

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



**LEVANTAMENTO DE CRIANÇAS COM INDICADORES DE
ALTAS HABILIDADES EM JABOTICABAL/SÃO PAULO**

Clayton dos Reis Marques

São Carlos – SP
2010

Clayton dos Reis Marques

**LEVANTAMENTO DE CRIANÇAS COM INDICADORES DE
ALTAS HABILIDADES EM JABOTICABAL/SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação Especial - Área de concentração: Educação do Indivíduo Especial.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Amélia Almeida

São Carlos – SP
2010

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

M357Lc

Marques, Clayton dos Reis.

Levantamento de crianças com indicadores de altas habilidades em Jaboticabal/São Paulo / Clayton dos Reis Marques. -- São Carlos : UFSCar, 2011.
167 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Educação especial. 2. Estudantes com necessidades educacionais especiais. 3. Indicadores. 4. Educação inclusiva. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)



Banca Examinadora da Dissertação de **Clayton dos Reis Marques**.

Profa. Dra. Maria Amélia Almeida
(UFSCar)

Ass. ma Almeida

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

Ass. Piedade

Profa. Dra. Eliana Marques Zanata
(UNESP/Bauru)

Ass. Eliana

Apoio Financeiro:

Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico – CNPq

“– Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?”

– Depende bastante de para onde quer ir – respondeu o gato.

– Não me importa muito para onde – respondeu Alice.

– Então não importa que caminho tome – disse o gato.”

Lewis Carroll - Aventuras de Alice no País das Maravilhas

“Temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito de sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza”

Boaventura de Souza Santos

Dedico esse trabalho a todas as pessoas que perderam a oportunidade de transformar seus potenciais em capacidade, suas esperanças e sonhos em realidade, sua semente em árvore frutífera. A todas as crianças que não sabem como satisfazer seu desejo de aprender, pois somos todos, sempre, dependentes em algum grau de outra pessoa.

A meu pai, Odair dos Reis Marques, que se foi antes do fim da realização deste Mestrado, o meu amor eterno!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Nosso Pai, pela vida e por tudo que há no universo. Agradeço aos Anjos de Luz que iluminaram meus caminhos.

A Viviane, minha esposa e companheira de todas as horas. O amor se mostra hoje e sempre como melhor fonte de vida que existe.

Agradeço em especial a meu pai, Odair dos Reis Marques. Deus, em sua infinita sabedoria, decidiu que meu pai já havia feito muito aqui desse lado, assim, o levou para fazer outras coisas do outro lado. A saudade é temperada com as lembranças e o amor eterno. Agradeço a minha mãe, Sonia Maria dos Reis Marques, sempre um exemplo de força, garra e perseverança. Agradeço a meus irmãos, Leandro dos Reis Marques, Priscila Marques Espanhol e Marco Antônio dos Reis Marques, sempre se mostraram porto seguro para ouvir, falar, trocar, ajudar.

À Prof^ª. Dr^ª. Maria Amélia Almeida, pelo exemplo de integridade e profissionalismo, pela pessoa especial que é e que mostra caminhos a todos de muitas e muitas formas. Por mostrar que não é necessário deixar de ser simples por possuir montanhas e montanhas de conhecimento. Por me aceitar como orientando e por sua confiança.

A Danúzia Cardoso Lago, um dos anjos de luz que Deus colocou em meu caminho, a pessoa que tornou possível muitas coisas que não aconteceriam sem ela.

À Prof^ª. Dr^ª. Maria da Piedade Resende da Costa, por sua cuidadosa leitura e rica contribuição para o trabalho, por sua resposta positiva ao convite de compor a banca, uma honra.

À Prof^ª. Dr^ª. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, por aceitar fazer parte da banca e por sua contribuição teórica.

À Prof^ª. Dr^ª. Eliana Marques Zanata, por sua demonstração de cuidado ao analisar o material para a qualificação, pela rica contribuição, por suas idéias inspiradoras.

À Prof^ª. Dr^ª. Fabiana Cia, por aceitar a responsabilidade de estar presente.

Agradeço à Iasmin Zanchi Boueri, sempre ajudando mais do que imaginava, à Roberta Moreno Sás, à Cristiane Braga de Paiva, à Sabrina Castro, à

Gerusa Ferreira Lourenço, à Vanessa Cristina Paulino, à Ana Carolina Braz, à Juliana Marques, à Juliana Sartori e outras pessoas que me deram em vários momentos porções de sabedoria e conhecimento. As contribuições muitas vezes são mais importantes do que se possa suspeitar.

Aos Colegas que colaboraram tanto em reuniões e encontros, especialmente ao Isaac Saglia, Lívia Bardy, Maria Grazia Mayer, Leonardo Cabral, Glauce Araújo, Lívia Leme, Elisa Iemma. Aline, Fabiana Carlino, Jonas, Maria Denise, Priscila, Lídia, Nadja, Aline Veltrone, Marcos Yokoyama, Aline Maria, Maria Luíza, Vula, Fabiana. Agradeço a todos os colegas que estiveram juntos em disciplinas, reuniões, congressos, encontros, cafés.

Agradeço aos professores que nos direcionam e que demonstraram o equilíbrio entre segurança e sabedoria todo o tempo, à Prof^ª. Dr^ª. Enicéia Mendes, ao Prof. Dr. Celso Goyos, à Prof^ª. Dr^ª. Cristina Toyoda, à Prof^ª. Dr^ª. Jesus, à Prof^ª. Dr^ª. Susi Lippi e a todos os outros professores que contribuíram sempre.

Agradeço ao Secretário de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Jaboaticabal, Cláudio Almeida, pelo apoio e disponibilidade. Agradeço também à equipe responsável pela Educação Especial, Maria Elvira e Karina, o trabalho não aconteceria sem o apoio de vocês. Agradeço à Diretoria Regional de Ensino e a equipe responsável por Educação Especial, em especial agradeço à Marilda, a troca foi extremamente rica, sempre.

Agradeço às queridas amigas e educadoras Sandra Cristina Pereira Miranda e Vanessa Raquel de Oliveira, muito bom contar com pessoas de tão bom coração.

Agradeço ao grande amigo Vladimir Perche Cruz, foi um companheiro e tanto em São Carlos.

Agradeço à amiga especial Luciana Carmona Garcia, sempre me trouxe muita luz e paz.

Agradeço a Antonio Augusto Ferronato, fundamental para a conclusão dos trabalhos.

Agradeço às pessoas que se dispuseram a ajudar um desconhecido prontamente, a fantástica Prof^ª. Dr^ª. Zenita Guenther, o brilhante Prof. Dr. François Gagné, à simpatíssima Bárbara Delpretto, à inteligente Andréia Rech, ao solícito Prof. Dr. James Delisle e todos que me ofereceram tempo e uma mão amiga.

Agradeço a toda a equipe do Programa, a colaboração indispensável e atendimento impecável, sempre um excelente trabalho. Querida Elza, Carol, Paola, Alexandre, e a todos que estão e que passaram por lá.

Agradeço a todas as diretoras e coordenadoras das escolas que me receberam com tanta consideração e disponibilidade. Agradeço especialmente a professoras e professores que doaram seu tempo para juntos construirmos mais conhecimento, o trabalho também é de vocês.

Agradeço ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo apoio financeiro e em especial aos responsáveis por bolsas por cotas, pelo excelente atendimento.

RESUMO

Poucas pessoas com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil são identificadas, menos ainda são aquelas atendidas de forma satisfatória para atingir seu pleno desenvolvimento. A área necessita maior produção de conhecimento, principalmente com foco na realidade local, e maior diálogo entre as diferentes linhas de pensamento. O presente trabalho representou um pequeno passo nesse sentido. O objetivo geral foi levantar, registrar e analisar quantitativamente o número de alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação identificados por seus professores em uma amostra representativa da população do município de Jaboticabal, estado de São Paulo. Foram convidados a participar os professores de segunda, terceira e quarta séries das escolas que ofereciam o Ensino Fundamental de Ciclo I. O estudo caracterizou-se como exploratório, uma pesquisa quantitativa do tipo “survey”, para proporcionar uma visão geral sobre um fato ou fenômeno específico. A análise de dados teve como objetivo a identificação de variáveis em ambiente natural. Participaram do trabalho de pesquisa setenta e seis professores da rede regular de ensino, número que representou 81% dos convidados. Para a coleta de dados foram utilizados três instrumentos: uma ficha de identificação, uma ficha de caracterização e um formulário de identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Os resultados indicaram a presença de crianças com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação nas salas de aula pesquisadas, 38% das crianças apresentaram um ou mais indicadores. A quantidade de crianças com indicadores (809 crianças entre 2148 observadas pelos professores) e a quantidade de indicadores observados (2760) foram compatíveis com a literatura consultada sobre o tema e os professores se mostraram capazes de identificá-los.

Palavras-chave: Educação Especial. Altas Habilidades/Superdotação. Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Necessidades Educacionais Especiais. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Few people with High Abilities/Giftedness are identified in Brazil, and fewer are those that receive satisfactory service to develop their full potential. The field needs more production of knowledge, mainly focusing on local realities, and a greater dialogue between the different theoretical lines. This research represents a small step in that direction. The overall objective of the study was to identify, register and analyze quantitatively the number of students with indicators of High Abilities/Giftedness identified by their teachers on a representative sample of the population of Jaboticabal city, São Paulo State, Brasil. Teachers of second, third and fourth grades from elementary education were invited to participate in the research. The study had characteristics of an exploratory study, in terms of a quantitative survey study, to provide an overview of a specific event or phenomenon. Data analysis aimed to identify variables in the natural environment. Seventy six teachers of public schools participated in the survey and this number represented 81% of the participants. Three instruments were used to collect data: an identification form, a characterization form and an indicator form for High Abilities/Giftedness identification. The results indicated the presence of children with indicators of High Abilities/Giftedness in the surveyed classrooms, 38% of the children had one or more indicators. The number of children with indicators of High Abilities/Giftedness was 809 children among 2148 observed by teachers. The number of indicators observed (2760) were consistent with the reviewed literature about the topic and the teachers proved to be able to identify it.

Key-Words: Special Education. High Abilities/Giftedness. Indicators of High Abilities/Giftedness. Special Educational Needs. Inclusive Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABSD-RS – Associação Brasileira para Superdotados – seção Rio Grande do Sul.

AHS – Altas Habilidades/Superdotação

AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação

APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais

ASPAT – Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDET – Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento de Lavras

CNE/CEB – Conselho Nacional De Educação/Câmara de Educação Básica

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ConBraSD – Conselho Brasileiro de Superdotação

DF – Distrito Federal

DMGT – Differentiated Model of Giftedness and Talent

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEB – Escola Municipal de Ensino Básico

Ens. - Ensino

EUA – Estados Unidos da América

Fund. – Fundamental

HTPC – Hora de trabalho Pedagógico Coletivo

Gen. – Gênero

IBECC - Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura

I_n – Indicador e respectivo número (Ex. I₇ = Indicador Sete)

IC – Idade Cronológica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IM – Idade Mental

Ind. – Indicador

IQ– Intelligence Quotient

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NAAH/S – Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NAS – Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado
NEEs – Necessidades Educacionais Especiais
OMS – Organização Mundial da Saúde
PAH/SD – Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação
Part. – Participantes (Professores)
QI – Quociente de Inteligência
SECEL – Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do Município de Jaboticabal
SEESP – Secretaria de Educação Especial
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TOC – Transtorno Obsessivo Compulsivo
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNB – Universidade de Brasília
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade de Campinas
USP – Universidade de São Paulo
WISC – Escala Wechsler de Inteligência

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Expectativas de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.....	30
Figura 2 - Diagrama da Teoria dos Três Anéis de Renzulli adaptado de Virgolim (2007, P.36).....	46
Figura 3 - Esquema ilustrativo da Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg adaptado de Peña Del Agua (2004, p.24).....	48
Figura 4 – Esquema do Alto QI e Talento criado com base em Piirto (1999).	49
Figura 5 – Esquema dos aspectos do desenvolvimento do Talento adaptado com base na Pirâmide de Piirto (PIIRTO, 1999, p.28).....	50
Figura 6 - Fatores fundamentais ao desenvolvimento de Talentos adaptado de Feldhusen (1992).	51
Figura 7 - Inteligências Múltiplas de Gardner adaptado de Virgolim (2007, p.56 e 57).	52
Figura 8 - Modelo Diferenciado da Superdotação e do Talento (DMGT), adaptado e traduzido de Gagné (2009, p.64).	54
Figura 9 - Número de dissertações defendidas por ano com tema diretamente relacionado a Altas Habilidades/Superdotação.	57
Figura 10 - Número de Teses de Doutorado por ano no período de 2000 a 2009.	59
Figura 11 - Quadro de Modalidades de Intervenção, adaptado de Pérez, Rodríguez e Fernández (1998, p.100).....	84
Figura 12 – Quadro de Formas de aceleração, adaptado de Freeman e Guenther (2000, p.110).....	85
Figura 13 – Quadro de atividades em contexto enriquecido, adaptado de Pérez, Rodríguez e Fernández (1998).....	86
Figura 14 - Nível de formação acadêmica dos professores participantes do trabalho de pesquisa.....	91
Figura 15 - Estado Civil dos Professores Participantes do trabalho de pesquisa.....	91
Figura 16 - Proporção de professores em relação ao número de filhos.....	92

Figura 17 - Proporção entre os números de professores em cada uma das séries (2 ^a , 3 ^a e 4 ^a).	93
Figura 18 - Tempo de experiência docente dos professores participantes.	94
Figura 19 - tela de inserção de dados do banco de dados desenvolvido para a gravação e manipulação dos dados.	106
Figura 20 - Exemplo de relatório de banco de dados contendo nome da escola, endereço da escola e telefone da escola (para ilustração).	107
Figura 21 - Exemplo de planilha eletrônica gerada pelo banco de dados desenvolvido para gravação e manipulação dos dados (para ilustração).	108
Figura 22 - Tela de formulário eletrônico usada para inserção dos dados da Ficha de Caracterização do Participante.	109
Figura 23 - Exemplo de planilha de dados com base na ficha de caracterização dos professores participantes.	110
Figura 24 - Exemplo de relatório gerado pelo banco de dados desenvolvido para inserção e manipulação dos dados (para ilustração).	111
Figura 25 - planilha de dados gerada pelo banco de dados do Formulário de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Nesse exemplo estão presentes os alunos citados pelo Participante P72.	112
Figura 26 - Exemplo da planilha que compara a presença de indicadores entre os participantes e o número de alunos que apresentaram indicadores.	113
Figura 27 - parte da planilha com os alunos e os indicadores citados por participantes (P01, P02 e P03).	114
Figura 28 – Exemplo de classificação usando tabela dinâmica para visualizar as crianças e suas características de acordo com o gênero.	116
Figura 29 - Exemplo de hierarquização dos dados para agrupar o conjunto de crianças com presença observada pelos professores do indicador 7.	117
Figura 30 - Proporção de alunos com indicadores de AHS e alunos sem indicadores de AHS	119
Figura 31 - Indicadores em relação aos Anéis de Renzulli (VIRGOLIM, 2007) e Domínios de Gagné (2009), organizado pelo pesquisador (primeira parte).	121

Figura 32 - Indicadores em relação aos Anéis de Renzulli (VIRGOLIM, 2007) e Domínios de Gagné (2009), organizado pelo pesquisador (segunda parte).....	122
Figura 33 - Proporção de alunos com três ou mais indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em relação ao número total de alunos observados pelos professores participantes.	124
Figura 34 - Proporção de alunos observados em relação ao número de indicadores de AHS por aluno.....	125
Figura 35 - Alunos representados pelo número de indicadores observados pelos professores participantes organizados de acordo com as suas salas.....	127
Figura 36 - Número de crianças em que cada indicador foi registrado.....	131
Figura 37 - Proporção de alunos por série em relação aos alunos com indicadores de AHS.....	135
Figura 38 – Representação das quantidades de observações de cada indicador por série.	138
Figura 39 – Representação das proporções e as quantidades de indicadores observados em meninas e os indicadores observados em meninos.....	139
Figura 40 - Proporções de quantidades de meninas e meninos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação nas diferentes séries (2 ^a , 3 ^a e 4 ^a).	140
Figura 41 - Proporção das quantidades de meninas e meninos com indicadores observados por professores participantes.....	141
Figura 42 - Comparação das quantidades de alunos do sexo feminino e do sexo masculino em relação à observação de cada um dos indicadores.....	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização das Escolas Participantes.	89
Tabela 2 – Faixa etária dos professores participantes.	90
Tabela 3 – Rede de ensino em que os participantes atuavam.....	93
Tabela 4 – Proporção de alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em relação ao total de alunos observados em cada série (2 ^a , 3 ^a e 4 ^a).	136
Tabela 5 – Indicadores observados, alunos com indicadores e média de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação por alunos nas séries (2 ^a , 3 ^a e 4 ^a).	137

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	20
2. INTRODUÇÃO	24
3. BREVE HISTÓRICO SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	33
4. DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO TERMINOLÓGICA: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	41
5. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E PRODUÇÃO CIENTÍFICA.....	56
6. IDENTIFICAÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	68
7. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	76
8. PERCURSO METODOLÓGICO.....	87
8.1 Caracterização do contexto do estudo.....	87
8.2 Local da coleta de dados.....	87
8.3 Participantes.....	89
8.4 Caracterização dos professores participantes.....	90
8.5 Materiais e equipamentos.....	94
8.6 Instrumentos.....	94

8.7 Procedimentos de coleta de dados.....	97
8.8 Procedimentos de análise dos dados.....	104
9. RESULTADOS e DISCUSSÃO.....	119
9.1 Os alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.....	119
9.2 Os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.....	130
9.3 As Séries e os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.....	134
9.4 O Gênero e os indicadores de Altas Habilidades.....	139
9.5 Relatos dos Professores.....	143
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS.....	158
APÊNDICES.....	166
ANEXOS.....	171

1. APRESENTAÇÃO

Esse trabalho de pesquisa começou a se formar como uma dúvida diante de uma situação inesperada. Em meu trabalho como psicólogo na APAE de Jaboticabal (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Jaboticabal) havia a demanda de centenas de avaliações de crianças sob suspeita de deficiência intelectual. Em sua maioria essas crianças eram encaminhadas por professores, as fichas de encaminhamento traziam muitas informações sobre as crianças, muitas vezes bastante similares. A maioria dos professores apresentava o mesmo tipo de relato: o aluno não consegue aprender, não consegue reter o conteúdo, apresenta dificuldades de aprendizado, e outras afirmações seguindo essa mesma linha.

Porém, contra todas as perspectivas, alguns desses alunos, durante a avaliação, demonstraram grande capacidade de compreensão e saíram-se muito bem nas entrevistas, nos testes psicométricos e nas atividades lúdicas, contrariando a previsão de Deficiência Intelectual e na verdade demonstrando Criatividade, Inteligência e compreensão acima da média de crianças consideradas normais.

O trabalho de avaliação da APAE de Jaboticabal era feito por uma equipe multidisciplinar com os seguintes profissionais: uma pedagoga, uma fonoaudióloga, uma terapeuta ocupacional e um fisioterapeuta. Antes de ser fechada uma hipótese diagnóstica para cada um dos casos havia a discussão em grupo por essa equipe.

As crianças que, apesar de encaminhadas com suspeita de deficiência intelectual, apresentaram capacidade e potencial acima da média não o fizeram em todas as áreas analisadas pela equipe. Algumas delas tiveram um desempenho muito ruim na avaliação realizada pela pedagoga da equipe.

Assim, as crianças se mostravam um intrigante caso de dificuldades e capacidades, não conseguiam um bom desempenho escolar. Na verdade esses alunos estavam indo tão mal na escola, apresentando um desempenho tão abaixo do esperado, que as professoras responsáveis suspeitavam serem crianças com deficiência intelectual. Não conseguiram um bom desempenho na avaliação pedagógica, não conseguiam escrever ou ler como era esperado para suas idades, não conseguiram montar ou compreender os cálculos básicos esperados em sala de aula do ensino fundamental. Porém, essas mesmas crianças conseguiram

pontuações que indicavam Inteligência acima da média em testes de Inteligência¹. Ainda que não conseguissem ler as contas montadas para que fizessem cálculos matemáticos básicos, como soma e subtração, eles apresentaram excelente desempenho em jogos de tabuleiro onde havia a necessidade de somar e subtrair (ludo, banco imobiliário, jogos de cartas e outros).

No trabalho da equipe multidisciplinar da APAE de Jaboticabal, todas as crianças avaliadas foram devidamente encaminhadas ou atendidas, mas essas crianças tornaram-se uma embaraçosa exceção, foram encaminhadas apenas para atendimento clínico. Nenhum membro da equipe sabia o que fazer com elas. A equipe recebeu com descrença minha sugestão de possível Superdotação por parte dessas crianças. Por que uma criança superdotada seria encaminhada para a APAE? A informação não parecia fazer sentido. A hipótese diagnóstica dos casos ficou em aberto. Porém os indicadores que identifiquei eram consistentes, as crianças demonstravam em seu comportamento capacidade compatível com os resultados obtidos nos testes de Inteligência. Os encaminhamentos das crianças foram feitos para psicólogos da Rede Municipal de Saúde, as informações sobre as crianças acompanharam os encaminhamentos.

O tema Altas Habilidades/Superdotação entrava então em minha vida profissional, eu não consegui abandonar o tema e iniciei uma busca por conhecimento e soluções específicas para essas crianças.

Logo percebi que havia muito mais fontes de informação que julguei existir antes de pesquisar mais profundamente o tema. Porém, havia também muitas contradições e informações conflitantes, mitos e idéias baseadas em senso comum. Para o objetivo de atender aquele público, naquele momento, era importante saber mais, mas não encontrei nada, qualquer conhecimento produzido, sobre crianças com Altas Habilidades/Superdotação no interior do Estado de São Paulo. Com relação ao Estado de São Paulo como um todo não havia informação sobre prevalência ou atendimento. Em busca de mais informação específica para o

¹ As crianças citadas obtiveram pontuações indicativas de Quociente de Inteligência entre 120 e 145 nos testes de inteligência Colúmbia e WISC. A pontuação média de QI para ambos os testes é de 90 a 100 na população brasileira. O Colúmbia recebeu parecer favorável para aplicação por parte do Conselho Regional de Psicologia a partir de 06 de novembro de 2003. O WISC recebeu parecer favorável para aplicação por parte do Conselho Regional de Psicologia a partir de 10 de dezembro de 2003. Ambos foram aplicados nas crianças após receberem parecer favorável do CRP.

atendimento a esse público alvo descobri apenas alguns centros de atendimento no Brasil, ao todo poderiam ser contados com os dedos das mãos. As cidades que apresentavam programas encontrados naquele primeiro momento eram Lavras em Minas Gerais, Santa Maria no Rio Grande do Sul, Brasília no Distrito Federal, Vitória no Espírito Santo.

O público atendido em meu trabalho era muito diversificado, deficiência múltipla, Deficiência Intelectual (Microcefalia, uso de drogas e álcool na gestação, tentativas de aborto), Síndrome de Down, Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (Autismo, Esquizofrenia, Psicose Infantil), outras síndromes genéticas (Klinefelter, Cri Du Chat, X Frágil, Esclerose Tuberosa, Anemia Falsiforme), deficiência visual e baixa visão. Enfim, havia diferentes demandas de atendimento. A proporção de crianças com suspeita de Altas Habilidades/Superdotação era muito pequena para mobilizar um atendimento intenso, pois não se enquadravam nos critérios da Instituição para serem atendidas.

Outras crianças que não se enquadravam nesse critério eram encaminhadas de acordo com as suas avaliações², porém o único encaminhamento que conseguimos fazer diante das crianças com suspeita de serem alunos com Altas Habilidades/Superdotação foi o encaminhamento para atendimento psicológico clínico. Esta opção não oferecia segurança de atendimento adequado, não por incompetência dos profissionais envolvidos, mas por ser um tema realmente pouco conhecido por parte desses profissionais segundo relato dos mesmos. Em todos os encaminhamentos houve contato com os profissionais que seriam responsáveis pela avaliação e possível atendimento dessas crianças. Nenhum dos profissionais relatou experiência com crianças com Altas Habilidades/Superdotação. Os atendimentos oferecidos pareciam não contemplar as necessidades educacionais das crianças, uma vez que eram focados em psicologia clínica (os profissionais responsáveis pelo atendimento eram psicólogos da Rede Municipal de Saúde).

Coincidentemente, em minha atuação clínica em consultório, recebi duas famílias, em momentos diferentes, cujos filhos apresentavam também

² A equipe multidisciplinar da APAE de Jaboticabal fazia os encaminhamentos para instituições de acordo com as características de cada caso. A APAE de Jaboticabal emitia para os pais ou responsáveis de cada pessoa atendida um documento com as informações pertinentes, esse documento era o encaminhamento que deveria ser apresentado na instituição que receberia a pessoa avaliada.

características de Altas Habilidades/Superdotação. Nos dois casos o trabalho clínico psicoterápico não era suficiente para atender todas as demandas que as características das crianças apresentavam e a escola se mostrava como um problema constante. As crianças (uma com cinco e outra com sete anos) tinham dificuldade em se adaptar, os professores chamavam os pais com frequência à escola para conversar sobre dificuldades. Afirmações como, seu filho é diferente, ele precisa de ajuda profissional, eram comuns e os pais não sabiam como agir.

A primeira oportunidade de saber mais sobre o tema, de maneira concreta, se mostrou no II Congresso Brasileiro de Educação Especial da UFSCar em 2005, havia alguns (poucos) trabalhos sobre o tema e me inscrevi no Congresso para ter contato com conteúdos e pessoas.

O primeiro trabalho que me mostrou alguma luz foi da Professora Doutora Soraia Napoleão de Freitas, que me fez compreender que esse tema era sim trabalhado por pesquisadores no Brasil e no mundo há muito tempo. Havia também outros trabalhos interessantes, sobre a ausência de atendimento, sobre a necessidade de identificação, sobre as necessidades educacionais desse público.

Outro trabalho³ que me seduziu foi apresentado por Rosemeire de Araújo Rangni, sobre o atendimento às pessoas com Altas Habilidades no Estado de São Paulo. O número oficial de matrículas nas redes de ensino pública e particular, estadual e municipal, apresentado pela Secretaria Estadual de Educação é tão pequeno que fica evidente a negligência do aluno com Altas Habilidades/Superdotação.

As informações encontradas revelaram uma oportunidade atraente, poder trabalhar para ampliar a percepção de que esse aluno está presente. Os trabalhos me fizeram questionar até onde eu queria ir com relação ao tema. Este questionamento pessoal me fez acreditar na possibilidade de ir além de buscar conhecimento e literalmente construí-lo especificamente onde era, a meu ver, necessário.

³ Hoje o trabalho é publicado, faz parte do livro *Temas em Educação Especial: múltiplos olhares* (ALMEIDA, MENDES & HAYASHI, 2008), e é uma das referências do presente trabalho de pesquisa.

2. INTRODUÇÃO

O tema Altas Habilidades/Superdotação vêm ganhando importância nos últimos anos. Amplia-se a produção sobre o tema na área de Educação Especial, mas não o suficiente, ainda há necessidades importantes, como uma maior produção de conhecimento e o aumento das formas de intervenção tanto em amplitude como em profundidade.

Vários autores (SABATELLA, 2005; GUENTHER, 2006; ALENCAR, 2007; FLEITH & ALENCAR, 2007; LUSTOSA, 2007) relacionam o atendimento às necessidades educacionais especiais de pessoas com Altas Habilidades não apenas com o desenvolvimento dessa pessoa, mas também com suas possíveis contribuições para a sociedade. O potencial apresentado por uma criança com Altas Habilidades/Superdotação, ao ser desenvolvido e tornar-se capacidade real, poderá permitir não só o cumprimento de seus direitos à educação compatível com sua capacidade, mas também proporcionar qualidade de vida e maior possibilidade de exercício da cidadania. Poderá contribuir ainda para a formação de grupos sociais mais capazes de enfrentar problemas ao contar com o Talento humano como diferencial. As mudanças são rápidas em nossa sociedade atual. Cada vez mais recursos tecnológicos e informação estão disponíveis de uma forma ou de outra. O Talento torna-se um diferencial competitivo com crescente importância nas relações humanas.

Para Virgolim (2007, p.18), ainda que o atendimento ao superdotado tenha se modificado expressivamente nos últimos cinco anos, há importantes desafios a vencer:

[...] a área se caracteriza pela falta de: (a) treinamento especializado dos profissionais; (b) materiais adequados às necessidades do grupo; (c) currículos e programas adequados aos diferentes níveis em escolas públicas e particulares; (d) cursos de graduação e pós-graduação nas universidades brasileiras específicos para a área; (e) técnicas mais modernas de identificação; (f) maior número de pesquisas realizadas com esta população para a realidade brasileira; e (g) mais literatura especializada em nosso idioma.

A proposição desse ponto de vista contempla a necessidade de maior conhecimento sobre o perfil desse aluno e da presença de pessoas com esse perfil em comunidades específicas. O presente estudo pretende enveredar esse caminho, buscando levantar informações específicas sobre crianças com esse perfil na rede pública de ensino de um município como um todo. Informações sobre a presença e o perfil desse aluno formarão a base para vencer os desafios citados pela autora. Somente o reconhecimento da presença desses alunos e de suas necessidades irá permitir movimentos de superação desses desafios.

Esses desafios se mostram presentes, em parte, devido ao próprio perfil do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. O próprio destacar-se é um fenômeno de difícil conceituação teórica, seja por um potencial superior, por um desempenho excelente, pela Criatividade, Inteligência, Talento ou Habilidades Superiores.

A definição de Altas Habilidades, ou Superdotação, é controversa e há muitas concepções diferentes. Vários termos são usados para descrever crianças com Altas Habilidades, tais como, dotados, bem dotados, talentosos, superdotados. Essa questão da diversidade de conceitos é abordada por Gagné (2009, p.62). A citação mostra a posição do autor quanto à diversidade de conceitos relativos à Superdotação (Gifted) e ao Talento (Talent):

[...] se devêssemos extrair das principais publicações na área todas as definições propostas para esses dois termos, nós terminaríamos com mais de uma dúzia. Não seria muito exagerado associar o status corrente de nosso fundamento conceitual com a Torre de Babel da Bíblia.

Para tornar o trabalho viável foi necessário escolher conceitos entre os muitos disponíveis. Muitos dos conceitos, modelos e teorias sobre o tema colocam o “destacar-se” como fenômeno base da atribuição de Altas Habilidades/Superdotação.

Uma vez que havia tantos termos disponíveis, foi necessário usar alguns critérios para decidir qual termo utilizar neste trabalho de pesquisa. Optou-se pelo termo **Altas Habilidades/Superdotação** como forma de deixar claro que consideramos Altas Habilidades e Superdotação como sinônimos. Documentos oficiais como o Decreto N° 6.571 utilizam os dois termos de forma separada:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e **altas habilidades ou superdotação**, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2008).⁴

Sendo assim, por que não utilizar apenas um ou outro? Se os dois são considerados sinônimos, seria lógico escolher um dos dois termos para todo o texto da dissertação e no material utilizado no trabalho de pesquisa.

Porém, ficou claro em nosso levantamento bibliográfico que os termos Altas Habilidades e Superdotação ainda não transitam na área de Educação Especial com mesmo peso e podem implicar em concepções diferentes. Diante disso foi necessário tomar uma decisão não apenas quanto à construção do conhecimento, mas também levando em conta a dimensão tempo.

A adoção do uso simultâneo dos dois termos permite consolidar a posição de que são sinônimos e ao mesmo tempo reconhecer que há um movimento de transição resultante da multiplicidade de conceitos relacionados ao tema. A literatura recente mostra em muitos casos o uso do termo Altas Habilidades e Superdotação simultaneamente (VIRGOLIM, 2007; ALENCAR & FLEITH, 2007; RANGNI, 2008), mas não apenas a dimensão tempo está presente nessa escolha, Zenita Guenther (2006) é uma das autoras mais importantes no país e não utiliza o termo Altas Habilidades, por exemplo, em sua última publicação.

Em várias publicações vemos o uso de termos como Superdotação, Dotação e Talentoso (SABATELLA, 2005; GUENTHER, 2006; GAGNÉ, 2009) sem a presença do termo Altas Habilidades, que por sua vez, está presente em publicações onde ele é preferencialmente adotado (HELLER & HANY, 1992; COSTA, 2000; ALMEIDA & CAPELLINI, 2005).

O contexto histórico e geopolítico do surgimento dos dois termos é muito diferente. Superdotação foi um termo forjado com a introdução dos testes psicométricos (remete ao indivíduo dotado além do normal, superiormente dotado)

⁴ Destaques do pesquisador.

que encontraram resultados acima da média em alguns indivíduos, o termo Altas Habilidades está ligado ao surgimento das teorias de Múltiplas Inteligências e habilidades não necessariamente ligadas ao que chamamos Inteligência como um fator único. Enquanto na Europa há claro movimento de adoção do termo High Abilities⁵ (em inglês), nos Estados Unidos o termo Gifted, que seria o correspondente em inglês para superdotado (gift = dom) é utilizado de forma muito predominante (cada estado norte americano apresenta a sua própria concepção), com pouquíssimos sinais de mudança para o uso do termo high abilities. Essa afirmação não se aplica de forma homogênea, enquanto vemos o relato de um Congresso Internacional em Madri (MAURANO, 1997) não fazer menção ao termo Altas Habilidades, em Munique, cinco anos antes, a Terceira Conferência Européia do Conselho Europeu para Altas Habilidades utiliza o termo em seu título (HELLER & HANY, 1992) e em seus trabalhos.

O fato de o Conselho adotar o termo Altas Habilidades em seu nome não deve ser subestimado. No discurso de abertura da Conferência, Rainer Ortleb, na época Ministro Alemão de Educação e Ciência, ressalta a necessidade de atender as pessoas com Altas Habilidades da mesma forma que as pessoas com déficits, relacionando o termo Altas Habilidades com a enorme diversidade de talentos e inclinações e a grande variedade de níveis de desempenho superior. O termo Altas Habilidades deixa mais clara essa diversidade que o termo Superdotação, que parece remeter a dotação superior, como uma variável única. Em outras palavras, o termo Altas Habilidades parece permitir uma melhor expressão do desejável desenvolvimento de potencialidades (diferentes) em talentos plenamente funcionais.

Mas o termo superdotado ainda permite às pessoas menos acostumadas com a área compreender melhor o fenômeno a que nos referimos, do que o termo Altas Habilidades. Este último se mostrou muitas vezes desconhecido, não só por alguns professores, mas mesmo por coordenadores e diretores escolares. Por fim, foram escolhidos os termos que se mostraram mais frequentes e ao mesmo tempo

⁵ O termo High Abilities foi traduzido em português como “Altas Habilidades”, porém o significado do termo em sua origem poderia ser melhor traduzido por Habilidade Superior à Média. A pessoa com Altas Habilidades não é simplesmente uma pessoa com habilidades elevadas, mas uma pessoa que possui uma ou mais habilidades além do que seria considerado comum, mediano ou normal.

demonstraram certa medida de convergência nos conceitos. Além do aspecto teórico, o fato de os termos serem utilizados nas publicações do Ministério da Educação também teve influência na decisão de utilizar o termo Altas Habilidades e o termo Superdotação simultaneamente (VIRGOLIM, 2007).

Muitas crianças destacam-se em várias atividades demonstrando habilidades acima da apresentada por seus pares. Porém, há duas importantes dificuldades relacionadas entre si, identificar e classificar essas crianças e a conceituação do próprio fato de “destacar-se” (HALLAHAN & KAUFFMAN, 2005). Ainda há grande controvérsia em como definir que uma Capacidade ou Talento está acima do “normal”.

Os autores que propõem conceitos seguem em geral algumas linhas predominantes. O estudo da Superdotação se relaciona com a psicologia das diferenças entre indivíduos, segundo Robinson e Clinkenbeard (1998), historicamente o tema se liga a construtos sobre Inteligência e Criatividade. A maioria das pessoas atraídas para o trabalho de construção de conhecimento na área está interessada em educação (escolar e familiar) do indivíduo superdotado, assim a maior parte dos trabalhos na área tem como foco a escolarização e o contexto familiar.

Quanto à Legislação atual, o direito ao ensino de qualidade é contemplado no Brasil. Temos a seguinte afirmação quanto ao direito do indivíduo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 9.394/96, em seu artigo 4º, inciso V: “[...] acesso aos níveis mais elevados de ensino, de pesquisa e criação artística, segundo as capacidades de cada um” (BRASIL, 1996). A afirmação indica que o parâmetro para o ensino proporcionado ao indivíduo deve ser o seu perfil, suas características.

Especificamente quanto às necessidades educacionais especiais de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação temos na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, em seu artigo 5º, inciso III:

[...] consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais aqueles que, durante o processo educacional, apresentarem: (...) III – Altas Habilidades/Superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

Alunos com Altas Habilidades/Superdotação são definidos na mesma Resolução como aqueles que apresentam:

[...] grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (BRASIL, 2001).

Apesar do fato da legislação contemplar o ensino inclusivo do aluno com Altas Habilidades/Superdotação, apresentando uma definição flexível e compatível com várias conceituações atuais na área, na prática há poucos trabalhos efetivos para o atendimento desse público alvo.

Com foco no objetivo do trabalho, voltamos nossa atenção para as informações disponíveis sobre a presença de alunos com esse perfil. A Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, SECEL, da Prefeitura de Jaboticabal e a Diretoria Regional de Ensino com Sede em Jaboticabal informaram, ao pesquisador, que nos anos de 2007, 2008 e 2009 os coordenadores e diretores das escolas da Rede Pública de Ensino não relataram a presença de nenhum aluno com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em suas escolas (houve algumas exceções em que o diretor ou coordenador informou não ter pessoa capacitada para identificar tais indicadores). A Secretaria de Educação e a Diretoria de Ensino ofereceram aos professores material sobre o tema. Mas nenhuma criança foi indicada pelos professores para a SECEL ou para a Diretoria Regional de Ensino. Essas informações foram passadas ao pesquisador pelas equipes da SECEL e da Diretoria Regional de Ensino, responsáveis pela Educação Especial nas Redes Estadual e Municipal.

Com relação ao Estado de São Paulo, temos o trabalho de Rangni (2008), onde encontramos dados sobre o número de alunos com Altas Habilidades/Superdotação matriculados na Rede de Ensino Paulista. A autora apresenta os números entre os anos de 1996 e 2004. Os números de matrículas de alunos superdotados são proporcionalmente muito baixos diante da população do

estado, não chegando, em nenhum momento, a cem alunos matriculados por ano em todo o estado (o ano com menor número de matrículas foi 1997, com cinco matrículas de alunos superdotados, e no ano de maior número, 2003, foram registradas noventa e cinco matrículas). Os números apresentados incluem as redes municipais e estaduais, públicas e particulares, ou seja, toda a rede regular de ensino.

As informações escassas sobre a presença de alunos com Altas Habilidades e a disponibilidade de literatura para um embasamento teórico sólido convidam ao passo seguinte do trabalho de pesquisa, a abordagem das questões que embasam o presente trabalho.

A primeira pergunta diz respeito à presença ou não de alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. A rede municipal não indica a presença de alunos com esse perfil. Há várias referências teóricas indicando porcentagens consideráveis quanto à expectativa de presença de pessoas do perfil. A Organização Mundial da Saúde indica em torno de 3,5 a 5% da população como sendo de pessoas com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Freitas e Negrini (2008) referem-se a um estudo da ABSD-RS (2001) que demonstra um índice de 7,78% de alunos com indicadores de Altas Habilidades, atribuindo a diferença nos índices à adoção da teoria dos três anéis de Renzulli (1986) como base teórica. Virgolim (2007) refere-se ao significativo aumento das estatísticas quanto à presença de superdotados na população quando são incluídos aspectos como Liderança, Criatividade, competências psicomotoras e artísticas. As estatísticas sobre Altas Habilidades chegam a abarcar de 15 a 30% da população. A Figura 1 apresenta um quadro que permite comparar as diferentes expectativas de prevalência:

Expectativas de Prevalência	
OMS	3,5% a 5%
ABSD-RS (2001)	7,78%
Virgolim (2007)	15% a 30%

Figura 1 - Expectativas de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

As informações permitem a proposição de uma hipótese: há crianças com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, mas elas não estão sendo percebidas como tal.

