inteligência Geral e Talento Verbal e menos consistente, nessas áreas, na Atividade Assistida.

Os boletins dos alunos fornecidos pela Escola A, referente a 2011, revelam que, academicamente, AC teve um ótimo desempenho na maioria das disciplinas, salientando-se em Matemática e Sociologia, enquanto, PV destaca-se mais nas disciplinas de Arte e Educação Física, compatíveis com indicadores das Observações (APÊNDICE 10).

Os resultados acadêmicos de AC apresentam-se excelentes, inferindo-se que a aluna não possui somente dotação e, sim, talento acadêmico. Segundo Gagné (2008) o talento acadêmico é uma das competências do talento, portanto, AC não pode ser considerada apenas dotada, pois apresenta resultados salientes.

A Escola B forneceu, apenas, as notas do 1º bimestre de 2012, conforme Anexo 3. Constata-se que, DA, atualmente, no 4º ano possui boas médias. ES, no ano de 2012 está no 5º ano, pois é repetente. A escola informa que o ano passado ES teve muitos problemas, inclusive, de não querer se comunicar e este ano está com desempenho melhor. LE esteve abaixo da média, no primeiro bimestre. LU, em 2012, no sexto ano, tem notas medianas e passa pela transição do 5º ao 6º ano, ou seja, passou a ter vários professores.

Apesar deste estudo ter se desenvolvido em escola regular e com amostra de alunos com números reduzidos de pares etários e de série para serem comparados, foi possível averiguar que as indicações, em alguns casos, se deram por indicação única. Como o caso de AT (Escola B), ao qual a professora não participou da capacitação, mas fez questão de procurar a autora para indicá-lo nas áreas de criatividade e psicossocial. Ou seja, um aluno pré-indicado.

Sobre a condição privilegiada que os professores têm de nomear os que consideram mais capazes, por estarem em ambiente propício em várias situações para observação das características dos alunos, Guenther (1998) observa:

Um dos pontos que mais me chamou a atenção, na revisão da literatura envolvendo a indicação de crianças bem dotadas pelo professor, é que quase sempre o professor começa por nomear, indicar, apontar os alunos que ele considera talentosos, por critérios aparentemente seus próprios, e, a partir daí, passa a observar essas crianças indicadas por ele mesmo, para apontar

suas características, dentro do referencial derivado dos estudos de crianças reconhecidas como bem dotadas. (GUENTHER, 1998, p. 21)

Na Escola B, obteve-se maior número de alunos com faixas etárias e séries pareadas. Foram dez classes participantes cujas séries são: 2^a, 3^a, 4^a, 5^a (2 classes), EJA (2 classes), 6^a (2 classes) e 7^a. A única exceção, fora da série, é ES (Escola B) que é repetente no 5^o ano. Não houve indicação nas 6^a e 7^a séries.

Com todos os entraves que as perdas auditivas causam, principalmente no âmbito comunicativo, nota-se, que os alunos indicados possuem boa capacidade de comunicação em Libras (L1) e PV, como oralizado. Assim sendo, um aspecto significativo, senão o principal, para a indicação desses alunos pelos professores. Também, vale lembrar a dimensão do uso de Libras nas duas escolas pesquisadas oferecendo estrutura para que os alunos se desenvolvam, apesar das barreiras auditivas.

Gagné (2008), em sua Teoria do DMGT, é feliz ao colocar nos catalisadores intrapessoais (I) os traços físicos - *handicaps* e a resiliência nos traços mentais como interferentes no desenvolvimento do talento. A resiliência, como traço mental, assinala Gagné (2010), pode ter componente genético, portanto, possivelmente explique a capacidade de superação de muitos indivíduos, inclusive aqueles que possuem deficiências. Assim como as ações de professores, pais (EI) e currículo, pedagogia (EP) são influenciadores do desenvolvimento do talento.

Resiliência, termo oriundo da engenharia, significa resistência. Uicich (2006), que realizou estudo com população socioeconômica em desvantagem, pontua que há circunstâncias que possibilitam o surgimento de forças nas pessoas que as ajudam na superação e êxito nas adversidades. A mesma autora assinala os fatores de proteção e fatores favorecedores. Entre esses fatores destaca-se: a) presença de um adulto no lar; b) poucas pessoas convivendo no lar; c) menos de duas mudanças ao ano; d) contenção e afeto, apesar da desvantagem socioeconômica; e) bom nível de instrução materna ou de pessoa substituta; f) docentes que promovam experiências que sustentem valores e recursos para prosseguir em frente.

Na perspectiva do reconhecimento da capacidade dos que possuem deficiência, mas que podem apresentar talentos, Guenther (2011b, p. 66) explicita:

Há um bom conjunto de leis de proteção aos alunos deficientes, mas nenhuma lei os protege quando têm capacidades superiores em outras áreas. Paradoxalmente, esse fica sendo o seu *handicap*. As atenções se voltam para

o que ele tem de deficiência, mas não de dotação, de fragilidade, não capacidade. E as crianças e jovens dotados, presos em deficiências que não interferem com seu domínio de capacidade, nada recebem para ajudar a desenvolver seu potencial.

Com relação ao reconhecimento, Guenther (2011b, p. 66) ressalta que não há medidas concretas para auxiliar os professores nesse reconhecimento, ou seja, ver a capacidade em alunos com deficiência e diz: “a preocupação maior é a deficiência, e se a criança dá sinais de capacidade, mesmo no domínio intelectual, isso vai passar despercebido”.

Nos caminhos para se reconhecer os talentos na parcela de alunos com perdas auditivas, a escola regular se constitui como um ambiente difícil para esses alunos, pelo desconhecimento ou desvalorização das capacidades. Negrine (2009), que realizou estudo em escola especial para alunos com perdas auditivas, assinala que a conjuntura da escola, dessa instituição, possibilita a expressão de maneira mais clara e coerente com sua cultura e língua, no entanto, ressalta que esses alunos possuem características que podem ser observadas em outras instituições, pois são características pessoais e individuais.

Quanto aos indícios do Talento, nos alunos com perdas auditivas, é possível constatar-los em maior ou menor intensidade, em áreas distintas, segundo as observações processadas. De acordo com Gagné (1985, 2009), dotação corresponde ao potencial que é distintivamente acima da média em um ou mais domínios de capacidade e o Talento refere-se a desempenho distintivamente acima da média em um ou mais campos do desempenho humano. O citado autor pontua que os indivíduos talentosos são dotados, mas, o inverso pode não ser verdadeiro.

Possivelmente, alguns dos alunos indicados possuem dotação, mas o talento ainda não está manifestado. É o caso de ES (Escola B) que foi indicada em uma área (Psicomotora) na Folha de Observação, em um ano escolar que culminou em sua repetência e na Atividade Assistida demonstrou capacidade lógica ao se destacar nos jogos, com rapidez e facilidade.

Na rede estadual de ensino do estado de São Paulo, as matrículas de alunos com perdas auditivas indicam 4.646, assim divididos: 1.292 com surdez (sic) severa ou profunda e 3.334 com surdez (sic) leve ou moderada. O total de matrículas em toda a rede estadual é de 4.671.080 (SÃO PAULO, 2010). Ou seja, os alunos com perdas auditivas constituem-se em 0,099%.

Ao projetar-se para o quadro de prevalência de Gagné (Tabela 1), o qual aponta para 10% do grupo de referência, pode-se inferir que, pelo menos, 464 do total de matrículas de alunos com perdas auditivas na Rede Estadual de São Paulo, podem ter indicadores de talentos.

Ao remeter para os alunos indicados na Escola A (AC e PV) e Escola B (DA, ES, LE e LU) obtemos índices além dos 10% sinalizados por Gagné (do total de alunos observados) sendo, 15,38% na Escola A e 13,79% na Escola B.

O quadro de demanda da Diretoria de Ensino, sede da Escola A, possui 47 alunos com perdas auditivas, assim, a prevalência de 10% está entre 4 a 5. Portanto, a margem encontrada está cabível. A Escola B revelou que, em 2011, havia 55 matrículas dos primeiros aos oitavos anos, assim, entre 5 a 6 alunos estão no âmbito do quadro de prevalência. No entanto, somente 29 alunos participaram da observação.

Sobre a margem de erro nas questões inerentes à coleta de dados, Guenther (2011a, p. 74) explicita:

Pelos estudos da década de 90, verificou-se que os dados colhidos pela folha de observação, processados ao 1º nível de sinalização de potencial, trazem excessiva margem de erro, em média cerca de 20 a 30%. Esse erro pode ser estatisticamente corrigido pela observação assistida feito no ano seguinte, mas, em princípio, esses novos dados também carregam a sua margem de erro. A introdução da observação assistida pode estar amenizando a situação, mas há que sistematizar e validar a observação assistida, para aumentar a certeza de que efetivamente identificamos a criança dotada em seus domínios de maior dotação.

Portanto, os instrumentos de observação para indicação de características de talento podem não ter 100% de confiabilidade.

É considerável destacar, que Negrini (2009), em seu estudo, chegou ao índice de 25% que configura uma margem maior, comparada à perspectiva de Gagné.

Este estudo valeu-se dos indicadores contidos na Folha de Observação em Sala de Aula, desenvolvidos por Guenther (1998 e 2000), adaptados por Negrine (2009) e readaptado, por Rangni, no item 22 – “os melhores alunos da sala regular e/ ou sala de recursos”.