A pergunta seguinte então se refere à percepção, por parte dos professores, dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Quais os comportamentos e características observáveis podem ser considerados indicadores de Altas Habilidades/Superdotação por parte dos professores? Esses indicadores estão presentes? Para a realização do trabalho partimos da hipótese de que os professores são capazes de fazer essa identificação.

A opção de focar essa busca no Ensino Fundamental trouxe algumas vantagens que poderiam ser chamadas de estratégicas. A primeira estava ligada à amplitude desse tipo de busca, um levantamento. Pesquisar escolas trazia a vantagem de ter um número relativamente grande de crianças em um espaço físico bem definido.

A busca de pessoas com características de Altas Habilidades em suas próprias casas seria muito mais difícil. Entre as várias razões dessa maior dificuldade podemos citar duas mais importantes: cada família ocupa um espaço geográfico com poucos indivíduos e dentro desses espaços são raros os indivíduos com mesma faixa etária, o que limita a capacidade de comparação entre a pessoa e seus pares.

A escola oferece uma grande vantagem quanto a esses aspectos, pois estão reunidas crianças em maior número, com idades compatíveis. Além disso, a escola permite relativa facilidade de observação quando comparada com ambientes domésticos, estes últimos são tão diversificados quanto as pessoas que os compõem. O foco da pesquisa foi direcionado então para as escolas, na busca de detecção das variáveis importantes através da observação dos professores em relação a seus alunos.

As hipóteses de que esses alunos com indicadores estão presentes e que os professores são capazes de identificar os indicadores nos levam à última pergunta. Quantos alunos apresentam indicadores, quais indicadores estão presentes e qual a proporção de alunos com e sem indicadores de Altas Habilidades/Superdotação no município de Jaboticabal?

Assim, com base nos questionamentos citados, com base nas informações levantadas sobre o público alvo e local escolhidos para o trabalho de pesquisa, e com base na literatura disponível, colocam-se os seguintes objetivos:

Geral

- Levantar, registrar e analisar quantitativamente o número de alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação indicados por seus professores em uma amostra representativa da população.

Específicos

- Identificar e caracterizar professores de Ensino Fundamental como observadores⁶ participantes para o levantamento de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.
- Selecionar, desenvolver ou adaptar instrumentos que possibilitem a identificação e caracterização dos professores participantes e o levantamento de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.
- Orientar e acompanhar em uma postura de parceria, o levantamento propriamente dito de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, por parte dos professores participantes.
- Analisar os dados obtidos nas observações dos professores em relação a seus alunos de forma a obter os números de crianças com indicadores e os números de indicadores observados, assim como as relações entre variáveis relevantes ao tema.

⁶ No presente trabalho o termo “observar” está sendo utilizado para descrever o comportamento cotidiano de observar o aluno realizado no dia a dia pelo professor ao exercer a atividade de lecionar. Não há qualquer relação com a técnica de pesquisa científica denominada observação. A técnica observação não é utilizada no presente trabalho de pesquisa.

3. BREVE HISTÓRICO SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Os seres humanos sempre demonstraram interesse em pessoas que apresentam alguma forma de inteligência notável ou talento especial. Porém, esse interesse e o enfrentamento do fenômeno se mostram de diferentes formas ao longo da linha do tempo e em culturas distintas.

Ao recuar no passado encontramos algumas referências interessantes. Alguns autores falam de como diferentes culturas em diferentes momentos lidavam com o fenômeno de destacar-se, quando uma pessoa se mostrava de alguma forma proeminente, mais inteligente ou criativa, com habilidades cognitivas ou físicas superiores (GARDNER, 1994; ROBINSON & CLINKENBEARD, 1998; FREEMAN & GUENTHER, 2000; ALMEIDA & CAPELLINI, 2005; DELOU, 2007; CUPERTINO, 2008). Essas pessoas eram em muitos momentos reconhecidas e valorizadas e chegavam mesmo a ser segregadas para receberem educação diferenciada ou treinamentos especiais.

No ano de 2200 aC os chineses haviam elaborado um sistema de exames e provas competitivos para selecionar crianças e jovens excepcionalmente mais capazes. As crianças e jovens selecionados eram enviados à corte imperial para receberem tratamento especial (ALENCAR & FLEITH, 2001).

Neste contexto, a cultura Grega desponta como uma das que mais demonstrou atenção à Inteligência superior. Pode-se até suspeitar de uma relação com a valorização de talentos e o grande número de filósofos, matemáticos, escritores, astrônomos, artistas e outros talentosos, de diferentes áreas, que deixaram várias contribuições. Muitas dessas contribuições são até hoje base para importantes áreas do conhecimento e das artes, apesar de terem acontecido há séculos e séculos atrás. Platão defendia a idéia de que tais pessoas deveriam ser identificadas na tenra infância e preparadas para serem líderes, num grupo ao qual chamou de: "Crianças de Ouro" (WADDINGTON, 1980, apud ALENCAR; FLEITH, 2001).

Na antiga Esparta, as Altas Habilidades/Superdotação eram definidas em termos de habilidades para o combate e a Liderança. O processo de seleção, voltado ao desempenho militar, ocorria no nascimento, quando crianças eram “descartadas” (mortas) caso apresentassem alguma deformidade ou deficiência (RECH, 2007). O

corpo perfeito era cultuado e a dedicação masculina era predominantemente à guerra.

Em Atenas os jovens de classes sociais dominantes eram enviados para escolas para aprender a ler, escrever, podiam assim estudar história, literatura, artes e obter condicionamento físico. Há, entretanto, dados que apontam a academia de Platão como sendo uma exceção por receber, sem pagamento, meninos e meninas por sua inteligência e resistência física, e não por sua posição social.

Na Idade Média o fenômeno Altas Habilidades podia ser valorizado, rejeitado, ou mesmo temido. Uma vez que a cultura da época alinhava todos os fenômenos de forma maniqueísta (bem e mal), assim também acontecia na maioria dos casos de pessoas diferentes, com toda a diferenciação sendo responsabilidade de Deus, quando positivamente rotulada, ou responsabilidade de demônios, quando rotulada como perigosa ou negativa. Essas posturas indicavam uma tendência teocentrista ao interpretar o comportamento humano (MIRANDA, 2008).

Essa linha de pensamento também pode ser vista em Rech (2007), que ressalta o predomínio da igreja católica e coloca que as pessoas com necessidades especiais eram vistas de acordo com essa perspectiva, possessão demoníaca, ou instrumento de Deus. Essas pessoas eram sempre vistas e tratadas de acordo com uma postura predominantemente religiosa. Porém, a autora cita um caso de escola especificamente fundada para receber meninos fortes e inteligentes. Um sultão que vivia na Turquia enviava emissários por todo o império para recrutar meninos com essas características, independentemente da classe social a que pertenciam, para desenvolver de forma mais adequada seu potencial nessa escola, em seu palácio, na cidade de Constantinopla.

Com as mudanças que vemos na introdução das idéias renascentistas essa tendência passa a ser antropocentrista, o foco muda para o homem em si. Esse destacar-se passa a ser visto como anormalidade ou até mesmo doença mental, ou seja, o homem “normal” passa a ser a referência no lugar da “vontade” de Deus ou de demônios. Acreditava-se que o homem possuía certa quantidade de energia que, ao ser usada muito rapidamente, como acontecia com os superdotados, poderia conduzir à insanidade mental (MIRANDA, 2008).

Com a chegada da Idade Moderna, novas mudanças importantes acontecem. A formação de novas classes sociais, descobertas científicas, as

navegações e a burguesia como classe hegemônica. Todas as mudanças geram como modelo de referência as ciências e uma visão mecanicista (o corpo é citado como a “máquina perfeita”). Nesse contexto, o diferente passa a ser visto como uma peça disfuncional na máquina e deixa de ser responsabilidade da igreja, passando a ser responsabilidade médica (RECH, 2007). Com a Revolução Industrial a Inteligência passa a ser valorizada, há maior interesse no potencial humano.

Na segunda metade do século XIX podemos localizar registros com foco em avaliação de Inteligência, primeiros passos para o que hoje podemos chamar de estudo de Altas Habilidades/Superdotação. Na sequência são apresentados os eventos mais importantes organizados de acordo com o ano ou período em que ocorrem:

- 1869 – Francis Galton, explorador e antropólogo inglês, publica, na Inglaterra, o *Gênio Hereditário*, no qual associa a Inteligência aos sentidos e considera que o fenômeno da Superdotação é transmitido através das gerações.
- 1880 – James M. Cattell, psicólogo americano, leva para os EUA as idéias de Galton e utiliza testes psicométricos em doentes mentais.
- 1905 a 1908 – Alfred Binet e Théodore Simon, psicólogos franceses, desenvolveram o conceito de idade mental. O cálculo se baseava na capacidade da criança de realizar atividades envolvendo memória, vocabulário, matemática, compreensão e outras em comparação com uma escala baseada na capacidade típica para cada idade. Mesmo tendo como objetivo identificar crianças com “retardo mental” em escolas de Paris, o procedimento acabou tornando-se importante ferramenta para identificação daqueles com idade mental acima da cronológica.
- 1916 – Lewis M Terman, educador e psicólogo americano, expandiu o conceito e os procedimentos concebidos por Binet. Ele publicou a Escala de Inteligência Stanford-Binet (em conjunto com a Universidade Stanford). Ele introduz na América o termo Quociente de Inteligência - QI (Intelligence Quotient – IQ). O Termo QI tem sua origem, em 1911, no trabalho do psicólogo alemão William Stern.
O valor do QI é encontrado ao se dividir a idade mental pela idade cronológica e multiplicar o resultado por 100.

Ex.: Uma criança com idade mental de doze anos e idade cronológica de oito anos terá o QI igual a 150.

$$(IM/IC \times 100 = QI) \quad 12/8 \times 100 = 150$$

1921 – Terman deu início a mais longa pesquisa longitudinal de que se tem notícia nesta área, se estendendo até os dias de hoje. Investigou crianças com QI acima de 140 e concluiu que o QI continuava a aumentar ao longo da vida.

Os estudos de Terman (1926) contribuíram também para desmistificar as idéias equivocadas sobre o desenvolvimento sócio-afetivo dos superdotados. Seu estudo longitudinal feito num grupo de 1528 crianças de aproximadamente 12 anos, sendo metade do sexo masculino e metade do feminino. No decorrer de seis décadas de pesquisa, revelou que a incidência de mortalidade, enfermidade, delinquência, insanidade e alcoolismo eram inferiores às registradas no grupo da população em geral.

1930 a 1940 – Helena Antipoff, psicóloga russa, chama a atenção para a importância de desenvolver estratégias para atender os superdotados. Antipoff, em 1938, coloca o assunto na Sociedade Pestalozzi e utiliza o termo bem dotado (CUPERTINO, 2008).

Essa citação de Helena Antipoff (1973) mostra que a preocupação se estende por décadas:

Quer pelos dons de Inteligência, pelos talentos mais variados, quer pelos interesses manifestados desde cedo para este ou aquele campo da vida, da natureza, de máquinas, da beleza e harmonia de formas, e expressão artística... ou interesses voltados para relações sociais, organização de grupos para fins os mais variados, ou ainda interesse em produzir riqueza... esses alunos, crianças ou adolescentes, reclamam atenção especial e compreensão por parte dos mestres (BRASIL, 1996).

1930 – Leta S Hollingworth, psicóloga americana, na década de 1930, sublinha a necessidade da escola de educar e treinar crianças com potencial superior com ênfase no seu desenvolvimento afetivo e sócio-emocional em publicação americana (HOLLINGWORTH, 1930).

1936 – Jean Piaget, filósofo e psicólogo suíço, se propõe a explicar que as origens do funcionamento mental dependem não somente da contribuição genética, mas também do ambiente. Piaget privilegia o processo e não o produto.

- 1936 – Neste mesmo ano, Louis L. Thurstone (1936), engenheiro elétrico americano, apresenta à comunidade científica sua teoria das habilidades mentais primárias, considerando sete tipos de Inteligência.
- 1939 – As Escalas Wechsler – WISC – para avaliação de nível de Inteligência são introduzidas no Brasil.
- 1950 – Em países desenvolvidos a preocupação com a pessoa talentosa ou com potencial superior não é recente. Nos Estados Unidos, em 1950, a Fundação John and Mary R. Markle procurou o Conselho de Pesquisa em Ciências Sociais para saber mais sobre o conhecimento disponível sobre a identificação de jovens talentos (MCCLELLANDO, BALDWIN, BROFENBRENNER & STRODBECK, 1958).
O Conselho convocou uma Conferência para cientistas sociais e psicólogos interessados em uma revisão do progresso na área e para reflexão sobre os próximos passos a serem dados para melhorar o estudo da identificação de talentos.
- 1950 – A educadora Maria Julieta S. Ormastroni cria o programa “Cientistas para o Futuro” (CUPERTINO, 2008). Um concurso de nível nacional para seleção de jovens talentosos. Realizado pela primeira vez em São Paulo, pelo Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC/UNESCO), a partir do ano seguinte passou a ser também responsabilidade da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)⁷.
- 1962 – Na Fazenda Rosário, localizada no município de Ibirité, interior do estado de Minas Gerais, sob a direção de H. Antipoff, um Programa de Atendimento ao aluno superdotado foi criado no meio rural e da periferia urbana.
- 1967 – No Brasil os primeiros seminários sobre educação dos bem dotados⁸ acontecem na Sociedade Pestalozzi (DELOU, 2007; CUPERTINO, 2008). Helena Antipoff teve influência importante para a educação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Seu trabalho, ainda que iniciado em 1929, com o foco na educação dos “excepcionais”, só gerou resultados com

⁷ Informação obtida no site Cientistas para o Futuro: <http://cientistasdeamanha.org.br/cronologia.php>.

⁸ Termo utilizado nos seminários para designar Altas Habilidades/Superdotação.

relação aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961. Os artigos 8º e 9º tratam da educação dos “excepcionais” referindo-se aos deficientes mentais, aos superdotados e àqueles com problemas de conduta.

- 1967 – O Ministério da Educação e Cultura – MEC – cria a primeira comissão para estabelecer critérios de identificação e de atendimento de superdotados.
- 1972 – A rede privada de educação começa a atender os superdotados, iniciativa do Centro Educacional Objetivo em São Paulo (CUPERTINO, 2008). O Colégio Objetivo é até hoje citado quando se fala em atendimento aos superdotados em rede privada de educação através de um programa denominado POIT – Programa de Objetivo de Incentivo ao Talento.
- 1973 – O MEC cria o CENESP - Centro Nacional de Educação Especial – responsável por apontar ações e financiar iniciativas para atendimento de pessoas com deficiência e de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (FREITAS & PÉREZ, 2009). Atualmente Secretaria Nacional de Educação Especial do MEC, o CENESP oferecia a primeira política de ação estabelecida no Brasil para o superdotado, através do Projeto Prioritário nº 35. O Projeto tinha como objetivo a identificação mais precoce possível do superdotado e o seu desenvolvimento pleno (BRANDÃO, 2007).
- 1975 - Foi realizada em Israel a primeira Conferência Mundial sobre Superdotação. No Brasil é criado o NAS – Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado, no Distrito Federal.
- 1976 – A Fundação Educacional do DF (Distrito Federal) implantou o Programa para Atendimento ao Superdotado.
- 1978 – Foi criada a Associação Brasileira para Superdotados – ABSD (FREITAS & PÉREZ, 2009), com sede nacional no Rio de Janeiro e seis seccionais estaduais (DF, ES, GO, MG, PR e RS).
- 1983 – Gardner traz considerável agitação ao meio científico com sua teoria de um novo conceito de Inteligência em seu livro "A Teoria das Inteligências Múltiplas". A visão multidimensional da Inteligência, segundo o estudioso, coloca os testes psicométricos numa posição coadjuvante no processo de identificação dos indivíduos superdotados. Ele ampliou a noção do spectrum de Talentos, considerando que o tempo para classificar e rotular indivíduos

deveria ser menor do que o destinado a ajudar e estimular suas competências e habilidades naturais.

- 1993 – Em Lavras, Minas Gerais, o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento de Lavras – CEDET – é criado. Uma associação foi fundada para dar suporte ao Centro: a ASPAT – Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento (GUENTHER, 2006).
- 1993 – A Universidade Federal Fluminense cria programas específicos para o tema da Superdotação (CUPERTINO, 2008).
- 1994 – Declaração de Salamanca – inicia-se a luta pela educação de todos de acordo com a necessidade educacional específica do indivíduo sem qualquer tipo de segregação, exclusão, discriminação ou preconceito.
- 1996 – As crianças que apresentam indicadores de Altas Habilidades/Superdotação no Brasil são contempladas na LDBEN, a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional, onde encontramos a primeira referência legal ao aluno superdotado como sendo aluno com necessidades educacionais especiais que deve receber atendimento educacional especial e inclusivo:

Artigo 59º: Os sistemas de ensino assegurarão aos **educandos com necessidades especiais**:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - 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**;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a **integração desses educandos nas classes comuns**;

IV - Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, **bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora**;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.⁹

⁹ Destaques do pesquisador.

- 2003 – O ConBraSD – Conselho Brasileiro de Superdotação – é criado em Brasília, Distrito Federal¹⁰. Hoje com representatividade nacional tem associados em todos os estados do Brasil.
- 2006 – Implantações das NAAH/S – Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (CUPERTINO, 2008), um movimento do Ministério da Educação, mas de responsabilidade das administrações estaduais e municipais.

¹⁰ Informação obtida no site do Conselho Brasileiro de Superdotação – ConBraSD:
<http://www.conbrasd.com.br>

4. DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO TERMINOLÓGICA: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A definição de Altas Habilidades/Superdotação está intimamente ligada aos vários conceitos de Inteligência. O senso comum relaciona o termo “superdotado” com “mais inteligente” do que seria normal ou esperado. A partir dos conceitos de Inteligência foram propostos conceitos de Altas Habilidades/Superdotação.

A Inteligência vem sendo discutida há muito, mas pouco consenso foi obtido diante do desafio de conceituá-la.

Gottfredson (1997c, apud DA SILVA, 2005, p.12) apresenta uma descrição endossada por cinquenta e dois estudiosos da Inteligência:

Inteligência é uma capacidade mental muito geral que, entre outras coisas, envolve a habilidade para raciocinar, planejar, solucionar problemas, pensar abstratamente, compreender idéias complexas, aprender rapidamente e aprender da experiência. Ela não é meramente erudição, ou uma estrita habilidade acadêmica ou uma habilidade para fazer testes. Mais do que isso, ela reflete uma mais ampla e mais profunda capacidade para compreender o ambiente que nos rodeia – atualizar-se, dar sentido às coisas ou planejar o que fazer.

Gregory (1994) comenta que ao pensar sobre Inteligência nos deparamos inicialmente com um paradoxo. Um aluno inteligente em uma situação de problema pode agir de duas formas, ele pode recuperar informação através de sua memória para solucionar um problema, ou pode criar uma nova solução que não existia. As duas formas de ação são diferentes, mas igualmente chamamos inteligente o aluno que consegue armazenar e utilizar informação e o aluno que mesmo sem informação soluciona problemas. Assim, o autor oferece a idéia de dois tipos diferentes de Inteligência para desfazer a de paradoxo. Uma Inteligência “potencial” (com base no armazenamento de informação) e uma Inteligência “cinética” (com base em boa capacidade de resolução de problemas).

Vários pesquisadores seguiram a mesma linha de raciocínio diante de toda a complexidade do pensamento humano, com a conclusão de que suas várias expressões indicam múltiplas formas de inteligências ou habilidades cognitivas

distintas. Smith (2001) aponta vários autores que apresentam modelos teóricos sobre Superdotação que levam em conta diferentes capacidades cognitivas, habilidades ou inteligências, entre eles: Howard Gardner (1983); Robert Sternberg (1985); John Feldhusen (1992) e François Gagné (1995). Estas inteligências ou habilidades estariam presentes em maior intensidade nas pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

Para os defensores do chamado fator “g”, essa não seria a melhor forma de definir Altas Habilidades/Superdotação. A Inteligência para eles é uma capacidade geneticamente programada e que está além das diferentes descrições de habilidades possíveis na cultura humana. Desse ponto de vista a Inteligência é um conceito único, unidimensional e que pode ser medida pelos famosos “Testes de Inteligência” (FREITAS & NEGRINI, 2008).

O fator “g” é apresentado por Da Silva (2005) com base em testes de Inteligência. Para o autor o fator “g” não é um construto psicológico nem é o QI (indicador desse construto refletido através de um teste específico), ele é a extração da correlação entre os vários resultados dos vários testes, ou seja, ele é independente de fatores de grupo, é mais um “destilado” do que uma “mistura”. O fator “g” é uma habilidade comum (processo comum) que permeia todos os tipos de entendimento humano e solução de problemas (DA SILVA, 2005, p.158):

[...] “g” é a definição operacional de Inteligência, e qualquer que seja a sua natureza, ele é um fenômeno confiavelmente mensurado e replicado em todas as idades, raças, gênero e grupos culturais até então estudados. Inteligência geral é “g”, e “g” é a definição operacional de Inteligência.

O fator “g” é uma energia mental essencialmente biológica ou uma variável biológica (ALMEIDA, 2002; DA SILVA, 2005).

Por outro lado os defensores das teorias de Inteligências Múltiplas, apesar de não refutarem, em sua maioria, a existência do fator “g” como uma habilidade mensurável, argumentam que ele é um dos vários tipos de Inteligência presentes no homem. Gardner (1994, p.7), defende que:

Parece-me, porém, estar cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas.

Durante todo o século XX e início do século XXI o debate sobre a Inteligência humana ser uma manifestação única ou um conjunto de habilidades cognitivas distintas ou Inteligências Múltiplas não se esgotou. Essa discussão se confunde com a questão das origens do fenômeno Altas Habilidades/Superdotação e sua relação com fatores genéticos e ambientais.

Winner (1998) comenta pesquisas sobre a hereditariedade dos escores de QI. As estratégias comentadas utilizaram gêmeos idênticos (com herança genética exatamente igual) e gêmeos não idênticos e também gêmeos idênticos criados em ambientes separados. Segundo a autora as pesquisas mostram que o QI é altamente herdável, mas nunca chegando à taxa de 100%, a correlação entre gêmeos idênticos é de 0,86, enquanto para gêmeos não idênticos é de 0,60.

Apesar de várias evidências indicarem uma relação entre genética e a ocorrência de Altas Habilidades/Superdotação, há também questionamentos importantes. Uma nova análise sobre as mesmas pesquisas com gêmeos idênticos em ambientes diferentes, onde os ambientes foram analisados mais a fundo mostraram que a ligação entre genética e QI elevado pode não ser tão forte (WINNER, 1998). Quando os gêmeos idênticos foram criados em ambientes dissemelhantes (urbano e rural), a taxa de concordância de QI caiu para 0,27. Esse dado reforça a importância do ambiente e dos processos educativos mesmo nas concepções de Altas Habilidades/Superdotação baseadas em QI.

Os dados apontam para diferenças entre pessoas superdotadas e pessoas comuns e também entre as pessoas superdotadas de diferentes tipos. Mesmo com toda a prática é altamente improvável que uma pessoa comum alcance o desempenho tão elevado quanto o de uma pessoa superdotada e no tempo relativamente curto que essa última necessita (WINNER, 1998).

Gagné (2009) coloca de forma muito clara uma visão de interação entre fatores genéticos e ambientais. Para o autor há ligações muito complexas entre os dois fatores no percurso entre herança genética e expressão comportamental, as habilidades de uma pessoa não são inatas nem irão surgir “de repente” durante o

desenvolvimento da pessoa, em sua maior parte na infância. Mas o desenvolvimento de talentos requer atividades de treinamento e aprendizagem estruturados (GAGNÉ, 2009).

Ainda nessa linha colocam Dai e Renzulli (2008, p.116), o desenvolvimento de “competência” está situado em contextos funcionais e interações e trocas pessoa-tarefa em uma trajetória temporal, sendo competência o surgimento de comportamento humano de complexidade auto-organizada: “Dessa perspectiva, Superdotação e Talento manifestos são propriedades emergentes de operações pessoa-tarefa no tempo. Este princípio geral aplica-se a prodígios infantis e realizações célebres de adultos.”

Notamos assim que movimentos de explicações baseadas em fatores inatos ou fatores ambientais, isolados, não levam em nenhuma das duas direções, ao contrário, as duas se mostram insuficientes.

Diante dessa demanda, as linhas teóricas de autores como Sternberg (1985), Renzulli (2004) e Gagné (2009) apontam a conclusão de que não é possível separar fatores envolvidos na manifestação de Altas Habilidades/Superdotação em dois pólos (QI, Fator “g”, hereditariedade de um lado e ambiente, cultura, aprendizagem de outro). Esse tipo de teoria, mais recente, defende uma interação complexa e constante entre todos esses fatores.

Vejam agora a diversidade de concepções de Altas Habilidades e os diferentes perfis que podem ser desenhados com base nessas concepções.

Os alunos com Altas Habilidades/Superdotação não compõem um grupo homogêneo, vários autores defendem essa idéia (WINNER, 1998; ALMEIDA & CAPELLINI, 2005; SABATELLA, 2005; GUENTHER, 2006; ALENCAR & FLEITH, 2007; VIRGOLIM, 2007; CUPERTINO, 2008), alguns diretamente ao afirmá-la e outros apresentando diferentes tipos de pessoas que podem ser caracterizadas como pessoas com Altas Habilidades/Superdotação apesar de suas diferenças.

A primeira característica desse perfil que deve ser observada é o fato de destacar-se de alguma forma em relação a seus pares da mesma idade, primeiramente por ser diferente, e, em um segundo momento, por apresentar capacidade superior (HALLAHAN & KAUFFMAN, 2005; GUENTHER, 2006).

Podemos dizer que o perfil mais comum do aluno com Altas Habilidades é aquele que apresenta habilidades superiores em apenas uma ou algumas áreas específicas. Ficou muito claro que quando os professores falam sobre alunos com Altas Habilidades eles pensam em alunos com o perfil do aluno com Altas Habilidades em todas as áreas, destacando-se em todas as atividades, com maior ênfase nas atividades acadêmicas. A pesquisadora Ellen Winner (1998) denomina esses casos como de alunos globalmente superdotados. O problema gerado por essa idéia baseada em senso comum é que os alunos globalmente superdotados são minoria dentro do universo de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

A suposição subjacente aqui é que as crianças superdotadas possuem um poder intelectual geral que lhes permite ser superdotadas em tudo. Eu chamo isso de mito da capacitação global. Porém, superdotação escolástica frequentemente não é uma capacidade global que atravessa as duas grandes áreas do desempenho escolástico (linguagem e cálculo). A criança com uma combinação de pontos fortes e fracos acadêmicos vem a ser a regra, não a exceção. As crianças podem até mesmo ser superdotadas em uma área acadêmica e apresentar distúrbio de aprendizagem em outra (WINNER, 1998, p.15).

Antes da Teoria dos Três anéis de Renzulli havia certo predomínio por parte de programas de atendimento a superdotados baseados nos estudos de Terman (1926). Com base nessa teoria o superdotado era o aluno com avaliação de QI cujo escore estivesse na faixa superior de um por cento da população, estatisticamente o Coeficiente de Inteligência que se encontrava nessa faixa era acima de 140 na escala utilizada por Terman (REZZULLI, 2004).

A conhecida Curva de Gauss relativa ao escore de QI indica apenas 1% da população com QI acima de 140. Essa concepção de Superdotação era chamada de Concepção Estatística. A Concepção Estatística foi utilizada por programas de atendimento e utilizava os testes de QI para selecionar alunos que deveriam receber Educação Especial relativa a Altas Habilidades/Superdotação.

Renzulli (2004) comenta sobre sua proposição de dois tipos de Superdotação, a escolar-acadêmica e a criativo-produtiva. O superdotado acadêmico apresenta as capacidades acima da média exatamente nos quesitos avaliados pelos testes tradicionais e em geral têm facilidade em obter notas altas e

vence o material curricular com maior facilidade e velocidade que seus pares. O superdotado produtivo criativo não é reconhecido nas técnicas tradicionais de avaliação de QI ou de desempenho acadêmico, ele se caracteriza pelo seu envolvimento com o interesse em aprender ou demonstrar desempenho, utiliza pensamento integrado e indutivo, voltado para um problema real, visando uma ou mais platéias alvo.

Para Renzulli a pessoa superdotada é aquela que se encontra na confluência de três anéis, cada anel representando uma característica humana: Habilidade acima da média, Criatividade e envolvimento com a tarefa (ALMEIDA E CAPELLINI, 2005; VIRGOLIM, 2007), ver a Figura 2:

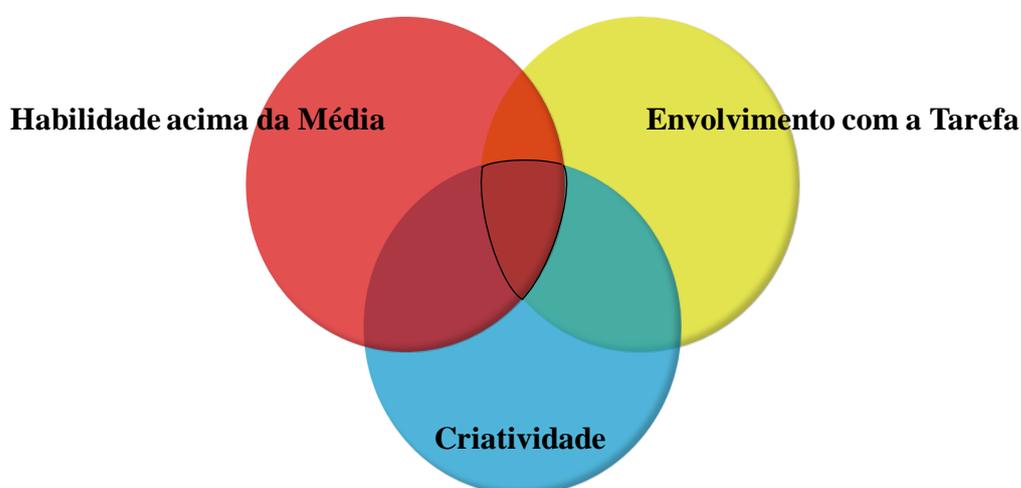


Figura 2 - Diagrama da Teoria dos Três Anéis de Renzulli adaptado de Virgolim (2007, P.36).

A definição de Renzulli teve considerável impacto na área da Educação Especial, pois ela permitia novas formas de identificação e de atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. A amplitude das diferentes áreas gerais de desempenho permite entender como criança com Altas Habilidades/Superdotação aquelas que apresentem habilidades acima de média, envolvimento com a tarefa e Criatividade em qualquer das diferentes áreas gerais de desempenho (VIRGOLIM, 2007, p.36):

- Matemática
- Filosofia
- Religião

- Ciências da vida
- Artes visuais
- Ciências sociais
- Linguagem
- Ciências físicas
- Direito
- Música
- Artes performáticas

Motivado por não acreditar que os testes de QI são suficientes para medir o tipo de Inteligência exigida para o sucesso no mundo real (VIRGOLIM, 2007), Sternberg (1996a, 1996b, 1996c) desenvolveu a Teoria Triádica da Inteligência. Para o autor há três formas de Inteligência, conseqüentemente uma pessoa demonstra Altas Habilidades/Superdotação ao se destacar em uma ou mais delas:

- Inteligência Analítica
- Inteligência Criativa
- Inteligência Prática

A criança que apresenta destacada Inteligência Analítica vai bem na escola, tira boas notas, aprende fácil e com poucas repetições, tem facilidade ao lidar com idéias, pensamentos e teorias. Essa criança pode apresentar dificuldades diante de demandas por Criatividade (idéias novas, respostas diferentes e incomuns).

A criança que se destaca por apresentar Inteligência Criativa é o oposto, ela se destaca por ter grande imaginação, habilidade para gerar idéias interessantes e criativas, escreve ou fala para demonstrar aptidões e competências, é independente, bem humorada e pode ser popular. Mas pode não ter boas notas, ser vista como mau aluno por professores e apresentar dificuldades em quesitos mais acadêmicos.

O terceiro tipo de criança, que se destaca pela Inteligência Prática, demonstra facilidade de adaptação aos ambientes e ao desempenhar tarefas com objetivos definidos. Essa criança demonstra praticidade e senso comum, objetividade, tomada de decisão, execuções precisas de tarefas. Esse último tipo de inteligência, para Sternberg (1996a) é o que está mais envolvido com sucesso na vida adulta.

Estes três perfis de superdotados estão baseados nas interações entre três subteorias que determinam o comportamento inteligente (ver Figura 3), são as subteorias de componentes, de experiência e de contexto: A subteoria de componente contempla as habilidades próprias do processamento de informação subjacente ao comportamento inteligente; A subteoria de experiência manifesta-se nas pessoas mais inteligentes que a média, pessoas que processam melhor informação, realizam tarefas novas em menor tempo, interiorizam e automatizam o que aprendem; A subteoria de contexto propõe que as pessoas inteligentes têm grande facilidade para processar informações de acordo com seus desejos pessoais e em relação com a vida cotidiana (PEÑA DEL AGUA, 2004).

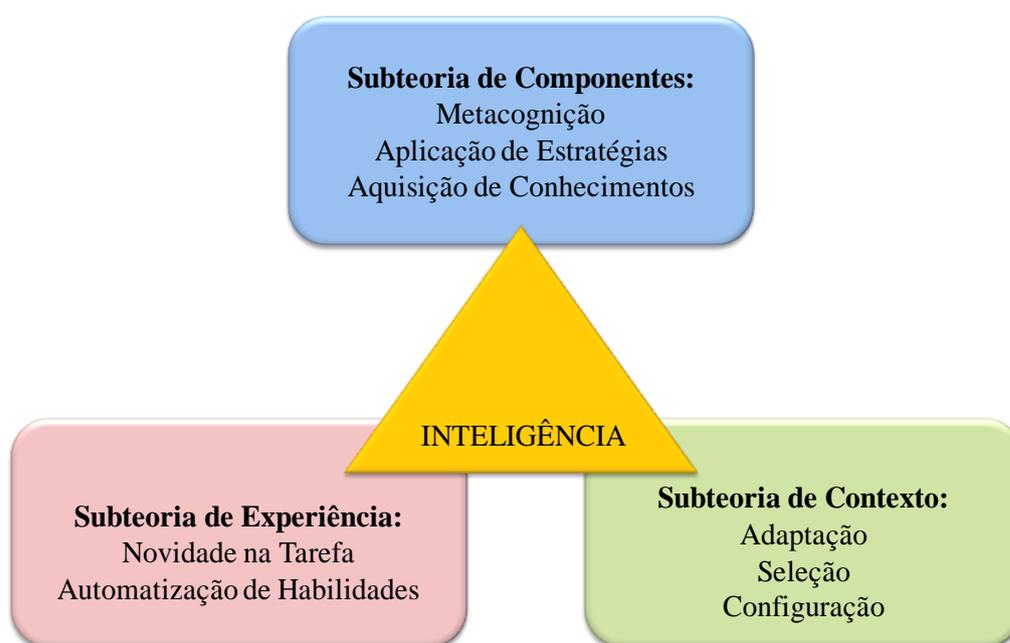


Figura 3 - Esquema ilustrativo da Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg adaptado de Peña Del Agua (2004, p.24).

Entre as várias definições de Altas Habilidades/Superdotação encontramos também a de Piirto (1999), bastante focada em cenários escolares, ressalta que esses indivíduos apresentam elevada capacidade de criar, observar e aprender com grande rapidez e exatidão. Essa capacidade pode se manifestar em várias direções da cultura humana. Para Piirto o QI elevado e o Talento podem ir se especializando com o tempo e desenvolvimento, fazendo com que a Inteligência e o Talento se mostrem como Altas Habilidades/Superdotação em áreas específicas (ver Figura 4).



Figura 4 – Esquema do Alto QI e Talento criado com base em Piirto (1999).

Piirto (1999) acredita que a identificação de Talento potencial não é uma ciência exata e, sendo assim, devemos ser mais inclusivos e menos excludentes. A autora coloca que há influências significantes no desenvolvimento de talentos. A proposta do conceito expresso na pirâmide de Piirto é ajudar a demonstrar onde escola, família, pessoa, devem colocar ênfase no desenvolvimento de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. Para a autora, há uma sequência no desenvolvimento dos talentos, partindo de uma base e desenvolvendo-se em uma dada direção de acordo com vários fatores (hereditariedade genética, traços de personalidade, aspectos ambientais, etc.). Ela criou uma pirâmide (ver Figura 5) que ilustra essa visão (PIIRTO, 1999, p.28):

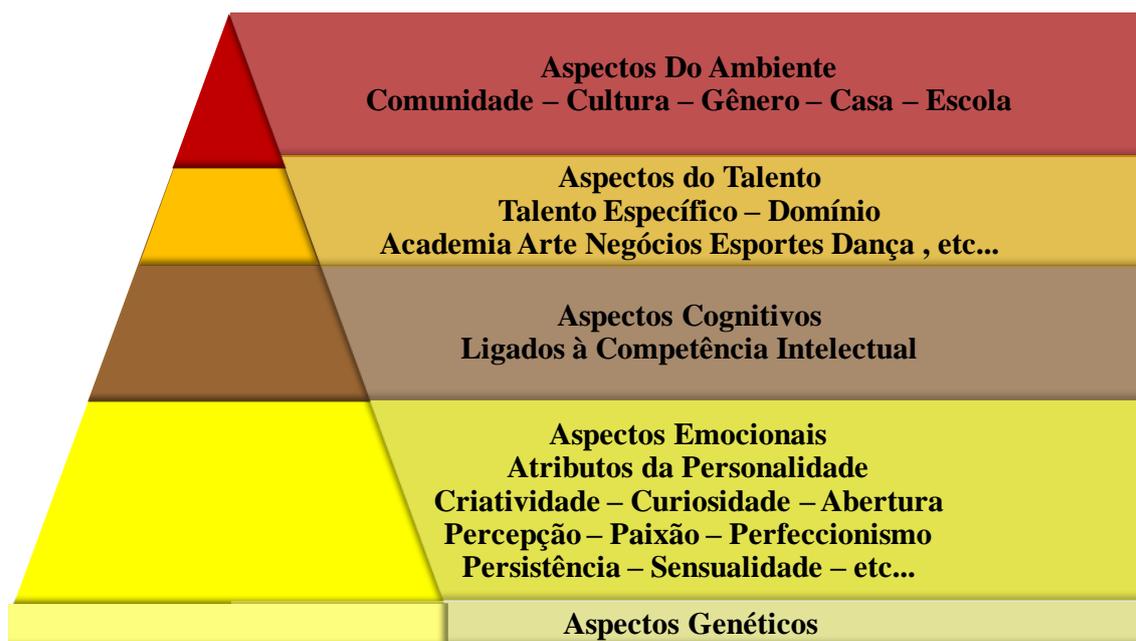


Figura 5 – Esquema dos aspectos do desenvolvimento do Talento adaptado com base na Pirâmide de Piirto (PIIRTO, 1999, p.28).

Para Feldhusen (1982), há fatores que são fundamentais na influência no desenvolvimento do Talento: Capacidade intelectual geral acima da média; Auto-conceito positivo (percepção da própria capacidade e eficiência); motivação quanto ao aprendizado; Talento pessoal na área acadêmico-intelectual e artístico-criativa. A Figura 6 contém os fatores apresentados por Feldhusen (1992) que ampliam a sua primeira concepção (FERNÁNDEZ, 2006b).

Fatores com Influência no Desenvolvimento de Talento
Habilidades Intuitivo-Criativas
Conhecimento Funcional Básico
Habilidades Metacognitivas e Criatividade
Experiências Sociais
Experiências Jogo/Família
Experiências Escolares
Motivação Atuante e Estilos de Aprendizagem
Atitudes Pró-Ativas, Capacidades, Inteligências
Precocidade
Capacidades Geneticamente Determinadas

Figura 6 - Fatores fundamentais ao desenvolvimento de Talentos adaptado de Feldhusen (1992).

A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994) propõe que a Inteligência não é única, mas habilidades que permitem ao indivíduo a solução de problemas e criação de produtos (VIRGOLIM, 2007), ressaltando dois importantes fatores: a Inteligência envolve Criatividade (fundamental para solução de problemas em um contexto e para a criação de produtos reconhecíveis em uma sociedade) e culturas diferentes valorizam inteligências diferentes (um indivíduo só pode ser considerado inteligente se o seu contexto for levado em consideração).

A Figura 7 traz um quadro onde se relacionam as características das Inteligências propostas por Gardner (1994) e informações sobre o perfil das crianças que se destacam em cada uma delas.

Múltiplas Inteligências		
Inteligência	Pensam	Adoram
Inteligência Linguística Pensa em palavras, usa a linguagem como ferramenta, bom leitor, orador e escreve bem, expressa e avalia significados complexos.	Palavras	Ler, escrever, contar histórias, fazer jogos de palavras
Inteligência Lógico-Matemática Usa e avalia relações abstratas, operações complexas, quantifica, calcula e considera proposições e hipóteses. Sensível a padrões e relações lógicas.	Raciocinando	Experimentar, questionar, resolver problemas lógicos, calcular
Inteligência Espacial Capacidade de perceber informações visuais e espaciais. Pensamento tridimensional (leva em conta cor, forma, linha, configuração, espaço). Criam, modificam e manipulam informações espaciais sem a referência física (cegos usam).	Por imagens e figuras	Planejar, desenhar, visualizar, rabiscar
Inteligência Corporal Cinestésica Usa o corpo ou partes do corpo para expressão de idéias e sentimentos, solução de problemas, produção. Boa coordenação entre sistemas neurais, musculares e perceptuais. Equilíbrio, destreza, força, flexibilidade, propriocepção.	Sensações somáticas	Dançar, correr, pular, construir, tocar, gesticular
Inteligência Musical Cria, comunica e compreende significados compostos por sons. Boa capacidade de ritmo, timbre, canto, tom e melodia. Boa capacidade de percepção e expressão musical, bom ouvinte, capacidade de transformar.	Ritmos e melodias	Cantar, assobiar, cantarolar, bater com as mãos e os pé, escutar
Inteligência Interpessoal Capacidade de compreender e interagir com outros. Boa percepção, compreensão e diferenciação de sentimentos, intenções, crenças e capacidade de ação para moldagem de acordo com objetivos pessoais.	Percebendo o que os outros pensam	Liderar, organizar, relacionar-se, manipular, mediar, fazer festa
Inteligência Intrapessoal Capacidade de diferenciar seus próprios sentimentos, intenções, motivações, valores. Percepção acurada de si mesmo, usa-a para tomar planejar e direcionar sua vida e tomar decisões.	Em relação a seus sentimentos, objetivos e necessidades	Estabelecer objetivos, meditar, sonhar, planejar, refletir
Inteligência Naturalística Conhece e classifica sistemas naturais (flora, fauna), sistemas criados pelo homem, reconhece padrões de estímulo ligados ao ambiente.	Por meio da natureza e imagens naturais	Brincar com animais de estimação, cuidar do jardim, investigar a natureza, criar animais, cuidar do planeta Terra

Figura 7 - Inteligências Múltiplas de Gardner adaptado de Virgolim (2007, p.56 e 57).

O Modelo Diferenciado da Superdotação e Talento (GAGNÉ, 2009) faz clara distinção entre os conceitos de Superdotação e Talento, exatamente como diz o nome criado pelo autor.¹¹

¹¹ Um desenho esquemático que representa/ilustra sua teoria encontra-se no ANEXO 1.

No presente trabalho usaremos a sigla original para designar o modelo de Gagné (2009), DMGT - Differentiated Model of Giftedness and Talent, ou, Modelo Diferenciado da Superdotação e do Talento. Ao explicar sobre seu modelo Gagné (2009) ressalta uma dicotomia sempre presente em diferentes definições e conceitos sobre Altas Habilidades/Superdotação, a diferenciação entre os primeiros sinais de Superdotação, em crianças com fortes raízes biológicas e as formas de Superdotação que se manifestam em adultos. Essa distinção é sempre expressa em pares de palavras como potencial/realização, aptidão/aquisição, promessa/cumprimento. O DMGT foi criado, segundo o autor, para tirar vantagem dessa distinção ao tornar-se base para novas definições diferenciadas para esses dois termos. **Superdotação** designa destacar-se na posse e no uso de habilidades naturais, chamadas aptidões, em pelo menos um dos domínios descritos no modelo. O grau de destaque deve posicionar o indivíduo entre os 10% superiores em relação a seus pares de mesma idade. **Talento** designa o domínio destacado de habilidades desenvolvidas sistematicamente, chamadas competências (conhecimento e habilidades), em pelo menos um dos campos de atividade humana descritos no modelo, esse domínio deve atingir um grau tal que posicione o indivíduo entre os 10% superiores em relação a seus pares de mesma idade que estão ou estiveram ativos naquele campo específico.

O autor chama a atenção também para o fato de que os dois conceitos apresentam três características em comum: (a) ambos se referem a habilidades humanas; (b) ambos são normativos, uma vez que focam em indivíduos que se diferenciam da linha normal ou média; e (c) ambos focam indivíduos cujo status de “não normalidade” aparece devido a comportamentos que se destacam positivamente.

Gagné (2009) apresenta cinco componentes de seu modelo: Três componentes são denominados trio básico do DMGT. O primeiro é Superdotação (termo considerado sinônimo de Altas Habilidades no presente trabalho), o componente Superdotação será representado por “Domínio” na adaptação do esquema de Gagné (2009) para o português (também utilizaremos a letra D para representar Domínio). O segundo componente é o Talento, que será representado por Competência (C) no esquema adaptado da Figura 8. O terceiro componente é o Processo de Desenvolvimento (PD). Os dois componentes adicionais são os

Catalisadores Intrapessoais (I) e os Catalisadores Ambientais (A). Apresentamos na Figura 8, uma adaptação com tradução para o Português do mesmo modelo apresentado no ANEXO 1 (GAGNÉ, 2009, p.64).



Figura 8 - Modelo Diferenciado da Superdotação e do Talento (DMGT), adaptado e traduzido de Gagné (2009, p.64).¹²

O Modelo de Gagné (2009), leva em consideração também fatores não contemplados nas concepções apresentadas até o momento. São exemplos interessantes: A sorte, colocada pelo autor como presente positivamente ou negativamente em todas as interações do esquema; O investimento (que pode assumir formas distintas, tais como tempo, dinheiro, energia); ou mesmo componentes do processo de desenvolvimento, tais como, conteúdo, estágios, metas, formato. O interessante desse detalhamento é a ampliação das possibilidades de utilização do modelo como base para construção de conhecimento, ações de

¹² O Esquema original do Modelo Diferenciado da Superdotação e do Talento (GAGNÉ, 2009, p.64) está presente no ANEXO 1.

identificação e programas de intervenção, por permitir uma maior interatividade com as várias áreas do conhecimento que se relacionam dentro e fora da Educação Especial.

O autor deixa claro que os domínios não são necessariamente correlacionados, assim, ao levar em conta os diferentes domínios, o total de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação facilmente superará os 10%. Alguns estudos indicam que o número pode chegar a duas ou três vezes essa porcentagem (GAGNÉ, 2009).

5. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Em relação à produção científica, a quantidade relativamente pequena de dissertações e teses indica que o tema é pouco explorado no Brasil. O site da CAPES¹³ informa que há no Brasil noventa e oito programas recomendados de pós-graduação em Educação, quarenta e seis com cursos de mestrado, um com curso de mestrado profissional, e cinquenta e um com cursos de mestrado e doutorado. Diante desse número de programas poderia se esperar produção significativa em todas as subáreas da Educação.

Para que se tenha uma visão da produção recente sobre o tema foram pesquisadas teses de doutorado e dissertações de mestrado que se relacionassem diretamente com Altas Habilidades/Superdotação. As palavras chave utilizadas nas buscas foram: Altas Habilidades; Superdotação e Altas Habilidades/Superdotação.

A busca por teses e dissertações teve como base principal os bancos de dados da CAPES e as informações fornecidas no site do Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSD¹⁴. Foram consultados outros bancos de dados de teses e dissertações de universidades como Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Universidade de São Paulo – USP, Universidade de Campinas – UNICAMP, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Universidade de Brasília – UNB, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e outros. Todas as teses e dissertações encontradas estavam presentes nas listagens da ConBraSD e CAPES.

As dissertações listadas somaram sessenta e cinco desde o ano de 1987. Mas vale ressaltar que entre 1988 e 1994 não houve nenhuma dissertação com tema relacionado a Altas Habilidades/Superdotação. A quantidade de dissertações com relação ao número de programas é pequena, ainda que se possa observar um aumento no número de dissertações, principalmente nos últimos cinco anos. No período de 1987 a 1999 temos oito dissertações listadas pela ConBraSD, de 2000 a 2004 temos vinte e quatro dissertações e de 2005 a 2009 temos trinta e cinco dissertações. A figura 9 apresenta o aumento no número de dissertações com tema

¹³ Informação obtida no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES: <http://www.capes.gov.br>.

¹⁴ Informação obtida no site do Conselho Brasileiro de Superdotação – ConBraSD: <http://www.conbrasd.com.br>.

diretamente relacionado a Altas Habilidades/Superdotação. Observa-se uma curva ascendente com relação ao número de dissertações defendidas na área e isso pode representar uma tendência, uma vez que os trabalhos produzidos geram um cenário mais propício para novos trabalhos de pesquisa com temas relacionados a Altas Habilidades/Superdotação.

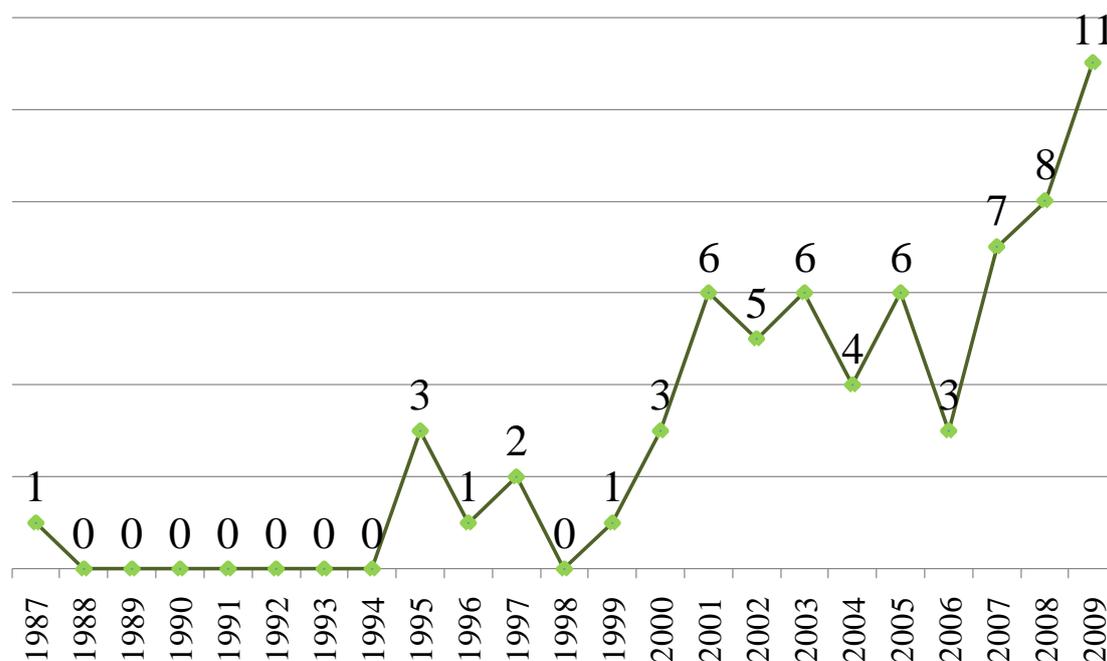


Figura 9 - Número de dissertações defendidas por ano com tema diretamente relacionado a Altas Habilidades/Superdotação.

Ao focarmos as dissertações defendidas nos últimos seis anos observamos que predominam as pesquisas qualitativas descritivas e exploratórias. No período entre 2004 e 2009, o mais rico em quantidade de dissertações, foram defendidas trinta e nove dissertações relacionadas ao tema Altas Habilidades/Superdotação, trinta e quatro delas podem ser classificadas como qualitativas (descritivas, exploratórias, estudos de caso), dentro dessas trinta e quatro, temos quatro pesquisas que podem ser classificadas como quali-quantitativas. Duas das dissertações, ainda que se relacionem com Altas Habilidades/Superdotação, não têm foco diretamente ligado ao tema. Uma tem como foco o desenvolvimento do Talento no Esporte, Psicologia do Esporte (SILVA, 2009), e a outra avalia o papel da sala de recursos na Educação Inclusiva de forma geral (ARNAL, 2007), sem focar diretamente Altas Habilidades/Superdotação.

Uma pesquisa tem como tema a compreensão do fenômeno Altas Habilidades/Superdotação e é uma pesquisa bibliográfica, Bifon (2009) teve como foco as determinações histórico-culturais da Superdotação, ela descreve sua pesquisa como de cunho conceitual referenciada teorico metodologicamente no Materialismo Histórico-Dialético e na Psicologia Histórico Cultural.

As quantitativas (dois estudos) são as mais relacionadas ao presente trabalho: Moraes (2009) encontrou uma prevalência de 11% de crianças com Altas Habilidades/Superdotação, sua pesquisa teve como foco a população negra em uma escola no Rio de Janeiro, e, com foco em uma amostra de alunos em diferentes níveis de risco social, Jardim (2006) levantou a presença de crianças com Altas Habilidades/Superdotação em três escolas públicas de Belo Horizonte, ela levantou a presença de 2,4% crianças com desempenho acima de dois desvios padrões, segundo a autora, a mesma proporção esperada na população geral.

As teses de doutorado encontradas somam onze teses. O aumento na produção recente também pode ser observado no caso das teses de doutorado, com a diferença que no ano de 2009 não houve teses relacionadas diretamente a Altas Habilidades/Superdotação, assim como em 2007, demonstrando que o crescimento na produção não é contínuo. Porém, se dividirmos os dez anos do recorte em duas partes temos uma clara visão do aumento das teses relacionadas ao tema. No período de 2000 a 2004 temos três teses, enquanto no período entre 2005 e 2009 temos oito teses relacionadas diretamente ao tema Altas Habilidades/Superdotação. O Brasil, possuindo 51 programas de Educação recomendados pela CAPES com cursos de Doutorado em Educação, demonstra limitado interesse com relação ao tema. A tendência no aumento na produção (ver Figura 10) pode incentivar novos trabalhos ao gerar maior base de conhecimento sobre o fenômeno, mas ainda é um grande desafio para a Educação de forma geral e para a Educação Especial mais especificamente.

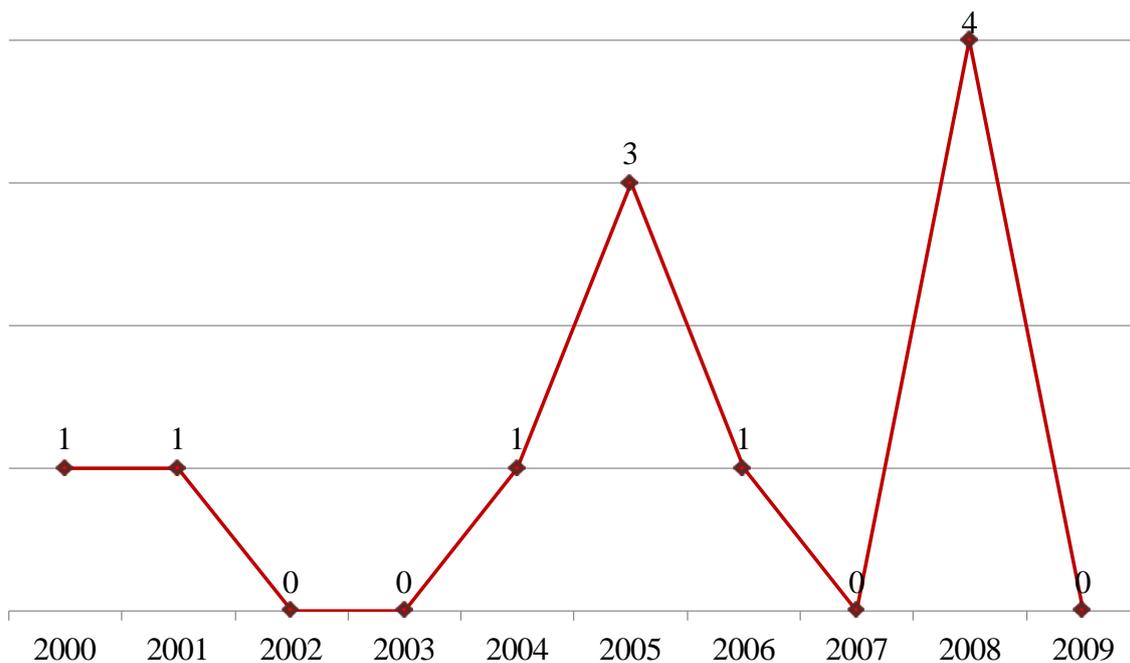


Figura 10 - Número de Teses de Doutorado por ano no período de 2000 a 2009.

A tese menos recente é de Maria Alice D'Ávila Becker defendida em 2000. O título é: **Criatividade, Abstração, Raciocínio Lógico, Ansiedade e sua Interação na Personalidade de Estudantes de Arquitetura, Computação e Psicologia**. A relação com Altas Habilidades está na avaliação da capacidade criativa e de abstração de três grupos distintos: estudantes de Arquitetura; Computação; e Psicologia. Trata-se de uma pesquisa qualitativo-descritiva. A Tese foi defendida em Porto Alegre, no Curso de Doutorado em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Cristina Maria Carvalho Delou defendeu sua Tese, **Sucesso e Fracasso Escolar de Alunos Considerados Superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino**, em 2001, no Curso de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O trabalho demonstrou que alunos com Altas Habilidades/Superdotação de escolas públicas do Rio de Janeiro eram levados a apresentar desempenho suficiente apenas para serem aprovados. A pesquisa do tipo qualitativa descritiva, teve foco no levantamento do perfil do aluno, seu discurso, a relação da escola com o fato do aluno apresentar características de Superdotação e a forma que a escola enfrentou a presença do fenômeno.

A Tese de Doutorado **A Moral em Superdotados: uma nova perspectiva** foi defendida por Ana Valéria Marques Fortes Lustosa em 2004. O Curso foi de Doutorado em Psicologia da Universidade de Brasília. O trabalho de pesquisa foi qualitativo, constituindo-se como um estudo de casos. A autora teve como objetivos a caracterização dos sujeitos (adolescentes identificados como superdotados especificamente nas áreas intelectual e acadêmica pela Secretaria de Educação do Distrito Federal) em sua configuração subjetiva e a caracterização da moral e da moral pró-social dos sujeitos. Ela justifica a escolha feita por uma pesquisa qualitativa de estudo de caso por ter como foco a subjetividade do fenômeno a ser estudado. Com relação aos cinco adolescentes participantes (com faixa etária de doze a quinze anos) concluiu-se que havia singularidade na constituição moral subjetiva, relacionada com a moralidade dos mesmos em vários aspectos e também a moral pró-social é diferenciada em cada um deles. A autora conclui que a formação moral está ligada à personalidade de cada sujeito e suas experiências morais vividas em muito maior grau e que há estágios invariáveis, hierárquicos e universais de uma perspectiva estruturalista. A moral não pode ser ligada apenas ao nível cognitivo do sujeito.

Tania Vicente Viana defende a Tese **Avaliação Educacional Diagnóstica: uma proposta para identificar altas habilidades** em 2005 na Universidade Federal do Ceará, pelo Curso de Doutorado em Educação. Em um estudo classificado como quali-quantitativo a autora investigou o reconhecimento de alunos com Altas Habilidades/Superdotação por parte de seus professores. A amostra constituiu-se de cinquenta e sete sujeitos (professores, familiares e alunos) com base em um colégio de Fortaleza (no período entre 2003 e 2004). A autora realizou com os professores um curso de capacitação em Altas Habilidades de oitenta horas abordando os seguintes tópicos: Aspectos gerais de Altas Habilidades; histórico do tema; características dos alunos; modalidades de atendimento. Devido às tendências naturais das seleções realizadas por professores enfatizaram-se conteúdos relacionados a gênero, classe social, rendimento acadêmico e ajustamento psicossocial. Os resultados indicaram doze critérios diagnósticos utilizados pelos professores. Destacaram-se entre esses: motivação (66,7%), pensamento (58,3%), Criatividade (33,3%) e idade mental (33,3%). Foi utilizado pelos professores o rendimento acadêmico, além de atributos como cognição e

aprendizagem, porém, constatou-se a presença de preferências por parte dos professores (alunos do gênero masculino, com bom desempenho e com bom ajustamento psicossocial mostraram-se preferidos pelos professores).

A Tese de Doutorado de Ângela Magda Rodrigues Virgolim, **Creativity and Intelligence: a study of Brazilian gifted and talented students**, pela Universidade de Connecticut, foi defendida em 2005, sendo a conclusão do Curso de Doutorado em Psicologia da Educação. O trabalho de pesquisa teve dois focos: análise da relação entre resultados de testes de Inteligência e Criatividade e determinação da percepção de alunos e professores de salas de recursos com relação a Inteligência e Criatividade. O público alvo constituiu-se de dois grupos: Cem alunos identificados como superdotados e talentosos, com faixa etária de nove a dezessete anos; Quinze professores de quarta a oitava séries de um Programa de Enriquecimento Escolar do Distrito Federal.

A pesquisa pode ser classificada como quali-quantitativa e de estudo de casos. Foram utilizados como instrumentos um teste de Inteligência (Matrizes Progressivas de Raven), um teste de Pensamento Criativo (Urban and Jellen's Test for Creative Thinking – Drawing Production) e métodos qualitativos e quantitativos para levantar a percepção de alunos e professores quanto a Inteligência e Criatividade. Os resultados principais indicaram: correlação significativa entre os escores obtidos nos testes; percepção positiva por parte de professores e alunos quanto a Criatividade e Inteligência; professores se mostraram aptos a reconhecer Pensamento Criativo; percepção por parte de professores e alunos da Inteligência como Raciocínio e Conhecimento e da Criatividade como Habilidade de Pensamento Divergente, reconhecimento do papel do Conhecimento na solução de problemas; professores e alunos consideram Criatividade, Inteligência e Superdotação como constructos relacionados.

Em 2006 foi defendida a Tese **Programa de Atendimento ao Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1991-2002): inclusão social ou tergiversação burocrática?** com a qual Marília Gonzaga Martins Souto de Magalhães concluiu o Curso de Doutorado em Sociologia na Universidade de Brasília. O estudo teve como objetivo investigar o trabalho realizado no Programa de Atendimento ao Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF. A investigação compreendeu o

período específico de fevereiro de 1991 a dezembro de 2002. A autora teve como foco identificar se as ações de encaminhamento, avaliação e atendimento ao aluno superdotado favoreceram ou não o seu ajustamento e inclusão social. A pesquisa pode ser classificada como qualitativa e envolveu estudos documentais, entrevistas com gestores da área de Superdotação, professores que atuaram no Programa no período e ex-alunos do Programa. Além disso, foi realizado um estudo piloto com alunos que frequentaram o Programa em 2002 e 2003 para traçar um perfil desse alunado. Os resultados indicam: a necessidade de um programa especializado para atender superdotados; divergências entre profissionais da área no que se refere à gestão do Programa de atendimento aos superdotados ser subordinado ao mesmo órgão que atende deficientes; existe preocupação quanto a uma possível correlação entre os limites do Programa e as Diretrizes Norteadoras do MEC, visto que nas Diretrizes percebe-se priorização de ações voltadas para alunos com deficiência em detrimento do atendimento a superdotados (sobretudo quanto à alocação de recursos e identificação da Superdotação).

A Tese Programa de Enriquecimento de Base Cognitivo-Comportamental Mediando o Transtorno Obsessivo Compulsivo /TOC de um Estudante com Altas Habilidades na Escola Regular: um estudo de caso. A autora é Maria Cláudia Dutra Lopes Barbosa, ela defendeu a Tese concluindo assim o Curso de Doutorado em Ciências Médicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro em 2008. A pesquisa pode ser classificada como qualitativa descritiva (estudo de caso), e teve como objeto de estudo a dupla excepcionalidade de Altas Habilidades e Transtorno Obsessivo Compulsivo. Partindo de doze estudantes indicados por um psiquiatra a autora colheu o relato de nove sujeitos (com foco em comportamentos relacionados a Altas Habilidades e a Transtorno Obsessivo Compulsivo), entre esses foi selecionado um estudante cujas características relacionadas a Altas Habilidades e a TOC foram confirmadas por testes específicos. O sujeito foi submetido a um Programa de Enriquecimento de enfoque Cognitivo-Comportamental, com base em atividades criativas de promoção de flexibilidade do pensamento e pesquisa de interesse. Utilizou também técnicas específicas de supressão dos sintomas do TOC. Os resultados indicaram melhora no relacionamento com colegas e pessoas em geral, supressão dos sintomas obsessivos compulsivos e potencialização dos talentos do sujeito.

Jane Farias Chagas defendeu em 2008 a Tese **Adolescentes talentosos: características individuais e familiares**. A autora foi aluna do Curso de Doutorado em Psicologia da Universidade de Brasília. O trabalho de pesquisa teve como objetivo descrever as características individuais e familiares de adolescentes talentosos a partir da percepção de adolescentes, familiares e professores. Compuseram a amostra do trabalho quarenta e dois adolescentes (entre doze e dezoito anos de idade), seus genitores ou responsáveis, na primeira fase da pesquisa. Na segunda fase do estudo, compuseram a amostra quatro adolescentes talentosos, quatro mães, três pais, cinco irmãos, duas professoras de ensino regular e três professoras de Sala de Recursos. Os instrumentos utilizados na primeira fase foram: Lista de Habilidades, Interesses, Preferências, Características e Estilos de Aprendizagem; Questionário para Caracterização do Sistema Familiar, Inventário de Atitudes Parentais na versão filhos e pais. Na segunda fase foram utilizados roteiros de entrevistas semi estruturadas. A pesquisa pode ser classificada como qualitativa descritiva. Os resultados demonstram várias relações entre as características dos sujeitos e suas vivências e interações familiares e em ambiente escolar. Destacam-se: características importantes como habilidades, preferências, interesses e aspectos motivacionais variam de acordo com o Talento de cada sujeito; foram percebidas características nos adolescentes como autodidatismo, facilidade em aprender, dedicação aos estudos e desempenho; da mesma forma foram percebidas características sócio-emocionais como determinação, timidez, responsabilidade, envolvimento com áreas de interesse, Criatividade, perfeccionismo e bom humor; o papel da mediação, seja por parte de professores, seja por parte da família está marcadamente presente; mais da metade das famílias constituía configuração tradicional; maioria das famílias priorizava a educação e o desenvolvimento do Talento dos filhos e estava envolvida em variado leque de atividades (rotina e lazer); 90% das famílias eram de ambientes urbanos e eram religiosas; a maioria dos adolescentes ocupava posição especial na família (filho único, primogênito ou caçula); pais com auto avaliação positiva em relação à avaliação dos filhos; pais e mães com percepção bastante similar; adolescentes avaliaram os pais negativamente em relação à auto avaliação dos pais; suporte dos pais e Sala de Recursos foram apontados como principais fatores favoráveis ao

desenvolvimento dos Talentos; e houve preferência pelo uso do termo Talento para designar habilidades superiores.

Na discussão foram apresentadas contribuições e limitações do estudo, confluência de características individuais e familiares, resiliência, bulling, família, escola e políticas públicas.

Na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 2008, Susana Graciela Pérez Barrera Pérez defendeu a Tese **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta**, do Curso de Doutorado em Educação. O estudo pode ser classificado como qualitativo descritivo (estudo de caso). O objetivo do trabalho de pesquisa foi compreender a construção de identidade da Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação adulta, e, a partir daí, propor estratégias educacionais para uma construção sadia dessa identidade.

As principais concepções que serviram de alicerce foram: A concepção de Inteligência de Gardner (1993, 2000) e de Superdotação de Renzulli (1975, 1986), com utilização de outros autores. A amostra foi composta por dez pessoas, cinco previamente identificadas como Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação e cinco com indicadores claros de Altas Habilidades/Superdotação. Os instrumentos utilizados foram: questionário; ficha de informações pessoais; instrumento padronizado para avaliar indicadores de AH/DS¹⁵. Na análise de dados utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2004). Obteve-se três categorias, nove subcategorias e cinco dimensões que analisaram autoconceito, educação escolar e trabalho na pessoa com Altas Habilidades/Superdotação adulta. Os resultados indicam que a construção saudável de identidade de pessoa com AH/DS adulta está ligada: às representações sobre AH/DS e PAH/SD de familiares, professores e sociedade; à representação de pessoa com AH/DS e PAH/SD adulta assumida pela pessoa; à maior interseção de reconhecimento, aceitação e valorização das Altas Habilidades/Superdotação e da Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação nos contextos pessoal, familiar, escolar e social (com influência de fatores como, personalidade, tipo de informação/formação sobre AH/SD e PAH/SD e os mitos e crenças sobre Altas Habilidades/Superdotação).

¹⁵ A autora utiliza as siglas AH/SD para designar Altas Habilidades/Superdotação e PAH/SD para designar Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação.

Outras características ligadas às PAH/SD permanentes na vida adulta encontradas nos resultados são: a Moral e a Ética como fios condutores do pensar, do sentir e do fazer; assincronismo pessoa-sociedade e o assincronismo interpessoal.

Segundo a autora a mulher apresenta diferenças em relação ao homem na construção da identidade de PAH/SD. Essa constatação demanda mais pesquisas com esse foco. Contatou-se também número elevado de PAH/SD com parentes próximos com AH/SD, indicando possível presença de fatores genéticos ligados ao fenômeno.

Comprovou-se a validade do instrumento para identificação de indicadores de AH/SD em adultos.

A autora propõe identificação e atendimento de adultos com Altas Habilidades/Superdotação e sugere estratégias em ambientes universitário e laboral.

Por fim, a última Tese encontrada nessa década referente a Altas Habilidades/Superdotação, **Superdotação: estudo comparativo da avaliação dos processos cognitivos através de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos**. Defendida em 2008, por Dora Cortat Simonetti, no Curso de Doutorado em Psicologia da Universidade do Minho, em Braga, Portugal.

A pesquisa pode ser classificada como pesquisa empírica quantitativa, com base em avaliação psicométrica de Inteligência e exame eletroencefalográfico. A amostra do estudo foi composta por setenta e sete participantes entre onze e quatorze anos, alunos de um programa de atendimento ao talentoso de Vitória. O estudo teve como foco a Superdotação, com ênfase na avaliação de processos cognitivos, através de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos. Assumiram-se pressupostos ligados a concepções multidimensionais de Superdotação e Inteligência, confiabilidade das técnicas de avaliação de Inteligência e Superdotação, benefícios da Avaliação Eletroencefalográfica como técnica não invasiva e de alta resolução, capaz de mostrar atividade elétrica cerebral em diferentes estados comportamentais, faixa etária entre onze e quatorze anos como marcante na superação da fase onde ainda se confunde precocidade com desempenho superior. O foco de pesquisa e os pressupostos assumidos levaram à pergunta de pesquisa: As ondas elétricas cerebrais dos alunos com altos escores na testagem de habilidades cognitivas revelam dados qualitativos diferentes da

atividade neuronal cerebral? Será que tal registro se diferencia também consoante o conteúdo verbal ou espacial das tarefas cognitivas realizadas? Os resultados mostram que a resposta é positiva. Confirmou-se a hipótese de que existe correlação entre quociente intelectual e a frequência e amplitude das ondas alfa durante a resolução de tarefas (nos superdotados observou-se alto poder de alfa, ou seja, menos atividade cerebral, o que não foi observado no grupo de comparação). Os superdotados, diferentemente do grupo de comparação, demonstraram predominância contínua de alfa, percentil frequencial sempre superior, alta amplitude na realização das tarefas (cognitiva e espacial). A autora destaca, ainda que o estudo tenha se limitado à psicometria e neurofisiologia, a atual convergência de modelos no estudo da Superdotação, dada a complexidade do fenômeno e do estudo do mesmo.

As teses foram analisadas quanto à metodologia e o tipo de pesquisa, ficou evidente, também nas teses de doutorado, a predominância de estudos do tipo qualitativo descritivo, estudos de caso. Das onze teses encontradas, apenas uma é quantitativo exploratória (SIMONETTI, 2008) e apenas uma é quali-quantitativa (VIRGOLIM, 2005). Esse fato nos remete à necessidade de maior produção na área e também à necessidade de maior variabilidade nos tipos de pesquisa realizados na área.

Como a própria produção científica ao enriquecer-se propicia terreno mais fértil para novas produções, torna-se importante a produção de pesquisas que possam ter resultados generalizáveis e aplicáveis. Segundo Gunther (2006), o chamado Paradoxo da Psicologia coloca em confronto o estudo aprofundado de um evento individual (estudo de caso) com a necessidade do estabelecimento de parâmetros para os atributos destes eventos. Os parâmetros utilizados em estudos individuais utilizam medidas que foram determinadas por estudos que ignoram as individualidades dos eventos, focando as médias.

Descrições qualitativas sobre a individualidade, ou mesmo descrições quantitativas do indivíduo (posicionamento de uma característica em uma escala), somente são obtidas em estudos mais complexos e profundos que estudos de caso. A autora defende que pode ser estabelecida uma dependência relativa das pesquisas qualitativas em relação às pesquisas quantitativas, uma vez que as últimas geram resultados generalizáveis e parâmetros.

Se aplicarmos o chamado Paradoxo da Psicologia à área das Altas Habilidades/Superdotação teremos um cenário com enorme déficit de dados generalizáveis e que possam ser utilizados como parâmetros para novas pesquisas. Das trinta e nove dissertações analisadas quanto ao tipo de pesquisa temos apenas três não qualitativas (7,7%). Entre as onze teses analisadas quanto ao tipo de pesquisa temos apenas uma que não é qualitativa (9%).

A maior produção de conhecimento na área das Altas Habilidades/Superdotação, com diferentes tipos de trabalho de pesquisa é mais um desafio para Educação Especial. Os sinais são positivos, com o registrado aumento na produção, a tendência parece ser de crescimento no número de pesquisas na área, mas fica claro que os passos já dados são poucos e curtos.

A relevância do presente trabalho de pesquisa também se relaciona ao reduzido número de trabalhos de identificação. As dissertações analisadas nos cinco anos mais recentes mostraram que duas entre trinta e nove tinha como objetivo identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação, o que mostra uma proporção muito baixa e carência de produção de conhecimento.

Essa mesma situação pôde ser detectada com relação a teses produzidas nos últimos dez anos. De onze teses analisadas nenhuma tinha como objetivo a identificação de forma direta e apenas uma focava o tema identificação ao analisar a correlação entre testes psicológicos e eletroencefalografia, os participantes da pesquisa já eram identificados como alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

O Brasil precisa de muitos estudos com foco em identificação. A grande diversidade geográfica, social e cultural do país demanda conhecimento profundo e generalizável para que seja possível identificar e atender esse público alvo de forma efetiva.

6. IDENTIFICAÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A identificação representa um passo inicial na possibilidade de atender as necessidades especiais educacionais características das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. A identificação pode ser entendida como um processo contínuo, composta por mais de um evento de avaliação.

A manifestação de Altas Habilidades/Superdotação é um fenômeno amplo, complexo e multidimensional (DAI & RENZULLI, 2008) com aspectos quantitativos e qualitativos importantes. Essa multidimensionalidade torna possível a utilização de diferentes procedimentos envolvendo variáveis quantitativas (testes de Inteligência para obtenções de scores) e qualitativas (escalas, formulários, entrevistas e outros), e envolvendo a pessoa que apresente características ou indicadores de AHS e as pessoas próximas, como familiares, pares, educadores ou outras.

O procedimento de identificação pode ser abrangente e levar em conta as diferentes possibilidades relacionadas ao fenômeno Altas Habilidades/Superdotação e, com isso, gerar resultados com maior probabilidade de, além da identificação, contemplar as necessidades deste público alvo específico (WINNER, 1998; VIRGOLIM, 2007; DAI & RENZULLI, 2008; GAGNÉ, 2009).

A percepção de indicadores se mostra como “gatilho” inicial para a identificação. Mas essa percepção precisa de um ambiente propício. As pessoas, envolvidas umas com as outras, nesse ambiente propício, precisam ter superado os mitos e idéias baseadas em senso comum que se relacionem com Altas Habilidades/Superdotação. É preciso reconhecimento da necessidade de Educação Especial pela pessoa com Altas Habilidades/Superdotação. É preciso também um ambiente que promova uma diversidade de estímulos, situações desafiadoras, oportunidades de expressão, para que a pessoa com Altas Habilidades/Superdotação possa destacar-se na medida de suas características. Somente em situações que ofereçam essas condições os indicadores podem ser percebidos.

Aqui podemos então falar de um processo real de prevenção de perda de oportunidade. Baseados em uma visão compartilhada por vários autores (GARDNER, 1994; WINNER, 1998; DAI & RENZULLI, 2008; GAGNÉ, 2009) de que as características que permitem a uma pessoa ser superdotada dependem do

ambiente e da Educação Especial para o desenvolvimento de potencial em capacidade real. Essa visão tem como base a crença de que a Superdotação não acontece naturalmente, ela é desenvolvida com a mediação da pessoa com características de Altas Habilidades/Superdotação e o ambiente (físico, social, cultural). A Superdotação não acontece, ela é desenvolvida.

Assim, a não prevenção da perda das Altas Habilidades/Superdotação, irá inevitavelmente acarretar o desperdício de potenciais. Isso está ocorrendo nesse momento em assustadora medida.

A questão do desenvolvimento de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação ultrapassa a Educação Especial. O desenvolvimento de pessoas com esse perfil toca questões como desenvolvimento social sustentável, direitos humanos, mobilidade social entre outros pontos importantes, chegando mesmo a estar presente na questão do Estado dos Direitos Humanos.

Algumas possibilidades negativas ameaçam o desenvolvimento de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. O crime organizado observa e recruta menores que demonstram sinais de Altas Habilidades/Superdotação para a realização de atividades ilegais, aproveitando o espaço não ocupado pelo estado e pela família ao deixar de valorizar as potencialidades de nossos jovens e nossas crianças. Ampliando ainda mais a amplitude das consequências do desenvolvimento de pessoas com Altas Habilidades podemos citar Lustosa (2007, p.67):

Ademais, não se pode negar que muitas contribuições que impulsionaram a sociedade foram feitas por indivíduos notáveis, ainda que, em muitos casos, os fins a que se propuseram tenham sido desvirtuados por grupos interessados em preservar o poder, em dominar e explorar outros indivíduos ou, até mesmo, sociedades inteiras [...]

Diante do ritmo de mudança constante do mundo atual é no mínimo injusto e possivelmente cruel permitir que crianças com potencial para grandes realizações (que poderiam trazer satisfação, desenvolvimento e melhoria de qualidade de vida para a própria criança, enquanto indivíduo, e para as pessoas com qualquer relação com ela) acabem por perder esse potencial ou, o que é ainda pior, ter esse potencial como um problema que atrapalha a sua vida. Ela pode sentir-se

diferente das outras crianças, desajustada. Ela pode ter seu potencial valorizado por pessoas interessadas em utilizá-lo de forma negativa, para benefício próprio. Pessoas que podem envolver a criança em atividades ligadas ao crime organizado, deturpando a construção de valores e afastando a mesma de uma vida plena de cidadania.

Delpretto e Freitas (2009) chamam a atenção para o fato de que ações individuais e coletivas podem ser problematizadas e se relacionam com a forma que o fenômeno Altas Habilidades/Superdotação é encarado e enfrentado. As autoras lembram que a modalidade Educação Especial é ampla e tem como norte o atendimento educacional especializado de estudantes com necessidades educacionais específicas e que nesse grupo amplo estão incluídas as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. Há um enorme desperdício do Talento e potencial humano em nosso país. Esse fato demonstra que há grande demanda para educadores, no sentido de possibilitar e oportunizar propostas coerentes e fundamentadas para que alunos com essas características possam se desenvolver plenamente. Apresenta-se assim a necessidade de levantar e discutir quais são as “barreiras” e “facilitadores” dessa linha de ação.

A pessoa com ou sem necessidades educacionais especiais precisa de mediação para desenvolver-se. Se adotado o ponto de vista de Vygotsky (FINO NOGEIRA, 2001), quanto ao desenvolvimento, temos dois “pontos fundamentais para compreender a necessidade do desenvolvimento mediado “pelo outro”: a afirmação de Vygotsky de que os processos mentais do indivíduo emergem de processos sociais e a afirmação de que os processos sociais e psicológicos se formam através de ferramentas ou artefatos culturais (estes mediam a interação entre indivíduos e entre estes e seu ambiente).