Sob a perspectiva dos estudos em desenvolvimento por Guenther (2011a) concernentes à revalidação do procedimento de identificação, este estudo remete-se às áreas a serem consideradas nas alterações propostas de 1998 a 2011 (Quadro 22). Pode-se projetar preliminarmente que:

a) Os alunos sinalizados nas áreas: capacidade e inteligência geral, talento verbal e matemático científico constituem um só domínio da capacidade humana – Inteligência Geral - subdividida em: 1. Inteligência geral com capacidade verbal (pensamento linear) e 2. Inteligência geral com pensamento não linear.

b) O Domínio Sensório-motor, o psicomotor passou a denominar-se Domínio Físico e subdividido em: 1. Físico e 2. Motor. O Sensório passou a denominar-se Domínio Perceptual. Guenther (2011a, p. 80) menciona que: “apesar de teoricamente reconhecida, a dotação na área da capacidade perceptual não dispõe ainda de pesquisa básica para sinalização desse domínio nos meios escolares”.

Enquadrando os alunos indicados a esse contexto atualizado pode-se inferir conforme dados contidos no Quadro 26:

ÁREAS	ALUNOS/ESCOLAS (A) (B)
INTELIGÊNCIA GERAL	
1.Capacidade verbal (pensamento linear)	1. AC, PV (A); DA, LE, LU (B)
2. Com pensamento não linear.	2. AC, PV (A); DA, ES, LE, LU (B)
CRIATIVIDADE	AC, PV (A)
	DA, LE, LU (B)
SOCIOAFETIVO	AC, PV (A)
	LE, LU (B)
FÍSICO	PV (A)
	ES, LU (B)

Quadro 26 – Resultados – Áreas 2011

O CASO ALCIDES

Alcides nasceu em São Paulo, mas se educou, após o Ensino Fundamental, no estado da Bahia.

Os problemas com os ouvidos começaram aos sete anos com severas infecções que causavam sangramentos, zumbidos e dores. Passou por cirurgia do ouvido direito aos dezoito anos, pela Previdência Social, na qual se constituiu em fracasso, pois perdeu mais a audição daquele ouvido, embora tivesse estagnado as infecções. Aos vinte anos, fez a segunda cirurgia, no ouvido esquerdo, com um grande especialista, que lhe devolveu o ouvido em pleno funcionamento e sem infecções.

Quando tinha vinte anos, ocasião da segunda cirurgia, o ouvido direito tinha 70 dB perdidos. Desde então, passou a ter perda auditiva moderada. Alcides revela que o irmão gêmeo tinha perda severa.

Alcides sempre estudou em escola regular e para facilitar o entendimento da aula, sentava-se à frente, próximo aos professores e quando perdia alguma fala perguntava aos colegas.

Sempre teve boa dicção com o português e foi orador da turma quando tinha oito anos de idade. Mas Alcides assinala os constrangimentos que passava na escola nos momentos críticos da infecção sendo motivo de chacotas e piadas. E diz:

No período crítico, eu era chacoteado com piadas várias, mas eu não ligava, achava até legal a turma saber da minha relativa deficiência. Assim eu fazia com que eles tivessem paciência quando eu pedisse para alguém repetir algo que porventura me tivesse escapado na aula. Terrível mesmo eram os “cruéis”. Eles falavam baixo comigo de propósito para que eu não entendesse e, daí, a ridicularização estava armada.

Alcides também menciona que não houve ajuda por parte das escolas, somente da Fundação José Carvalho²¹, onde cursou o segundo grau.

Houve apoio para a cirurgia por meio do presidente da Fundação José Carvalho, na Bahia, que o incentivou a estudar música. Cursou bacharelado em piano, na

²¹ A Fundação José Carvalho tem como missão atender a crianças, adolescentes e jovens carentes, dos municípios do nordeste brasileiro, oferecendo-lhes educação básica visando a formação de indivíduos capazes de exercer a cidadania, de respeitar o ser humano em todos os seus aspectos, primando pela ética, cooperação e solidariedade, utilizando-se dos conhecimentos e das competências adquiridas, com vistas à convivência social.

Universidade Católica da Bahia, fez especialização em Jazz na Kennesaw University (EUA) e especialização em Regência na Johannes Gutenberg Universität (Alemanha), ambas com bolsa de estudos.

Atualmente, Alcides é maestro e vive exclusivamente da música. Quanto à perda auditiva que possui, diz que não a revela, pois teme a condição profissional.

Esta minha peculiaridade auditiva eu mantenho em sigilo, a bem da sobrevivência profissional. Uma pessoa que não seja versada nas complexidades do processo auditivo não dará credibilidade a um maestro com uma deficiência auditiva, mesmo parcial como a minha.

Ele diz que não pensou em usar aparelho auditivo no ouvido direito, experimentou o do irmão e não se adaptou, e pontua: “os timbres, aos quais eu preciso ficar atento no meu trabalho ficariam severamente empobrecidos”.

Sobre Alcides pensar em ser músico e atingir alta performance na profissão ele alude:

Eu não imaginava que certos retornos que auferi pudessem acontecer. O simples fato de fazer música para mim já seria uma realização. Na realidade, eu só tive coragem de me tornar músico porque pessoas importantes para mim me avisaram que eu tinha um forte elo com a música e me deram oportunidades. Eu comecei os estudos sérios com 23 anos, muito velho para a música clássica aonde as pessoas ingressam com cinco anos de idade.

Alcides é um exemplo de que, quando há apoio familiar, educacional e dose alta de comprometimento em busca do desenvolvimento do talento, é possível superar dificuldades, como a auditiva, por exemplo. Na maioria das vezes a deficiência é vista unilateralmente, somente pela ótica da incapacidade.

Quanto ao mito de que fazer música depende muito da audição, Alcides finaliza com uma mensagem para aqueles que têm ou passam por condição semelhante: “A música, quando aplicada de forma adequada, ajuda muito o deficiente auditivo a se relacionar com o mundo. Ela ajuda o ser humano a ouvir com o cérebro, e não apenas com os ouvidos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se buscar, com este estudo, reconhecer sinais de talento em alunos com perdas auditivas, pensou-se, inicialmente, em derrubar o olhar preconceituoso dos educadores sobre esta população que apresenta limitações por conta de suas deficiências, ou seja, derrubar o mito de que a perda auditiva pode afetar o sujeito por completo de maneira que não apresente capacidades em outras áreas não afetadas pela deficiência.

Esse olhar dos educadores aglutina-se aos mitos ou falsos conceitos de que pessoas talentosas podem caminhar por si sem necessitar de ajuda às suas NEE que tanto incorrem nos sistemas escolares, revelando-se como grave entrave para os serviços especiais que garantam respostas às suas necessidades.

Nessa tentativa de desvelar contexto tão conflituoso, das duas categorias de NEE – talento e perdas auditivas – houve a escolha, quase sem alternativa, de se optar por qual procedimento contemplar para esse reconhecimento.

Optou-se pelo Procedimento da Observação Direta em Sala de Aula, validado cientificamente e, complementarmente, pela aplicação de Atividades Assistidas por professores observadores independentes da primeira observação. A complementação por observação com as atividades assistidas foi extraída da ideia da Observação Assistida.

Mesmo com a intenção de garantir resultados de reconhecimento de indícios de talento, com a aplicação desse procedimento, foram encontradas algumas dificuldades durante o processo de coleta de dados, quais sejam:

- Baixa participação dos professores das disciplinas no preenchimento da Folha de Observação;
- Dificuldades junto às escolas para agendar horários coletivos para proceder à capacitação dos professores sobre a temática;
- Por ser o estudo em escolas inclusivas, os alunos observados estavam espalhados em números insuficientes para observação em sala de aula. Como também, a desigualdade série-idade, como ocorreu na Escola A;
- Ausência de alguns alunos indicados para as Atividades Assistidas;

- Tempo longo entre a Observação em Sala de Aula e Atividades Assistidas, que transcorreu em seis meses, por questão de agenda das secretarias, horários e final de ano letivo. Com isso, constatou-se impacto com a saída de alunos da escola e mudanças de série;
- Desconhecimento da temática do talento, com agravante, para alunos com deficiências, por parte dos professores e intérpretes;
- Alunos sem apropriação de Libras, fator que dificulta o rendimento escolar e observação dos professores;
- Professores das disciplinas e polivalentes sem domínio de Libras;
- Dificuldades para encontrar professores observadores com conhecimento na área do talento;
- Escassez de literatura referente à DNEE, principalmente, sobre talento e perdas auditivas.

Todos esses empecilhos podem ter influenciado nos resultados obtidos na coleta de dados.

Verifica-se que a estrutura da educação inclusiva é complexa e há a necessidade de estudos mais abrangentes sobre a temática da DNEE e que estejam relacionados à realidade brasileira.

As ações são desencadeadas, em meio a tantas leis que garantem os direitos à educação inclusiva dos alunos com NEE, porém, há conflitos de ordem terminológica e conceitual nas duas áreas, em categorias distintas, não tendo ações efetivas para o desenvolvimento dos alunos nas duas NEE simultaneamente.