Esses “pontos” oferecidos por Vygotsky facilitam a compreensão da necessidade de orientação ao aluno, independentemente de sua capacidade ou potencial superior.

O fato de destacar-se não implica nem mesmo em uma gradação de sua capacidade para que ele tenha necessidade de Educação Especial, seja ele “levemente” superdotado ou “extremamente” superdotado, a necessidade existirá. Cupertino (2008, p.22) utiliza um termo em inglês para chamar a atenção para essa necessidade do aluno com Altas Habilidades/Superdotação, *outstanding* pode ser

traduzido para o português, quando em referência a um indivíduo, como “destacado”:

A pessoa outstanding é a que se posiciona (stand) fora (out) de uma suposta posição compartilhada por outros. A pessoa **destacada** está, de alguma forma, fora dessa linha. Nesse caso, **à frente**.¹⁶

Ao adotar o ponto de vista da autora, imaginamos uma fila de alunos e um deles se destaca, pode estar apenas um passo diante da fila, ou pode estar vários e vários passos adiante. Porém, como no caso do desempenho ou potencial da criança com Altas Habilidades/Superdotação, ela está de alguma forma em posição diferente de seus pares.

O exemplo oferecido por pessoas que ficaram isoladas do contato com outros seres humanos ilustra a necessidade de aprendizagem mediada, independentemente da capacidade cognitiva da pessoa. Esse tipo de exemplo ajuda a entender que é um mito a idéia de que o aluno com Altas Habilidades/Superdotação “vai sozinho”. Vários autores citam essa crença como um mito (ALMEIDA & CAPELLINI, 2005; CUPERTINO, 2008);

Em um documentário chamado “Um Cérebro Brilhante” (no original, “My Brilliant Brain”, da National Geographic), no primeiro episódio, “Nascido Gênio” (“Born Genius”), chama a atenção o relato de um caso de uma menina, apelidada “Genie”. Ela foi trancada pelo pai em um quarto quando tinha um ano e foi descoberta por uma assistente social aos treze anos de idade. O documentário mostra que ela, apesar de não apresentar nenhuma deficiência congênita, teve seu desenvolvimento comprometido, não recuperando habilidades relativas à linguagem, por exemplo, mesmo sendo muito inteligente segundo membros da equipe de terapeutas que a atenderam depois de ser “resgatada” de seu cativeiro.

O documentário relata que os especialistas do desenvolvimento afirmam que durante as fases iniciais do desenvolvimento o cérebro apresenta um número muito maior de conexões entre neurônios do que na fase adulta. Com o tempo, as conexões entre neurônios que não são utilizadas são desfeitas gradualmente. Como

¹⁶ Destaque da autora.

no caso de “Genie”, ela estava privada de estimulação, ela acabou perdendo muitas conexões sem a possibilidade de recuperação.

Uma criança com grande potencial pode, da mesma forma, perder a chance de desenvolvê-lo se não for adequadamente estimulada.

Sabatella (2005) discute o tema com mais profundidade ao mostrar a relação de neurônios com outro tipo de célula cerebral extremamente importante para o desenvolvimento. As células auxiliares, denominadas células gliais, são responsáveis pela mielinização dos axônios neuronais, quanto maior a mielinização, mais eficiente e veloz é a comunicação entre neurônios (transmissão de estímulos). A autora ressalta que a produção de células gliais é influenciada pela riqueza de estimulação proporcionada pelo ambiente.

Esse exemplo mostra que a ausência de estimulação adequada irá realmente gerar a perda de um potencial sem possibilidade de recuperação.

Diante do reconhecimento de que o aluno com Altas Habilidades/Superdotação necessita Educação Especial, naturalmente passamos a refletir sobre qual a sua necessidade e sobre quem é a pessoa com esse perfil. A necessidade de respostas torna evidente que há amplo espaço para pesquisa e intervenção na área (seja do ponto de visto amplo, geral, seja com o foco em situações e lugares específicos).

O tema ganha cada dia mais espaço, mas ainda há muito a fazer em termos de construção de conhecimento na área. Virgolim (2007) coloca como um dos desafios na área um maior número de pesquisas realizadas com esta população para a realidade brasileira e também mais literatura especializada em nosso idioma. Almeida e Capellini (2005) afirmam que tanto programas de atendimento aos alunos superdotados e pesquisas sobre identificação são quase inexistentes. Guenther (2006, p.29), também acredita que há pouco conhecimento na área, ao referir-se à legislação existente:

[...] mesmo na legislação específica, o tratamento desse assunto reflete escasso conhecimento da área: Enquanto a educação para deficientes é discutida com especificidades referentes às várias situações de deficiência, o mesmo não acontece ao tratar dos alunos excepcionalmente dotados.

Essa ausência também se sente em relação à intervenção. Os alunos mais capazes e talentosos não contam com assistência educacional dos sistemas públicos, a não ser por alguns programas esparsos ou iniciativas de Secretarias de Educação e universidades públicas, há ausência é quase total (GUENTHER, 2006).

A necessidade de atendimento educacional especial também está ligada à forma como a criança com esse perfil se relaciona com pares e professores. Virgolim (2007) atribui à maioria das crianças com Altas Habilidades uma maior perceptividade, termo utilizado para evidenciar perspicácia e discernimento que permitem encontrar novas respostas, esses alunos encontram novas formas de abordar um problema e chegam a diferentes soluções. A autora acredita, então, que os alunos com Altas Habilidades/Superdotação não são apenas diferentes quanto a desempenho, mas utilizam uma forma diferente de pensar.

Porém, o que pode à primeira vista parecer uma vantagem diante do processo de educação, traduz-se, em muitos casos, em dificuldades na execução de trabalhos em grupo e interação com professores. As estratégias para internalizar conceitos são diferenciadas, a pessoa com Altas Habilidades consegue compreender mais rapidamente. Ela consegue lidar mentalmente com conjuntos mais complexos de variáveis. Mas outros alunos podem ter dificuldade não só em entender ou acompanhar o aluno superdotado, mas até para aceitar seu modo de agir.

Os alunos com Altas Habilidades/Superdotação necessitam atendimento educacional especial, a Superdotação é construída, não se nasce superdotado (DAI & RENZULLI, 2008). Para que a Habilidade Natural da pessoa se torne Talento, deve acontecer uma “coreografia complexa” entre quatro componentes: Habilidades Naturais (Altas Habilidades/Superdotação) representadas nos Domínios; Catalisadores Ambientais; Catalisadores Intrapessoais; e o Processo de Desenvolvimento (Ver a figura 8). Essa coreografia é única para cada indivíduo, mas sem ela o potencial não se torna capacidade, a Habilidade Natural não se torna Talento (GAGNÉ, 2009).

A identificação é o primeiro passo para o atendimento. Porém por razões muitas vezes político-ideológicas algumas pessoas acreditam que os superdotados não precisam ser identificados (SABATELLA, 2005). Os superdotados precisam ser identificados para que se conheçam suas necessidades, para discernirmos

estratégias de atendimento e estruturarmos recursos, pois, para atendimento adequado é condição essencial saber a quem se destina.

A identificação de Altas Habilidades/Superdotação se mostra um desafio por sua complexidade e pela falta de um consenso sobre conceitos e definições e também quanto às consequências da identificação (GUENTHER, 2006; GUIMARÃES & OUROFINO, 2007).

Segundo Moon, Feldhusen e Kelly (1991, apud GUENTHER, 2006, p.53) um processo de identificação deve ser:

- a. Defensável em termos dos objetivos aos quais se destina;
- b. Integrado ao sistema educacional em uma configuração maior, e não um apêndice do trabalho escolar;
- c. Realizado em mais de um estágio e envolvendo um grupo variado de pessoas.
- d. Compreendendo uma determinada extensão de tempo;
- e. Diversificado, pluralístico, amplo, estendendo-se a todas as crianças da população;
- f. Prático, simples, viável, sem com isso fugir aos seus objetivos e filosofia.

Em relação aos instrumentos utilizados Guimarães e Ourofino (2007, p. 55) afirmam que os programas de atendimento a alunos com Altas Habilidades/Superdotação costumam utilizar:

- a. Testes psicométricos;
- b. Escalas de características;
- c. Questionários;
- d. Observação de comportamento;
- e. Entrevista com família, professores e outros.

Os testes formais (que produzem como resultado um escore de QI) são confiáveis do ponto de vista psicométrico (SABATELLA, 2005; GUIMARÃES & OUROFINO, 2007; CUPERTINO, 2008). Mas são insuficientes para a afirmação de presença ou não de Altas Habilidades/Superdotação por serem limitados e uma faixa relativamente pequena de variáveis diante da diversidade de características

hoje reconhecidas como presentes em pessoas com AHS. Sabatella (2005) acredita que o teste de QI irá revelar entre 2% a 3% dos indivíduos de uma população como superdotados, ao passo que, se adotados outros aspectos como critérios para avaliação, como Liderança, Criatividade, competências artísticas e psicomotoras, as estatísticas podem chegar de 15 a 20% da população.

Benczik (2000, apud GUIMARÃES & OUROFINO, 2007) afirma que testes e escalas não permitem o diagnóstico propriamente dito, mas são importantes ferramentas, úteis para avaliação, intervenção e pesquisa.

A identificação deve ser realizada por várias pessoas em um trabalho de parceria. Guimarães (2007) atribui diferentes papéis na identificação ao psicólogo, ao professor e à família. O processo de identificação deve ser enriquecido com várias fontes de identificação, deve privilegiar uma visão sistêmica e global do indivíduo, além da inteligência superior medida em um teste de QI (GUIMARÃES, 2007).

Com a visão do processo de identificação mais flexível por ter como base novos conceitos, mais amplos e dinâmicos, fechar um diagnóstico deixa de ser o mais importante, como defende a colocação de Guenther (2006, p.53):

To be or not to be, não é a questão!¹⁷

A identificação de crianças talentosas e dotadas, um ponto crítico na área de educação para o desenvolvimento de talentos, não é uma decisão sobre “ser ou não ser” dotado, ao contrário, envolve a procura de sinais e indicadores em uma ampla gama de capacidades.

Assim, a literatura mostra um movimento no processo de identificação onde os testes de Inteligência deixam de ser a principal ferramenta de identificação e passam a ser acompanhados por processos de maior interação, amplitude e com mais pessoas envolvidas. Processos que envolvem maior interação e observação com foco em sinais e indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, através de escalas, listagens de indicadores, observação do comportamento da criança em ambientes diversos e entrevistas e questionários com foco na criança, nos pais, nos professores, nos pares e outros.

¹⁷ Destaque da autora.

7. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Neste capítulo é analisada a relação entre Altas Habilidades/Superdotação e a área do conhecimento que a contempla, a Educação Especial.

A Educação Especial é hoje uma área de conhecimento consolidada, mas ainda com um objeto de estudo subjetivo. Como definir exatamente quem é atendido pela Educação Especial? A resposta mais comum é: a pessoa com necessidades educacionais especiais. Porém é inegável a subjetividade desta afirmação. Muitas pessoas, se não todas, em algum momento de suas vidas apresentam necessidades educacionais especiais. De certa forma estão em uma mesma categoria pessoas com grande limitação física e, por exemplo, um aluno com o braço imobilizado por uma fratura. É possível colocar também nessa categoria pessoas com grave comprometimento cognitivo, como uma pessoa com microcefalia e deficiência intelectual severa, e uma pessoa em luto ou depressão e, conseqüentemente, com dificuldades de concentração e motivação.

A Educação Especial assim caminha de forma contínua para ampliar o atendimento à demanda, levando-se em conta que várias pessoas continuarão precisando de programas diferenciados de ensino aprendizagem por longos períodos, ou até mesmo, em alguns casos, pela vida inteira. Essas pessoas podem ser pessoas com deficiência, dificuldades específicas de aprendizagem ou mesmo pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

O fenômeno Altas Habilidades/Superdotação, como outros fenômenos ligados às Necessidades Educacionais Especiais, tem o seu enfrentamento sob influência do percurso histórico da Educação Especial. Percebe-se um movimento no atendimento às pessoas com NEEs, partindo da consolidação social do atendimento, ainda que segregado, até a atual tendência inclusiva:

[...] a Educação Especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação (MENDES, 2006, p.338).

A inclusão implica em modificação do ambiente para adaptar-se às características da pessoa “diferente” a ser incluída. Isso exige transformações em crenças e valores, técnicas e procedimentos, comportamentos e relações de poder.

A Educação Especial consolida-se nesse processo, pois não é possível pensar a Educação Inclusiva sem que o conhecimento da Educação Especial seja aplicado. Não parece possível um processo de inclusão realmente efetivo sem o conhecimento especializado de necessidades educacionais especiais. Vejamos o que afirmam Glat, Fontes e Pletsch (2007, p.350):

Entre essas condições escolares que garantem o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiências ou outros comprometimentos, destacam-se os suportes especializados.

Uma vez reconhecido o fato de que a criança com Altas Habilidades que não participa de um processo de ensino aprendizagem adequado não irá desenvolver plenamente seu potencial, ou seja, se esse processo não contempla em seu planejamento e execução as características específicas de aluno com Altas Habilidades, podemos dizer que há a necessidade de um processo especial de ensino aprendizagem para o seu atendimento.

Uma criança que não tem suas características de Altas Habilidades/Superdotação reconhecidas e enfrentadas não irá apenas perder a oportunidade de desenvolvimento e produtividades, ela pode desenvolver problemas ligados às Altas Habilidades que possui. Ela pode apresentar sentimentos de frustração e inadequação (CUPERTINO, 2008). Por ser diferente, é frequente a sensação de angústia diante da dificuldade de ajustamento, sua capacidade e velocidade de aprendizado podem gerar sensação de tédio diante da rotina escolar (SABATELLA, 2005).

O tempo de espera é outro problema enfrentado por crianças com Altas Habilidades. Em geral a criança superdotada compreende o que o professor está explicando na primeira vez, ficando ocioso esperando as novas explicações sobre o mesmo tema, termina as tarefas antes dos demais e não tem o que fazer enquanto os

colegas ainda não terminaram. A citação a seguir foca na dimensão desse problema (FREEMAN & GUENTHER, 2000, p.15):

Os estudos de Terman indicaram que uma criança de inteligência rápida passa de 50 a 70 % do tempo escolar esperando pelos outros. É muito tempo para se perder na infância, quando o processo de desenvolvimento acontece mais depressa, e de modo mais definitivo, do que em todo o resto da vida.

A criança irá preencher esse tempo de alguma forma, em geral com comportamentos não compreendidos e repudiados pelo professor.

As pessoas não têm consciência automática de seus talentos, essa consciência é construída, desenvolvida, em sua interação com as pessoas que convivem com elas. A criança não pode “descobrir” sozinha que é talentosa, nem como utilizar esse talento de forma positiva para si e para os componentes de sua comunidade. Em muitos casos talentos passam despercebidos por toda a infância, ou mesmo por toda a vida. Muitas vezes a criança que se sente diferente das demais acaba criando bloqueios psicológicos de suas características, negando-as, a fim de conseguir mais aceitação e diminuir sentimentos de inadequação e isolamento.

Da mesma forma, mesmo que a criança não desenvolva tais sentimentos ou bloqueios, familiares e professores podem buscar a “normalização” da criança diferente. Comportamentos diferentes dos considerados “normais” podem não ser reforçados ou mesmo chegar a ser punidos. A possibilidade de uma criança ter seu potencial reprimido pelo processo de normalização ou por sua necessidade natural de integração com o grupo do qual faz parte demonstra a demanda por um processo de ensino aprendizagem com base em Educação Especial.

A criança com Altas Habilidades/Superdotação coloca-se assim na categoria de pessoa com necessidades educacionais especiais.

Em relação ao atendimento, a inclusão se mostra como melhor possibilidade de garantia dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais. Ao optar por estudar o tema Altas Habilidades/Superdotação com foco em educação inclusiva a pessoa deve se preparar para responder a uma pergunta que ouvirá frequentemente: Mas o superdotado precisa de inclusão?

A pergunta em si já traz uma informação importante, ela sinaliza que quem pergunta não acredita que haja necessidade de inclusão, ou mesmo de Educação Especial, para a pessoa que tem Altas Habilidades/Superdotação. A frequência com que essa pergunta acontece demonstra o quanto a criança com Altas Habilidades não é reconhecida como pessoa com necessidades educacionais especiais.

Vemos na Resolução CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) de nº 2, de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no Artigo 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem (BRASIL, 2001):

- 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.¹⁸

Além da Educação Especial, a Resolução também afirma a necessidade de atendimento inclusivo, vê-se no Art. 7º: O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

E no Artigo 8º, no parágrafo IX, especificando entre as previsões e provisões obrigatórias das Escolas da Rede Regular de Ensino, temos:

Atividades que favoreçam, ao aluno que apresente **Altas Habilidades/Superdotação**, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos

¹⁸ Destaque do pesquisador.

sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96.¹⁹

Cupertino (2008, p.51), afirma que é um engano pensar que esses indivíduos têm recursos suficientes para sempre desenvolver sozinhos todas as suas habilidades. A autora coloca:

[...] um olhar para as diferenças pode favorecer um ensino mais individualizado e combinar pessoas com habilidades diferentes de modo mais flexível, atendendo ao verdadeiro princípio da inclusão.

Guenther (2006, p.13) também acredita que há risco ao não haver atendimento educacional especializado: “É grande a facilidade com que o potencial humano pode ser desperdiçado, permanecer dormente e não desenvolvido, mediocritizar-se, ou simplesmente perder-se, ao nível dos indivíduos.”

Para focar ainda mais a necessidade do aluno com AHS é interessante ressaltar o ponto colocado pela autora, “ao nível dos indivíduos”. Pois esse foco mostra a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade e respeitar o direito de cada um, caso exista a intenção de promover desenvolvimento de forma inclusiva. O aluno com Altas Habilidades/Superdotação necessita Educação Especial inclusiva para que tenha pleno desenvolvimento de seu potencial.

Sabatella (2005) é mais uma autora que coloca a crença de que o aluno com Altas Habilidades/Superdotação não precisa de Educação Especial como um mito. A autora afirma ainda que o fato do aluno já estar inserido na escola e aparentemente atendido impede a visualização de sua necessidade de inclusão, pois o não atendimento de suas necessidades causa desânimo, frustração e até desistência. Mas prevalece, na maioria das escolas, a idéia de que inclusão é estar fisicamente dentro da escola, esse pensamento coloca o aluno com Altas Habilidades/Superdotação automaticamente como um aluno atendido, quando na realidade não é. A inclusão do aluno com Altas Habilidades/Superdotação vai além da presença física em sala de aula regular.

¹⁹ Destaque do pesquisador.

A atenção ao tema vem sendo ampliada, mas ainda em ritmo aquém do necessário. Em Freitas e Negrini (2008, p.442) vemos:

Percebe-se que, nos últimos tempos, a inserção dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação nas políticas educacionais tem aumentado, porém ainda há desconhecimento por parte dos professores sobre o tema, assim como a falta de aprofundamento na questão, principalmente quanto ao atendimento educacional destes alunos.

Ampliando um pouco o olhar sobre o atendimento a essa necessidade de Educação Especial do aluno com Altas Habilidades podemos encontrar referências que indicam que os resultados podem ir além da esfera pessoal. Renzulli (2004) coloca duas finalidades geralmente aceitas para a oferta de Educação Especial para o jovem com elevado potencial, a primeira é proporcionar oportunidade de maior crescimento cognitivo e auto-realização, a segunda é o aumento da reserva social de pessoas que irão ajudar a solucionar problemas contemporâneos, serão produtores de conhecimento e arte. Guenther (2006), também coloca que pode ser benéfico para a coletividade investir no desenvolvimento de Talentos. Sternberg e Davidson (1986, apud FLEITH & ALENCAR, 2007) colocam o potencial superior para criar como o mais precioso recurso natural que uma civilização pode ter. Em outras palavras, vários autores propõem que vale a pena, por vários motivos, investir em Educação Especial para pessoas talentosas, com elevado potencial, com Altas Habilidades/Superdotação.

Não é exagero relacionar o atendimento de necessidades educacionais especiais com Direitos Humanos. Guenther (2006) relaciona o atendimento com a Declaração Universal dos Direitos Humanos que defende que todo ser humano tem direitos inalienáveis a condições apropriadas de vida e aprendizagem. Mendes (2006) coloca que no contexto em que uma sociedade inclusiva passa a ser considerada processo fundamental para o desenvolvimento e manutenção de um estado democrático, a educação inclusiva configura-se como parte integrante e essencial desse processo. Cupertino (2008, p.65), também relaciona o atendimento ao aluno com Altas Habilidades ao direito de educação inclusiva ao colocar que:

[...] podemos retomar as principais idéias relativas à noção de igualdade de direitos, que pode significar oferecer as mesmas oportunidades para todos indiscriminadamente, ou o direito de a pessoa de ter à sua disposição oportunidades diferenciadas segundo suas características.

Para que esse cenário se torne uma realidade, a pessoa com Altas Habilidades/Superdotação atendida de forma inclusiva em todas as etapas de seu desenvolvimento são necessárias mudanças em toda a sociedade. Mas sem dúvida a formação de profissionais é um dos movimentos mais básicos para a mudança. O ambiente de ensino superior representa importante papel e também precisa melhorar quanto ao tema.

A literatura disponível sobre Altas Habilidades/Superdotação, Talento e Criatividade, é menor do que a encontrada sobre outros temas ligados à área da Educação Especial. Inicialmente parece haver pouco material. Porém, no decorrer dos trabalhos, através de uma busca sistemática, mostrou-se disponível material interessante, material que indicava haver embasamento teórico suficiente para trabalhos de pesquisa. Todo o material indicava ainda a grande diversidade de conceitos e definições e a falta de “diálogo” entre as diferentes linhas de pensamento. Essa falta de “diálogo” dificulta a construção de um alicerce teórico “confortável”. As diferentes concepções e definições acabam gerando dúvidas e insegurança na adoção de embasamento teórico por parte do pesquisador.

A percepção de que há pouco material na área está presente em várias publicações. Vemos em Guenther (2006, p. 29):

Não há dúvida que o cenário de documentos legais reconhece a presença de alunos dotados e talentosos na população escolar, todavia, mesmo na legislação específica, o tratamento desse assunto reflete escasso conhecimento da área: Enquanto educação para deficientes é discutida com especificidades referentes às várias situações de deficiência, o mesmo não acontece ao tratar dos alunos excepcionalmente dotados.

Fleith & Alencar (2007) ressaltam que pouco tem sido publicado na área no Brasil, o que contribui para alimentar idéias errôneas e dificultar a introdução de propostas educacionais que promovam o desenvolvimento de talentos diversos, que

asseguem ao aluno que se destaca por um potencial superior um ambiente que leve em conta o seu ritmo de aprendizagem e nível intelectual. Um ambiente onde esse aluno sinta compreensão, aceitação e estímulo em seu projeto acadêmico.

Com essa mesma percepção, Virgolim (2007, p.10) coloca: “Sabemos que o tema Altas Habilidades/Superdotação é ainda pouco discutido em nossas universidades, o que produz uma lacuna na formação de professores”.

A formação dos professores e educadores ainda tem enfoque tradicionalista que não valoriza o Talento ou a Criatividade. Dessa forma, não temos profissionais preparados para reconhecer e trabalhar esses aspectos (MAIA-PINTO & FLEITH, 2002).

A complexidade e amplitude de opções de atendimento para a criança com Altas Habilidades/Superdotação aumenta o papel do professor no processo de atendimento. Isso reforça a necessidade de uma base de formação sólida, é essencial para atuar de maneira eficiente e eficaz.

Além do professor, devem estar relacionados ao processo de atendimento a família e a comunidade. Guenther (2006, p.133) coloca: “Qualquer projeto em Educação, principalmente em Educação Especial, precisa ter fortes raízes na comunidade que integra e manter sintonia com as famílias dos alunos”. A autora coloca também que deve haver envolvimento em todos os níveis, entre as pessoas da escola e o aluno, entre família e escola, entre escola e comunidade, relações de parceria devem ser estabelecidas em um processo contínuo de avaliação e ajuste, gerando aperfeiçoamento contínuo.

Mas além da forma como deve ser conduzido o processo de atendimento educacional especial para a criança com Altas Habilidades/Superdotação, devemos também ter em foco as diferentes possibilidades de atendimento.

De forma geral podemos agrupar as modalidades de atendimento em três grupos: agrupamento, aceleração e enriquecimento (SABATELLA & CUPERTINO, 2007).

A Figura 11 mostra com mais detalhes cada uma das modalidades em uma adaptação de um quadro de Pérez, Rodríguez e Fernández (1998, p.100):

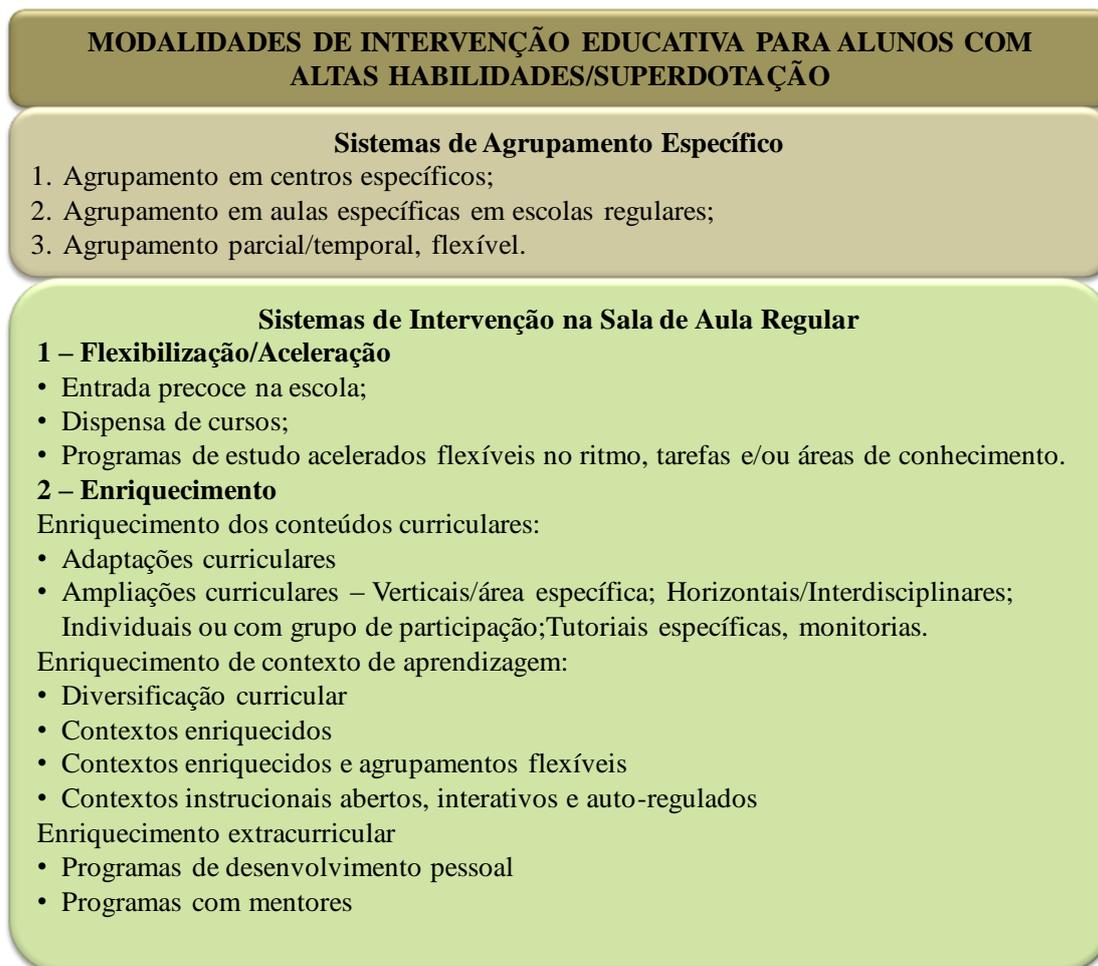


Figura 11 - Quadro de Modalidades de Intervenção, adaptado de Pérez, Rodríguez e Fernández (1998, p.100).

A modalidade agrupamento é a mais controvertida segundo diferentes autoras (PÉREZ, RODRÍGUEZ & FERNÁNDEZ, 1998; SABATELLA & CUPERTINO, 2007). Essa modalidade pode partir de um agrupamento total e radical (o aluno é enviado para uma escola especial), passando por grupos com salas especiais em escolas regulares, e pode ser pontual e por tempo limitado, na escola regular.

O agrupamento não é muito comum na realidade brasileira e vale ressaltar que na modalidade agrupamento são perdidas as vantagens oferecidas pela inclusão, uma vez que no grupamento o aluno estará distante de toda a diversidade oferecida pelos alunos de outros grupos da escola.

Os sistemas de intervenção em sala de aula regular contemplam flexibilização e aceleração. A aceleração se caracteriza pelo cumprimento do

programa escolar em menor tempo (entrada precoce na escola, avanço do aluno para uma série mais avançada de acordo com o desempenho). Essa é a modalidade de atendimento mais antiga e tradicional ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação (PÉREZ, RODRÍGUEZ & FERNÁNDEZ, 1998; FREEMAN & GUENTHER, 2000). A Figura 12 mostra as diferentes formas de aceleração apresentadas por Freeman e Guenther (2000, p.110):

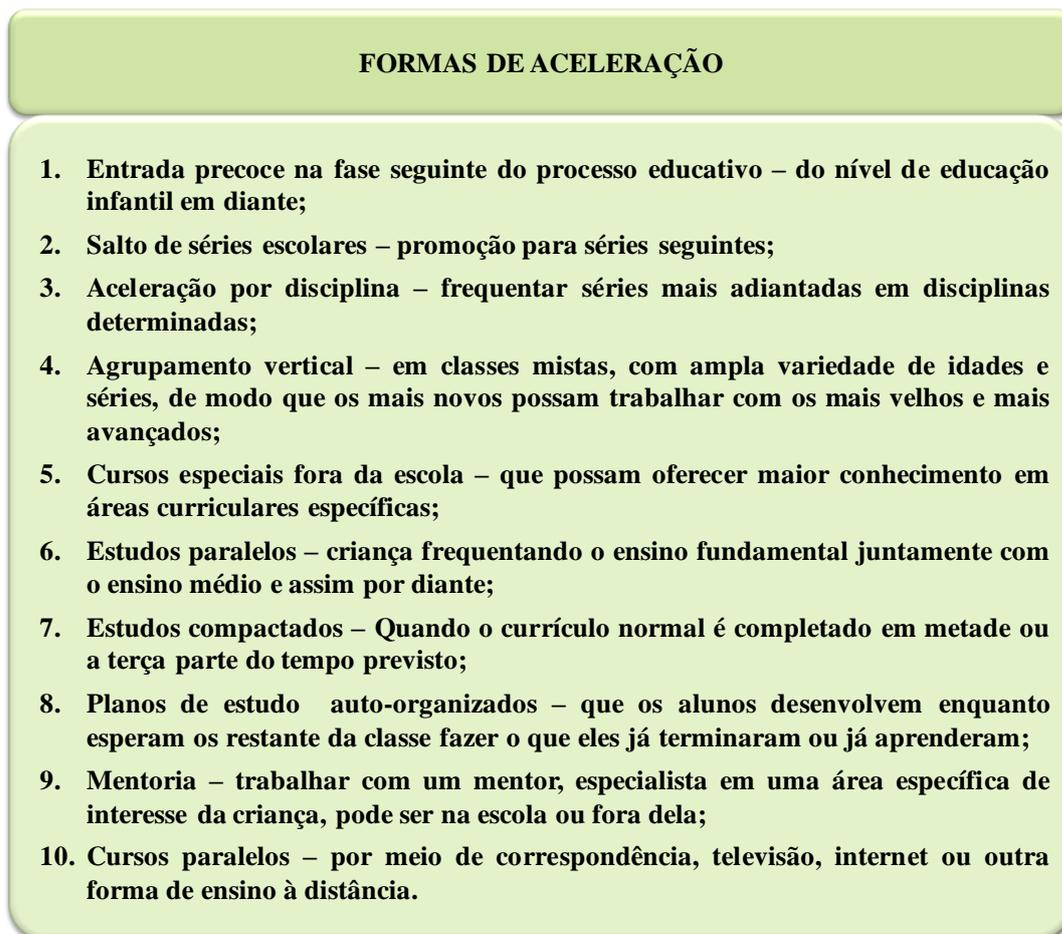


Figura 12 – Quadro de Formas de aceleração, adaptado de Freeman e Guenther (2000, p.110).

A modalidade enriquecimento vem contemplar a necessidade dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação por experiências de aprendizagem enriquecedoras, variadas e estimulantes (SABATELLA & CUPERTINO, 2007). No caso do enriquecimento são oferecidas experiências de aprendizagem diferentes das atividades que fazem parte do currículo regular. Não há um limite nas formas e variedade do enriquecimento, podendo chegar a se confundir com as outras

modalidades de atendimento. A vantagem dessa modalidade sobre as outras está na maior possibilidade de atender às diferenças encontradas de aluno para aluno com Altas Habilidades/Superdotação (PÉREZ, RODRÍGUEZ & FERNÁNDEZ, 1998), porém, ao mesmo tempo, é a modalidade que demanda maior investimento de recursos (tanto financeiro como de profissionais especializados e material específico de atendimento). A Figura 13 ilustra diferentes atividades em um contexto enriquecido de atendimento a alunos com Altas Habilidades/Superdotação:

DIFERENTES ATIVIDADES – PROGRAMA DE CONTEXTO ENRIQUECIDO

- **Incluir no currículo regular, programas de ensino, pensamento produtivo e crítico;**
- **Promover projetos independentes individuais e em pequenos grupos;**
- **Desenvolver atividades de exploração em diferentes áreas do conhecimento;**
- **Organizar atividades baseadas nos interesses dos alunos;**
- **Resolver problemas da vida real e antecipar problemas futuros;**
- **Implementar oficina de invenções;**
- **Realizar concursos de ciências, letras, artes visuais e plásticas e outros;**
- **Oferecer aulas de música, interpretação, artes visuais ou outros;**
- **Realizar colóquios com especialistas;**
- **Desenvolver estudos aprofundados sobre temas específicos;**
- **Realizar adaptações curriculares;**
- **Desenvolver projetos de investigação;**
- **Participar de programas extracurriculares.**

Figura 13 – Quadro de atividades em contexto enriquecido, adaptado de Pérez, Rodríguez e Fernández (1998).

Muitas formas diferentes de atendimento podem ser implementadas envolvendo as diferentes modalidades. O Ministério da Educação recomenda o atendimento em sala de aula regular, de acordo com sua diretriz inclusiva (BRASIL, 1998), podendo concomitantemente receber atendimento educacional especializado em sala de aula, em sala de recursos e por meio de ensino por professor itinerante.

8. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa caracterizou-se como exploratória, uma pesquisa quantitativa com relação à natureza das variáveis, pois como o objetivo do estudo era fazer um levantamento sobre a presença de crianças com indicadores de Altas Habilidades e, como há pouca informação que possa formular hipóteses sobre a presença dessas crianças optou-se por este tipo de pesquisa, pois de acordo com Gil (1999) a principal característica da pesquisa exploratória é proporcionar uma visão geral sobre um fato ou fenômeno específico. Quando o tema escolhido é pouco explorado, ou as informações sobre o tema tornam difíceis tentativas de formulação de hipóteses precisas ou operacionalizáveis, é interessante realizar pesquisas desse tipo. Neste estudo foi realizado um levantamento por amostragem com abordagem quantitativa.

8.1 Caracterização do contexto do estudo:

A pesquisa foi desenvolvida no município de Jaboticabal, interior do Estado de São Paulo. O município possui aproximadamente 72 mil habitantes e está situado em uma região que se destaca na produção agroindustrial, o nordeste do Estado de São Paulo. Apresenta bom Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, que em 2004 estava em 0,815. Em relação à alfabetização, apresenta um índice de 92,7%. Destaca-se pelo bom nível das condições de moradia, além de possuir 100% de fornecimento de água tratada e 100% de esgoto coletado adequadamente.

8.2 Local da coleta de dados:

A Rede Pública Municipal, através da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECEL - atende um total de 8.840 alunos em todas as suas unidades. Participaram do trabalho de pesquisa todas as dez unidades que oferecem Ensino Fundamental de Ciclo I (primeira a quarta séries). A Rede Municipal de Jaboticabal estava trabalhando com o Ensino Fundamental de 8 anos com o Ciclo I atendendo de primeira a quarta séries e o Ciclo II atendendo de quinta a oitava séries (até a realização da coleta de dados).

Os alunos de segunda série totalizaram 898 ao serem somadas todas as salas das dez unidades participantes, as salas de terceira série contaram com 864

alunos e as salas de quarta série somaram 868 alunos. Ao todo, portanto, eram 2630 alunos nas séries alvo do trabalho de pesquisa. A idade esperada das crianças era: para a segunda série, sete a oito anos; para a terceira série, oito a nove anos; e para a quarta série, nove a dez anos.

Em relação ao atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEEs – há no município várias instituições que dão apoio à população com deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física. Segundo a SECEL há entidades que atendem especificamente alunos com deficiência auditiva, alunos com deficiência visual e baixa visão (ou deficiência múltipla associada à deficiência visual ou baixa visão), alunos com Síndrome de Down, alunos com deficiência intelectual e alunos com transtornos invasivos do desenvolvimento.

Ainda que houvesse atendimento para os alunos com necessidades especiais, não havia até o momento da coleta de dados nenhum serviço ou atendimento específico, sistemático ou esporádico, às pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

As escolas participantes estão caracterizadas abaixo. Todas são denominadas EMEB – Escola Municipal de Ensino Básico.

A Tabela 1 apresenta as informações sobre as escolas quanto aos níveis de ensino oferecidos, salas em funcionamento, número total de alunos e número total de professores:

Tabela 1 - Caracterização das Escolas Participantes.

Nome	Níveis de Ensino	Salas	Alunos	Professores
Palma Travassos	Educação Infantil Educação Fund. Ciclo I EJA	21	520	28
Paulo Freire	Ens. Fundamental Ciclo I Ens. Fundamental Ciclo II	22	1000	46
Amadeu Lessi	Ens. Fundamental Ciclo I EJA	12	300	15
Prof. Milton Mattos Braga	Ens. Fundamental Ciclo I	13	293	22
Afonso Todaro	Ens. Fundamental Ciclo I	7	195	21
Prof. Carlos Nobre Rosa	Ens. Fundamental Ciclo I	25	700	37
Prof. Walter Barioni	Ens. Fundamental Ciclo I	12	288	19
Senhora Aparecida	Ens. Fundamental Ciclo I	17	450	23
Coronel Vaz	Ens. Fundamental Ciclo I	21	600	27
Tereza Noronha Carvalho	Ens. Fundamental Ciclo I Ens. Fundamental Ciclo II	9	197	15
	Total	159	4543	253

8.3 Participantes:

Foram convidados a participar do estudo noventa e quatro professores (100%) que atuavam nas escolas da rede de ensino municipal de Jaboticabal nas salas de 2ª a 4ª série do ensino fundamental, destes setenta e seis (81 %) aceitaram participar, número este considerado relevante. Os setenta e seis professores foram

designados por códigos durante o registro dos dados para que suas identidades fossem preservadas. Os códigos foram compostos pela letra P (de participante) acompanhada do número de ordem em que os dados dos instrumentos do participante foram registrados. Assim, P01 para o primeiro, P02 para o segundo e assim por diante até o septuagésimo sexto participante a ter os dados registrados, P76.

8.4 Caracterização dos professores participantes:

Os dados apresentados na caracterização dos professores foram obtidos através do instrumento Ficha de Caracterização de Participante (APÊNDICE C).

As respostas dos participantes indicam que, dos setenta e seis professores participantes, 97,4% pertenciam ao gênero feminino e 2,6% ao gênero masculino. Esse dado tipifica a carreira de magistério como predominantemente feminina.

Em relação à faixa etária os professores participantes ficaram entre 22 e 61 anos, conforme Tabela 2:

Tabela 2 - Faixa etária dos professores participantes.

Categoria	Nº de Participantes	Porcentagem(%)
Faixa Etária		
De 21 a 30 anos	15	20%
De 31 a 40 anos	22	29%
De 41 a 50 anos	26	34%
De 51 a 60 anos	11	14%
Mais de 61 anos	2	3%
TOTAL	76	100%

Em relação à formação acadêmica dos participantes as respostas indicaram que: dois professores possuíam apenas o ensino médio, quarenta e um possuíam graduação concluída e trinta e três possuíam especialização. Estes dados podem ser visualizados na Figura 14.