As questões terminológicas foram exploradas, no estudo, apresentando o uso em documentos oficiais. Não só para explicar uma inquietação da autora quanto ao assunto, mas expor que, possivelmente esses usos direcionem professores e especialistas das escolas para uma qualificação padrão sobre seus alunos – definidos como ‘surdos’. Alguns profissionais se mostraram pouco à vontade quanto à designação ‘deficientes auditivos’. Desta forma, infere-se que o uso deste ou daquele termo depende da formação, da ideologia, da função que ocupam no ambiente de trabalho, da política adotada pelas secretarias ou, simplesmente, do hábito dos profissionais.

Os conceitos aqui explanados mostram a zona conflituosa que a literatura também apresenta. Dizer que os textos oficiais podem não revelar cientificidade é admissível,

porém, são construídos por legisladores e, também, por especialistas em publicações organizadas e publicadas por secretarias e Ministério da Educação.

O estudo se direcionou aos alunos que tivessem perda auditiva, sem grau específico, portanto, a observação feita pelos professores não poderia ser contraditória e excludente para um ou outro 'grupo'.

Na área do talento os rumos não são diferentes. Há um conflito de nomenclaturas generalizado mantido por legisladores e especialistas.

Segundo Sabatella (2005), esse é um conflito que não tem consenso em curto prazo. Mas o dissenso, em dispositivos e publicações legais, deveria ser amenizado, pois tem impacto agudo nas falas, ações e políticas educacionais.

Quanto à literatura especializada, percebe-se que autores querem se apropriar de termos e definições, mas há um questionamento forte: onde estão as bases científicas desses termos e definições variados? Certamente, não há verdades e mentiras na Ciência – o que pode ser verdade hoje pode ser antagonismo amanhã. As divergências teóricas são salutares, mas desde que tenham bases sólidas e pertinentes. Por esses motivos, encontrei as bases em Gagné.

Quanto à dotação, Gagné propicia respostas dando subsídios em sua Teoria do DMGT de que a dotação está relacionada à maturação que está nas raízes genéticas e nas interações da vida, porém, os catalisadores, por intermédio do meio e provisões, favorecem o desenvolvimento de dotação em talento. O aprendizado formal que a escola proporciona, mesmo sem ser um *talentee*, interfere para o desenvolvimento do talento. Assim, os alunos participantes e indicados podem ser considerados com indicadores de talentos e, por lógica, dotados.

Durante o estudo imaginei quantos dotados haveria entre os alunos com perdas auditivas espalhados nas escolas brasileiras. Somente dotados, sem serem talentosos por não terem tido oportunidades anteriores de se desenvolverem e, muitos ambientes escolares, ainda, não os favorecem. Quantos possíveis dotados com perdas auditivas não foram reconhecidos para indicação na Observação em Sala de Aula? Essa preocupação se mantém.

Dotações existem, porém, há que se oferecer condições para emergirem os talentos, mesmo com barreiras provenientes da deficiência. O Caso Alcides apresentado é um exemplo exitoso dessa possibilidade.

Nesse ínterim conflituoso, observa-se estruturas dos sistemas educacionais diferenciadas na prestação dos serviços educacionais a essa parcela de alunos com

perdas auditivas, como mostrados nos dois casos estudados, Escolas A e B, ainda escassas quanto ao trabalho com alunos talentosos.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que, se reconhecido os talentos nos alunos com perdas auditivas, por processos diversos quais sejam indicados por um professor, pela família ou por profissionais especializados, como e onde esses alunos receberão os serviços pela sua DNEE? Averigua-se que os sistemas inclusivos estão mais preparados a dar respostas educativas aos alunos que apresentam deficiências, por meio de salas de recursos, multifuncionais ou de AEE. E o desenvolvimento aos talentos desses alunos? Onde estão os programas de reconhecimento? Reconhecer esses alunos, como primeiro passo, já é um caminho tortuoso. Há necessidade de se pensar em ações efetivas que garantam que os alunos com perdas auditivas não ultrapassem os anos escolares sendo, apenas laudados, categorizados e atendidos por suas deficiências.

Possivelmente, estratégias de ensino possam ser desencadeadas, nas escolas, que auxiliem os alunos com perdas auditivas a terem maior aproveitamento do conteúdo curricular. As atividades propostas nas Atividades Assistidas são exemplos objetivos, que podem ser desenvolvidos em sala de aula comum e de AEE. Como os resultados expuseram, todos os indicados se posicionaram a favor de atividades mais desafiadoras.

Averiguou-se que nas Atividades Assistidas os alunos com perdas auditivas precisam de referenciais visuais para executar os comandos como foram propostos, por meio de vídeo e imagens, para realização das situações problemas. Os sujeitos com perdas auditivas normalmente têm o sentido visual mais apurado, pois eles dispõem desse canal para perceber o mundo que os circunda - como forma de substituição à perda. Como sugerir uma situação de um naufrágio em uma ilha, como proposto para os alunos da Escola B, se não conheçam, por meio da comunicação em sua primeira língua - Libras. Percebi, em falas informais com professores, que os alunos solicitavam no dia a dia escolar que estratégias visuais fossem utilizadas, pois tinham dificuldades na abstração de alguns conteúdos.

Porém, vê-se que nem sempre essas estratégias são disponibilizadas ou por falta de iniciativa dos professores em promover ações pedagógicas mais visuais ou por escassez de recursos materiais nas escolas.

Mas como derrubar as ideias cristalizadas nos professores como: ‘não tenho aluno talentoso’; ‘todos os meus alunos têm algum talento’; ‘é difícil um aluno surdo ter talento’; ‘meus alunos surdos são fracos, não acompanham’? Por essas e outras que a

inclusão, de fato, esbarra na formação de professores tão alardeada nos dispositivos legais e na literatura referente à Educação Especial e Inclusiva.

Com os resultados obtidos, espera-se que sirvam de indícios para estudos posteriores para aprimorar a indicação de alunos dotados e talentosos e com perdas auditivas ou outra NEE. Como também, que não fiquem somente na indicação para engrossar dados estatísticos, mas, que recebam respostas educativas para o desenvolvimento dos potenciais.

Pois, parafraseando Feldhusen, de nada adianta, apenas, apontar os mais capazes sem que se dêem respostas educativas às suas Necessidades Educacionais Especiais.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE AUDIOLOGIA. **Protocolo apresentado para consulta pública**, Fórum de AASI do ICA-EIA 2010. Disponível em:

<http://www.audiologiabrasil.org.br/icaeia2010/forum/ForumAASI_ICA_EIA2010.pdf

>. Acesso em 12/05/2012.

AFONSO, C. **Reflexões sobre a surdez**: a problemática específica da surdez. Porto: Edições Gaillivro, 2008.

ANJOS, I. R. S. **Dotação e Talento**: concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil. Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCar, 2011.

BALANZATEGUI, M. V. Algunas reflexiones a cerca de la educación bilingüe. In: **Asociació de pares de nens sordos de Catalunya, apanse**. Barcelona: Ediciones Mayo, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases 4.024**, 1961. Disponível em:

<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>>. Acesso em 14/01/2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases**. Ministério da Educação, Brasília, 1971.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, 1994a.

_____. **Declaração de Salamanca**, 1994b. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 20/11/2011

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em 07/04/2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1998. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 13/04/2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 1998.

_____. **Parecer 17, CEB/CNE, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** 2001a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em 10/04/2012.

_____. **Resolução nº 02**, de 11 de setembro de 2001b. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em 04/04/2011.

_____. **Plano Nacional de Educação**, Lei 10. 172 de 9 de jan. de 2001d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 04/04/2012.

_____. **Lei 10.436**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Presidência da República, Casa Civil, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm> Acesso em 06/04/2012.

_____. **Decreto 5.626**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 08/05/2012.

_____. **Lei 11.274**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em 09/05/2012.

_____. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial: Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>>. Acesso em 10/02/2012.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em 07/ 04/ 2012.

_____. **Decreto 6.571**, de 17 setembro 2008, 2008b Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em 26 /08/ 2011.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4**, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 06/04/2012>. Acesso em 05/04/2012.

_____. **Resolução nº 1**, de 15 de outubro de 2010. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CONADE, Brasília, 2010. Disponível em: <http://fontedodireito.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3468:resolucao-conade-no-12010-altera-dispositivos-da-resolucao-no-35-de-6-de-julho-de-2005-que-dispoe-sobre-o-regimento-interno-do-conade&catid=36:legislacao&Itemid=27>. Acesso em 19/04/2012.

_____. **Decreto 7.611**, de 17 de novembro de 2011, 2011a. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em 04/04/2011.

_____. **Nota Técnica nº 62.** Dispõe sobre Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011, MEC/SECADI/DPEE, 08 de dezembro de 2011, 2011b. Disponível em: <<http://www.inclusive.org.br/?p=21776>>. Acesso em 04/04/2011.

COSMOS, C. **Imagine teaching Robin Williams.** Twice exceptional children in your school. Disponível em: <<http://www.cec.sped.org/AM/Template.cfm?Section=Home&TEMPLATE=/CM/ContentDisplay.cfm&CONTENTID=5823>>. Acesso em 25/02/2011.

COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN - CEC. **Children with communication disorders.** (S.D). Disponível em: <http://www.cec.sped.org/AM/Template.cfm?Section=Communicative_Disorders&Template=/TaggedPage/TaggedPageDisplay.cfm&TPLID=37&ContentID=5626>. Acesso em 25/02/2011.