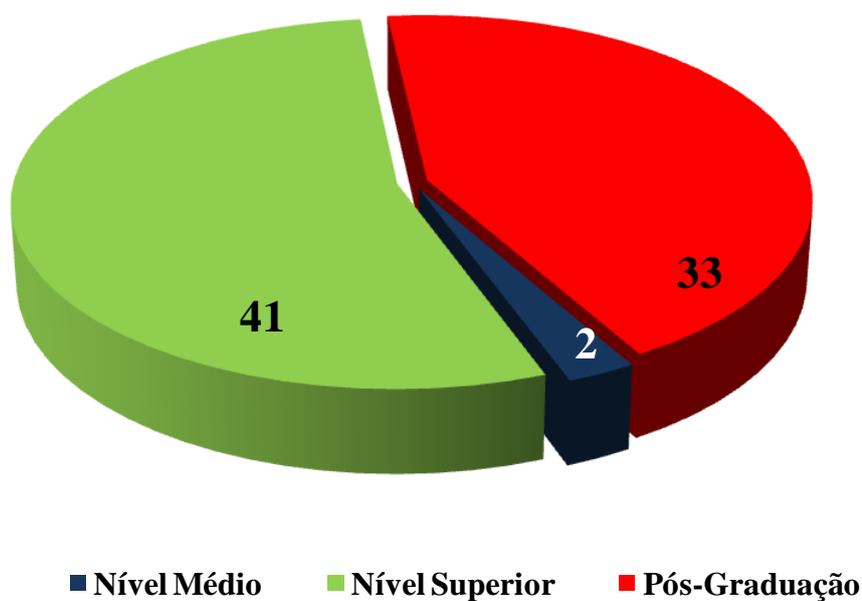


Figura 14 - Nível de formação acadêmica dos professores participantes do trabalho de pesquisa.

Quanto ao estado civil dos participantes estão assim distribuídos: dezesseis eram solteiros, um possuía uma união estável, quarenta e dois eram casados, seis eram separados, sete divorciados, três viúvos e um participante não informou, conforme visualização na Figura 15.

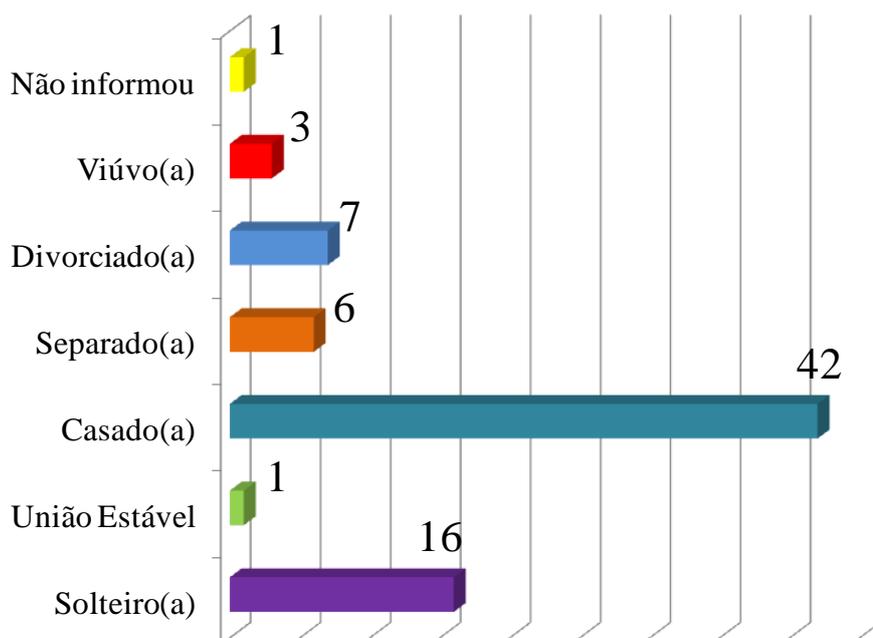


Figura 15 - Estado Civil dos Professores Participantes do trabalho de pesquisa.

O estado civil dos professores pode se mostrar relevante. A maior parte dos participantes é do sexo feminino, o que pode indicar dupla jornada de trabalho. Essa informação pode ser também importante quando relacionada à presença de filhos em casa.²⁰

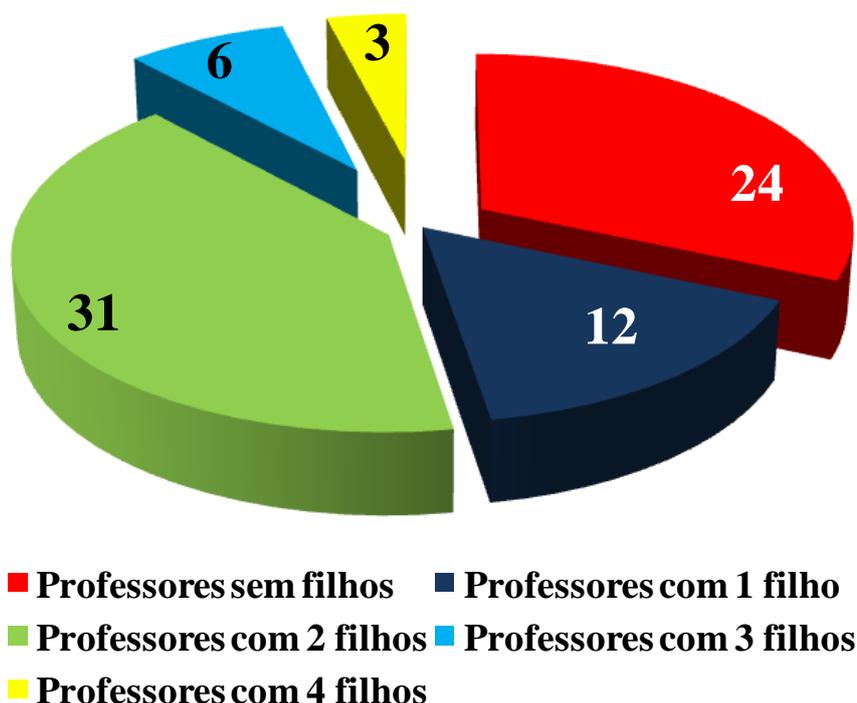


Figura 16 - Proporção de professores em relação ao número de filhos.

A Figura 16 mostra que temos entre os participantes apenas vinte e quatro professores sem filhos, os demais cinquenta e um professores têm filhos. Três dos professores têm quatro filhos, seis têm três filhos, a maioria dos professores, trinta e um, têm dois filhos em casa e treze professores têm filhos únicos em casa.

Quanto à série em que atuavam, estavam distribuídos da seguinte forma: trinta e dois professores na segunda série, vinte e dois na terceira série e vinte e dois

²⁰ Uma das professoras participantes faltou da primeira coleta de dados. Na segunda coleta encontrou o pesquisador na escola em que lecionava e comentou que não participara da primeira coleta por causa da chuva forte que caíra no dia. As suas palavras foram: “A roupa estava no varal, eu não podia deixar as crianças sem a roupa da escola”.

na quarta série, conforme Figura 17. Vemos que os participantes de segunda série são significativamente mais numerosos que os de terceira e quarta séries.

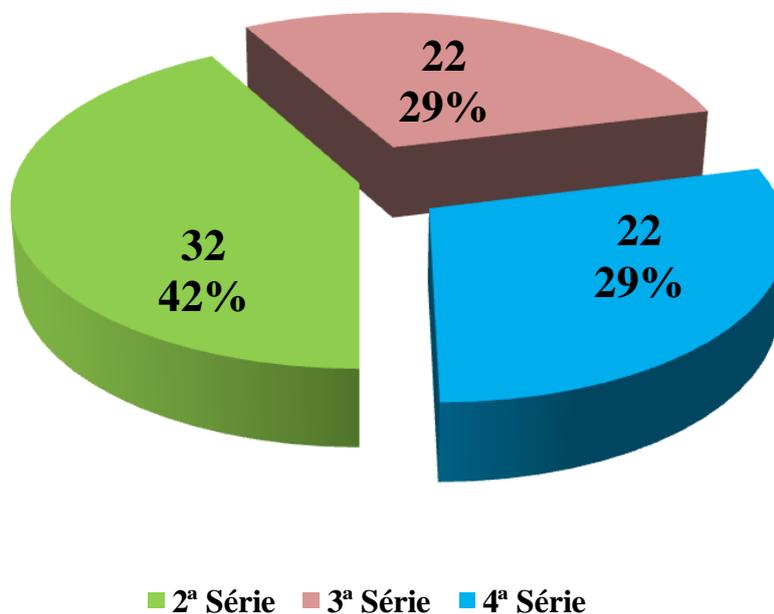


Figura 17 - Proporção entre os números de professores em cada uma das séries (2ª, 3ª e 4ª).

Na caracterização do participante também foi levantado o número de escolas em que atuam, aqui foi considerado a rede de ensino municipal de Jaboticabal, bem como a rede Estadual e particular de ensino. Dos setenta e seis professores, trinta atuam somente na rede de ensino municipal. A Tabela 3 apresenta os números e as relativas proporções percentuais:

Tabela 3 – Rede de ensino em que os participantes atuavam.

Local de atuação	Nº de participantes	Porcentagem(%)
Somente rede de ensino municipal	30	39%
Rede de ensino municipal e outras redes	46	61%
TOTAL	76	100%

Quanto ao tempo de experiência no magistério a amostra de professores está distribuída da seguinte forma: doze possuíam experiência profissional de um a cinco anos; seis professores de seis a dez anos; doze professores de onze a quinze anos; vinte e um participantes apresentavam de dezesseis a vinte anos de experiência; dezesseis participantes tinham entre vinte e um e vinte e cinco anos de experiência profissional; três participantes apresentavam entre vinte e seis e trinta anos lecionando; quatro professores tinham mais de trinta anos de experiência atuando como professores e dois não informaram, conforme Figura 18:

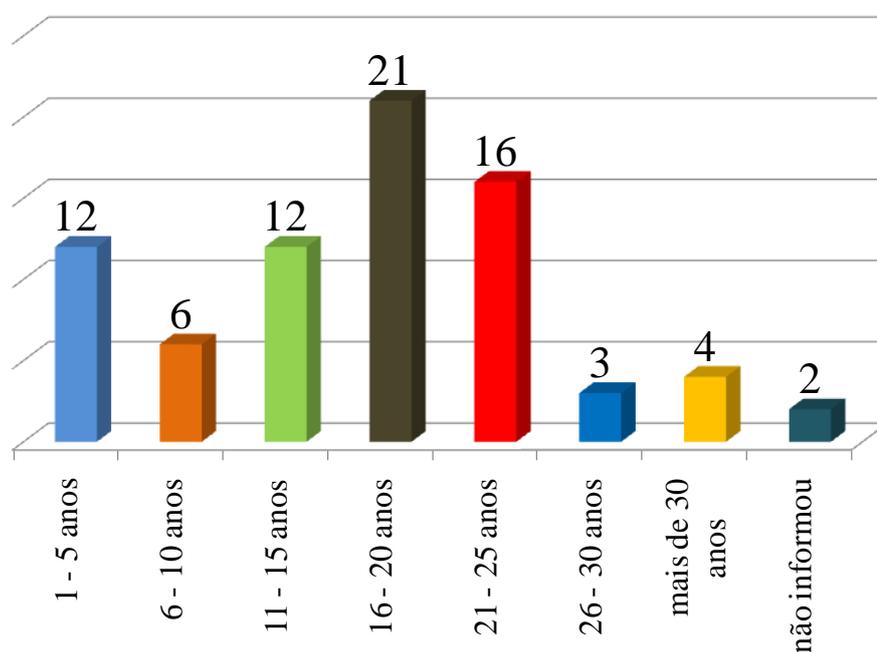


Figura 18 - Tempo de experiência docente dos professores participantes.

8.5 Materiais e equipamentos:

Os materiais e equipamentos utilizados durante a coleta de dados foram: “notebook”; projetor multimídia; amplificador de som; “laser pointer”; canetas, folhas de papel em branco (sulfite); impressora laser e fotocopadora (impressão dos instrumentos).

8.6 Instrumentos:

Para a realização da coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

a. Formulário para a identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – O Formulário para identificação de Superdotação²¹ oferecido em publicação do Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial (Virgolim, 2007) foi adaptado pelo pesquisador e recebeu a denominação Formulário para Identificação de Altas Habilidades/Superdotação (APÊNDICE A). O instrumento foi utilizado com o objetivo de levantar, junto aos professores participantes, a possível presença de comportamentos que ao serem observados podem ser considerados indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. O registro de observação dos comportamentos apresentados no Formulário para identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação permite: O levantamento quantitativo da presença de crianças com indicadores de Altas Habilidades; no caso de observação de indicadores, o levantamento de quantos indicadores cada criança apresenta e o número total de indicadores presentes; o conhecimento de que comportamentos e características estão presentes nas salas de aulas, ou, em outras palavras, quais os indicadores observados, quais os mais comuns, quais os mais raros; e uma visão geral da aptidão dos professores na observação da ocorrência destes comportamentos e características. Este formulário contém características ou comportamentos que devem ser identificados como indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Os alunos devem expressar essas características ou comportamentos²² para que sejam citados:

1. Aprende fácil e rapidamente;
2. Original, imaginativo, criativo, não-convencional;
3. Amplamente informado; informado em áreas não comuns;
4. Pensa de forma incomum para resolver problemas;
5. Persistente, independente, auto-direcionado (faz coisas sem que seja mandado);
6. Persuasivo, capaz de influenciar os outros;
7. Mostra senso comum; pode não tolerar tolices;
8. Inquisitivo, cético, curioso sobre o como e porque das coisas;

²¹ A imagem do Formulário em sua forma original pode ser visualizado no ANEXO 2. A publicação “Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais” pode ser acessada através do site do Ministério da Educação: www.mec.gov.br.

²² Todos os comportamentos e características do Formulário original foram mantidos no Formulário adaptado pelo pesquisador.

9. Adapta-se a uma variedade de situações e novos ambientes;
10. Esperto ao fazer coisas com materiais comuns;
11. Habilidades nas artes (música, dança, desenho etc.);
12. Entende a importância da natureza (tempo, lua, sol, estrelas, solo, etc.);
13. Vocabulário excepcional, verbalmente fluente;
14. Aprende facilmente novas línguas;
15. Trabalhador independente, mostra iniciativa;
16. Bom julgamento, lógico;
17. Flexível, aberto;
18. Versátil, muitos interesses, interesses além da idade cronológica;
19. Mostra *insights* e percepções incomuns;
20. Demonstra alto nível de sensibilidade, empatia com relação aos outros;
21. Apresenta excelente senso de humor;
22. Resiste à rotina e repetição;
23. Expressa idéias e reações, frequentemente de forma argumentativa;
24. Sensível à verdade e à honra.

Segundo Virgolim (2007) o aluno que apresentar várias dessas características tem forte probabilidade de apresentar Altas Habilidades/Superdotação. Outro fator que influenciou a escolha do instrumento foi o fato da autora afirmar que ele ajuda o professor a desenvolver uma maior sensibilidade no olhar para a identificação de Talentos e Altas Habilidades em sala de aula. Uma vez que o instrumento permite não apenas a quantificação de crianças identificadas, mas também a quantificação dos indicadores observados se mostra como ferramenta adequada para uma pesquisa do tipo exploratória com um levantamento por amostragem com abordagem quantitativa.

b. Ficha de Identificação do Participante – A ficha de identificação teve como objetivo o registro de informações de identificação que permitiu contato do pesquisador com os mesmos (APÊNDICE B). A ficha foi desenvolvida pelo pesquisador e continha nome, endereço, telefones de contato, endereço eletrônico, nome da escola onde o participante lecionava, endereço e telefone da escola. Esses dados permitiram ao pesquisador enviar aos participantes informações,

compartilhar resultados e, em caso de necessidade, novos convites para troca de informações. Essa postura está de acordo com os cuidados éticos assumidos no trabalho de pesquisa e no desempenho de um papel de parceria por parte do pesquisador em relação aos participantes.

c. Ficha de Caracterização do Participante – Este instrumento continha questões referentes à caracterização profissional e pessoal dos participantes: idade, gênero, estado civil, formação acadêmica, rede de ensino em que lecionava; número de alunos em sua sala de aula; tempo de experiência como docente; e por fim o nível de ensino em que lecionava (APÊNDICE C). Esta ficha também foi desenvolvida pelo pesquisador. Foi disponibilizado nesse instrumento espaço em branco para que o participante pudesse colocar, caso desejasse, observações pessoais relacionadas às informações solicitadas nesta ficha.

8.7 Procedimentos de coleta de dados:

A pesquisa foi desenvolvida em oito etapas distribuídas em etapas a saber:

Etapas Um – Destinada aos procedimentos éticos na qual iniciaram os contatos com a Diretoria de Ensino da Região de Jaboticabal (a sede encontra-se no município de Jaboticabal) e com a Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECEL. Foram marcadas reuniões com os responsáveis pela Área de Educação Especial das duas Instituições²³. O principal objetivo nestes contatos foi obter a autorização da Secretaria de Educação para a realização da pesquisa por meio da assinatura da Folha de Rosto e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE de participação em pesquisa. Após autorização por parte da SECEL o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Somente após a aprovação através do ofício CAAE-4462.0.000.135-09 (APÊNDICE D) é que se iniciaram os procedimentos de coleta de dados.

Nesta primeira coleta de dados optou-se por convidar professores da segunda série do Ensino Fundamental de Ciclo I. Os professores de Ensino

²³ A Diretoria Regional de Ensino não participou das demais etapas do trabalho de pesquisa. Ocorreu em Jaboticaba a municipalização do Ensino Fundamental de Ciclo I exatamente durante a primeira etapa da pesquisa. Dessa forma, a Diretoria de Ensino não tinha mais professores compatíveis com o perfil de participante para o trabalho de pesquisa.

Fundamental do Ciclo I são responsáveis por uma sala, oferecendo todas as disciplinas com exceção de Educação Física e Educação Artística.

Os professores de primeira série foram descartados como opção por causa da complexidade envolvida na iniciação da alfabetização e para evitar a possibilidade de alunos alfabetizados pelos pais ou com características de precocidade não ligadas às Altas Habilidades/Superdotação serem observados e citados como alunos com indicadores de AHS. Esse cuidado em iniciar a coleta de dados apenas com a segunda série teve como base também a quantidade de professores que a SECEL tinha trabalhando no Ensino Fundamental. Os professores de segunda, terceira e quarta séries constituíam um grupo muito grande para ser reunido ao mesmo tempo em um espaço físico limitado, uma vez que para a realização do trabalho de pesquisa a disponibilidade de tempo estava restrita ao HTPC (Hora de trabalho Pedagógico Coletivo) e as salas oferecidas comportariam no máximo aproximadamente quarenta pessoas.

As séries do Ensino Fundamental Ciclo II não pareceram interessantes diante dos objetivos do trabalho de pesquisa, por seu contato direto com os alunos ser menor, comparativamente, Freeman e Guenther (2000) apontam que professores responsáveis por “uma turma de alunos” têm sua atenção centrada no grupo de alunos, professores que são responsáveis por “uma disciplina” têm o foco de atenção desviado do aluno para o conteúdo.

Etapa Dois – Nesta etapa foram feitos os contatos diretos com a equipe responsável pela Educação Especial na Rede Municipal. A própria SECEL ofereceu um espaço para a realização da coleta de dados, além de parte do equipamento (a Secretaria forneceu o projetor multimídia). Nesta etapa, o pesquisador desenvolveu a Ficha de Identificação do Participante e a Ficha de Caracterização de Participante e adaptou o Formulário para identificação de Altas Habilidades/Superdotação. Com o objetivo de oferecer aos professores uma ferramenta acessível foi tomada a decisão de adaptar um formulário sugerido em publicação da Secretaria de Educação Especial – SEESP – por parte do Ministério da Educação e Cultura, “Altas Habilidades/Superdotação – Encorajando Potenciais”, de Ângela M. R. Virgolim (2007, p. 44). Esse formulário reunia características interessantes em relação aos objetivos da pesquisa (ANEXO 2). Ele podia ser aplicado a toda a sala, não orientava o professor a limitar o número de alunos ou compará-los diretamente

e as características que ele apresenta como indicadores de Altas Habilidades/Superdotação são compatíveis com os fundamentos teóricos abordados na revisão teórica.

Uma vez que o objetivo do trabalho de pesquisa era o levantamento de indicadores, era necessário contar com a capacidade por parte dos professores em identificar os comportamentos apresentados como Indicadores, mas não havia informação quanto a essa capacidade com relação aos participantes específicos. Em Guenther (2006) encontramos afirmações no sentido de que os professores são capazes de fazer essa identificação e que é interessante que participem desse processo por estarem em posição estratégica. Os professores estão em contato regular e prolongado com alunos em ambiente rico em situações que possibilitam expressão de comportamentos e características. A autora apresenta ainda referências a autores que confirmam a capacidade dos professores em observar características ligadas às Altas Habilidades/Superdotação.

Foram preparadas apresentações sobre o tema como contrapartida pela participação dos professores, esse procedimento estava de acordo com os procedimentos éticos e o conteúdo pode ser visualizado no APÊNDICE E.

A primeira coleta de dados aconteceria então na etapa seguinte da pesquisa, acompanhada de uma orientação técnica oferecida para que os professores pudessem sanar dúvidas e discutir idéias que surgissem no decorrer do trabalho.

Ainda nessa etapa a agenda de encontros foi organizada com a Secretaria de Educação e esta fez os convites aos professores. Para que a agenda fosse organizada de forma a não atrapalhar o dia a dia de trabalho dos professores e da SECEL e permitir um procedimento adequado na coleta de dados o pesquisador e a equipe da secretaria fizeram três reuniões de planejamento, com aproximadamente trinta minutos cada uma, para estabelecer as datas, os critérios de participação e os procedimentos. O pesquisador colocou-se à total disposição da SECEL.

Etapa Três – Nessa etapa aconteceu a primeira coleta de dados. Antes do encontro com os professores, todo o material foi impresso em quantidade adequada para o número previsto de participantes. A Secretaria de Educação informou que trinta e dois professores foram convidados a tornarem-se participantes. O pesquisador visitou o local do encontro horas antes do mesmo para verificar as

condições do espaço e a disponibilidade de recursos a serem utilizados como o material e equipamentos, desde pontos de rede elétrica para computador, projetor multimídia e equipamento de som, até a disponibilidade de canetas esferográficas para todos.

Os professores compareceram ao encontro conforme o planejamento. Estavam presentes vinte e oito professores, todos lecionavam em segundas séries. Os participantes foram esclarecidos quanto ao trabalho de pesquisa, receberam o TCLE, leram e assinaram o mesmo.

Explicou-se aos participantes que suas identidades seriam preservadas e não haveria identificação de suas respostas. Feito esse esclarecimento todos receberam as Fichas de Identificação e Caracterização (APÊNDICES B e C respectivamente), as Fichas de Identificação foram recolhidas depois de preenchidas, os professores mantiveram consigo as Fichas de Caracterização. Os participantes receberam então o Formulário para Identificação dos Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (APÊNDICE A), foram orientados também em como preenchê-los e foram informados que poderiam fazer perguntas a qualquer momento que desejassem. Todos preencheram os instrumentos. No momento do preenchimento dos formulários por parte dos professores participantes não houve dúvidas complexas e todos demonstraram muito interesse no assunto em questão.

Os relatos dos professores foram registrados pelo pesquisador após os contatos com os professores em anotações de próprio punho. Posteriormente, de acordo com a literatura estudada, seria possível avaliar a pertinência das falas registradas para análise qualitativa dos dados.

Etapa Quatro – nesta etapa foi feita a primeira análise dos dados coletados. O foco principal foi organizar os dados em bancos de dados de computador, planilhas eletrônicas e tabelas (conforme descrito nos procedimentos de análise de dados), o objetivo era que permitissem analisar as relações entre os registros obtidos. Uma das planilhas continha os dados de caracterização dos participantes, a outra planilha continha, entre outras informações, o nome de cada criança que foi citada pelos participantes por observação da presença de indicadores de Altas Habilidades, os indicadores observados e o número total de indicadores por criança citada. Os dados permitiram perceber que os professores eram capazes

de utilizar os instrumentos sem maiores dificuldades, todos demonstraram ser capazes de identificar as características descritas no instrumento em seus alunos de forma consistente e todos identificaram pelo menos uma criança como apresentando indicadores. Professores de escolas diferentes apresentaram a mesma proporção de registro para indicadores diferentes, ou seja, os indicadores mais citados por professores de uma escola também foram os mais citados por professores de outras escolas, da mesma forma os menos citados foram pouco detectados também, por professores das diferentes escolas. Esse fato demonstrou consistência entre as características a serem observadas e a percepção dos professores.

Durante a coleta de dados os professores receberam os instrumentos e foram orientados estritamente quanto ao preenchimento do mesmo. Preencheram e devolveram a Ficha de Identificação do Participante (APÊNDICE B) e a Ficha de Caracterização de Participante. Após uma semana, em que os professores puderam verificar a presença dos indicadores em seus alunos, todos os professores foram novamente reunidos, preencheram o Formulário de identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Após o preenchimento (o tempo aproximado foi de vinte minutos) foi apresentada aos participantes uma Orientação Técnica sobre o tema (APÊNDICE E).

Os professores não demonstraram sinais de dificuldade ao utilizar os instrumentos no trabalho de pesquisa. Muitos demonstraram grande interesse no tema e relataram que achariam interessantes mais trabalhos com esse tema (palestras, cursos, etc.). Essa postura dos participantes e os resultados significativos incentivaram a proposta de ampliação da coleta de dados.

Em novas reuniões com a equipe da SECEL ficou claro que havia restrições quanto à disponibilidade de tempo dos professores para a realização de outra coleta de dados. Diante disso, nas reuniões com a equipe responsável pela área de Educação Especial, foi proposta a utilização dos mesmos instrumentos sem a presença do pesquisador (com mediação dos coordenadores das respectivas escolas), permitindo a participação dos professores de terceira e quarta séries sem impacto negativo sobre as suas atividades cotidianas. Os professores receberiam em

suas próprias escolas as Fichas de Identificação e de Caracterização e o Formulário de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação²⁴.

A proposta de uma segunda coleta de dados foi aceita pela SECEL.

Nessa segunda coleta de dados foram planejados os seguintes passos: A Secretaria de Educação informaria as suas escolas da futura visita do pesquisador; com uma lista fornecida pela Secretaria o pesquisador prepararia o material em quantidade adequada ao número de professores da rede convidados a tornarem-se participantes; o pesquisador se encontraria com cada diretor ou coordenador em sua respectiva escola levando o material de pesquisa para que fosse distribuído aos professores. No encontro o pesquisador faria toda a orientação com relação ao preenchimento dos instrumentos; os professores receberiam os instrumentos e teriam duas semanas para preencher e devolver ao seu respectivo diretor ou coordenador; nesse intervalo o pesquisador visitaria as escolas para oferecer orientação e suporte aos participantes; após as duas semanas o pesquisador dirigiria-se novamente às escolas e recolheria os instrumentos que teriam sido preenchidos pelos professores que aceitassem se tornar participantes. Os passos do planejamento da segunda coleta de dados foram acertados em reunião de aproximadamente uma hora.

Etapa Cinco – Nesta etapa foi realizada a segunda coleta de dados de acordo com o planejamento feito em reunião com a Secretaria de Educação. O pesquisador foi bem recebido por todos os diretores e coordenadores das dez escolas participantes. Na reunião com os diretores e coordenadores foi feita a orientação quanto à forma de preencher os instrumentos. Diretores e coordenadores foram convidados a ler o material, foram sanadas dúvidas eventuais. O pesquisador deixou claro que os professores teriam liberdade para preencher os instrumentos de acordo com o seu tempo e de forma a não afetar a sua rotina de trabalho. Foi estabelecido que o pesquisador fizesse uma visita às escolas na semana seguinte à da entrega do material e recolhesse o mesmo após duas semanas da entrega, ou seja, após uma semana da visita. As reuniões com coordenadores e diretores duraram em média trinta minutos, apenas em duas escolas a reunião levou mais tempo (aproximadamente uma hora), em uma delas os professores estavam em horário de

²⁴ Foram utilizados os instrumentos da primeira coleta de dados (APÊNDICES A, B E C) sem quaisquer alterações nos mesmos.

intervalo e o pesquisador pôde passar as instruções para os mesmos depois de ter falado com a diretora da escola, no outro caso houve uma necessidade de maior orientação para dúvidas da diretora que não estavam relacionadas com os instrumentos, mas que se mostraram pertinentes ao tema, o que levou a um aumento do tempo de reunião.

As visitas às escolas foram realizadas na semana seguinte. Por ser uma semana de provas o pesquisador não conseguiu contato direto com os professores de todas as escolas. Coordenadores e diretores informaram em todas as escolas que não havia solicitação de informações por parte dos professores. Não houve dúvidas quanto às Fichas e ao Formulário usados pelos professores. Ainda que o pesquisador tenha ficado aproximadamente quarenta minutos disponível nas escolas para conversar sobre a coleta de dados, não houve nenhum pedido por parte dos participantes, a maior parte do tempo o pesquisador conversou sobre o tema com diretores e coordenadores que o atenderam e se disponibilizaram em todas as escolas participantes.

Na semana seguinte o pesquisador voltou novamente a encontrar-se com coordenadores e diretores em todas as escolas. Foram recolhidos os instrumentos preenchidos. Aproximadamente 71% dos professores convidados participaram da segunda coleta de dados, essa porcentagem de participação foi um pouco menor que a obtida na primeira coleta de dados que foi de 87%.

As falas de professores e coordenadores também foram registradas pelo pesquisador nesta segunda coleta de dados. O procedimento usado foi o registro de próprio punho de memória após os encontros com coordenadores e participantes.

Para que fique claro o cuidado ético no trabalho de pesquisa ressalta-se que a Ficha de Identificação foi separada do restante do material de coleta de dados de forma a não permitir a identificação do professor participante.

Todos os participantes foram orientados a utilizar o primeiro nome das crianças identificadas. Caso houvesse dois alunos com o mesmo nome o professor deveria usar o primeiro nome seguido de uma letra ou número para que as identidades de professor e aluno fossem protegidas. Dessa forma professores que tinham alunos com o mesmo primeiro nome, como João, por exemplo, foram orientados a registrar em seus formulários, João 1 e João 2, ou, João S e João O

para alunos chamados João da Silva e João Oliveira²⁵. Posteriormente, os alunos que já tinham apenas o primeiro nome nos formulários também foram registrados através de códigos individuais nas planilhas. Seguindo o mesmo procedimento adotado com os professores os alunos foram designados pela letra A seguida do número em que foi registrado (A001, A002 e assim por diante).

Etapa Seis – Esta etapa foi destinada ao registro dos dados obtidos. Participaram da pesquisa 76 professores. Os dados foram registrados em computador através de programas de banco de dados e planilhas eletrônicas para facilitar a análise dos mesmos. Foi necessário aproximadamente 22 horas para o desenvolvimento de bancos de dados específicos para todos os instrumentos utilizados e para a organização das colunas e formatos utilizados nas planilhas eletrônicas. Uma vez desenvolvidos os bancos de dados e desenhadas as planilhas o pesquisador dedicou em média uma hora e trinta minutos registrando os dados de cada participante. O tempo para o registro dependia da quantidade de informação que o participante forneceu, houve grande variação do número de crianças citadas e quantidade de indicadores observados. O tempo de registro foi de aproximadamente 115 horas de trabalho.

Etapa Oito – Esta etapa foi destinada ao compartilhamento das informações e dos resultados com os participantes, sejam eles professores, diretores e coordenadores, equipe da Secretaria de Educação Cultura Esporte e Lazer da Prefeitura Municipal de Jaboticabal. O material utilizado na devolutiva está presentes no APÊNDICE E, onde também estão descritos mais detalhes sobre a mesma.

8.8 Procedimentos de análise dos dados:

Os dados levantados foram registrados sistematicamente em bancos de dados e planilhas eletrônicas possibilitando a construção de quadros e tabelas para melhor visualização e análise quantitativa.

As anotações referentes às falas de professores e coordenadores foram analisados quanto a relevância e pertinência com o tema, aquelas consideradas importantes segundo a literatura estudada foram selecionadas para fazer parte dos resultados de pesquisa.

²⁵ Nomes hipotéticos para exemplificar a metodologia.

Os dados quantitativos precisavam de organização sistemática por apresentar grande volume.

Como primeiro passo, as informações da Ficha de Identificação foram armazenadas. Pode ser visto na figura 19 o formulário eletrônico usado para armazenar os dados das Fichas de Identificação:

The image shows a web application interface for data entry. At the top, there is a header bar with a tab labeled 'Identificação' and a main title 'Identificação' in a dark blue box. Below the title, there is a vertical list of input fields, each with a label and a text area. The fields are: 'Código' (empty), 'Nome' (containing 'Nome do Professor'), 'Endereço' (containing 'Endereço do Professor'), 'TelefoneResidencia' (containing '(00) 0000-0000'), 'TelefoneCelular' (containing '(00) 0000-0000'), 'Email' (containing 'email@email.com'), 'Escola' (containing 'Escola Nomonomo Nomo 1'), 'EndereçoEscola' (containing 'Avenida Nomo Monomo'), and 'TelefoneEscola' (containing '(00) 0000-0000').

Código	
Nome	Nome do Professor
Endereço	Endereço do Professor
TelefoneResidencia	(00) 0000-0000
TelefoneCelular	(00) 0000-0000
Email	email@email.com
Escola	Escola Nomonomo Nomo 1
EndereçoEscola	Avenida Nomo Monomo
TelefoneEscola	(00) 0000-0000

Figura 19 - tela de inserção de dados do banco de dados desenvolvido para a gravação e manipulação dos dados.

Ao ser preenchido com os dados dos professores o banco de dados permite ter as informações sobre a identificação dos participantes em planilha eletrônica, como mostra a Figura 20, além de tornar possível gerar relatórios com informações específicas. Como, por exemplo, as escolas participantes e os telefones das mesmas, como na Figura 21.

Escola	EndereçoEscola	TelefoneEscola
Escola Nomonomo Nomo 1	Avenida Nomo Monomo	(00) 0000-0000
Escola Nomonomo Nomo 2	Rua Nomo Monomo	(00) 0000-0000
Escola Nomonomo Nomo 3	Praça Nomo Monomo	(00) 0000-0000

sexta-feira, 17 de setembro de 2010 Page 1 of 1

Figura 20 - Exemplo de relatório de banco de dados contendo nome da escola, endereço da escola e telefone da escola (para ilustração).

Identificação		Sort & Filter		Records		Find		Text Formatting	
Cc	Nome	Endereço	TelefoneRe	TelefoneCe	Email	Escola	EndereçoEsi	TelefoneEsi	Click to Add
+	1 Nome do Proft	Endereço do Prc	(00) 0000-0000	(00) 0000-0000	email@email.com.br	Escola Nomonomc	Avenida Nomc	(00) 0000-0000	
+	2 nome	endereço	(00) 0000-0000	(00) 0000-0000	email@email.com	Escola Nomonomc	Rua Nomo Moi	(00) 0000-0000	
+	3 nome	endereço	(00) 0000-0000	(00) 0000-0000	email@email.com	Escola Nomonomc	Praça Nomo M	(00) 0000-0000	
+	4 nome	endereço	(00) 0000-0000	(00) 0000-0000	email@email.com.br	Escola Nomonomc	Rua Nomo Moi	(00) 0000-0000	
+	5 nome	endereço	(00) 0000-0000	(00) 0000-0000	email@email.com.br	Escola Nomonomc	Rua Nomo Moi	(00) 0000-0000	
+	6 nome	endereço	(00) 0000-0000	(00) 0000-0000	email@email.com.br	Escola Nomonomc	Avenida Nomc	(00) 0000-0000	
+	7 nome	endereço	(00) 0000-0000	(00) 0000-0000	email@email.com	Escola Nomonomc	Praça Nomo M	(00) 0000-0000	
+	8 nome	endereço	(00) 0000-0000	(00) 0000-0000	email@email.com	Escola Nomonomc	Rua Nomo Moi	(00) 0000-0000	
+	9 nome	endereço	(00) 0000-0000	(00) 0000-0000	email@email.com	Escola Nomonomc	Rua Nomo Moi	(00) 0000-0000	
*	#####								

Figura 21 - Exemplo de planilha eletrônica gerada pelo banco de dados desenvolvido para gravação e manipulação dos dados (para ilustração).

Em seguida, foram registrados em Banco de dados as informações da Ficha de Caracterização, O formulário eletrônico permitiu a digitação dos dados como pode ser visto na figura 22:

The image shows a web-based form titled "Caracterização1" with a light blue header. The form contains several input fields and dropdown menus. The data entered is as follows:

Field	Value
Código	4
Idade	60
Formação	Pós-Graduação
Escola	Pública
Sexo	Feminino
Estado Civil	Casado(a)
Número de Filhos	4
Série	2ª Série
Alunos na Sala	24
Alunos que considera de Inclusão na Sala	1
Número de Escolas em que Trabalha	2
LecionaSegundaEscola	<input type="checkbox"/>
Experiência Profissional	22
Ed. Infantil	<input checked="" type="checkbox"/>
Ens. F. Ciclo I	<input checked="" type="checkbox"/>
Ens. F. Ciclo II	<input checked="" type="checkbox"/>
E. Médio	<input type="checkbox"/>
E. Médio Téc.	<input type="checkbox"/>
E. Superior	<input type="checkbox"/>
Pós-Graduação	<input type="checkbox"/>
Observações	

Figura 22 - Tela de formulário eletrônico usada para inserção dos dados da Ficha de Caracterização do Participante.

Os dados de caracterização, uma vez inseridos no banco de dados também permitem a criação de planilhas de dados (Figura 23) e de relatórios específicos (Figura 24).

Caracterização		Código	Coleta	Grupo	Escola	Sexo	Idadac	Formação	Estado Civil	FilhosSin	Nú	Série	AlunosSala	In	EscolasTrab	LeccionaSegt	TempoLecc	EducaInfant
		1	1ª Coleta	Grupo Pré Testi Particular	Feminino	35	Pós-Graduaçã Casado(a)		2	2ª Série	19	2		2		18		
		2	1ª Coleta	Grupo Pré Testi Particular	Feminino	60	Nível Superior Separado(a)		1	3ª Série	15	2		2		24		
		3	1ª Coleta	Grupo Pré Testi Particular	Feminino	41	Nível Superior Casado(a)			4ª Série	30	1		1		22		
		4	1ª Coleta	Grupo Control- Pública	Feminino	60	Pós-Graduaçã Casado(a)		4	2ª Série	24	1	2	2		22		
		5	1ª Coleta	Grupo Control- Pública	Feminino	32	Pós-Graduaçã Casado(a)		2	2ª Série	26	2	2	2		2		
		6	1ª Coleta	Grupo Control- Pública	Feminino	40	Nível Superior Casado(a)		2	2ª Série	25	2	2	2		21		
		7	1ª Coleta	Grupo Control- Pública	Feminino	46	Nível Superior Casado(a)		1	2ª Série	29	2	1	1		24		
		8	1ª Coleta	Grupo Control- Pública	Feminino	41	Nível Superior Solteiro(a)			2ª Série	28	1	1	1		20		
		9	1ª Coleta	Grupo Control- Pública	Feminino	29	Pós-Graduaçã Solteiro(a)			2ª Série	29	1	2	1		11		
		10	1ª Coleta	Grupo Control- Pública	Feminino	42	Nível Superior Divorciado(a)		1	2ª Série	25	6	1	1		21		
		11	1ª Coleta	Grupo Control- Pública	Feminino	28	Pós-Graduaçã Casado(a)		2	2ª Série	30	3	2	2		2		
		12	1ª Coleta	Grupo Control- Pública	Feminino	39	Pós-Graduaçã Solteiro(a)			2ª Série	34	0	1	1		16		
		13	1ª Coleta	Grupo Control- Pública	Feminino	36	Pós-Graduaçã Casado(a)			2ª Série	29	2	2	2		15		
		14	1ª Coleta	Grupo de Pesq Pública	Feminino	27	Nível Superior Solteiro(a)			2ª Série	28	1		1		4		
		15	1ª Coleta	Grupo de Pesq Pública	Feminino	50	Nível Superior Viúvo(a)		2	2ª Série	24	2	1	1		15		
		16	1ª Coleta	Grupo de Pesq Pública	Feminino	41	Pós-Graduaçã Casado(a)		2	2ª Série	32	1	2	2		20		
		17		Grupo de Pesq Pública	Feminino	51	Nível Superior Casado(a)		2	2ª Série	19	1	1	1		20		
		18	1ª Coleta	Grupo de Pesq Pública	Feminino	27	Pós-Graduaçã Solteiro(a)			2ª Série	32	1	2	2		6		
		19	2ª Coleta	Grupo de Pesq Pública	Feminino	22	Nível Superior Solteiro(a)				23	1	1	1		4		
		20	3ª Coleta	Grupo de Pesq Pública	Feminino	30	Pós-Graduaçã Solteiro(a)			2ª Série	25	2	1	1		9		

Figura 23 - Exemplo de planilha de dados com base na ficha de caracterização dos professores participantes.