_____. **Twice exceptional.** Disponível em: <http://www.cec.sped.org/AM/Template.cfm?Section=Twice_Extraordinary&Template=/TaggedPage/TaggedPageDisplay.cfm&TPLID=37&ContentID=5634>. Acesso em 25/02/2011.

DAMÁZIO, M. F. M. **Pessoa com surdez.** SEESP/SEEED/MEC, Brasília, DF, 2007.

DELOU, C. M. **Os braços da inclusão devem se estender aos alunos superdotados.** Entrevista concedida à Revista Projetos Escolares. Inclusão na escola. On line Editora, p. 29-32, 2010. Disponível em: <<http://www.projetosescolares.com.br>>. Acesso em 29/04/2012.

_____. **Altas habilidades/superdotação.** Revista Sinpro-Rio, p. 91-103, 2010.

EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER - ERIC. Disponível em: <<http://www.eric.org.uk/>> Acesso em 20/02/2007.

ESTREMAD, A, G. Inauguración de la jornada de experiencias bilingües en la educación del niño sordo. In associació de pares de nens sords de Catalunya, apanse (Coord.) **Experiencias bilingües en la educación del niño sordo**, Ediciones Mayo, 1998.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. **Desdobramentos políticos-pedagógicos do bilingüismo para surdos:** reflexões e encaminhamentos. Revista de Educação Especial, v. 22, n. 34, maio/ago, p. 225-236.

FREEMAN et al.. **Seu filho não escuta?** Um guia para todos que lidam com a s crianças surdas. Ministério da Justiça, CORDE, 1999.

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

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S.G.P.B. **Altas habilidades/superdotação**. Atendimento especializado. Marília: abpee, 2010.

FUNDAÇÃO JOSÉ CARVALHO. Disponível em:
<<http://www.fjc.org.br/institucional.php#visao>>. Acesso em 20/05/2012.

GAGNÉ, F. **Giftedness into talento**: reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29 (3), p. 103-112, 1985.

_____. **Building gifts into talents. Talent development according to the DMGT**. Veröfentlicht in: *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung. özbf*, Nr. 19/Ausgabe 2, 2008, S. 27-30.

_____. Debating giftedness: pronats vs antinets In: SHAVININA, L.V (Ed.) **International Handbook on giftedness**. Springer Science + Business Media B. V., p. 155-205, 2009a.

_____. Buinding Gifts into talents: detailed overview of the DMGT 2.0 In: B. MAC FARLANE; T. STAMBAUGH (Eds.) **Leading change in gifted education**. The festschrift of Dr. Joyce Van Tassel. Baska, p. 61-80, Waco, TX; Prufrock Press, 2009b.

_____. **The DMGT: changes within, beneath, and beyond**. No prelo.

_____. GUENTHER. **O DMGT de François Gagné**: construindo talentos a partir da dotação. *Revista Sobredotação, ANEIS*, vol. 11, 2010.

_____. GUENTHER, Z. C. Desenvolvendo talentos: Modelo Diferenciado de Dotação e Talento – DMGT 2.0. In MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Coords) **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Editora Juruá, 2012.

GERLACH, J. **Brilliant chaos: understand twice exceptional students**. *TEMPO*, vol. XXVIII, Issue 4, Texas Association for the gifted and Talented, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Sexta edição. São Paulo: Atlas, 2011.

GOLDFELD. M. **A criança surda**. Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 5ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

GUENTHER, Z. C. ET. AL. **Identificação do talento pela Observação Direta**. Relatório de Pesquisa. FAPEMIG, 1998

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

_____. **Capacidade e Talento**. Um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006a.

GUENTHER, Z.C. **Dotação e Talento:** reconhecimento e identificação. Revista Educação Especial, edição: nº 28, 2006b. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/4281/2529>>. Acesso em 15/04/2012.

_____. **Identificação pela Observação Direta:** “Observação Assistida”. Texto cedido para a autora em abril de 2008.

_____. **Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar:** desenvolvendo o talento acadêmico. Revista Educação Especial, v. 22, nº 35, p. 281-298, 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/810/554>>. Acesso em 22/04/2012.

_____. Z. C. **IV Encontro Nacional do CONBRASD.** Curitiba, 13 a 15 de setembro de 2010.

_____. **Caminhos para desenvolver potencial e talento.** Lavras: Ed. UFLA, 2011a.

_____. **Crianças dotadas e talentosas... Não as deixem esperar mais.** Rio de Janeiro: LTC, 2011b.

_____. RONDINI, C. A. **Capacidade, Dotação, talento, habilidades.** Uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. Educ. ver, vol. 28, n.1, p. 231-266, 2012.

KLEIN, M. Surdez: desafios e perspectivas de inclusão social na educação e no trabalho. In: DECHICHI, C, SILVA, L.C. (e colaboradores) **Inclusão escolar e Educação Especial:** teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDFU, 2008.

LACERDA, C.B. **Um pouco das diferentes abordagens na educação dos surdos.** Caderno CEDES, vol. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007>. Acesso 18/04/2012.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

MACEDO, L. **O jogo NIM.** Aula apresentada na disciplina O possível e o necessário em Piaget e sua contribuição à aprendizagem escolar, Programa de Pós-graduação, Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. Agosto a novembro de 1992.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Quatro cores, Senha e Dominó.** Oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica. S. P. Casa do Psicólogo. 1997.

MAZZOTTA, M. J. **Identidade dos alunos com Necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional especial.** Movimento: Revista de Educação da Universidade Federal Fluminense. Educação Especial e Inclusiva, n. 7, Niterói: Eduff, p. 11-18, 2003.

MORGENSTERN, J. M. A.; COSTAS, F. A. T. **Centralidade do currículo na construção das identidades surdas**. Revista Educação Especial. V. 22, n. 33, p. 85-96, 2009.

NAGC - NATIONAL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. **Twice – exceptional (gifted with special needs)**. Disponível em <<http://www.nagc.org/index.aspx?id=973>>. Acesso em 20/02/2011.

NEGRINI, T. **A escola de surdos e os alunos com altas habilidades/superdotação: uma problematização decorrente do processo de identificação das pessoas surdas**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

OMOTE, S. **Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 1, n.2, p. 65-74, 1994.

OMOTE, S. **Perspectivas para conceituação de deficiências**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 2, nº 4, p. 127-135, 1996.

OUROFINO, V.T.A.T.; FLEITH, D. S. **Um estudo comparativo sobre a dupla excepcionalidade: superdotação/hiperatividade**. Avaliação Psicológica 4(2), p. 165-182, 2005.

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

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

PEREIRA, M. C. C. **Leitura, escrita e surdez**. Secretaria da Educação, CENP/CAPE, 2ª ed. - São Paulo: FDE, 2009.

PEREIRA et al.. **Libras. Conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson, 2011.

PEREZ, S. G. P. B. **O atendimento educacional ao aluno com altas habilidades/superdotação na legislação da Região do Brasil: os lineamentos para concretizar uma quimera**. In: FREITAS, S. N. (Org.) **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: Editora UFSM, 2006.

PERLIN, G. **Surdos: de objetos de pesquisa à irrupção como pesquisadores**. In: DECHICHI, C.; SILVA, L.C. (e colaboradores) **Inclusão escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDFU, 2008.

_____. **QUADROS, R. M. Ouvinte: o oposto do ser surdo**, s.d. Disponível em: <http://www.sj.ifsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/cultura_identidades_surdas/ouvinte_oposto_ser_surdo.pdf>. Acesso em 22/10/2011.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos. A aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

RANGNI, R. A. **O atendimento às pessoas com altas habilidades no Estado de São Paulo.** Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, UNICID, 2005.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. **Altas habilidades/superdotação e deficiência: dupla necessidade educacional especial.** Revista Iberoamericana, v. 5. nº 2, p. 1-10, 2010.

_____. **Altas habilidades/superdotação e surdez e/ou deficiência auditiva: discussão acerca da dupla necessidade educacional especial.** Anais do 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, Pós-Graduação em Educação na Região Sudeste em suas múltiplas dimensões, 11 a 13 de julho de 2011, 2011a. Disponível em: < http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/trabalhos/EDUFSCEE_UFSCAR_009.632.638-70_trabalho.doc>. Acesso em 15/05/2012.

RECH, J. D.; FREITAS, S. N. Uma revisão bibliográfica sobre os mitos que envolvem as pessoas com altas habilidades *In*: FREITAS, S. N. (Org.) **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas.** Santa Maria: Editora UFSM, 2006.

RIBEIRO, K. **Sexualidade e gênero: estudos das relações afetivas de jovens surdas de uma escola municipal de educação especial de São Paulo.** Tese de doutorado. Programa de Pós – Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, 2011.

SÁ, N. R. L. **Educação de surdos.** Caminho do bilingüismo. Niterói, RJ: EDUFF, 1999.

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

SALES et al.. **Deficiência auditiva e surdez: Visão clínica e educacional.** Trabalho apresentado na disciplina Conceitos fundamentais em Educação Especial: análise crítica. Universidade Federal de São Carlos, 2010.

SANTOS, L. F. **O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngüe: sua atuação junto aos alunos surdos no espaço da oficina de Língua Brasileira de Sinais.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista, 2007.