Idade	Formação	TempoLeciona
35	Pós-Graduação	18
60	Nível Superior	24
41	Nível Superior	22
60	Pós-Graduação	22
32	Pós-Graduação	2
40	Nível Superior	21
46	Nível Superior	24
41	Nível Superior	20
29	Pós-Graduação	11

Figura 24 - Exemplo de relatório gerado pelo banco de dados desenvolvido para inserção e manipulação dos dados (para ilustração).

A organização dos dados em bancos de dados e planilhas permite um acesso mais rápido e ágil às relações entre os diferentes tipos de informação.

Os dados dos Formulários de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação exigiram uma forma de registro que permitisse maior controle sobre cada informação assim como maior cuidado com as possíveis relações entre as informações. Para que todos os dados estivessem disponíveis de forma a oferecer o máximo de informações quantitativas foram criadas algumas planilhas eletrônicas onde os dados foram diretamente inseridos.

A primeira planilha continha as informações nessa ordem na primeira coleta de dados:

Código do participante; Número de alunos na sala; Questão do Formulário (indicador); Código da Criança identificada como apresentando aquele indicador; Códigos das crianças identificadas na sala (alunos citados).

Pode ser visto na Figura 25 um exemplo de planilha eletrônica com esses dados relativos ao participante P72:

Participante - P72	Alunos na sala - 28						Alunos citados:
Indicador 1	A762	A763	A769	A770	A771	A777	A762
Indicador 2	A762	A773					A763
Indicador 3	A762						A764
Indicador 4	A762	A769					A765
Indicador 5	A762	A763	A769	A771			A766
Indicador 6	A767						A767
Indicador 7	A762	A771					A768
Indicador 8	A762						A769
Indicador 9	A762	A769	A771				A770
Indicador 10	A773	A776					A771
Indicador 11	A773	A776					A772
Indicador 12	A773	A776					A773
Indicador 13	A762	A763	A769	A771			A774
Indicador 14	A762	A763	A769	A771			A775
Indicador 15	A762	A763	A769				A776
Indicador 16	A762	A769	A770	A771			
Indicador 17	A762	A771					
Indicador 18	A764	A772	A773	A774			
Indicador 19	A762						
Indicador 20	A765	A768					
Indicador 21	A769						
Indicador 22	A766	A775					
Indicador 23	A762	A774					
Indicador 24	A762	A771					

Figura 25 - planilha de dados gerada pelo banco de dados do Formulário de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Nesse exemplo estão presentes os alunos citados pelo Participante P72.

A organização dessas planilhas permitiu criar uma segunda planilha onde pode ser analisado de forma mais clara a distribuição de indicadores em relação aos alunos de cada sala. Com cada participante registrado em uma linha e seus alunos representados quantitativamente pelo número de indicadores que apresentaram, ficam mais claras as diferentes formas em que os indicadores foram observados pelos professores. A Figura 26 mostra um exemplo dessa análise:

Part.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34			
P01	6	4	3	3	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
P02	5	4	3	3	3	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
P03	19	7	4	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
P04	12	10	6	6	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
P05	14	10	8	5	5	4	4	3	3	3	2	2	2	2	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
P06	11	9	7	6	5	3	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
P07	23	21	20	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
P08	18	8	3	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
P09	20	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
P10	17	11	11	6	6	6	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
P11	23	15	8	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
P12	24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
P13	14	10	6	4	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P14	15	7	7	3	2	2	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P15	14	8	7	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P16	7	5	4	3	3	3	3	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P17	13	11	6	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
P18	9	9	7	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
P19	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
P20	10	8	5	5	5	4	4	4	2	2	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
P21	23	19	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
P22	24	8	7	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

Figura 26 - Exemplo da planilha que compara a presença de indicadores entre os participantes e o número de alunos que apresentaram indicadores.

Essa planilha permite visualizar mais claramente, por exemplo, que o participante de número 11 – P11 – tem trinta e quatro alunos em sua sala, cada aluno está representado na planilha pelo número de indicadores que apresentou. Os alunos estão representados em ordem decrescente da esquerda para a direita. Assim podemos ver que o aluno com maior número de indicadores observados por P11 apresenta vinte e três indicadores, o segundo aluno com maior número de indicadores apresenta quinze indicadores, o terceiro apresenta oito, o quarto apresenta dois indicadores e o quinto não apresenta nenhum indicador, sendo então representado pelo número zero. Todos os demais alunos são representados também pelo zero por não apresentarem indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

A planilha permite comparar os participantes quanto a suas observações. Os participantes P01 e P20, por exemplo, observaram vários alunos com alguns indicadores, enquanto os participantes P09, P12 e P21 observaram mais indicadores em poucos alunos ou em apenas um aluno.

A partir dos dados obtidos com os instrumentos iniciou-se o processo de análise. O foco inicial foi a quantidade de alunos sinalizados pelos professores por

apresentar indicadores de AHS em comparação com o número total de alunos observados pelos professores e o número de indicadores registrados em relação à proporção de incidência (os indicadores que mais foram observados, os indicadores menos observados e suas proporções).

Para que essa proporção fosse analisada e as variáveis pudessem se relacionar umas com as outras foi “desenhada” uma quarta planilha. A quarta planilha tinha como foco a criança indicada pelo professor como criança com indicador ou indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Por isso essa variável (primeiro nome da criança citada) recebeu uma linha na planilha para cada ocorrência. As demais variáveis foram atribuídas em colunas. Esse procedimento, construção de uma planilha com uma tabela dinâmica, permite que através de classificação de variáveis seja possível relacionar todas as variáveis com a variável principal, a criança citada.

As variáveis que foram colocadas na tabela em “submissão” à variável principal são (na ordem em que aparecem na planilha): número, aluno, professor, gênero, série, número de alunos na sala, indicadores do primeiro ao vigésimo quarto ($I_1, I_2, I_3, \dots, I_{22}, I_{23}, I_{24}$), o número total de indicadores observados no aluno.

A Figura 27 mostra as crianças citadas pelos participantes de P01 a P03:

Nº	aluno	prof.	gen.	sér.	al/sal	In1	In2	In3	In4	In5	In6	In7	In8	In9	In10	In11	In12	In13	In14	In15	In16	In17	In18	In19	In20	In21	In22	In23	In24	nº ind.
1	A001	P01	mas	2ª	28					1											1			1						3
2	A002	P01	fem	2ª					1					1		1														3
3	A003	P01	mas	2ª									1				1									1				3
4	A004	P01	fem	2ª								1									1									2
5	A005	P01	fem	2ª																						1				1
6	A006	P01	mas	2ª																		1								1
7	A007	P01	fem	2ª			1																							1
8	A008	P01	fem	2ª						1																				1
9	A009	P01	mas	2ª				1						1		1								1			1	1		6
10	A010	P01	fem	2ª						1																				1
11	A011	P01	mas	2ª			1		1										1									1		4
12	A012	P01	fem	2ª																					1					1
13	A013	P01	mas	2ª																								1		1
14	A014	P01	fem	2ª																		1	1							2
15	A015	P01	mas	2ª										1																1
16	A016	P02	fem	2ª	24	1											1				1									3
17	A017	P02	mas	2ª		1																								1
18	A018	P02	mas	2ª				1													1				1					3
19	A019	P02	fem	2ª		1										1					1									3
20	A020	P02	mas	2ª		1								1														1		4
21	A021	P02	fem	2ª		1																								1
22	A022	P02	fem	2ª		1								1								1						1		5
23	A023	P03	mas	2ª	32										1											1				2
24	A024	P03	fem	2ª												1														1
25	A025	P03	mas	2ª		1	1	1	1	1		1	1				1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19
26	A026	P03	fem	2ª		1	1			1	1																			4
27	A027	P03	mas	2ª		1				1	1	1		1						1										7
28	A028	P03	fem	2ª		1										1														2

Figura 27 - parte da planilha com os alunos e os indicadores citados por participantes (P01, P02 e P03).

O número na planilha (primeira coluna) permite saber o número de crianças que foram registradas com uma das variáveis sem que seja necessário fazer a contagem uma a uma das centenas de crianças registradas. No caso, temos, observando a coluna “Nº”, um total de vinte e oito crianças com indicadores somando-se as salas dos professores P01, P02 e P03.

A planilha em forma de tabela dinâmica permite “organizar” as variáveis respeitando as suas relações e, assim, obter dados específicos. Uma variável pode ser escolhida como referência e os outros dados da planilha serão classificados em “submissão”.

Com a tabela dinâmica basta escolher uma variável (gênero, série, indicador específico ou mesmo o total de indicadores) e classificar as outras variáveis em “submissão” àquela variável. Observa-se então o número de crianças em cada conjunto da mesma variável ou outras relações numéricas entre variáveis. Essas relações podem ser independentes da variável criança, é possível verificar a relação entre os professores e o número de alunos em suas salas, total de indicadores por gênero ou outras relações entre variáveis.

Vejam um exemplo em relação ao gênero da criança. Se utilizada a planilha para classificar a coluna “gen.”, todas as variáveis de cada criança acompanha seu novo posicionamento na tabela dinâmica, a coluna “Nº” irá mostrar uma contagem crescente que permite verificar o número de crianças em cada conjunto de variáveis.

Nesse caso, com relação ao gênero, serão visíveis dois conjuntos de crianças, o conjunto de crianças do sexo feminino e o conjunto de crianças do sexo masculino. Em um exemplo prático, através da Figura 28, a estratégia é apresentada com os três primeiros professores participantes – P01 a P03:

Nº	aluno	prof.	gen.	sér.	al/sal.	ln1	ln2	ln3	ln4	ln5	ln6	ln7	ln8	ln9	ln10	ln11	ln12	ln13	ln14	ln15	ln16	ln17	ln18	ln19	ln20	ln21	ln22	ln23	ln24	nº ind.
1	A002	P01	fem	2ª					1					1		1													3	
2	A004	P01	fem	2ª								1									1								2	
3	A005	P01	fem	2ª																						1			1	
4	A007	P01	fem	2ª			1																						1	
5	A008	P01	fem	2ª							1																		1	
6	A010	P01	fem	2ª							1																		1	
7	A012	P01	fem	2ª																					1				1	
8	A014	P01	fem	2ª																		1	1						2	
9	A016	P02	fem	2ª	24		1									1					1								3	
10	A019	P02	fem	2ª			1									1					1								3	
11	A021	P02	fem	2ª			1																						1	
12	A022	P02	fem	2ª										1			1											1	5	
13	A024	P03	fem	2ª												1													1	
14	A026	P03	fem	2ª			1	1			1	1																	4	
15	A027	P03	fem	2ª			1									1													2	
16	A001	P01	masc	2ª	28						1											1			1				3	
17	A003	P01	masc	2ª								1					1									1			3	
18	A006	P01	masc	2ª								1										1					1		1	
19	A009	P01	masc	2ª				1					1		1								1				1	1	6	
20	A011	P01	masc	2ª			1		1								1							1			1		4	
21	A013	P01	masc	2ª																								1	1	
22	A015	P01	masc	2ª								1																	1	
23	A017	P02	masc	2ª																									1	
24	A018	P02	masc	2ª				1									1					1							3	
25	A020	P02	masc	2ª			1					1					1										1		4	
26	A023	P03	masc	2ª	32											1										1			2	
27	A025	P03	masc	2ª			1	1	1	1	1	1	1				1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	19	
28	A027	P03	masc	2ª			1				1	1	1				1				1								7	

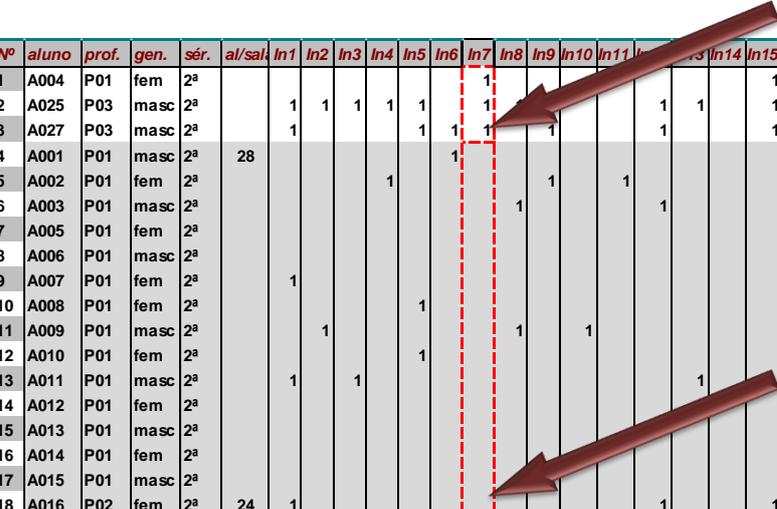
Figura 28 – Exemplo de classificação usando tabela dinâmica para visualizar as crianças e suas características de acordo com o gênero.

Observando a figura 28, é possível notar que os números se mantiveram em ordem, mas as outras informações acompanharam a variável (sexo da criança) que foi classificada por ordem alfabética na planilha da tabela dinâmica. Assim, destacando os conjuntos para melhor visualização obtém-se, 15 crianças do sexo feminino de um total de 28 crianças, restando, portanto, 13 crianças do sexo masculino nessa pequena amostra. O mesmo procedimento foi aplicado a toda a planilha de dados durante a análise dos mesmos.

Esse procedimento pode ser aplicado a variáveis mais complexas, como por exemplo, o número de crianças que foram citadas como apresentando o indicador de número 7 do formulário:

A Figura 29 torna possível a visualização dos conjuntos de crianças referentes à variável escolhida. A variável escolhida no exemplo foi alocada na Coluna ln7, referindo-se ao indicador 7, as variáveis dessa coluna específica compõe o conjunto das crianças citadas como crianças que “mostram senso comum, podem não tolerar tolices”. Uma vez que o conjunto das crianças que apresentam esse indicador estiver separado, temos no restante da coluna o conjunto das crianças

que não apresentam essa característica, ou seja, não possuem esse indicador de Altas Habilidades/Superdotação:



Nº	aluno	prof.	gen.	sér.	al/sal	in1	in2	in3	in4	in5	in6	in7	in8	in9	in10	in11	in12	in13	in14	in15	in16	in17	in18	in19	in20	in21	in22	in23	in24	nº ind.
1	A004	P01	fem	2ª								1									1									2
2	A025	P03	masc	2ª		1	1	1	1	1	1	1								1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19
3	A027	P03	masc	2ª		1					1	1		1							1									7
4	A001	P01	masc	2ª	28							1										1			1					3
5	A002	P01	fem	2ª						1				1											1					3
6	A003	P01	masc	2ª									1													1				3
7	A005	P01	fem	2ª																						1				1
8	A006	P01	masc	2ª																			1							1
9	A007	P01	fem	2ª		1																								1
10	A008	P01	fem	2ª							1																	1		1
11	A009	P01	masc	2ª			1						1		1									1			1	1		6
12	A010	P01	fem	2ª							1																	1		1
13	A011	P01	masc	2ª		1		1													1							1		4
14	A012	P01	fem	2ª																						1				1
15	A013	P01	masc	2ª																						1				1
16	A014	P01	fem	2ª																		1	1							2
17	A015	P01	masc	2ª																										1
18	A016	P02	fem	2ª	24	1															1									3
19	A017	P02	masc	2ª		1																								1
20	A018	P02	masc	2ª			1														1									3
21	A019	P02	fem	2ª		1										1														3
22	A020	P02	masc	2ª		1							1								1							1		4
23	A021	P02	fem	2ª		1																								1
24	A022	P02	fem	2ª		1								1								1						1		5
25	A023	P03	masc	2ª	32										1											1				2
26	A024	P03	fem	2ª												1														1
27	A026	P03	fem	2ª		1	1				1	1																		4
28	A028	P03	fem	2ª		1																								2

Figura 29 - Exemplo de hierarquização dos dados para agrupar o conjunto de crianças com presença observada pelos professores do indicador 7.

Ao classificarmos esta parte da amostra pela coluna da variável Indicador 7 em ordem decrescente a tabela dinâmica coloca na mesma classificação as variáveis que ficam “submissas” à variável escolhida. Nesse caso podemos verificar com facilidade relações entre variáveis como: a proporção de crianças com esse indicador específico – temos três crianças em vinte e oito, uma proporção de 11%. O gênero das crianças que apresentam esse indicador – uma menina e dois meninos poderia ser um indicativo (no caso de uma amostra mais representativa) de que esse indicador aparece duas vezes mais em meninos que em meninas em nossa amostra. A relação entre visão do professor participante e indicador, no caso fica claro que o participante P02 não identificou esse indicador. A análise da relação entre essas variáveis, participante e indicador 7, nos mostra que (mais uma vez caso a amostra fosse representativa) para cada professor que não identificou essa variável em nenhum aluno, um professor identificou essa variável em um aluno e um professor

identificou esse indicador em dois alunos. Poderíamos também dizer que dois em cada três professores observaram esse indicador em um ou mais alunos. Esse tipo de informação permite, por exemplo, inferir quais os indicadores mais citados e quais são raramente citados. Com pesquisas posteriores na área é possível explorar mais essa informação verificando se os professores têm maior ou menor dificuldade em perceber uma ou outra característica ou comportamento em alunos, ou ainda se essa característica ou comportamento, especificamente enquanto indicador de Altas Habilidades/Superdotação é mais ou menos raro em uma amostra ou população.

9. RESULTADOS E DISCUSSÃO

9.1 Os alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação:

O número de alunos nas salas dos setenta e seis professores participantes do trabalho de pesquisa somou 2148. Desse total foram citadas como crianças com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação 809. A Figura 30 demonstra a proporção de crianças com indicadores em relação ao total de crianças que não foram citadas.

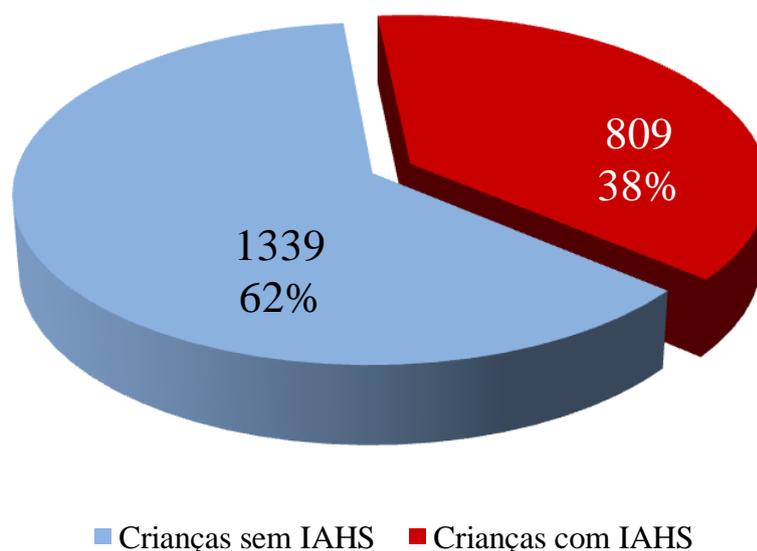


Figura 30 - Proporção de alunos com indicadores de AHS e alunos sem indicadores de AHS

Os números mostram que 38% dos alunos observados apresentaram, aos olhos dos participantes, um ou mais indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

Uma vez que o instrumento utilizado apresentou aos professores vinte e quatro opções de indicadores a serem observados nos alunos, temos uma ampla variedade de prevalência de indicadores entre os alunos citados, ou seja, uma criança citada pode apresentar um indicador apenas, ou vários. Isso implica em uma

grande diferença nas chances desse aluno ser realmente um aluno com Altas Habilidades/Superdotação.

A presença de indicadores não implica em presença de Altas Habilidades/Superdotação, porém, podemos fazer algumas inferências mesmo sem afirmar que essas crianças são ou não crianças com Altas Habilidades/Superdotação.

A porcentagem de crianças com Altas Habilidades esperado em uma amostra regular da população é de 20% de acordo com Renzulli (1986) e 10% para os diferentes domínios para Gagné (2009), podendo chegar a duas ou três vezes essa porcentagem ao se levar em conta a possibilidade de combinação de diferentes domínios (ver figura 8).

Se, em nossa inferência, adotarmos a porcentagem de 20% estaremos próximos dos resultados esperados por esses dois autores. Ambos adotam uma visão ampla e flexível em relação às Altas Habilidades/Superdotação. Podemos verificar que as concepções contemplam os indicadores do instrumento escolhido.

As Figuras 31 e 32 apresentam um quadro com a relação entre os indicadores do instrumento adotado no trabalho de pesquisa e as concepções de Altas Habilidades/Superdotação de Renzulli (VIRGOLIM, 2007) e Gagné (2009):

Indicadores	Renzulli	Gagné
01 – Aprende fácil e rapidamente	Habilidade Acima da Média	Inteligência Geral
02 – Original, imaginativo, criativo, não-convencional	Criatividade	Criatividade
03 – Amplamente informado; informado em áreas não comuns	Envolvimento com a Tarefa	Percepção
04 – Pensa de forma incomum para resolver problemas	Criatividade Habilidade Acima da Média	Inteligência Geral Criatividade
05 – Persistente, independente, auto-direcionado (faz coisa sem que seja mandado)	Envolvimento com a Tarefa	Percepção Inteligência Geral
06 – Persuasivo, capaz de influenciar os outros	Habilidade Acima da Média	Social
07 – Mostra senso comum; pode não tolerar tolices	Habilidade Acima da Média Envolvimento com a Tarefa	Percepção Inteligência Geral
08 – Inquisitivo, cético, curioso sobre o como e porque das coisas	Envolvimento com a Tarefa	Percepção
09 – Adapta-se a uma variedade de situações e novos ambientes	Envolvimento com a Tarefa Habilidade Acima da Média Criatividade	Criatividade Percepção Inteligência Geral
10 – Esperto ao fazer coisas com materiais comuns	Criatividade Habilidade Acima da Média	Percepção Criatividade Psicomotriz Inteligência Geral
11 – Habilidades nas artes (música, dança, desenho etc.)	Criatividade Habilidade Acima da Média	Percepção Criatividade Psicomotriz Inteligência Geral
12 – Entende a importância da natureza (tempo, lua, sol, estrelas, solo, etc.)	Habilidade Acima da Média	Percepção Inteligência Geral

Figura 31 - Indicadores em relação aos Anéis de Renzulli (VIRGOLIM, 2007) e Domínios de Gagné (2009), organizado pelo pesquisador (primeira parte).

Indicadores	Renzulli	Gagné
13 – Vocabulário excepcional, verbalmente fluente	Habilidade Acima da Média	Inteligência Geral
14 – Aprende facilmente novas línguas	Habilidade Acima da Média	Inteligência Geral
15 – Trabalhador independente, mostra iniciativa	Envolvimento com a Tarefa Habilidade Acima da Média Criatividade	Inteligência Geral Criatividade
16 – Bom julgamento, lógico	Habilidade Acima da Média	Inteligência Geral
17 – Flexível, aberto	Envolvimento com a Tarefa Habilidade Acima da Média Criatividade	Inteligência Geral Social
18 – Versátil, muitos interesses, interesses além da idade cronológica	Envolvimento com a Tarefa Habilidade Acima da Média Criatividade	Inteligência Geral Percepção
19 – Mostra <i>insights</i> e percepções incomuns	Criatividade Habilidade Acima da Média	Inteligência Geral Criatividade
20 – Demonstra alto nível de sensibilidade, empatia com relação aos outros	Envolvimento com a Tarefa Habilidade Acima da Média Criatividade	Inteligência Geral Social
21 – Apresenta excelente senso de humor	Habilidade Acima da Média	Inteligência Geral Social
22 – Resiste à rotina e repetição	Habilidade Acima da Média	Inteligência Geral
23 – Expressa idéias e reações, freqüentemente de forma argumentativa	Envolvimento com a Tarefa Habilidade Acima da Média Criatividade	Percepção Inteligência Geral Social
24 – Sensível à verdade e à honra	Envolvimento com a Tarefa Habilidade Acima da Média Criatividade	Percepção Inteligência Geral Social

Figura 32 - Indicadores em relação aos Anéis de Renzulli (VIRGOLIM, 2007) e Domínios de Gagné (2009), organizado pelo pesquisador (segunda parte).

Uma vez que o objetivo do trabalho é o levantamento de crianças com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação e não a identificação de crianças com Altas Habilidades/Superdotação torna-se possível uma maior liberdade na inferência de conclusões possíveis com base nos dados obtidos.

Segundo Renzulli (1986, apud GAGNÉ, 2009), deveríamos ter aproximadamente 20% de nossa amostra composta por crianças com Altas Habilidades/Superdotação. Para Gagné (2009) esse número poderia ser até maior. Ao analisar os dados obtidos observa-se que o número de crianças com indicadores ultrapassa essa porcentagem (38%), confirma-se a informação oferecida por Virgolim (2007), ao se ampliar os critérios para identificação de indicadores a porcentagem de pessoas com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação fica muito maior que os 3,5% a 5% previstos pela OMS (Organização Mundial da Saúde). A autora afirma que no caso da presença de vários indicadores a criança deve ser encaminhada para diagnóstico. As crianças que apresentam apenas um indicador, de acordo com a autora, têm baixa probabilidade de serem crianças com Altas Habilidades/Superdotação, mas a partir de quantos indicadores torna-se interessante prestar mais atenção à criança?

Os dados indicam que 457 crianças apresentaram dois indicadores ou mais, esse número de alunos representa 21,3% de todas as crianças observadas pelos professores participantes do trabalho de pesquisa, um número bastante próximo das expectativas de Renzulli (1986) e de Gagné (2009), essa informação sugere que não são necessários muitos indicadores para que a possibilidade de Altas Habilidades/Superdotação esteja presente.

Para uma informação mais precisa seria necessário observar com maior atenção os indicadores presentes nos 21% de crianças que apresentaram de dois ou mais indicadores. Mas em linhas gerais podemos dizer que os alunos com dois ou mais indicadores, em conformidade com as expectativas apresentadas por Renzulli (VIRGOLIM, 2007) e Gagné (2009), merecem atenção especial, pois apresentam uma maior possibilidade de serem alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Os dados obtidos indicam uma presença significativa de possíveis casos de AHS ainda que se adote como critério a presença de três indicadores ou mais para que se encaminhe a criança para avaliação. A Figura 33 demonstra a proporção de

alunos com três ou mais indicadores em relação ao número total de alunos observados pelos professores participantes:

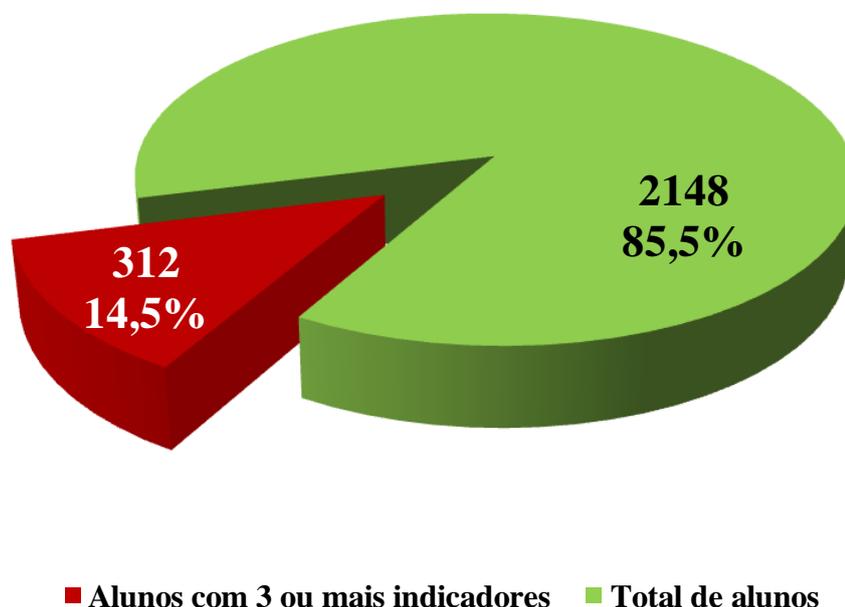


Figura 33 - Proporção de alunos com três ou mais indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em relação ao número total de alunos observados pelos professores participantes.

De um total de 2148 crianças, 312 apresentaram três ou mais indicadores. Esse número representa 14,5% do total de crianças observadas pelos participantes. Essa porcentagem permite uma margem mais segura diante dos números apresentados por Renzulli (1986) e por Gagné (2009), permitindo uma maior probabilidade de diagnóstico positivo no caso do encaminhamento das crianças com três ou mais indicadores para avaliação psicológica da presença de Altas Habilidades/Superdotação.

A quantidade de indicadores também está de acordo com a previsão de que, os alunos que se destacam mais intensamente serão proporcionalmente mais raros (HALLAHAN & KAUFFMAN, 2005; GAGNÉ, 2009). As quantidades de indicadores que foram observados em cada aluno podem ser analisadas através da Figura 34. É possível visualizar com clareza a proporção de alunos em relação a quantos indicadores foram observados pelos professores, proporcionalmente muitos alunos apresentaram entre um e quatro indicadores e muito poucos apresentaram

entre vinte e um e vinte e quatro indicadores de AHS, confirmando a literatura sobre o tema.

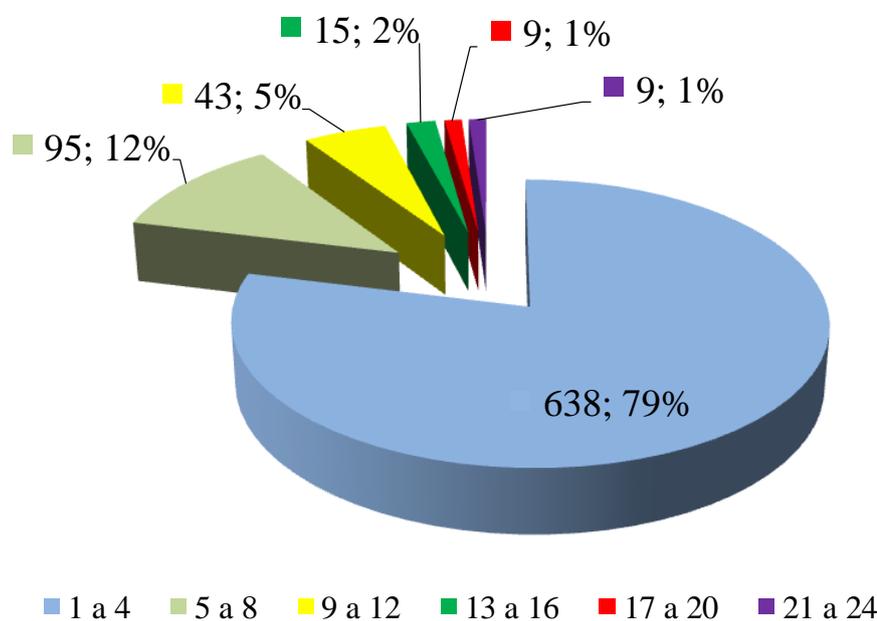


Figura 34 - Proporção de alunos observados em relação ao número de indicadores de AHS por aluno.

A maioria dos alunos apresentou entre um e quatro indicadores, esses 638 alunos apresentam menos chances de realmente serem alunos com Altas Habilidades. Esses alunos representam 79% dos alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Noventa e cinco alunos apresentam entre cinco a oito indicadores, são alunos que apresentam grandes chances de serem alunos com Altas Habilidades e representam 12% dos alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Os alunos com nove a doze indicadores somam quarenta e três e representam 5% dos alunos com indicadores. Os alunos com treze a dezesseis indicadores representam 2% dos alunos com indicadores e somam apenas quinze alunos. Finalmente temos nove alunos com dezessete a vinte indicadores e nove alunos com vinte e um a vinte e quatro indicadores, esses dois últimos grupos representam 1% cada, do total de alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

Para uma observação mais detalhada da presença de indicadores nas salas dos professores participantes a Figura 35 mostra a quantidade de indicadores observados em cada um dos alunos cujos professores foram participantes do trabalho de pesquisa.

Chama a atenção o fato de todos os participantes terem observado, no mínimo em um de seus alunos, indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, e, ainda assim, todos terem afirmado ao pesquisador que não havia em suas salas alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

Esse fato corrobora a afirmação de Guenther (2006), ainda que o professor seja capaz de detectar sinais de Altas Habilidades/Superdotação, essa identificação deve ser orientada, guiada, organizada e relativamente estruturada, ou será deixada à determinação de uma força intuitiva, alojada em algum lugar no professor ou na relação deste com o aluno.

Esse dado indica uma demanda clara e importante de treinamento e orientação desses professores. Renzulli (1994, apud GUIMARÃES, 2007) sugere que a identificação deve iniciar na sala de aula a partir do professor, munido de recursos adequados para realizar suas observações e anotações sobre os alunos que se destacam em sala de aula.

Guimarães (2007) defende a existência de uma importante relação entre o professor e a avaliação do aluno no que se refere a Altas Habilidades/Superdotação. O professor é o responsável pela organização do ambiente em que o aluno está inserido. Sem um ambiente estimulante, motivador, ainda que haja potencial, o aluno pode não demonstrar seu potencial ou suas habilidades. O contato diário do professor com o aluno que permite a percepção de sinais de potencial superior, de interesses variados. O professor pode então encaminhá-lo para uma avaliação e, futuramente, para um programa especializado. Para isso o professor necessita ser treinado e qualificado na área de Superdotação, evitando noções erradas e vieses sobre o tema.

O Quadro da Figura 32 permite observar o número de alunos na sala e a sala de cada professor participante. Cada um de seus alunos está representado pelo número de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação que apresentou, em cada uma das linhas do quadro. Os alunos estão organizados em ordem decrescente do número de indicadores, ou seja, da esquerda para a direita em cada linha temos: o código do professor participante; o aluno que mais apresentou indicadores de Altas Habilidades/Superdotação sob o ponto de vista de seu professor, esse aluno é representado pelo número de indicadores, se o aluno teve treze indicadores de AHS

ele aparece representado pelo número “13”. Segue o segundo aluno com mais indicadores, ou seja, na mesma linha, na coluna seguinte, o número observado representa o segundo aluno com mais indicadores observados, se esse aluno apresentou nove indicadores, ele estará representado pelo número “9”.

Observemos um exemplo. O participante P07, ele está na sétima linha de cima para baixo. O aluno que apresentou mais indicadores do ponto de vista do professor participante P07 foi representado no quadro com o número “23”. Isso indica que ele teve vinte e três indicadores de Altas Habilidades/Superdotação observados por seu professor. Ao lado do número “23” vemos o número “21”, indicando que o segundo aluno com maior número de indicadores apresentou vinte e um indicadores. A seguir temos o número “20”, indicando que o terceiro aluno com maior número de indicadores apresentou vinte indicadores. O quarto aluno apresentou dois indicadores, assim, vemos, em seguida, o número “2”. Na sequência temos um número 1, seguido de outro número 1, e vários números “0”. Isso indica que o professor participante P07 observou mais dois alunos com apenas um indicador cada um e os demais alunos da sala não apresentaram nenhum indicador de Altas Habilidades/Superdotação.

A sala com menos alunos é do professor P25, com 18 alunos. A sala com mais alunos é a do professor P44, com 38 alunos em sala.

Os números de alunos com indicadores em cada sala revelam duas tendências na observação. Alguns professores fugiram dessas duas tendências. Mas a maioria dos professores demonstrou observar vários indicadores em poucos alunos ou poucos indicadores em vários alunos.

Os professores que indicaram alguns poucos indicadores em vários de seus alunos podem estar sob controle de uma idéia perigosa. Alguns dos participantes chegaram a verbalizar que acreditavam que “todos têm talento” ou “todos os meus alunos são inteligentes, não existe aluno mais inteligente”, partindo do princípio de uma suposta “igualdade”, uma postura que pode ser confundida com uma atitude inclusiva. Almeida e Capellini (2005, p.60) chamam a atenção para esse ponto:

Autores como Sánchez e Costa (2000); Roberts (2003) e Hallahan e Kauffman (2003) advertem que precisamos tomar cuidado com a afirmação “todos são capazes de acordo com sua potencialidade”. Esta afirmação homogênea e descuida das diferenças.

Não podemos negligenciar o direito ao atendimento às necessidades educacionais específicas, diferenciadas, as quais os alunos possam apresentar e não oferecer o apoio de profissionais especializados, de forma a não incidir no erro de não contribuir para o reconhecimento e desenvolvimento do potencial existente, de crianças e jovens brasileiros superdotados.

Assim, os professores que apresentaram muitos de seus alunos com poucos indicadores podem ter mais dificuldade em detectar alunos com Altas Habilidades/Superdotação em suas salas por não acreditar que uma pessoa possa ser diferente por ter capacidade e potencial superiores. Esse fato pode ter impacto decisivo no atendimento ou na negligência das necessidades educacionais especiais de seus alunos.

Em relação ao número de alunos por sala, não houve variação significativa quanto ao número de indicadores observados ou quanto ao número de crianças com indicadores observadas. Salas com mais alunos ou salas com menos alunos apresentaram a mesma variação de observações por parte dos professores.

9.2 Os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação:

O número total de indicadores observados foi de 2760 indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Uma quantidade significativa e que permite analisar com maior detalhe quais indicadores foram mais ou menos observados, pois o número total traz pouca informação. Cada indicador pode ser observado em apenas um aluno, ou seja, mesmo o aluno que apresente todos os indicadores, irá apresentar apenas um indicador de cada, somando vinte e quatro indicadores. Porém, se forem agrupados vinte e quatro alunos com um indicador cada, um indicador pode ser observado repetidamente em diferentes crianças. Esse tipo de análise demonstra que a quantidade de observações de cada indicador pode conter informações importantes. Esse tipo de dado pode ajudar a encontrar respostas a algumas perguntas interessantes: qual comportamento ou característica é mais presente entre os alunos; qual comportamento ou característica é mais difícil de ser observada; os indicadores mais ou menos observados estão relacionados ao gênero das crianças, às suas respectivas séries ou ao número de alunos em suas salas.

A Figura 36 apresenta em quantos alunos cada indicador foi observado.

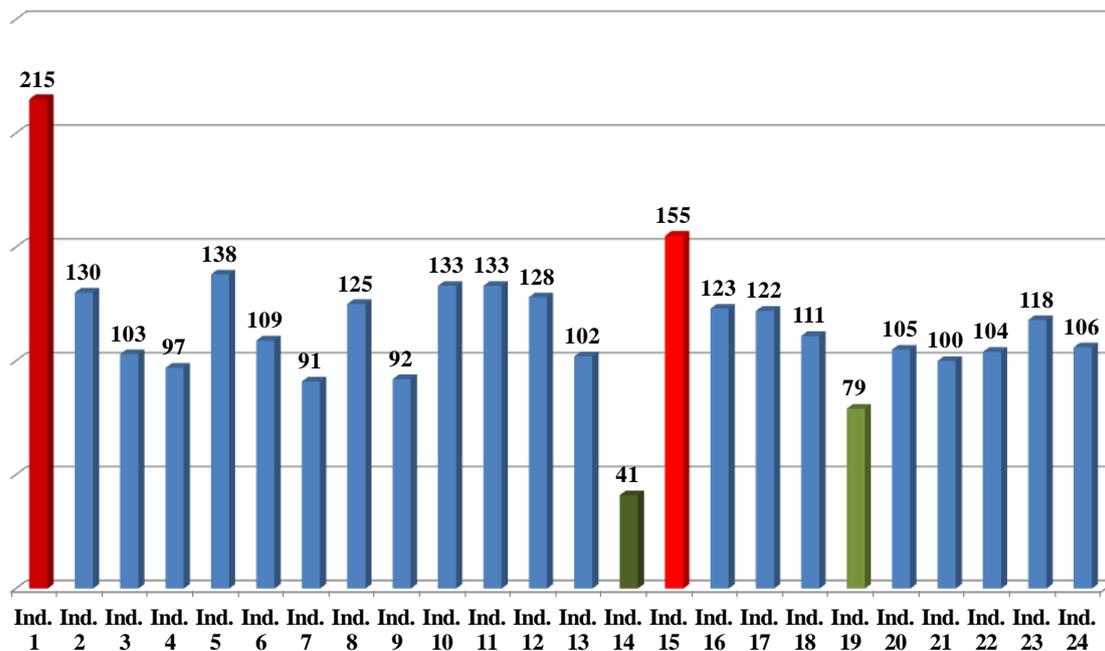


Figura 36 - Número de crianças em que cada indicador foi registrado.