SANTOS, C. J. **Tipos de pesquisa,** s.d. Disponível em: <http://www.oficinadapesquisa.com.br/OF.TIPOS_PESQUISA.PDF> Acesso em 12/01/2011.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 95.** Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas, 2000 a. Disponível em:

<<http://cei.edunet.sp.gov.br/subpages/pedagogicos/eduespecial.htm#2>> Acesso em 16/07/2010.

_____. **Deliberação CEE 05.** Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica dos sistema estadual de ensino, 2000b. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0920-0931_c.pdf>. Acesso em 23/02/2012.

_____. **Resolução SE nº 08** altera dispositivos da Resolução SE 95/00, 2006 Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08_06.HTM?Time=4/6/2006%203:27:57%20PM>. Acesso em 16/06/2010.

_____. **Resolução SE nº 31.** Dispõe ações referentes à inclusão escolar – CAPE, 2007a. Disponível em: <<http://cei.edunet.sp.gov.br/subpages/pedagogicos/eduespecial.htm#2>>. Acesso em 16/07/2010.

_____. **Deliberação CEE nº 68.** Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades especiais, no sistema estadual de ensino, 2007b. Disponível em: <<http://cei.edunet.sp.gov.br/subpages/pedagogicos/eduespecial.htm#2>>. Acesso em 16/07/2010.

_____. **Resolução SE nº 11, 2008.** Disponível em: <http://www.derbp.com.br/res_11_08.htm Acesso em 16/07/2010>. Acesso em 16/07/2010.

_____. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Censo Escolar**, 2010.

_____. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Censo Escolar**, 2011.

SÃO PAULO. **Resolução SE – Nº 81.** Dispõe sobre o processo de aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino, 2012.

SKLIAR, C.B. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. QUADROS, R. **Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão:** os ouvintes no mundo dos surdos. *Estilos de Clínica*, São Paulo V. n. 9, p. 32-51, 2000.

SOUSA, S, Z, L.; PRIETO, R. G. A Educação Especial. *In:* OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.) **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB.** São Paulo: Ed. Xamã, 2002.

SMITH, D. D. Superdotação e altas habilidades. *In:* **Introdução à Educação Especial: ensinar em tempos de exclusão.** 5ª edição. Porto alegre, Artmed, 2008.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

VIALLE, W.; PATERSON, J. **Constructing sensitive education for gifted deaf students**. Disponível em: ERIC – Educational Resources Information Center. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/simpleSearch.jsp?newSearch=true&eric_sortField=&searchtype=basic&pageSize=10&ERICExtSearch_SearchValue_0=giftedness+and+deafness&eric_displayStartCount=1&_pageLabel=ERICSearchResult&ERICExtSearch_SearchType_0=kw>. Acesso em 25/02/2011.

UICIH, R, M, S. Superdotación y resiliencia. El cuerpo/sujeto resistente. *In*: FREITAS, S. N. (Org.) **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: Editora UFSM, 2006.

WINSTANLEY, C. Gifted children with hearing impairment. In Montgomery, D. **Gifted & Talent children with special educational needs: double exceptionality**. A NACE/Fulton Publication, 2003.

YEWCHUK, C.; BIBBY, MA. **Identification of giftedness in severely and profoundly hearing impaired students**, 1989. Disponível em: ERIC – Educational Resources Information Center. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/simpleSearch.jsp?newSearch=true&eric_sortField=&searchtype=basic&pageSize=10&ERICExtSearch_SearchValue_0=giftedness+and+deafness&eric_displayStartCount=1&_pageLabel=ERICSearchResult&ERICExtSearch_SearchType_0=kw>. Acesso em 25/02/2011.

YIN. R.K. **Case Research Study. Design and methods**. Third edition, vol. 5, California: Sage Publications, 2003.

_____. **Estudo de Caso: planejamento e método**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Sites consultados

ALGOSOBRE. Disponível em: <<http://www.algosobre.com.br/biologia/dna-erna.html>>. Acesso em 11/04/2012.

FIOCRUZ. Fundação Oswaldo Cruz. Disponível em: <<http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/deficiencia-auditiva.htm>>. Acesso em 16/05/2012.

YOU TUBE. Vídeos sobre vulcões. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=OUeDV8jvs>>. Acesso em 08/05/2012.

APÊNDICES

Apêndice 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 Centro de Educação e Ciências Humanas
 Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, Professor(a) _____ está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **“Identificação do talento em alunos surdos”** de forma totalmente voluntária e sua participação não é obrigatória. A pesquisa será desenvolvida pela doutoranda Rosemeire de Araújo Rangni com a orientação da Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

O objetivo desse estudo é identificar o talento em alunos com deficiência auditiva incluídos em escola regular utilizando o procedimento da Observação Direta do Talento em Sala de Aula e Observação Assistida (Guenther, 1998, 2008).

A pesquisa envolverá instrumento como Folha de Observação que será aplicada por você, professor(a) participante.

Informamos que não haverá envolvimento com recursos financeiros quanto à sua participação nesta pesquisa.

Os prováveis riscos com a sua participação poderão ser decorrentes de você se sentir constrangido(a) por não saber aplicar ou preencher o instrumento da pesquisa. Caso isto ocorra, você poderá solicitar a qualquer momento uma ajuda. Caso, ainda, sinta que não consegue, poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou a instituição.

Quanto aos benefícios, esses serão promissores quanto a existência de talentos entre os membros da comunidade surda.

Você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido onde constará o endereço e telefone da pesquisadora e, poderá solicitar esclarecimentos adicionais. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos 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.

Rosemeire de Araújo Rangni

Eu, _____ RG _____ abaixo assinado, professor (a) na instituição

 declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pré-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. Fone (16) 3351 8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br.

São Carlos, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do professor

Apêndice 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 Centro de Educação e Ciências Humanas
 Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu (sua) filho(a)
 está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **“Identificação do talento em alunos surdos”** de forma totalmente voluntária e sua participação não é obrigatória. A pesquisa será desenvolvida pela doutoranda **Rosemeire de Araújo Rangni** com a orientação da **Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa**, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

O objetivo deste estudo é identificar o talento em alunos surdos incluídos em escola regular utilizando os procedimentos da Observação Direta e Observação Assistida (Guenther, 1998, 2008). A pesquisa envolverá o instrumento Folha de Observação que será aplicada pelos(as) professores(as) participantes e atividades pedagógicas. Informamos que não haverá envolvimento com recursos financeiros quanto à participação do(a) seu(sua) filho(a), nesta pesquisa.

Os prováveis riscos com a participação do(a) seu(sua) filho(a) podem decorrer caso ele se sinta constrangido durante as observações. Neste caso, poderá desistir de participar a qualquer momento e você poderá retirar seu consentimento. Isso não tem nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou o professor ou a instituição.

Quanto aos benefícios, serão promissores quanto à existência de talentos entre os membros da comunidade de pessoas com perdas auditivas.

Os pais ou responsáveis receberão uma cópia deste termo de Consentimento Livre e Esclarecido onde constará o endereço e telefone da pesquisadora e, poderão solicitar esclarecimentos adicionais. Além disso, poderão interrompê-la, retirando seu consentimento, em qualquer momento e circunstâncias. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação de seu filho ou filha e, os dados coletados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação, ou seja, protegendo e garantindo a sua privacidade.

Rosemeire de Araújo Rangni

DECLARAÇÃO

Eu, _____ RG _____ abaixo assinado, responsável pelo (a) menor _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pré-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. Fone (16) 3351 8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br.

São Carlos, _____ de _____ de 2012.

 Assinatura do (a) responsável

Apêndice 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 Centro de Educação e Ciências Humanas
 Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, Professor-observador _____ está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **“Identificação do talento em alunos surdos”** de forma totalmente voluntária e sua participação não é obrigatória. A pesquisa será desenvolvida pela doutoranda Rosemeire de Araújo Rangni com a orientação da Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

O objetivo deste estudo é identificar o talento em alunos com perdas auditivas incluídos, em escola regular, utilizando os procedimentos da Observação Direta e Observação Assistida (Guenther, 1998, 2008).

A pesquisa envolverá atividades pedagógicas organizadas pela professora responsável da Sala de Recursos da escola participante em que você será o observador (Observação Assistida) da atuação dos educandos participantes para a coleta de dados da pesquisa em referência.

Informamos que não haverá envolvimento com recursos financeiros quanto à sua participação nesta pesquisa.

Os prováveis riscos com a sua participação poderão ser decorrentes de você se sentir constrangido(a) em observar os educandos em atividades organizadas pela professora da Sala de Recursos ou não conseguir realizá-las. Caso isso ocorra, você poderá solicitar a qualquer momento auxílio da professora responsável pela atividade e da pesquisadora. Caso, ainda, sinta que não consegue, poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou a escola.

Quanto aos benefícios, serão promissores quanto a existência de talentos entre os membros da comunidade de pessoas com perdas auditivas.

Você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido onde constará o endereço e telefone da pesquisadora e, poderá solicitar esclarecimentos adicionais. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos 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.

Rosemeire de Araújo Rangni

Eu, _____ RG _____ abaixo assinado, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pré-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. Fone (16) 3351 8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br.

São Carlos, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do professor-observador

Apêndice 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 Centro de Educação e Ciências Humanas
 Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, educando _____ está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **“Identificação do talento em alunos surdos”** de forma totalmente voluntária e sua participação não é obrigatória. A pesquisa será desenvolvida pela doutoranda Rosemeire de Araújo Rangni com a orientação da Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

O objetivo desse estudo é identificar o talento em alunos com perdas auditivas incluídos, em escola regular, utilizando o procedimento da Observação Direta e Observação Assistida (Guenther, 1998, 2008).

A pesquisa envolverá atividades pedagógicas organizadas pela professora responsável da Sala de Recursos da escola participante e você será observado (Observação Assistida) por três professores observadores para a coleta de dados.

Informamos que não haverá envolvimento com recursos financeiros quanto à sua participação nesta pesquisa.

Os prováveis riscos com a sua participação poderão ser decorrentes de você se sentir constrangido(a) em ser observado (a) em atividades organizadas pela professora da Sala de Recursos ou não conseguir realizá-las. Caso isto ocorra, você poderá solicitar a qualquer momento auxílio da professora responsável pela atividade. Caso, ainda, sinta que não consegue, poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou a escola.

Quanto aos benefícios, serão promissores quanto à existência de talentos entre os membros da comunidade de pessoas com perdas auditivas.

Você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido onde constará o endereço e telefone da pesquisadora e, poderá solicitar esclarecimentos adicionais. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos 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.

Rosemeire de Araújo Rangni

Eu, _____ RG _____ abaixo assinado, aluno(a) na escola _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pré-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. Fone (16) 3351 8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br.

São Carlos, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do aluno

Apêndice 5

FOLHA DE OBSERVAÇÃO DO TALENTO EM EDUCANDOS COM PERDAS AUDITIVAS

Lista de indicadores de Zenita C. Guenther (1998). Adaptado por Negrine, T. (2008) e readaptado por RANGNI, R. A (2011).

NOME DO PROFESSOR (A) _____

ESCOLA _____

TURMA (S) _____

TELEFONE E E-MAIL _____

Indique em cada item alunos surdos, menino ou menina, que, em sua opinião, apresentam as seguintes características:

1) Os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão;

2) Os melhores nas áreas de matemática e ciências;

3) Os melhores nas áreas de arte e educação artística;

4) Os melhores em atividades extracurriculares;

5) Mais conversadores e sinalizantes;

6) Mais curiosos, interessados, perguntadores;

7) Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula;

8) Mais críticos com os outros e consigo próprios;

9) De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade;

10) Mais persistentes, comprometidos, chegam ao fim do que fazem;

11) Mais independentes, iniciam o próprio trabalho e fazem sozinhos;

12) Entediados, desinteressados, mas não necessariamente atrasados;

13) Mais originais e criativos;

14) Mais sensíveis aos outros e bondosos para com os colegas;

15) Mais preocupados com o bem-estar dos outros;

16) Mais seguros e confiantes de si;

17) Mais ativos, perspicazes, observadores;

18) Nível mais elevado de elaboração e desenvolvimento do pensamento

19) Mais simpáticos e queridos pelos colegas;

20) Mais solitários e ignorados;

21) Mais levados, engraçados, “arteiros”;

MOMENTO 3 – FECHAMENTO DA ATIVIDADE

POSICIONAMENTO DE CADA EDUCANDO OBSERVADO	
Aluno:	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
Observações complementares:	

Domínio da Inteligência

A noção de capacidade intelectual inclui habilidades mentais como pensamento analítico e senso de observação (indução, dedução, inferência...; pensamento verbal linear, espacial não linear, estabelecimento de relações; memória, julgamento; metacoginição.

Domínio da Criatividade

Inclui inventividade ao enfrentar problemas, imaginação, pensamento intuitivo, originalidade em ações e idéias; evocação fluente em redes e blocos de idéias inter-relacionadas; invenção; criação; novidade. Associam-se à criatividade: produção original, literária, científica ou artística, preferência pelo pensamento holístico não linear, percepção, intuição, originalidade e fluência de ações e idéias, com elevado senso crítico e autocrítica.

Domínio Sócio-Afetivo

Agrupa aptidões de traços associados com liderança, energia pessoal, relações humanas, interação, convivência grupal, características como inteligência emocional. Inclui atributos como: perceptividade, comunicabilidade, empatia e tato, habilidade de influência e persuasão, confiabilidade, liderança e transmissão de energia, capacidade e gosto por vivência grupal, senso de grupo, sintonia com o grupo, cooperação, irradiação de energia própria para o grupo, preocupação e sensibilidade em relação aos outros, senso de justiça e respeito, bondade, sensibilidade, amizade.

Domínio sensorio-motor

a) Sensorial – extraordinária capacidade visual, auditiva, olfativa...b) Motora – notável força, resistência física, precisão de reflexos, coordenação viso-motora, auditivo-motora...Traços Sensório-motores – boa coordenação motora, notável controle da mente sobre funções do sistema muscular e ósseo, talento esportivo e elevado desempenho físico-motor.

SUBÁREAS**1. Inteligência Geral**

a) Vivacidade mental – mostra curiosidade, questiona, interroga, pergunta, enfrenta e aprecia desafios, senso de humor, boa memória, amplo fundo de conhecimento e informação, aprende, compreende, apreende por vários meios.

b) Automotivação e confiança - Normalmente trabalham no próprio ritmo e estilo pessoal. São marcadas por automotivação e confiança “cabeça-própria”, independência, mostram persistência e compromisso com a tarefa, estão mais atentas à motivação interna que externa, aceitam correr riscos, têm iniciativa própria e capacidade de concentração e persistência, podem participar de grupos, mas trabalham bem sozinhos, confiantes e seguros, com responsabilidade e presença própria, elevada capacidade de analisar, associar e configurar símbolos e conceitos, boa organização interna, raciocínio e lógica, capacidade no estabelecimento de relações e identificação de causas nos fenômenos observados, formando conceitos a partir dos fatos.

2. Talento Acadêmico

a) Talento Verbal – associado à comunicação e linguagem. Domínio no uso da língua, precisão e concisão na expressão verbal, avançado academicamente nas áreas da linguagem falada e escrita, gosto e eficiência em lidar com as palavras.

b) Pensamento abstrato – desempenho nas áreas de ciências e matemática. Capacidade de analisar, associar e configurar símbolos e conceitos, boa organização interna, raciocínio e lógica, notável capacidade no estabelecimento de relações e identificação de causas nos fenômenos observados, chegando à formação de conceitos a partir dos fatos, capacidade de concentração.

3. Criatividade e/ ou Talento Artístico

Preferência pelo holístico, intuição e pensamento intuitivo, produção de idéias marcadas por originalidade e fluência, elevado senso crítico e autocrítico, sensibilidade, perceptividade, quase sempre “diferentes” e fora de “padrões” do grupo. Produção original, científica ou artística.

4. Talento Psicossocial

a) Liderança – senso de grupo, sintonia com o grupo, irradiação de energia própria para o grupo.

b) Relações humanas – profundo senso de justiça, respeito ao outro, capacidade e gosto por cooperação, preocupação com os outros, sensibilidade às necessidades dos outros, qualidade de considerar e ouvir, trata os outros com bondade e amizade.

5. **Talento Psicomotor** – habilidades Sensório-motoras; bom controle da mente sobre funções do sistema muscular é ósseo, talento esportivo, desempenho físico-motor superior, gosto e dedicação por atividades físicas.

Apêndice 7

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Elaborado por Rosemeire de Araújo Rangni

A aplicação do presente instrumento tem como objetivo realizar uma sondagem sobre o que você sabe ou entende a respeito dos temas alunos talentosos²² e alunos com deficiência auditiva²³. Está constituído por dois blocos distintos: a) informações pessoais e b) questões sobre os temas. Sua resposta será mantida em sigilo e não haverá identificação de quaisquer aspectos de sua participação. Os resultados da pesquisa poderão ser usados em pesquisas futuras e seus desdobramentos.

A) IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: _____

2. Sexo: Masculino Feminino

3. Faixa etária: 20 a 24 anos

25 a 29 anos

30 a 34 anos

²² O termo Talento será utilizado significando superdotação/altas habilidades, de acordo com Gagné (2010).

²³ O termo Deficiência Auditiva será utilizado para pessoas com perdas auditivas.

- 35 a 39 anos
- 40 a 44 anos
- 45 a 49 anos
- 50 a 54 anos
- Mais de 50 anos

4. Instituição onde fez o curso de graduação:

5. Formação instrucional:

Graduação: (nome do curso) _____

Ano de início _____ Término _____

Pós-Graduação:

Ano de início: _____ Término: _____

Especialização: (nome do curso) _____

Ano de início: _____ Término: _____

Mestrado: _____

Ano de início: _____ Término: _____

Doutorado: _____

Ano de início: _____ Término: _____

6. Você tem conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras)? Sim Não

7. Caso afirmativo responda se fez curso: Sim Não

8. Se fez o curso informe a carga horária: _____

9. E onde fez o curso (instituição) _____

Início: _____ Término: _____

10. Escola onde trabalha atualmente: _____

11. Município: _____

12. Disciplina(s) que ministra _____

13. Tempo de atuação como professor ou professora? _____

14. Tempo de atuação com alunos com deficiência auditiva: _____

B) QUESTÕES SOBRE O TEMA

1. Você conhece a temática sobre talento?

- Sim Não

2. Caso afirmativo, como tomou conhecimento sob a temática?

3. O que é para você um aluno/a talentoso/a? _____

2. Você percebe talentos nos seus alunos/as?

- Sim Não

3. Caso afirmativo qual (quais) área (s) de talentos você percebe?

intelectual

acadêmico

criatividade

psicomotor

artístico

liderança

outros Quais? _____

3. Ao perceber características de talentos em seus alunos/as você lhes oferece algum tipo de apoio?

- Sim Não

4. Caso positivo relate o(s) tipo(s) de apoio(s).

6. Você percebe talentos nos seus alunos com Deficiência Auditiva?

- Sim Não

7. Caso afirmativo, quais talentos você percebe?

intelectual

acadêmico

- criatividade
- psicomotor
- artístico
- liderança
- outros Quais? _____

8. Ao perceber características de talentos em seus alunos/as com Deficiência Auditiva você lhes oferece algum tipo de apoio?