O indicador 1 – Aprende fácil e rapidamente – foi observado em duzentas e quinze crianças e foi o indicador mais observado.

O indicador 2 – Original, imaginativo, criativo, não-convencional – foi observado em 130 crianças. Um número expressivo, que coloca esse indicador em sexto lugar na ordem dos mais observados (ficou atrás apenas dos indicadores 1, 5, 10, 11 e 15).

O indicador 3 – Amplamente informado; informado em áreas não comuns – foi observado em 103 crianças. Essa foi a média de observações da maioria dos indicadores, um pouco mais de 100 crianças observadas com cada um dos indicadores (dos vinte e quatro indicadores apresentados aos professores no instrumento de coleta de dados dezenove se mostraram presentes em 100 ou mais crianças).

O indicador 4 – Pensa de forma incomum para resolver problemas – também ficou na média com 97 crianças apresentando, de acordo com os participantes, esse indicador.

O indicador 5 – Persistente, independente, auto-direcionado (faz coisas sem que seja mandado) – foi observado pelos professores em 138 crianças e foi o terceiro indicador mais observado, ficando atrás apenas dos indicadores 1 e 15.

O indicador 6 – Persuasivo, capaz de influenciar os outros – também aparece na média geral com 109 observações por parte dos participantes do trabalho de pesquisa.

O indicador 7 – Mostra senso comum; pode não tolerar tolices – aparece um pouco menos, com 97 observações por parte dos professores, ele faz parte do conjunto de 5 indicadores que foram observados (cada um deles) em menos de 100 crianças. Esse conjunto é composto pelos indicadores 4, 7, 9, 14 e 19.

O indicador 8 – Inquisitivo, cético, curioso sobre o como e porque das coisas – também foi bastante observado, os professores indicaram sua presença em 125 crianças.

O indicador 9 – Adapta-se a uma variedade de situações e novos ambientes – foi um dos indicadores menos observados, ele se mostrou presente aos participantes em 92 crianças, esse parece ser uma característica menos presente. O baixo número de crianças indicadas pelos professores com essa característica/comportamento pode ser uma pista de dificuldade por parte dos professores em perceber esse indicador nas crianças, ainda que ele esteja presente. Serão necessárias mais pesquisas envolvendo o instrumento e esse mesmo perfil de público alvo para que uma das duas hipóteses possa ser confirmada em detrimento da outra.

O indicador 10 – Esperto ao fazer coisas com materiais comuns – e o indicador 11 – Hábilitades nas artes (música, dança, desenho etc.) – aparecem exatamente no mesmo número de alunos. Ambos foram observados em 133 crianças. Esses dois indicadores foram os mais observados depois dos indicadores 1, 15 e 5.

O indicador 12 – Entende a importância da natureza (tempo, lua, sol, estrelas, solo, etc.) – também foi bastante observado, ele estava presente em 128 crianças. Entre todos os indicadores, este ficou em sétimo lugar com relação ao número de crianças apresentaram essa característica/comportamento.

O indicador 13 – Vocabulário excepcional, verbalmente fluente – foi observado em 102 crianças pelos participantes. Esse indicador também está dentro da média de observações que ficou um pouco acima de 100 crianças.

O indicador menos observado refere-se à aprendizagem de língua estrangeira, o indicador 14 – Aprende facilmente novas línguas – observado em

apenas 41 crianças. Porém esse número reduzido era esperado para esse indicador, uma vez que não há disciplina de língua estrangeira no Ciclo I do Ensino Fundamental. Segundo o relato dos professores que citaram esse indicador os alunos demonstram interesse espontâneo em aprender outra língua ou os pais ofereceram essa informação ao professor que indicou então a presença desse indicador entre as características dessa criança.

O indicador 15 – Trabalhador independente, mostra iniciativa – Esse foi o segundo indicador mais observado por parte dos professores participantes. Ele foi indicado como presente em 155 crianças, perdendo em quantidade apenas para o indicador 1.

O indicador 16 – Bom julgamento, lógico – aparece, segundo os professores, em 123 crianças, esse número é representativo, mas próximo da média que foi de 115 crianças por indicador.

Indicador 17 – Flexível, aberto – também está bem próximo da média com 122 identificações por parte dos participantes.

O indicador 18 – Versátil, muitos interesses, interesses além da idade cronológica – também está bem próximo da média, com 111 indicações por parte dos professores.

Indicador 19 – Mostra *insights* e percepções incomuns – é o segundo indicador menos observado. Ele foi indicado como presente em apenas 79 alunos.

O indicador 20 – Demonstra alto nível de sensibilidade, empatia com relação aos outros – aparece em 105 crianças, ficando um pouco abaixo da média, mas bem próximo dela.

O indicador 21 – Apresenta excelente senso de humor – é ainda um pouco menos percebido como presente pelos professores, sendo indicado em 100 crianças.

O indicador 22 – Resiste à rotina e repetição – foi observado em 104 alunos.

O indicador 23 – Expressa idéias e reações, frequentemente de forma argumentativa – aparece com maior consistência, os professores indicaram a sua presença em 118 alunos. Um número representativamente acima da média, ainda que não seja um dos mais observados.

Por fim, o indicador 24 – Sensível à verdade e à honra – que se mostrou presente em 106 alunos de acordo com os professores.

Esses dados trazem consigo uma demanda para novas pesquisas. Os indicadores mais observados e os indicadores menos observados podem indicar que há características mais e menos presentes na amostra, mas os números extremos podem estar também relacionados com a maior ou menor facilidade por parte do professor em perceber aquele indicador ao fazer a observação do aluno. O indicador 14 pode ajudar a inferir essa informação, uma vez que a presença dele, pouco percebida pelos professores, está relacionada com a ausência dessa disciplina no Ensino Fundamental. Esse dado indica que é necessário haver o ambiente e a atividade adequados para que o professor possa identificar o indicador. Gagné (1994, apud GUENTHER, 2006) demonstra que professores são perfeitamente capazes de detectar sinais de Talento nas crianças. Porém, a identificação não deve ser deixada ao acaso ou à intuição do professor, ela deve ser orientada, guiada, organizada e relativamente estruturada (GUENTHER, 2006). Essas informações parecem indicar que, a criança que apresenta indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, sob o ponto de vista do professor, é sim uma pessoa com maior probabilidade de apresentar Altas Habilidades/Superdotação do que seus pares que não apresentaram indicadores observáveis. Os professores são capazes de perceber os sinais nas crianças, mas a orientação garante essa percepção, fortalece o critério. A chance de um professor detectar um indicador que não existe parece muito mais remota do que o contrário. Podemos então inferir que os indicadores mais observados no presente estudo são realmente mais frequentes e que os menos observados estão mesmo menos presentes na amostra e conseqüentemente devem estar menos presentes na população correspondente, ainda que não haja informação suficiente para fazer essa afirmação com certeza científica. Fica aqui a demanda para mais pesquisas especificamente sobre a capacidade de professores em detectar indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

9.3 As Séries e os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação:

O número de crianças que faziam parte das salas dos professores participantes foi analisado também quanto à série. As segundas séries tinham 898 alunos, as terceiras séries tinham 627 alunos e as quartas séries somavam 623 alunos. Os alunos assinalados pelos professores participantes como alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação também foram separados por série,

o resultado indicou que nas segundas séries foram observados pelos professores 240 alunos com indicadores de AHS, os professores de terceiras séries observaram indicadores em 265 alunos e os professores de quartas séries em 204.

A Figura 37 permite a percepção visual dessas proporções:

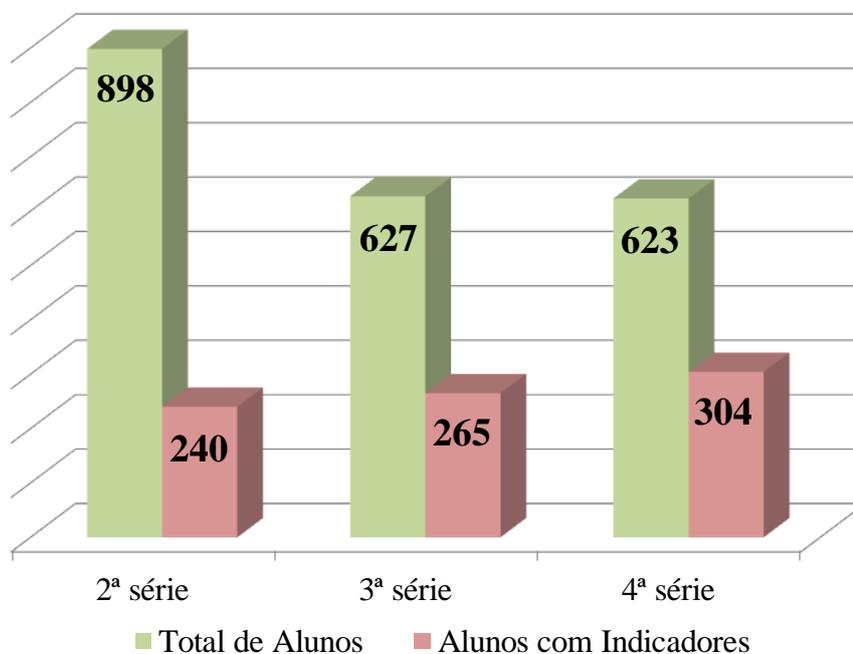


Figura 37 - Proporção de alunos por série em relação aos alunos com indicadores de AHS.

Os alunos com indicadores apresentaram proporções diferentes em cada uma das séries com relação ao total de alunos observados pelos professores.

O número de salas participantes em relação às séries não foi proporcional. O maior número de salas foi de segunda série, somando no total trinta e duas salas. As salas de segunda série somavam 898 alunos, desses, 240 apresentaram um ou mais indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. As salas de terceira série somaram vinte e duas e possuíam 627 alunos, 265 desses alunos apresentaram indicadores de Altas Habilidade/Superdotação.

Observamos que a proporção de alunos com indicadores em relação ao total de alunos é maior que a proporção encontrada na segunda série.

Esse fato se repete em relação à quarta série. Em vinte e duas salas de quartas séries encontraram-se 623 alunos dos quais 304 apresentaram um ou mais indicadores observados pelos professores.

As proporções encontradas são de 27% de alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação nas salas de segunda série. Nas salas de terceira série temos uma proporção de 42% de crianças com indicadores e nas salas de quarta série a porcentagem de crianças com indicadores de Altas Habilidades é ainda maior, chegando a 48%.

A Tabela 4 apresenta o número total de alunos por série e os alunos com indicadores de AHS por série.

Tabela 4- Proporção de alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em relação ao total de alunos observados em cada série (2^a, 3^a e 4^a).

	2 ^a série	3 ^a série	4 ^a série
Total de alunos por série	898	627	623
Alunos com indicadores	240	265	304
Porcentagem	26,70%	42,30%	48,80%

Ao levantar o número de crianças com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação tornou-se possível também identificar os indicadores quantitativamente. Os indicadores podem ser organizados com relação às séries onde foram observados pelos professores participantes.

Isso nos permite verificar a relação entre os indicadores e número de alunos com indicadores, ou seja, independentemente de terem sido observados um, dois ou muitos indicadores em um aluno, o **formulário de identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação** permitiu quantificar a ocorrência de cada indicador e estabelecer a proporção com base nos alunos observados com indicadores.

O número de indicadores observados na segunda série é maior que na terceira e na quarta séries. Nas segundas séries os professores observaram 1246 indicadores presentes em 240 crianças. Nas terceiras séries os professores observaram 715 indicadores presentes em 265 crianças. E nas quartas séries foram observados pelos professores 799 indicadores presentes em 304 crianças.

Esses números permitem inferir que a média de indicadores por crianças é maior nas segundas séries. Enquanto o número de alunos com indicadores foi menor na segunda série do que o número de alunos observados na terceira e na quarta série. Os alunos apresentaram, nas coletas de dados, mais indicadores por aluno que os observados na terceira e na quarta séries.

A Tabela 5 mostra essa proporção:

Tabela 5 - Indicadores observados, alunos com indicadores e média de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação por alunos nas séries (2^a, 3^a e 4^a).

Série	Indicadores observados	Alunos com indicadores	Média de indicador
			por aluno
2^a série	1246	240	5,2
3^a série	715	265	2,7
4^a série	799	304	2,6

Os professores que participaram do trabalho de pesquisa forneceram ainda outra informação importante, a quantidade exata de ocorrência de cada um dos indicadores. Essa informação pode ser “cruzada” com a variável série em que o professor leciona. Dessa forma podemos saber se a observação de indicadores é consistente nas diferentes séries em que os participantes lecionam.

A Figura 38 permite perceber visualmente o número de observações que ocorreram com cada indicador em séries distintas.

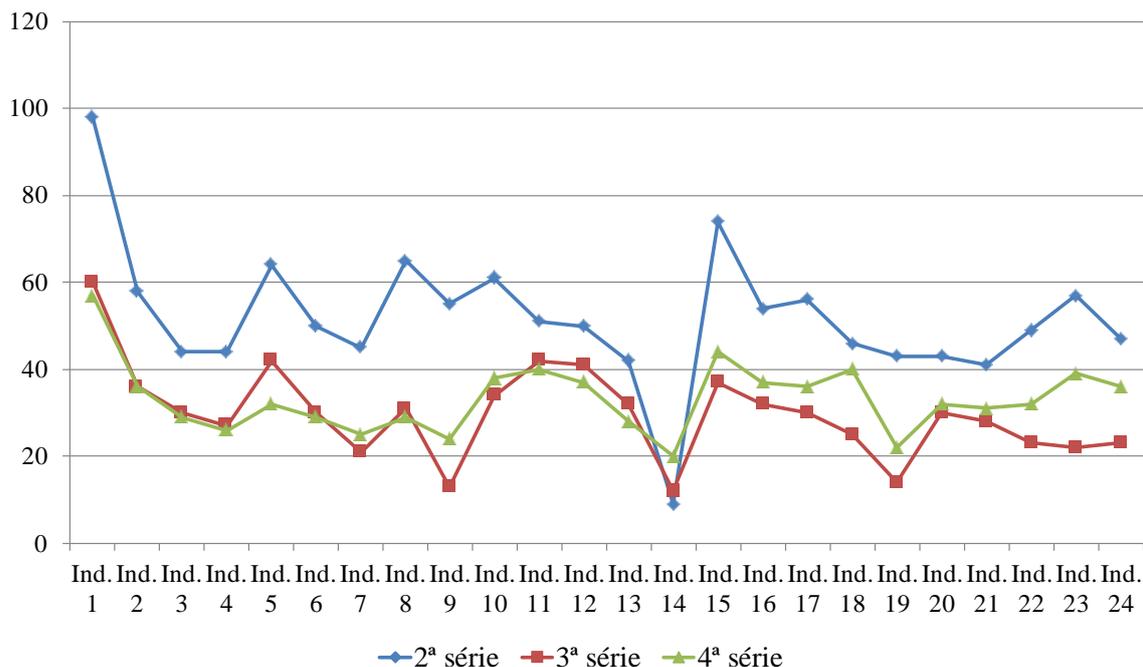


Figura 38 – Representação das quantidades de observações de cada indicador por série.

A linha para cada série indica, a cada ponto, o número de observações do indicador correspondente.

O fato dos indicadores mais observados e menos observados se mostrarem correspondentes nas diferentes séries pode representar um fator de consistência do conjunto de características e comportamentos utilizados como indicadores no instrumento de coleta de dados. As linhas do gráfico, ainda que não sejam exatamente iguais, mostram “um movimento” similar nas quantidades de observações dos indicadores. O primeiro indicador é muito mais observado em todas as séries. Segue-se um movimento descendente nas ocorrências de indicadores até o indicador 4 em todas as séries observadas. Da mesma forma o indicador 15 também se destaca em todas as séries após um número muito reduzido do indicador 14.

O indicador 14 que se refere à facilidade de aprendizado de uma língua estrangeira, já havia a expectativa de um baixo número de ocorrências. Este é o único indicador em que aparecem mais ocorrências na terceira e na quarta séries. Constatou-se que, de forma geral, nas salas de segunda série foram observados mais indicadores que nas salas de terceira e quarta séries. A Figura 35 permite comparar

a quantidade de alunos com cada indicador nas salas de segunda, terceira e quarta séries.

9.4 O Gênero e os indicadores de Altas Habilidades:

Quanto ao Gênero temos uma diferença significativa entre os indicadores observados em meninas e os indicadores observados em meninos. A Figura 39 apresenta as proporções em porcentagem e os números do total de indicadores observados em meninos em comparação com o total de indicadores observados em meninas:

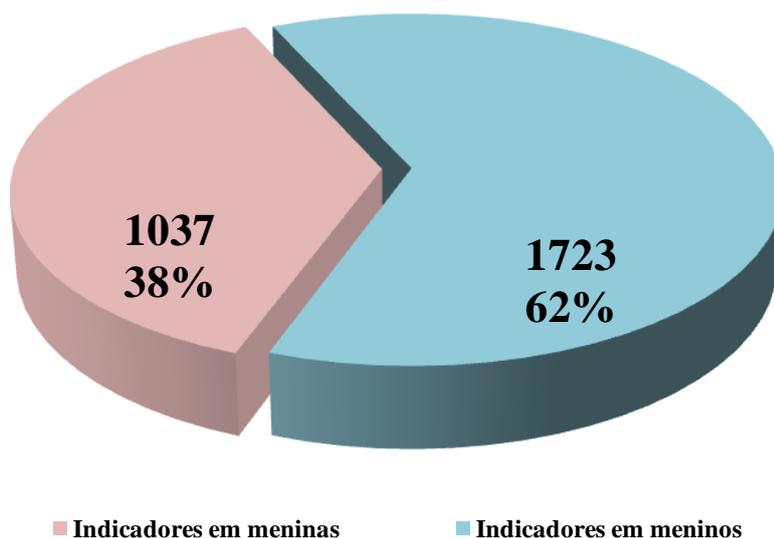


Figura 39 – Representação das proporções e as quantidades de indicadores observados em meninas e os indicadores observados em meninos.

Os dados relativos às diferentes séries indicam uma mudança de tendência nas quartas séries. A Figura 40 permite visualizar a diferença entre as quantidades de meninas com indicadores e meninos com indicadores nas diferentes séries:

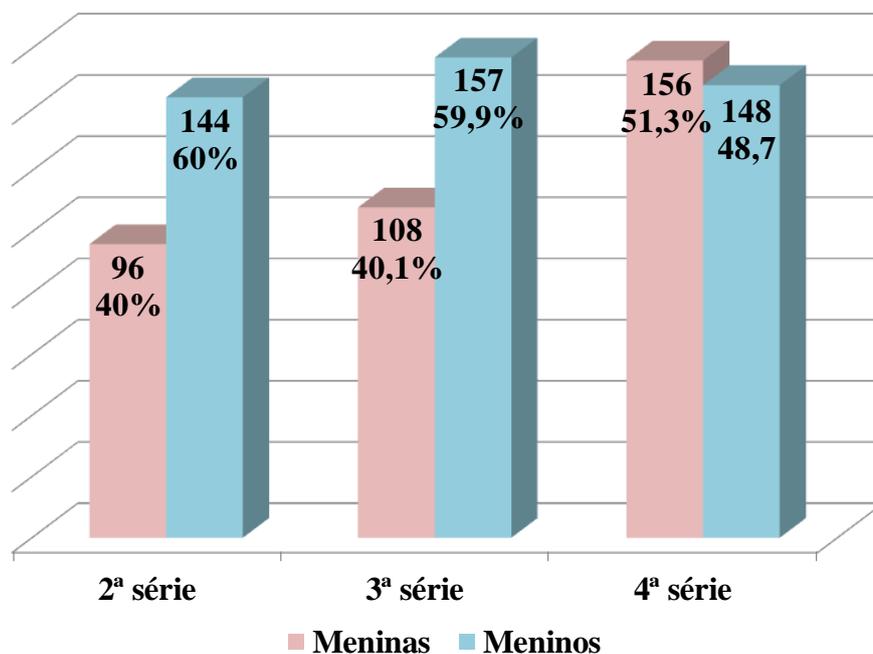


Figura 40 - Proporções de quantidades de meninas e meninos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação nas diferentes séries (2ª, 3ª e 4ª).

Quanto ao total de crianças com indicadores em relação ao gênero. Na amostra oferecida pelas setenta e seis salas os professores participantes citaram 360 meninas e 449 meninos como crianças com um ou mais indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. A Figura 41 apresenta as proporções entre a quantidade de meninas com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em relação ao número de meninos:

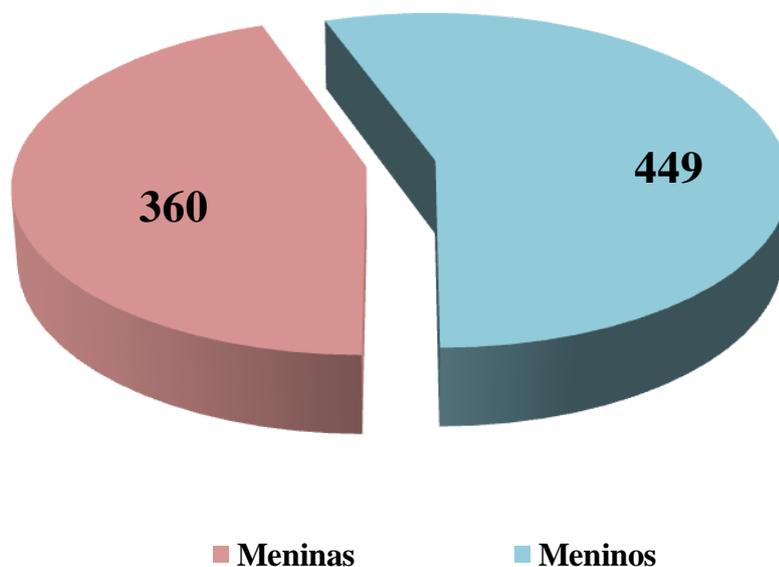


Figura 41 - Proporção das quantidades de meninas e meninos com indicadores observados por professores participantes.

Apesar de não haver diferença muito significativa entre o número de meninos com indicadores e meninas com indicadores, observa-se uma grande diferença no total de indicadores atribuídos a meninas em comparação aos indicadores atribuídos a meninos (ver Figura 39).

Os professores participantes observaram muito mais indicadores, 1723, em meninos que em meninas, 1037.

Essa informação nos convida a verificar as atribuições de cada indicador entre meninas e meninos, pode-se visualizar com maior facilidade as diferenças de quantidades de observações para cada indicador, por gênero, na Figura 42:

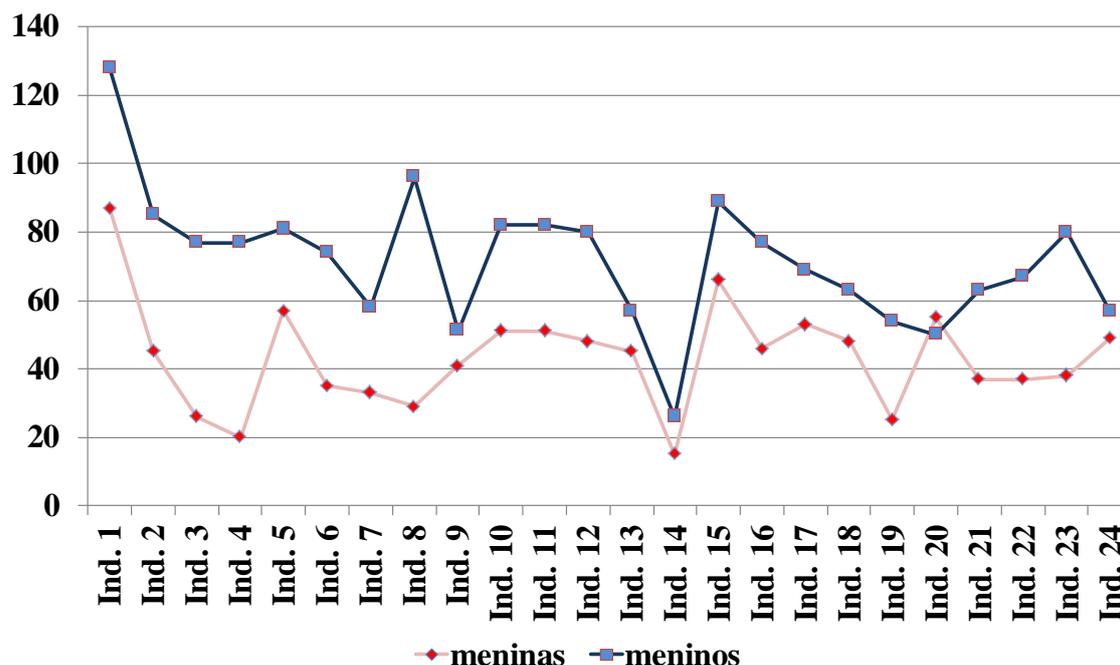


Figura 42 - Comparação das quantidades de alunos do sexo feminino e do sexo masculino em relação à observação de cada um dos indicadores.

Somente o indicador 20 foi mais observado em meninas em relação aos meninos (Demonstra alto nível de sensibilidade, empatia com relação aos outros – Esse indicador remete a uma característica em geral muitas vezes mais atribuída a meninas que a meninos). Segundo os professores participantes, enquanto 50 meninos apresentam o indicador 20, 55 meninas apresentaram o mesmo indicador. Todos os demais aparecem em maior quantidade, segundo os professores, em meninos.

Ainda que na amostra analisada meninos apresentem muito mais indicadores que meninas, com relação aos indicadores mais citados e menos citados, é possível notar aqui certo nível de consistência. Os indicadores mais observados em meninos são na maioria os indicadores também mais observados em meninas proporcionalmente.

Guenther (2006, p.13) propõe a pergunta: “Onde está o talento feminino que deveria constituir pelo menos a metade das pessoas produtivas [...]?” A autora chama a atenção para o fato de ser menos aparente a ocorrência de Altas Habilidades/Superdotação em mulheres que em homens. Os números relacionados a gênero se mostraram muito parecidos com os obtidos em outros trabalhos de pesquisa. Almeida e Capellini (2005) apresentaram a proporção encontrada, em sua

pesquisa, de 36% de alunas indicadas como possíveis talentosas contra 64% de alunos indicados como possíveis talentosos. Números muito próximos dos nossos 38% de indicadores observados em meninas contra 62% de indicadores observados em meninos. E também são números não tão diferentes dos 44% de meninas observadas com um ou mais indicadores e 56% de meninos observados com um ou mais indicadores.

Nessa mesma linha vemos em Pérez e Domínguez (2000, apud FERNÁNDEZ, 2006b), na faixa etária de 6 a 12 anos, que as proporções encontradas pelas autoras de superdotados foi de 35% de meninas para 65% de meninos.

Em relação à coleta de dados podemos dizer que estamos em uma situação complexa, vários fatores diferentes estão presentes e muitos constituem barreiras para a identificação e atendimento da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação.

A Figura 35 e a Figura 39 apresentam gráficos que demonstram que há coerência entre as observações nas várias salas assim como há coerência nos indicadores observados em meninos e meninas, ou seja, os diferentes professores observaram com maior frequência ou com menor frequência os mesmos indicadores em séries diferentes ou gêneros diferentes. Confirmando a informação de autores que afirmam que professores são capazes de identificar indicadores e sinais de Altas Habilidades/Superdotação (FLEITH, 2007; GUENTHER, 2006; RENZULLI, 2004).

De forma geral os dados estão em consonância com a literatura. Mas há uma grande quantidade de fatores e variáveis relacionadas aos dados obtidos que demandam análise mais aprofundada.

9.5 Relatos dos Professores:

Durante todo o trabalho de coleta de dados o pesquisador manteve diálogo com os participantes com foco no tema Altas Habilidades/Superdotação. Nenhum dos participantes acreditava ter alunos com Altas Habilidades/Superdotação em suas salas.

Foram frequentes falas onde os professores participantes demonstravam se basear em informações de senso comum ou mitos para avaliar as chances de um de seus alunos serem crianças com Altas Habilidades/Superdotação. Uma vez que

esses mesmos professores não demonstraram dificuldades em identificar indicadores, o fato de não acreditarem na presença de alunos com Altas Habilidades/Superdotação em suas salas está relacionado com essas informações e crenças.

Assim como observamos na literatura, essas idéias e crenças se mostram como barreiras sérias à identificação e ao atendimento do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. Guenther (2006) comenta sobre a argumentação de alguns professores e educadores de que as crianças com deficiências têm primazia temporal em relação ao aluno dotado. Pensamento que gera desigualdade e exclusão do aluno com Altas Habilidades e que apareceu em algumas ocasiões durante a coleta de dados e nas orientações técnicas oferecidas aos professores participantes. Professores participantes afirmaram várias vezes, com tranquilidade, que eles queriam, na verdade, ajuda com os alunos que não conseguiam aprender, alunos que atrapalhavam a aula ou alunos que tinham dificuldades. Para eles os alunos com Altas Habilidades/Superdotação não precisariam de ajuda.

Outra informação errônea refere-se às condições sócio-econômicas dos alunos. Um dos professores participantes afirmou não haver chance de ter um aluno com Altas Habilidades em sua escola por ela estar em um bairro de periferia, segundo o participante as crianças eram todas de famílias “carentes e problemáticas”. Esse pensamento demonstra a crença em que Altas Habilidades/Superdotação apenas aparecem em famílias de classe média ou alta, famílias organizadas e saudáveis, possivelmente ligada a uma base financeira mínima, enquanto falta de recursos e problemas familiares seriam barreiras para a manifestação da Superdotação. A literatura prevê esse tipo de crença e contradiz a mesma, vemos em Winner (1998) a afirmação de que não há necessariamente relação entre a condição financeira da família e o desenvolvimento de Altas Habilidades. Mas é necessário que haja valorização da educação na família. Em outras palavras, valorizar educação oferece maior chance de que potencial se torne Alta Habilidade do que a presença de recursos financeiros. E mais importante ainda, a crença de que os recursos financeiros são necessários para o desenvolvimento dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação inibe a iniciativa de identificação e atendimento daquele que mais necessita.

Ainda com base nesse exemplo, temos também a crença de que as Altas Habilidades/Superdotação acontecem por causa de pais zelosos e cuidadosos. O participante que disse não haver alunos com Altas Habilidades/Superdotação em sua escola porque as famílias eram problemáticas demonstrou a crença de que a estrutura familiar está diretamente ligada à ocorrência do fenômeno. Na verdade é mais frequente o oposto, a criança que apresenta Altas Habilidades/Superdotação faz com que a família se adapte a ela (quando consegue). Vejamos a afirmação de Sabatella (2005, p.104):

A criança superdotada passa, mais rapidamente por fases do desenvolvimento e, no relato das famílias, vemos o quanto são forçadas a envolverem-se, quando têm uma criança superdotada. Não são eles que “puxam” a criança, mas, sim, são constantemente “empurrados” por ela, [...]

Ao acreditar que somente em famílias saudáveis manifestam-se Altas Habilidades/Superdotação o professor coloca mais uma barreira diante da sua capacidade de perceber e atender esse perfil de aluno.

Outro participante, ao longo dos trabalhos, afirmou que um de seus alunos até apresentava muitas das características e comportamentos apontados pelo pesquisador como indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, porém ele não podia ser superdotado, pois ele era bagunceiro e chegava a ser mal, não respeitando colegas e até funcionários. Nesse caso vemos a afirmação do participante refletir a idéia de que há uma ligação entre Altas Habilidades/Superdotação e valores morais. Altas Habilidades/Superdotação é um fenômeno que muitas vezes é visto como um presente, um dom que somente uma pessoa boa mereceria receber, essa impressão pode afetar o aluno com Altas Habilidades/Superdotação (VIRGOLIM, 2007). Também existe a possibilidade de o professor acreditar que receber o diagnóstico de superdotado pode ser um tipo prêmio em si, que é acompanhado do direito de maior atenção e tratamento diferenciado. Dessa forma, ao avaliar um aluno como indisciplinado, chato ou de alguma forma não aprovar sua conduta, pode parecer ao professor ser errado que ele receba esse “rótulo” associado a coisas positivas.

Esse tipo de relato não foi raro, participantes citaram casos correlatos. Um dos alunos, segundo seu professor, era extremamente organizado, tinha excelente

memória, mas era muito intrometido e não respeitava nem a coordenadora. Segundo esse participante, uma vez o aluno teve a “pachorra” de entrar na sala da coordenadora, pegar sua pasta de eventos e organizar a pasta sem pedir permissão. O participante em questão demonstrou grande ênfase ao afirmar: “[...] eu acho que ele não pode ter Altas Habilidades. Ele é muito chato! Já pensou chegar para esse aluno que já “se acha” e falar que ele é superdotado? Ele vai ficar insuportável!”

Esse relato demonstra uma barreira importante em relação ao atendimento do aluno com Altas Habilidades. O relato do professor indica a visão de uma ligação direta entre a crença que o aluno tem em si mesmo e uma atitude de falta de respeito à autoridade. Para o professor, a falta de respeito está diretamente ligada à autoconfiança do aluno. Essa ligação, inexistente na realidade, implica na limitação da compreensão do professor. Ao acreditar que um aluno com Altas Habilidades/Superdotação é um aluno exemplar, que sempre apresenta bom desempenho escolar e se destaca em tudo, o professor limita a possibilidade de identificar as características de AHS em alunos que estão presentes, mas que não se enquadram nas representações desse professor.

O aluno que organiza coisas e tem excelente memória e compreensão dos processos apresenta indicadores importantes de Altas Habilidades/Superdotação. Se as suas habilidades geram um destacar-se, o aluno terá de lidar com isso. Até mesmo com o desejo de fazer sempre mais e melhor (WINNER, 1998). Essa capacidade não está diretamente ligada ao fato do aluno não respeitar os limites hierárquicos de seu papel enquanto aluno da escola. O aluno demonstra uma falha ao não reconhecer que a função de coordenador implica em privilégios com relação ao acesso a salas e materiais da escola. A falha em um sentido não anula a superioridade em outro.

Esse tipo de barreira é previsto por Freeman e Guenther (2000), alunos superdotados muitas vezes não se sentem desafiados pelas atividades escolares. Esses alunos acabam criando mecanismos para enfrentar o aborrecimento e o tédio, mecanismos que podem se traduzir em comportamentos que são muitas vezes inadequados ou mal interpretados pelo professor.

Aos olhos do professor é como se uma habilidade superior trouxesse inerentemente um defeito, nesse caso. Se para o professor um aluno com Altas

Habilidades/Superdotação não tem defeitos, aquele aluno, especificamente, aos olhos desse professor, não tinha Altas Habilidades/Superdotação.

Os relatos e falas não foram, na verdade, de todo inesperados, pois correspondem à literatura sobre o tema. Guenther (2006, p.36), fala sobre o mal estar que listas de características podem gerar no processo de identificação, tanto em professores como em alunos. O fato de crianças que apresentarem bom desempenho em algumas situações e não apresentarem o mesmo desempenho em outras gera insegurança no professor quando da identificação. A autora cita um exemplo:

A prática registra observações de professores que “se esse aluno é dotado, como é que não consegue fazer (isso ou aquilo)...” os alunos assimilam essas observações de seus professores – bem intencionados que sejam –, o que semeia dúvidas e traz insegurança em relação à própria capacidade.

Alencar (2007) remete às crenças em geral sobre as crianças com Altas Habilidades/Superdotação. Para alguns, o gênio que sabe tudo, para outros a criança precoce que aprende a ler sozinha e não precisa ser ensinada. Muitos acreditam que o fenômeno é muito raro, mais uma entre muitas idéias errôneas presentes no pensamento popular. Acredita-se que o superdotado sempre apresenta um desempenho elevado, sendo que muitas vezes o desempenho apresentado é até abaixo da média devido a características pessoais aliadas a contexto familiar, educacional, social (ALENCAR, 2007).

Outro fato interessante que se mostrou durante os trabalhos de pesquisa e também estava presente na literatura consultada foi a valorização das Altas Habilidades/Superdotação em relação às inovações que estão presentes atualmente na sociedade.

Os participantes remeteram em vários momentos os exemplos a familiares e alunos trazendo exemplos da interação dos mesmos com tecnologia e com a perspectiva de carreiras profissionais ligadas a inovações tecnológicas e à grande disponibilidade de mídias de informação. Fleith e Alencar (2007), Guenther (2006) e Virgolim (2007) relacionam o aumento do interesse na área das Altas Habilidades/Superdotação com a velocidade de mudança de nossa sociedade, a

valorização das idéias criativas e do Talento como recurso de desenvolvimento social e econômico.

Outros fatores positivos se mostraram presentes, tais como o interesse dos participantes no assunto, curiosidade e desejo de receber mais material e a colaboração na forma de parceria (haja vista a grande participação dos professores). Mas também há fatores negativos a serem enfrentados. Muitos valores e crenças sobre esse perfil de aluno ainda são baseados em mitos, idéias errôneas extraídas do pensamento popular. Existem barreiras e resistências quanto à identificação e atendimento da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação, desafios já identificados na literatura (GUENTHER 2006; VIRGOLIM, 2007; FLEITH & ALENCAR, 2007; ALENCAR, 2007).

O trabalho de pesquisa mostrou que os alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação estão presentes. Mostrou também que os professores são capazes de identificar esses indicadores. Porém, ficou claro que não há informação disponível entre os professores que permita associar os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação com o perfil do aluno altamente habilidoso/superdotado.

O trabalho mostrou também que há grande interesse dos professores sobre o tema. Durante as orientações técnicas oferecidas em forma de apresentação a participação dos mesmos foi intensa. Vários participantes fizeram muitas perguntas. Professores relacionavam as características e situações apresentadas com alunos e, principalmente, com filhos ou parentes. A maior parte do conteúdo das apresentações foi recebida como novidade.

Abre-se através do trabalho de pesquisa espaço promissor para novas ações de construção de conhecimento e de intervenção.

Os professores finalizaram a sua participação sinalizando o desejo de que de alguma forma recebam mais informação e mais formação quanto ao tema Altas Habilidades/Superdotação.

A presença dos alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação nas salas de aula do município de Jaboticabal, interior do estado de São Paulo, é uma realidade. O fato de nenhum dos alunos ter sido encaminhado até o momento da coleta de dados para avaliação implica em confirmação das impressões de vários autores que escrevem sobre o tema (SABATELLA, 2005; ALMEIDA & CAPELLINI, 2005; GUENTHER, 2006). Os professores demonstraram acreditar que o fenômeno Altas Habilidades/Superdotação é raro, que seria bastante improvável acontecer em suas salas. A literatura indica que esse fato é comum e representa uma barreira no atendimento das necessidades educacionais especiais desse perfil de aluno (WINNER, 1998; SABATELLA, 2005; GUENTHER, 2006).

Alguns participantes demonstraram conhecer um ou outro assunto ligado ao tema. O principal assunto trazido quando se falava sobre Altas Habilidades e Superdotação era a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994). Outros participantes demonstraram conhecimento quanto à educação inclusiva. Muitos professores afirmavam que os alunos superdotados precisavam de atendimento. Mas a maioria pensava em questões emocionais, demonstrando também crença em mitos difundidos pelo senso comum de que os alunos com AHS apresentam problemas emocionais (WINNER, 1998; FREEMAN & GUENTHER, 2000; VIRGOLIM; 2007). A presença de alunos com Altas Habilidades/Superdotação estava sendo totalmente ignorada por professores, a realidade se mostrava assim, de forma crua e evidente, na situação de invisibilidade do aluno com Altas Habilidades/Superdotação (FREEMAN & GUENTHER, 2000; ALMEIDA & CAPELLINI, 2005).