- Sim Não

9. Caso positivo relate o(s) tipo(s) de apoio(s).

10. Você precisa de informação/formação mais específica para detectar as características de talento em sala de aula?

- Sim Não

11. Caso afirmativo, você gostaria de participar de um trabalho sobre a identificação de talentos em alunos/as com Deficiência Auditiva na sala de aula ou na sala de recursos?

- Sim Não

12. Caso afirmativo quais sugestões você tem para o trabalho a ser desenvolvido sobre a identificação de talentos em alunos/as com Deficiência Auditiva na sala de aula ou na sala de recursos?

Agradecemos a sua participação.

APÊNDICE - 8

ENTREVISTA - ALCIDES

Elaborado por Rosemeire de Araújo Rangni

1. Nome _____

2. Nascimento: Dia _____ Local _____

3. Residência _____

4. Estado civil _____

5. Constituição familiar _____

6. Profissão _____ Vive só da música? _____

7. Escolaridade

GRAU	ANO	NOME DA ESCOLA	MUNICIPIO	PÚBLICA OU PRIVADA

8. Estudou em escola especial ou classe especial?

9. Quando e como surgiram as perdas auditivas? Poderia discorrer sobre o grau de perda?

10. Quantos anos tinha? Etiologia

11. Já tinha adquirido uma língua (Língua Portuguesa ou Libras) 12. é o único caso de perda auditiva na sua família?

13. Por quanto tempo permaneceu com a perda auditiva?

14. Qual é o grau atual da perda?

15. Como se comunica? Língua Portuguesa, oral ou Libras?

16. Você usa prótese auditiva? Qual? Desde quando?

16. Durante o período da perda auditiva, você se afastou da escola?

17. Como era sua relação com a escola, as aulas, os colegas, os professores?

18. Na escola usava Língua Portuguesa (oral e escrita) ou Libras e Língua Portuguesa escrita?

19. Que apoio você recebeu da escola?

20. Havia outros colegas na escola com perdas auditivas?

21. Como foi o apoio de sua família?

22. Você se interessava pela música antes da perda auditiva?

23. Você imaginava que uma pessoa com perda auditiva poderia atingir alta performance na área musical como você?

24. Quem o auxiliou nessa performance?

25. Você pode deixar uma mensagem às crianças, jovens e adultos que possuem perda auditiva?

Apêndice 9 - Cartelas – Jogo da Senha

N: Número; A: Algarismos; P: Posição

N	A	P	N	A	P

Apêndice 10 - Resultados Escolares – Escola A**BOLETIM DE RESULTADOS DE AVALIAÇÃO – 2011**Aluno(a): **AC**Curso: **ENSINO MÉDIO – 1º ano**

	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	Avaliação / Situação
Disciplina ou Atividades	Avaliação Bimestral	Avaliação Bimestral	Avaliação Bimestral	Avaliação Bimestral	Conceito Final
Geografia	7	8	9	8	8
Matemática	9	10	10	10	10
História	9	9	9	9	9
L. Port. Lit.	7	7	8	9	7
Biologia	8	9	9	9	9
Sociologia	10	9	10	9	10
L. Est. Inglês	7	7	7	9	7
Filosofia	9	9	9	9	9
Arte	9	9	9	9	9
Física	7	7	6	7	7
Ed. Física	7	8	9	10	9
Química	10	8	9	7	9

BOLETIM DE RESULTADOS DE AVALIAÇÃO – 2011

Aluno(a): **PV**Curso: **ENSINO FUNDAMENTAL - 8ª SERIE**

	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	Avaliação / Situação
Disciplina ou Atividades	Avaliação Bimestral	Avaliação Bimestral	Avaliação Bimestral	Avaliação Bimestral	Conceito Final
L. Portuguesa	4	3	6	5	5
Leit. Prod. Texto	6	5	6	8	5
Geografia	5	7	5	5	5
História	7	6	5	6	6
Cien. Fis. Bio.	4	5	3	6	5
Matemática	7	7	3	7	6
L. Est. Inglês	9	6	3	5	6
Arte	8	6	10	10	8
Ed. Física	8	7	9	9	8
Ens. Religioso	NF	10	10	5	8

ANEXOS

Anexo 1 - Parecer do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR

cephumanos@power.ufscar.br

<http://www.propq.ufscar.br>

Parecer Nº. 090/2011 -A

Título do projeto: Identificação de alunos surdos do ensino fundamental.

Área de conhecimento: 7.00 - Ciências Humanas / 7.08 - Educação

Pesquisador Responsável: ROSEMEIRE DE ARAUJO RANGNI

Orientador: MARIA DA PIEDADE RESENDE DA COSTA


CAAE: 4463.0.000.135-10 **Processo número:** 23112.003771/2010-49 **Grupo:** III

Conclusão

As pendências apontadas no Parecer nº. 469/2010 foram satisfatoriamente resolvidas. **Projeto aprovado.** Atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
 - O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
 - O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
 - Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
 - Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente dentro de 1 (um) ano a partir desta data e ao término do estudo.
- São Carlos, 21 de fevereiro de 2011.


 Roquelaine Batista dos Santos
 Coord. Adjunto do CEP/UFSCar
 no Exercício da Coordenação

Anexo 2 – Fotos - Escola A



Anexo 3 – Resultados Escolares – Escola B

BOLETIM DO ALUNO - ANO LETIVO 2012 1º Bimestre													
Aluno: DA		Unidade Letiva								RM: [REDACTED] - 4º Ano - Turma A			
		1º Bim.				2º Bim.				Período: Manhã - Regime: Anual			
Disciplinas: Dias Letivos		Notas		Notas		Notas		Notas		Notas Conselho	Média Final	Faltas Dias Letivos	
Língua Portuguesa		7,5		-		-		-		-	-	1º Bim. 1	
História		6		-		-		-		-	-	2º Bim. -	
Geografia		5		-		-		-		-	-	3º Bim. -	
Ciências Naturais		6,5		-		-		-		-	-	4º Bim. -	
Matemática		8		-		-		-		-	-	Total 1	
Arte		7,5		-		-		-		-	-	-	
Disciplina: Horas-Aula		Notas	Faltas	Notas	Faltas	Notas	Faltas	Notas	Faltas	Notas Conselho	Média Final	Total de Faltas	
Educação Física		7	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	
Língua Estrangeira - Inglês		7	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	
Educação Musical		8,5	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	
Introdução à Filosofia		6	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	
Ensino Religioso - Deliberação CME 05/2001.													
Situação Atual:		Frequente		Resultado Final:				-				Percentual de Faltas (%)	1

BOLETIM DO ALUNO - ANO LETIVO 2012 1º Bimestre													
Aluno: ES		Unidade Letiva								RM: [REDACTED] - 5º Ano - Turma A			
		1º Bim.				2º Bim.				Período: Manhã - Regime: Anual			
Disciplinas: Dias Letivos		Notas		Notas		Notas		Notas		Notas Conselho	Média Final	Faltas Dias Letivos	
Língua Portuguesa		5,5		-		-		-		-	-	1º Bim. 1	
História		5		-		-		-		-	-	2º Bim. -	
Geografia		5		-		-		-		-	-	3º Bim. -	
Ciências Naturais		5		-		-		-		-	-	4º Bim. -	
Matemática		5		-		-		-		-	-	Total 1	
Arte		7		-		-		-		-	-	-	
Disciplina: Horas-Aula		Notas	Faltas	Notas	Faltas	Notas	Faltas	Notas	Faltas	Notas Conselho	Média Final	Total de Faltas	
Educação Física		7	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	
Língua Estrangeira - Inglês		6	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
Educação Musical		8	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
Introdução à Filosofia		5	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
Ensino Religioso - Deliberação CME 05/2001.													
Situação Atual:		Frequente		Resultado Final:				-				Percentual de Faltas (%)	2

BOLETIM DO ALUNO - ANO LETIVO 2012 1º Bimestre													
Aluno: LE		Unidade Letiva								RM: [REDACTED] - 5º Ano - Turma A			
		1º Bim.				2º Bim.				Período: Manhã - Regime: Anual			
Disciplinas: Dias Letivos		Notas		Notas		Notas		Notas		Notas Conselho	Média Final	Faltas Dias Letivos	
Língua Portuguesa		4		-		-		-		-	-	1º Bim. 3	
História		3,5		-		-		-		-	-	2º Bim. -	
Geografia		3,5		-		-		-		-	-	3º Bim. -	
Ciências Naturais		3,5		-		-		-		-	-	4º Bim. -	
Matemática		4		-		-		-		-	-	Total 3	
Arte		5		-		-		-		-	-	-	
Disciplina: Horas-Aula		Notas	Faltas	Notas	Faltas	Notas	Faltas	Notas	Faltas	Notas Conselho	Média Final	Total de Faltas	
Educação Física		7	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	
Língua Estrangeira - Inglês		5	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
Educação Musical		7	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
Introdução à Filosofia		4	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	
Ensino Religioso - Deliberação CME 05/2001.													
Situação Atual:		Frequente		Resultado Final:				-				Percentual de Faltas (%)	6

BOLETIM DO ALUNO - ANO LETIVO 2012 1º Bimestre													
Aluno: LU		Unidade Letiva								RM: [REDACTED] - 6º Ano - Turma A			
		1º Bim.				2º Bim.				Período: Tarde - Regime: Anual			
Disciplina: Horas-Aula		Notas	Faltas	Notas	Faltas	Notas	Faltas	Notas	Faltas	Notas Conselho	Média Final	Total de Faltas	
Língua Portuguesa		7	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
História		6	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	
Geografia		5	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	
Ciências Naturais		5	5	-	-	-	-	-	-	-	-	5	
Matemática		6	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2	
Educação Física		7	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	
Artes		7	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	
Língua Estrangeira - Inglês		5	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2	
Ensino Religioso - Deliberação CME 05/2001.													
Situação Atual:		Frequente		Resultado Final:				-				Percentual de Faltas (%)	3

Anexo 4 – Fotos - Escola B



Anexo 5 – Mensagens – Escola

PV.
 Meu diário, hoje aconteceu uma coisa incrível!
 aconteceu um vulcão às 18h da tarde, no céu começou a ficar preto, por causa do vulcão, virou explosão a cidade Anagnãia.

Muitas pessoas ficaram assustadas, eu vi muitas pessoas pedindo socorro; Cheguei um grupo de polícia para salvar as pessoas.

Eu estava com o Théo e com um grupo, que chegou e esse grupo começou a ajudar a vida.

Eu pensei e entrei para grupo:

- Não quero: desistir da vida? Vocês tem que viver, tem coisas muito especiais e esperanças, vocês!

- Vamos ajudar as pessoas, para salvar as? - disse o Théo.

- Tá bom, né não vamos desistir, vamos salvar as pessoas, com carinho - disse o grupo de pessoas.

Salvamos as pessoas e o perigo, que eles não morrem; e não esquecer quando acabar o perigo.

AC

Fazem muito população de casas que família estar longe
 saber estabelecer cada o perigo de alhondo o vulcão que
 para acontecer.

Nossa coisa longe muito população avisado vamos
 de serem que chamados segão. Ver vulcão de muito mais
 que começar duro terremoto muito perigo pessoas mais lugar
 alhondo vulcão forte.

Região avisar começar todo de casas e família, avanças
 rápido levar de cidade salvar.

Muito porque temer para umanda cada momento construir qualquer
 pessoas estavam cada um.

No hora construir escolher levar casas de cidade ar...
 de muito fugir de cidade horaria.

Outros pessoas vai vulcão rápido fugir muito forte de que
 mentem...

Anexo 6 - Lista de indicadores (Guenther, 2012)

Anotar o nome de dois alunos da sala, que mais se sobressaem por:

Dom	No	Indicadores observados	Nome	Nome
GM	1	Melhor produção nas áreas da matemática e ciências		
GV	2	Melhor produção em linguagem, comunicação, expressão		
C	3	Melhor produção em arte e educação artística		
G	4	Maior facilidade e rapidez para aprender		
S	5	Boa presença em atividades regulares e extra-classe		
GM	6	Maior capacidade de concentração e atenção		
GV	7	Interessado em livros, literatura, poesias		
C	8	Senso crítico, autocrítica realista		
G	9	Curiosidade, pergunta, olha, interessa por tudo		
S	10	Segurança e autoconfiança em situações de grupo		
GM	11	Seguro, tem confiança em si		
GV	12	Mais “vivo”, perspicaz, muita energia mental		
C	13	Sensibilidade na percepção de cores, sons, formas		
G	14	Maior rapidez de pensamento e ação		
S	15	Liderança, capacidade de organizar o grupo		
GM	16	Boa organização mental e visão do todo		
S	17	Capaz de passar energia e motivação ao grupo		
C	18	Mais original, autêntico, fluente em idéia e ações		
G	19	Capacidade de pensar e tirar conclusão		
S	20	Boa capacidade de comunicação e persuasão		
GM	21	Atenção focada na busca de solução		
GV	22	Participa em tudo que a turma faz		
C	23	Capacidade de pensar e agir por intuição		
G	24	Mais atento, perspicaz e observador		
S	25	Preocupado com o bem estar dos outros		
G	26	Bom acervo de conhecimentos e informações		
GV	27	Ser presente em atividades na escola e comunidade		
C	28	Ações e idéias inesperadas e pertinentes		
G	29	Maior autonomia e iniciativa		
S	30	Sensíveis e bondosos com os colegas		
	31	Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz		

Domínio – G - SINAIS DE INTELIGÊNCIA GERAL (sete) -	N. do item
Maior facilidade e rapidez para aprender	4
Mais curiosos, perguntam, interessam por tudo	9
Maior rapidez de pensamento e ação	14
Mais capazes de pensar e tirar conclusão	19
Mais atentos, perspicazes e observadores	24
Bom acervo de conhecimentos e informações	26
Maior autonomia e iniciativa	29
Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz	31

Domínio - G M - Inteligência com profundidade (cinco) -	N. do item
Melhor em áreas da matemática e ciências	1
Maior capacidade de concentração e atenção	6
Seguros e autoconfiantes	11
Boa organização mental e visão do todo	16
Atenção focada na busca de solução	21
Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz	31

Domínio– GV- Inteligência com Capacidade Verbal (cinco) -	N. do item
Melhor em linguagem, comunicação e expressão	2
Interessado em livros, literatura, poesias	7
“Vivos”, perspicazes, muita energia mental	12
Participam em tudo que a turma faz	22
Presentes em atividades na escola e comunidade	27
Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz	31

Domínio – C – Criatividade e potencial criador (seis) -	N. do item
Melhor produção em arte e educação artística	3
Senso crítico e autocrítica realista	8
Sensibilidade na percepção de cores, sons, formas	13
Originais, autênticos, fluentes em idéia e ações	18
Capacidade de pensar e agir por intuição	23
Ações e idéias inesperadas e pertinentes	28
Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz	31

Domínio – S - Capacidade sócio-afetiva (sete) -	N. do item
Boa presença em atividades regulares e extra-classe	5
Segurança e autoconfiança em situações de grupo	10
Liderança, capacidade de organizar o grupo	15
Capaz de passar energia e motivação ao grupo	17
Boa capacidade de comunicação e persuasão	20
Preocupados com o bem estar dos outros	25
Sensíveis e bondosos com os colegas	30
Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz	31

Catalisadores_

Persistência, compromisso, chegam ao fim do que fazem - Item n. 31
É um catalisador, portanto soma em qualquer dos domínios sinalizados.

Anexo 7 - Folha de Observação Direta em Sala de Aula (Guenther, 2012)

Escola:.....

Endereço:Fone:.....

Professora:.....Série:.....

Nº de crianças:M:F:Faixa Etária:.....

Data:.....

Anotar o nome de dois alunos da sala, que mais se sobressaem por:

No	Indicadores observados	Nome	Nome
1	Melhor produção nas áreas da matemática e ciências		
2	Melhor produção em linguagem, comunicação, expressão		
3	Melhor produção em arte e educação artística		
4	Maior facilidade e rapidez para aprender		
5	Boa presença em atividades regulares e extra-classe		
6	Maior capacidade de concentração e atenção		
7	Interessado em livros, literatura, poesias		
8	Senso crítico, autocrítica realista		
9	Curiosidade, pergunta, olha, interessa por tudo		
10	Segurança e autoconfiança em situações de grupo		
11	Seguro, tem confiança em si		
12	Mais “vivo”, perspicaz, muita energia mental		
13	Sensibilidade na percepção de cores, sons, formas		
14	Maior rapidez de pensamento e ação		
15	Liderança, capacidade de organizar o grupo		
16	Boa organização mental e visão do todo		
17	Capaz de passar energia e motivação ao grupo		
18	Mais original, autêntico, fluente em idéia e ações		
19	Capacidade de pensar e tirar conclusão		
20	Boa capacidade de comunicação e persuasão		
21	Atenção focada na busca de solução		
22	Participa em tudo que a turma faz		
23	Capacidade de pensar e agir por intuição		
24	Mais atento, perspicaz e observador		
25	Preocupado com o bem estar dos outros		
26	Bom acervo de conhecimentos e informações		
27	Ser presente em atividades na escola e comunidade		
28	Ações e idéia inesperadas e pertinentes		
29	Maior autonomia e iniciativa		
30	Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz		

- 1) Existe em sua turma algum aluno com talentos especiais? Descreva:

- 2) Anote os comentários e observações que deseje fazer (Podendo anexar outras folhas).