No caso da opção pela adoção da porcentagem apresentada pela OMS, teríamos de 3,5% a 5% de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Esse número se traduziria em um conjunto de 75 a 107 alunos com AHS (GUENTHER, 2006; VIRGOLIM, 2007).

Os resultados indicaram compatibilidade entre o número de crianças com vários indicadores de AHS e os números previstos por Renzulli (VIRGOLIM, 2007; GAGNÉ, 2009) e Gagné (2009), números que se aproximam de 20% da amostra analisada.

Ainda que os critérios mais rígidos quanto à identificação fossem adotados, como por exemplo, a faixa da população com QI acima de 99% dos

demais, ou seja, os alunos que compusessem 1% mais inteligente da amostra estudada (TERMAN, 1926), os 2148 alunos analisados iriam revelar aproximadamente vinte e um alunos superdotados. Os resultados demonstram, assim, importante evidência da necessidade de mais pesquisa e intervenção.

Guenther (2006), Virgolim (2007), Guimarães (2007) deixam clara a importância fundamental do professor como primeira e mais provável pessoa a fazer a detecção de sinais e indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

A compreensão de que há várias dimensões no fenômeno das Altas Habilidades/Superdotação (VIRGOLIM, 2007; CUPERTINO, 2008; GAGNÉ, 2009) é fundamental para que o professor possa realmente identificar os alunos que, como o trabalho de pesquisa mostrou, estão presentes nas salas de aula.

A literatura também se refere ao fato do tema estar sendo mais divulgado, mas com poucos trabalhos significativos (SABATELLA, 2005; GUENTHER, 2006; VIRGOLIM, 2007).

Reflete-se na realidade local o que os autores indicam de forma geral. A citação de Freeman e Guenther (2000) correspondente à situação encontrada, as autoras se referem ao que acontece quando um professor encontra em sua sala um aluno muito acima em desempenho e muito diferente da turma:

A posição mais comum costuma ser, de fato, o professor pensar: essa criança de modo geral está indo bem, tem notas boas, portanto não há nenhum problema sério, o que se tem a fazer é lidar com cada situação na base do que for acontecendo, no dia a dia.

Guenther (2006) defende que esse tipo de cenário deve começar a ser combatido com pesquisas com foco local:

[...] para alicerçar um plano de ação temos de começar com um estudo sério e amplo da *própria situação local*: quem são as crianças sinalizando capacidade elevada, como são as escolas em que elas estudam, qual o perfil local, os anseios, estilo de vida, interesses, vocação e recursos materiais e humanos da comunidade onde vivem. A partir do estudo e configuração desses dados, fazer crescer um programa que leve cada criança a desenvolver os seus talentos em um

plano que esteja em sintonia com a vida real, acontecendo ali em sua escola, sua cidade ou comunidade.

O presente trabalho, através de seus resultados, mostra-se como movimento nesse sentido apresentado pela autora. Mesmo que seja ainda um pequeno primeiro passo, seus dados permitem novas perspectivas de estudo e intervenção.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou claro no andamento dos trabalhos que os professores não receberam conhecimento sistemático sobre Altas Habilidades/Superdotação. Não houve homogeneidade entre os professores participantes em suas manifestações, mas no geral predominou a impressão de uma visão superficial sobre o tema.

Alguns professores demonstraram acreditar que os testes de QI limitavam a identificação, chegando mesmo a criticar os testes de Inteligência. Mas não apresentaram a contrapartida correspondente, a ampliação das formas de identificação, ou seja, não apareceu nos diálogos uma opção ao teste nem foram apresentadas idéias ligadas ao uso dos resultados das avaliações de Superdotação. O trabalho de pesquisa mostra que o professor precisa receber subsídios para maior compreensão do fenômeno Altas Habilidades/Superdotação.

Alguns professores deixaram claro que acreditavam que Altas Habilidades era um tipo mais fraco de Superdotação. Esses mesmos participantes acreditavam que superdotados eram apenas pessoas com potencial para se tornarem tão brilhantes e destacados quanto Einstein, Mozart, Da Vinci ou, nas palavras de um dos participantes: “Aquele cientista famoso que não se mexe e fica na cadeira de rodas”, ao referir-se ao físico Stephen Hawking. As falas que seguem essa linha demonstraram que a imagem da pessoa com AHS é distorcida, a correção dessa distorção começa com dados confiáveis que demonstrem a presença das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. Dados claros e fidedignos são um passo inicial na compreensão de que estamos convivendo com pessoas com AHS todos os dias. Não é possível pensar nas necessidades de alguém que não é reconhecidamente existente.

Fica, dessa forma, como condição para mudança de crenças e valores a mudança na formação dos professores, formados e ainda por se formar. Essa mudança pode ser vista como a mais importante para que se inicie um movimento de identificação e atendimento sistemático do aluno com AHS.

O papel de família, pares e educadores é fundamental. Da mesma forma, o papel da sociedade, do poder público, é importante. Mas o trabalho ajuda a compreender que a situação proporcionada no dia a dia da escola é especial no

sentido de atender ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação. O papel do professor se sobressai. Ele organiza o ambiente, controla importantes componentes do processo ensino aprendizagem, tais como: oportunidade; motivação; valorização; reconhecimento e outros. O professor pode presenciar e comparar características e comportamentos de alunos em situações variadas. Algumas das possibilidades de identificação são até mais ricas do que no ambiente familiar. Mas essa oportunidade não foi aproveitada até a realização do trabalho de pesquisa.

Foi possível notar que o tema está ganhando terreno nos últimos anos. Antes de 2006 não há qualquer lembrança de referência ao tema Altas Habilidades/Superdotação por parte dos professores. Os participantes relataram que foi a partir de 2007 que começaram a aparecer nas fichas de identificação de alunos de inclusão um campo para que fosse assinalado caso houvesse na sala alunos superdotados. Esse relato foi emitido por poucos professores, a maioria não lembrava esse detalhe.

Vários professores indicaram que nos últimos dois anos (2008 e 2009) o assunto “entrou na moda”. Mas não acreditavam ter alunos com essas características em suas salas. A maioria dos professores ouviu falar do assunto mais de uma vez. A maior parte apresentava algumas opiniões formadas sobre o assunto.

Porém, nenhum dos participantes havia “reconhecido”, encaminhado ou conversado com pais de alunos, devido a características ou indicadores de AHS estarem presentes em seus alunos.

As produções acadêmicas apresentam a mesma carência de atenção com relação à identificação de alunos com Altas Habilidades. A revisão bibliográfica do presente trabalho mostrou que o número de dissertações e teses com foco em identificação nos últimos anos foi muito pequeno (apenas duas dissertações em trinta e nove nos últimos cinco anos e uma tese em onze nos últimos dez anos). A relevância do estudo também está na iniciativa de ampliar o número de pesquisas com esse foco, mesmo com pouco conhecimento produzido para embasar esse tipo de trabalho.

O trabalho de pesquisa começa a mostrar um papel além da produção de conhecimento acadêmico ao “gerar” sementes de discussão sobre o tema dentro da comunidade onde aconteceu o estudo. Da mesma forma, ao enriquecer o cenário acadêmico com novos dados, permite também o crescimento do trabalho na área

em ambiente acadêmico. O crescimento do interesse no tema se dá, assim, em duas mãos, tendo o pesquisador, a universidade e a comunidade, oportunidade de troca onde todos saem ganhando.

A realidade que se mostra implica, então, em que informação pontual e superficial não é suficiente para que sejam detectados nem mesmo os casos mais representativos de presença de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

Os professores, em sua totalidade, identificaram alunos com indicadores em todas as salas. Em cada sala de aula cujo professor participou do trabalho de pesquisa, pelo menos um aluno foi identificado como sendo uma criança com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

Em um formulário com vinte e quatro diferentes indicadores os professores participantes foram capazes de identificar de forma consistente a presença dos mesmos em séries diferentes, em alunos com gêneros diferentes e em salas com quantidades diferentes de alunos.

Dos alunos identificados, trinta e três apresentaram a presença de mais da metade dos indicadores (treze ou mais), e ainda assim não foram encaminhados para avaliação e nem foram citados como possíveis casos nas fichas encaminhadas pelas escolas para a Secretaria de Educação ou Diretoria de Ensino. Os dados obtidos indicam que os sistemas atuais para identificação e atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais não está se mostrando funcional com relação aos alunos com AHS.

Os trinta e três alunos com mais da metade dos indicadores detectados já justificariam um serviço de atendimento específico para esse perfil de aluno. Se essa mesma proporção de alunos com indicadores estiver presente em toda a rede, fica claro o tamanho da necessidade de atendimento que não está sendo reconhecida, quanto mais atendida no município.

O presente trabalho representa uma oportunidade para que o cenário seja modificado. Os dados permitem trabalhar informação de forma sistemática e articulada, nos vários níveis envolvidos na educação. Mas para que isso ocorra, essa mudança de cenário, o tema Altas Habilidades/Superdotação deve ser trabalhado continuamente, desde a identificação até as ações de intervenção. O trabalho deve envolver alunos, pais, professores, dirigentes educacionais, entidades públicas e privadas, equipes multidisciplinares e a própria comunidade como um todo.

Somente com esse tipo de movimento conjunto será possível criar ambientes onde não haja risco de que pessoas com Altas Habilidades/Superdotação deixem de desenvolver todo o seu potencial. Ainda que este seja um pensamento utópico, os frutos gerados pelo caminhar nessa direção (partindo do não fazer nada até o fazer o que for possível) podem ser a diferença entre o abandono e uma oportunidade de ouro para alunos que estão hoje lutando para que seu jeito diferente de ser seja aceito e tentando satisfazer seu desejo insaciável de aprender.

O presente trabalho de pesquisa está ligado a outras atividades que vêm acontecendo durante um intervalo de tempo maior que o envolvido no próprio trabalho de pesquisa, e existe a expectativa que os resultados do trabalho de pesquisa gerem frutos nesse sentido.

A Diretoria de Ensino e a SECEL representam um contato gerador de abertura para novos trabalhos de pesquisa e continuidade em ações de intervenção. O diálogo entre pesquisador e essas importantes instituições é fundamental para que o tema seja tratado com mais atenção pelos órgãos públicos ligados ao ensino. É fundamental o envolvimento desses para que os sistemas de ensino realmente possam se modificar continuamente e de forma funcional.

Os resultados serão encaminhados para os participantes, para a SECEL e para a Diretoria Regional de Ensino (que irá receber esses alunos quando os mesmos passarem para o Ensino Fundamental de Ciclo II). Essa ação está em sintonia com a parceria já existente entre pesquisador e estas instituições.

O trabalho de pesquisa gera nas escolas participantes a percepção (por parte de dirigentes, professores e funcionários) de que há a possibilidade de fontes de informação e formação interessantes fora da escola e que podem e devem ser utilizadas para o crescimento e melhoria da capacidade de atendimento da escola. Além disso, o trabalho de pesquisa reforçou a vivência do papel de parceiro de todos os envolvidos.

Os professores participantes vivenciaram a percepção do papel fundamental de serem aqueles que tornaram possível o trabalho de pesquisa. Esse papel foi expresso claramente durante as orientações técnicas oferecidas aos professores após as coletas de dados.

Uma das expectativas quanto a esse trabalho é promover a idéia de que os professores podem contar com canais de troca de informação dinâmicos e

enriquecedores com agentes de fora da escola, bastando que essas ações de pesquisa e intervenção sejam organizadas através de uma atitude de parceria nos envolvidos e com uma ação estratégica de rede envolvendo os diferentes agentes ligados à educação (alunos, pais, professores, pesquisadores, dirigentes e outros).

A maior expectativa envolvida nesse trabalho de pesquisa, porém, está ligada às possíveis consequências do mesmo em relação aos próximos trabalhos de pesquisa. Um movimento contínuo em duas direções. A construção de conhecimento e a intervenção de um lado, os resultados práticos na realidade local do outro. Os dois lados de uma mesma moeda.

A troca gerada pela construção do conhecimento se traduzindo em trabalho de pesquisa, trabalho que gera dados. Os dados, por sua vez, são utilizados para ações de intervenção e para novos trabalhos de pesquisa. As ações de intervenção modificam os dados e novos trabalhos de pesquisa geram novos dados. Os novos dados geram novas ações de intervenção e novos trabalhos de pesquisa. Esse é um dos lados da moeda.

O outro lado da moeda são os resultados práticos. Se uma criança, com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, que não seria identificada é identificada e passa a ser atendida, isso constitui um fruto. Fruto esse do trabalho de cada um dos envolvidos com o tema. Esse fruto, fértil, gerará sementes que irão germinar em consequências novas e diferentes. Isso não aconteceria se não fosse pelo esforço de todos os envolvidos nas diferentes ações de construção do conhecimento e intervenção envolvendo não só o tema Altas Habilidades/Superdotação, mas a Educação Especial de forma geral.

Quanto às limitações e contribuições do trabalho de pesquisa, podemos dizer que muito ainda precisa ser feito. Os indicadores, ainda que encontrados de forma consistente, não permitem segurança para encaminhamento das crianças identificadas. Assim, é necessário que novas pesquisas sejam realizadas. O instrumento utilizado poderia ser avaliado quanto à sua capacidade de detectar casos de Altas Habilidades/Superdotação através da mensuração de sua correlação com outros meios de identificação. Os resultados, ainda que sem precisão, indicam que há alunos com AHS presentes na rede e mostra que os mesmos não estão sendo identificados. Essa contribuição já é um passo importante para a mudança desse cenário que pode ser classificado com a palavra “descaso”.

Os dados se mostraram motivantes para os professores que participaram da pesquisa, o que representa outra contribuição, ainda que indireta, para a mudança desse cenário.

Quanto ao trabalho de pesquisa em si, obteve-se as respostas às quais o trabalho se propôs a investigar:

A primeira pergunta se referia à presença ou não de crianças com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Os resultados mostraram de forma consistente que há crianças em número significativo com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na amostra pesquisada.

A segunda pergunta apresentada na introdução se referia aos comportamentos e características observáveis que poderiam ser consideradas indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, sua presença e a capacidade por parte dos professores em identificar esses indicadores. Os dados obtidos demonstraram que os professores são capazes de identificar indicadores, que esses indicadores estão presentes de forma consistente nas salas, mas é necessário ampliar a formação do professor para que reconheça essas características e comportamentos como indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

O objetivo geral do trabalho foi alcançado, os dados permitiram não só constatar a presença de crianças com indicadores de Altas Habilidades na Rede de Ensino, como foi feita a análise quantitativa desses dados. Constatou-se consonância com a literatura estudada.

Os objetivos específicos foram alcançados: os professores que se tornaram participantes foram caracterizados; os instrumentos desenvolvidos e o instrumento adaptado se mostraram funcionais; o pesquisador manteve contato com participantes e instituições em uma postura de parceria com rica troca de informações e sinergia; e, por fim, foi possível quantificar crianças com indicadores e indicadores propriamente ditos de forma a demonstrar as relações entre importantes variáveis ligadas ao fenômeno Altas Habilidades/Superdotação.

Por ser uma pesquisa quantitativa, os resultados apresentam possibilidades de generalização e estabelecimento de parâmetros para novas pesquisas, será muito interessante a realização de futuras pesquisas relacionadas à metodologia utilizada e os resultados obtidos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. de S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR, E. S. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas. In: FLEITH, D. S. (Org.) **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Volume 1: Orientação a Professores. Ministério de Educação – MEC, Secretaria de Educação Especial – SEESP, Brasília, 2007, 84p.

ALMEIDA, L. **As Aptidões na Definição e Avaliação da Inteligência: O Concurso da Análise Fatorial**. Paidéia, Ribeirão Preto, v.12, nº 35, 2002, p. 5-17.

ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. **Alunos Talentosos: possíveis superdotados não notados**. Revista Educação, ano XXVIII, nº 1 (55), Porto Alegre, 2005, p.45-64.

ALMEIDA, M. A.; MENDES E. G.; HAYASHI, M. P. C. I. **Temas em Educação Especial: múltiplos olhares**. Junqueira & Marin, Araraquara, 2008, 434p.

ARNAL, L. S. P. **Educação Escolar Inclusiva: a prática pedagógica nas salas de recursos**. 2007, 133p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

BARBOSA, M. C. D. L. **Programa de enriquecimento de base cognitivo - comportamental mediando o transtorno obsessivo compulsivo /TOC de u m estudante com altas habilidades na escola regular: um estudo de caso**. 2008, 243P. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BECKER, M. A. D. **Criatividade, Abstração, Raciocínio Lógico, Ansiedade e sua Interação na Personalidade de Estudantes de Arquitetura, Computação e Psicologia**. 2001, 297P. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BIFON, M. F. **A Constituição Social da Potencialidade Humana: contribuição para o estudo da superdotação**. 2009, 168P. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

BRANDÃO, H. A.; **Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: o atendimento em sala de recursos no estado do Paraná**. 2007, 119p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ministério da Educação e Cultura – MEC, Brasília, 1996.

_____. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Ministério da Educação e Cultura – MEC, Brasília, 2008.

_____. **Decreto nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007. Ministério da Educação e Cultura – MEC, Brasília, 2008.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – adaptações curriculares.**

Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação e Cultura – MEC / SEF/SEESP, Brasília, 1998, 62p.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação e Cultura – MEC, Brasília, 2001.

CHAGAS, J. F. **Adolescentes Talentosos: características individuais e familiares.** 2008, 242p. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

COSTA, M. R. N. **Um Estudo sobre o Adolescente portados de Altas Habilidades: Seu “olhar” sobre si mesmo. Seu “olhar” sobre o “olhar” do outro.** 2000 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

CUPERTINO, C. M. B. **Um Olhar para as Altas Habilidades: construindo caminhos.** Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Educação, São Paulo, 2008, 88p.

DA SILVA, J. A. **Inteligência: Resultado da genética, do ambiente ou de ambos?** São Paulo: Lovise Ltda, 2005, 175 p.

DAI, D. Y.; RENZULLI, J. S. **Snowflakes, Living Systems, and the Mystery of Giftedness.** Gifted Child Quarterly, Vol. 52, Number 2, Spring, 2008, p. 114-130.

DELOU, C. M. C. Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para Inclusão. In: FLEITH, D. S. (Org.) **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação.** Volume 1: Orientação a Professores. Ministério de Educação – MEC, Secretaria de Educação Especial – SEESP, Brasília, 2007, 84p.

_____. **Sucesso e Fracasso Escolar de Alunos Considerados Superdotados: Um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em**

Salas de Recursos de escolas da Rede Pública de Ensino. 2001, 238p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DELPRETTO, B. M. L.; FREITAS, S. N. **Concepções Partilhadas: narrativas e ideologias em altas habilidades/superdotação.** VIII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: Campinas, 2009.

FELDHUSEN, J. F. **Meeting the Needs of Gifted Students through Differential Programming.** Gifted Child Quarterly, Vol. 26 (Number 1), 1982, p.37-41.

_____. **Early Admission and Grade Advancement for Young Gifted Learners.** The Gifted Child Today, Vol. 15 (Number 2), 1992, p. 45-49.

FERNANDÉZ, M. P. **Características Socioemocionales de los Adolescentes Superdotados: Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismo.** 2006, 507 p. Tesis para la obtención del grado de Doctor (Departamento de Educación, Métodos de Investigación y Evaluación), Universidad Pontificia Comillas de Madrid, Madrid. 2006a.

_____. **Características Socioemocionales de las Personas Adolescentes Superdotadas: Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas.** Segundo premio de la convocatoria de premios nacionales de investigación e innovación educativa 2006. Modalidad de tesis doctorales. Madrid, Edita: Secretaría General Técnica – Subdirección General de Información y Publicaciones. 2006b. (240 p)

FINO-NOGUEIRA, C. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas.** Revista Portuguesa de Educação, vol. 14 no. 002, 2001.

FLEITH, D. S. (Org.) **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação.** Volume 1: Orientação a Professores. Ministério de Educação – MEC, Secretaria de Educação Especial – SEESP, Brasília, 2007, 84p.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. S. **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades: orientação a pais e professores.** Artmed, Porto Alegre, 2007, 192p.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. **Educando os Mais Capazes: Idéias e ações comprovadas.** EPU – Editora Pedagógica Universitária Ltda, São Paulo, 2000, 188p.

FREITAS, S. N.; NEGRINI, T. **A Identificação e a Inclusão de Alunos com Características de Altas Habilidades/Superdotação: discussões pertinentes.** Revista Educação Especial, nº 32, Santa Maria, 2008, p. 273-284.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Estado do Conhecimento na Área de Altas Habilidades/Superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas.** 2009, disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>>. Acesso em julho de 2010.

GAGNÉ, F. Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In: MACFARLANE, B. & STAMBAUGH, T. (Eds.), **Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska**, Prufrock Press, Waco, 2009, p. 61-80.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente: A teoria das inteligências múltiplas.** Artmed, Porto Alegre, 1994, 341p.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** Atlas, São Paulo, 1999.

GLAT, R.; FONTES, R. de S.; PLETSCHE, M. D. **Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino.** Revista Inclusão Social, Duque de Caxias/RJ, n. 6, nov. 2006, p. 13-33.

_____. **Educação Inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade.** Revista Educação Especial, v. 32, n. 2, Santa Maria, 2007, p. 343-356.

GREGORY, R. Seeing Intelligence. In: KHALFA, J. **What is Intelligence?** Cambridge University Press, Cambridge, 1994, 207p.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver Capacidades e Talentos: Um conceito de inclusão.** Petrópolis, Vozes, 2006, p.184.

GUIMARÃES, T. G. Avaliação Psicológica de Alunos com Altas Habilidades. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. S. (Org.) **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades: orientação a pais e professores.** Artmed, Porto Alegre, 2007, 192p.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.) **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação.** Volume 1: Orientação a Professores. Ministério de Educação – MEC, Secretaria de Educação Especial – SEESP, Brasília, 2007, 84p.

GUNTHER, H. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa. Mai-Ago, Vol. 22, nº 2, Universidade de Brasília, Brasília, 2006, p.201-210.

HALLAHAN, D. P.; KAUFFMAN, J. M. **Exceptional Learners: Introduction to Special Education**, Allyn and Bacon, Virginia, 2005, p. 453-484.

HELLER, K. A.; HANY, E. A.; **Competence and Responsibility. The Third European Conference of the European Council for High Ability**, Vol. 2, Munich, 1992.

HOLLINGWORTH L. S. **The Child of Very Superior Intelligence as a Special Problem in Social Adjustment**. - The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, Vol. 149, No. 3, Chicago, 1930, p.151-159.

JARDIM, G. L. **Inteligência e Conhecimento Geral e Atual de Crianças Escolares de Altas Habilidades Cognitivas**. 2006, 81P. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

LUSTOSA, A. V. M. F. Desenvolvimento moral do aluno com altas habilidades. In: ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. S. (Org.) **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades: orientação a pais e professores**. Artmed, Porto Alegre, 2007, 192p.

_____. **A Moral em Superdotados: uma nova perspectiva**. 2004, 284p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

MAGALHÃES, M. G. M. S. **Programa de Atendimento ao Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1991-2002): inclusão social ou tergiversação burocrática?** 2006, 200p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

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

MAURANO, Esteban Sánchez; **I Congreso Internacional Sobre el Niño Superdotado y el Talento – Educando para el futuro**. Revista Complutense de Educación, Vol *, nº 2, 1997. Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense. Madrid, 1997, p. 229-237.

MCCLELLANDO, D. C.; BALDWIN, A. L.; BROFENBRENNER, V.; STRODBECK, F. L. **Talent and Society: New perspectives in the identification of talent**. D. Van Nostrand Company Inc. Princeton, 1958.

METTRAU M. B.; REIS H. M. M. S. **Políticas Públicas: Altas Habilidades/ Superdotação e a Literatura Especializada no Contexto da Educação Especial/Inclusiva**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. v. 15, n. 57, Rio de Janeiro, 2007, p. 489-510.

MENDES, E. G. **A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Ano/Vol. 11, nº 033, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, 2006, p.387-395.

MIRANDA, L. R. C. **Da Identificação às Respostas Educativas para Alunos Sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar.** 2008 237p. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade do Minho, Braga, 2008.

MORAES, C. L. S. S. **Altas Habilidades/Superdotação em crianças e adolescentes negros.** 2009, 109P. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, 2009.

PEÑA DEL AGUA, A. M. **Las Teorías de la Inteligencia y la Superdotación.** Aula Abierta, 84, Universidad de Oviedo, Oviedo, 2004, p.23-38.

PÉREZ, S. G. P. B. **Ser ou não Ser, eis a Questão: o processos de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta.** 2008, 230p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PÉREZ, L. F.; RODRÍGUEZ, P. D.; FERNÁNDEZ, O. D. **El Desarrollo de los Más Capaces: guía para educadores.** Ministério de Educación y Cultura, Salamanca, 1998, 212p.

PIIRTO, J. **Talented children and adults: Their development and education.** Columbus, Prentice Hall/Merrill, 1999.

RANGNI, R. A. O Atendimento às Pessoas com Altas Habilidades no Estado de São Paulo. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES E. G.; HAYASHI, M. P. C. I. (Org.) **Temas em Educação Especial: múltiplos olhares.** Junqueira & Marin, Araraquara, 2008, 434p.

RECH, A. J. D. **Estudo de Caso de uma Criança com Características de Altas Habilidades: problematizando questões referentes à inclusão escolar.** 2007 153p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

RENZULLI, J. S. The three-ring Conception of Giftedness: A developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S. & REIS, S. M. (Org.), **The triad reader.** Creative Learning Press, Mansfield, 1986, p. 2-19.

_____. **O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos?** Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Porto Alegre, Revista Educação, ano XXVII, nº 1 (52), Jan./Abr. 2004, p. 75-131.

ROBINSON, A.; CLINKENBEARD, P. R. **Giftedness: na exceptionality examined.** Annu. Rev. Psychol. Vol. 49, 1998, p. 117-139.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e Superdotação: problema ou solução?** Ibpex, Curitiba, 2005, 185p.

SABATELLA, M. L. P.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.) **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Volume 1: Orientação a Professores. Ministério de Educação – MEC, Secretaria de Educação Especial – SEESP, Brasília, 2007, 84p.

SILVA, P. V. C. **Fatores Familiares Associados ao Desenvolvimento do Talento no Esporte**. 2009, 138p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SIMONETTI, D. C. **Superdotação: Estudo comparativo da avaliação dos processos cognitivos através de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos**. 2008, 214p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade do Minho, Braga, 2008.

SMITH, R. **On Line: A Model for Gifted and Talented Learners**. The World of Information: Opportunities and Challenges for de Gifted and Talented. World Conference of the World Concil for Gifted and Talented Children. Barcelona, 2001, 12p.

STERNBERG, R. J. **Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life**. New York, Simon & Schuster, 1996a.

_____. **Myths, countermyths, and truths about intelligence**. New York, Educational Researcher, 25 (2), 1996b, 11-16.

_____. **What should we ask about intelligence?** New York, The American Scholar, 65, 1996c, p. 205-217.

_____. **Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence**. New York, Cambridge University Press, 1985.

TERMAN, L. M. **Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children**. Standfort, Standfort University Press, 1926.

THURSTONE, L. L. **The Factorial Isolation of Primary Abilities**. Psychometrika, Vol. 1, nº 3, 1936, p. 175-182.

VIANA, T. V. **Avaliação Educacional Diagnóstica: Uma proposta para identificar Altas Habilidades**. 2005, 324p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais.** Ministério de Educação – MEC, Secretaria de Educação Especial – SEESP, Brasília, 2007, 72p.

_____. **Creativity and Intelligence: A study of Brazilian gifted and talented students.** 2005, 198p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Universidade de Connecticut, Connecticut, 2005.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas: mitos e realidades.** Artmed, Porto Alegre, 1998, 290p.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Formulário para a identificação de Altas Habilidades/Superdotação

Reserve alguns minutos para listar os nomes dos alunos que venham primeiramente à sua mente quando você lê as descrições abaixo.

Utilize esta lista como uma “associação livre” e de forma rápida. Não é necessário preencher todas as linhas. É provável que você encontre mais do que um aluno em cada descrição.

01 Aprende fácil e rapidamente

02 Original, imaginativo, criativo, não-convencional

03 Amplamente informado; informado em áreas não comuns

04 Pensa de forma incomum para resolver problemas

05 Persistente, independente, auto-direcionado (faz coisa sem que seja mandado)

06 Persuasivo, capaz de influenciar os outros

07 Mostra senso comum; pode não tolerar tolices

08 Inquisitivo, cético, curioso sobre o como e porque das coisas

09 Adapta-se a uma variedade de situações e novos ambientes

10 Esperto ao fazer coisas com materiais comuns

11 Habilidades nas artes (música, dança, desenho etc.)

12 Entende a importância da natureza (tempo, lua, sol, estrelas, solo, etc.)

13 Vocabulário excepcional, verbalmente fluente

14 Aprende facilmente novas línguas

15 Trabalhador independente, mostra iniciativa

16 Bom julgamento, lógico

17 Flexível, aberto

18 Versátil, muitos interesses, interesses além da idade cronológica

19 Mostra *insights* e percepções incomuns

20 Demonstra alto nível de sensibilidade, empatia com relação aos outros

21 Apresenta excelente senso de humor

22 Resiste à rotina e repetição

23 Expressa idéias e reações, frequentemente de forma argumentativa

24 Sensível à verdade e à honra

Fonte: Virgolim (2007)
MEC-Ministério da Educação e Cultura.

APÊNDICE B

Ficha de Identificação do Participante

Nome: _____

Endereço: _____

Telefone:

Res. _____ Cel. _____

E mail: _____

Escola: _____

End. Escola: _____

Telefone Escola: _____

APÊNDICE C

Ficha de Caracterização de Participante

Escola: - Particular - Pública

Sexo: - Feminino - Masculino

Idade: _____

Formação: - Nível Médio - Nível Superior

- Pós Graduação - Mestrado ou Doutorado

Estado Civil: - Solteiro(a) - Casado(a) - Divorciado(a)

- Separado(a) - Viúvo(a) - União Estável

Filhos: - Não - Sim – Número de Filhos: _____

Número de Alunos em sala: _____

Número de Alunos de Inclusão em sala: _____

Número de Escolas em que trabalha: _____

- Leciona em segunda série em mais de uma escola

Há quanto tempo leciona: _____

Nível de ensino em que já lecionou:

- Ensino Fundamental Ciclo I - Ensino Fundamental Ciclo II

- Ensino Médio - Médio Técnico

- Ensino Superior - Pós-Graduação

- Outros - _____

Observações: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676
Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110
Fax: (016) 3361.3176
CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil
propg@power.ufscar.br - <http://www.propg.ufscar.br/>

CAAE 4462.0.000.135-09

Título do Projeto: LEVANTAMENTO DE CRIANÇAS COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES NO MUNICÍPIO DE JABOTICABAL

Classificação: Grupo III

Procedência: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Pesquisadores (as): Clayton dos Reis Marques, Maria Amélia Almeida (orientadora)

Processo nº.: 23112.004464/2009-46

Parecer Nº. 015/2010

1. 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 em ___/___/___ e ao término do estudo.

2. Avaliação do projeto

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU:

As pendências apontadas no Parecer nº.533/2009, de 23 de dezembro, foram satisfatoriamente resolvidas.

O projeto atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

3. Conclusão:

Projeto aprovado

São Carlos, 11 de fevereiro de 2010.


Prof.ª Dra. Cristina Paiva de Sousa
Coordenadora do CEP/UFSCar

APÊNDICE E

Orientação Técnica

Após a coleta de dados os participantes assistiram a uma Orientação Técnica sobre o Tema Altas Habilidades/Superdotação. A Orientação Técnica contemplou o compromisso ético no trabalho de pesquisa além de fortalecer uma relação de parceria entre pesquisador e Rede de Ensino. O objetivo da Orientação Técnica foi sanar possíveis dúvidas suscitadas durante o trabalho de pesquisa ou trazida pelo professor de sua atuação cotidiana.

A carga horária foi de uma hora e meia.

Foram utilizados projetor multimídia, notebook e aparelhagem de som. A Orientação contou com conteúdo expositivo, dinâmica de grupo, vídeo e discussão participativa. Os professores demonstraram grande interesse no tema, foram feitas perguntas pertinentes com o andamento dos trabalhos. Os professores também apresentaram exemplos, indicaram a aquisição de novos conceitos e representações sobre o tema. Além disso, existe a perspectiva de novos encontros no futuro.

Os tópicos abordados foram:

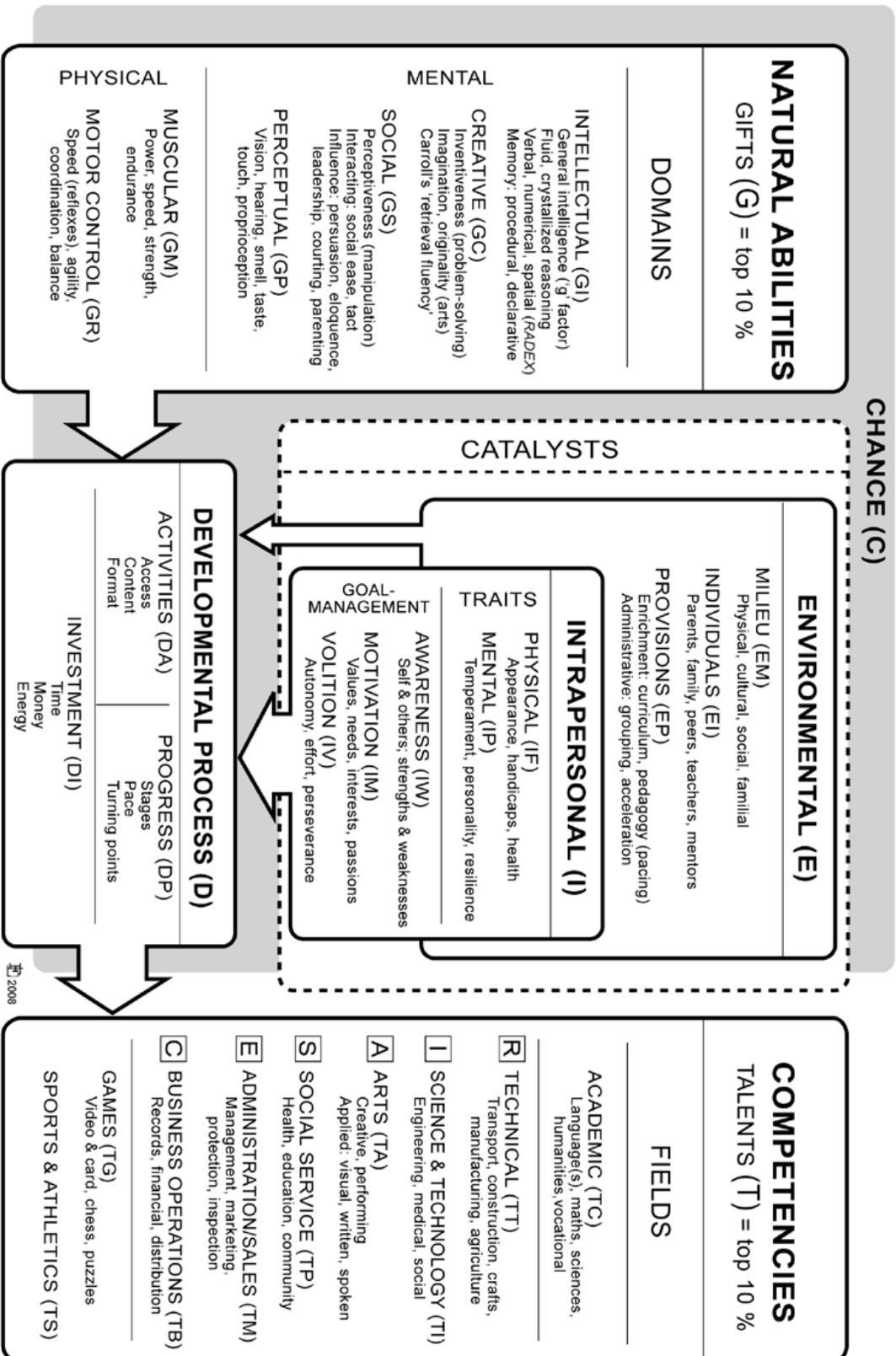
- Termos utilizados, concepções e conceitos
- Aspectos emocionais
- Concepção estatística
- Três Anéis de Renzulli
- Pirâmide de Piirto
- Modelo Diferenciado da Superdotação e do Talento (DMGT) de Gagné
- Inteligências Múltiplas
- Características comportamentais e critérios para atribuição de Altas Habilidades/Superdotação
- Mitos e fatos
- Educação, Educação Especial, modelos de atendimento

Os professores fizeram muitas perguntas e relacionaram os diversos tópicos a pessoas e situações de seu dia a dia.

Porém, há necessidade de continuidade dos trabalhos para mudança real do cenário, uma vez que a maioria dos professores relatou e demonstrou conhecimento superficial sobre o tema e idéias baseadas em mitos e senso comum.

ANEXOS

ANEXO 1



Galbraith e Delisle (1996) apresentam uma lista de comportamentos para ajudar os professores a desenvolverem um olhar sensível para a identificação dos talentos e das altas habilidades em sala de aula. Lembam os autores que, para ser considerado superdotado, o aluno não precisa exibir

todas estas características. Contudo, se o professor observa que alguns alunos exibem consistentemente muitos destes comportamentos, a possibilidade que eles apresentam altas habilidades é bastante forte. O Quadro 5 apresenta algumas características.

Quadro 5 - Formulário para a identificação da superdotação

Reserve alguns minutos para listar os nomes dos alunos que venham primeiramente à sua mente quando você lê as descrições abaixo. Utilize esta lista como uma "associação livre" e de forma rápida. Não é necessário preencher todas as linhas. E provável que você encontre mais do que um aluno em cada descrição.

01	Aprende fácil e rapidamente	
02	Original, imaginativo, criativo, não-convenicional	
03	Amplamente informado, informado em áreas não comuns	
04	Pensa de forma incomum para resolver problemas	
05	Persistente, independente, auto-direcionado (faz coisa sem que seja mandado)	
06	Persuasivo, capaz de influenciar os outros	
07	Mostra senso comum; pode não tolerar tolices	
08	Inquisitivo, cético, curioso sobre o como e porque das coisas	
09	Adapta-se a uma variedade de situações e novos ambientes	
10	Esperto ao fazer coisas com materiais comuns	
11	Habilidades nas artes (música, dança, desenho etc.)	
12	Entende a importância da natureza (tempo, lua, sol, estrelas, solo, etc.)	
13	Vocabulário excepcional, verbalmente fluente	
14	Aprende facilmente novas línguas	
15	Trabalhador independente, mostra iniciativa	
16	Bom julgamento, lógico	
17	Flexível, aberto	
18	Versátil, muitos interesses, interesses além da idade cronológica	
19	Mostra <i>insights</i> e percepções incomuns	
20	Demonstra alto nível de sensibilidade, empática com relação aos outros	
21	Apresenta excelente senso de humor	
22	Resiste à rotina e repetição	
23	Expressa idéias e reações, frequentemente de forma argumentativa	
24	Sensível à verdade e à honra	

Fonte: Galbraith e Delisle (1996, p. 14)

Um maior detalhamento das características sociais, emocionais e cognitivas dos alunos com altas habilidades/superdotação será apresentado na próxima sessão.

Necessidades sócio-emocionais

Vários autores concordam que, em se tratando de crianças superdotadas, altos níveis de desenvolvimento cognitivo não necessariamente implicam em altos níveis de desenvolvimento afetivo (Clark, 1992; Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002; Silverman, 1993). Essas crianças são caracterizadas afetivamente por uma grande sensibilidade, proveniente da acumulação de uma quantidade maior de informações e emoções, captadas pela criança, do que ela pode absorver e processar. A informação emocional vem tanto de fora quanto de dentro da própria criança, a qual precisará aprender a aplicar suas capacidades cognitivas a este material, para que possa compreender seu mundo emocional. Um programa adequado deve dar oportunidades para que a criança tenha consciência dos seus aspectos emocionais, ajudando-a a aplicar suas habilidades verbais e de compreensão avançadas às suas experiências emocionais. A consciência social, que frequentemente aparece cedo no desenvolvimento destas crianças, torna-se uma oportunidade para se desenvolver nelas uma adequada estrutura de valores e de transformar valores em ações sociais.

Galbraith e Delisle (2002, p.53) reconhecem que algumas características apresentadas por estes meninos e meninas podem dificultar o reconhecimento das características e a identificação da superdotação, e chamam a atenção para os seguintes perfis: