

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JOULILDA DOS REIS TAUCÉI

**DUPLA EXCEPCIONALIDADE E INTERAÇÃO SOCIAL:
IMPASSES E POSSIBILIDADES**

**CURITIBA
2015**



JOULILDA DOS REIS TAUCEI

DUPLA EXCEPCIONALIDADE E INTERAÇÃO SOCIAL:
IMPASSES E POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tania Stoltz

CURITIBA

2015

Catálogo na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Taucei, Joulilda dos Reis
Dupla excepcionalidade e interação social: impasses e possibilidades /
Joulilda dos Reis Taucei – Curitiba, 2015.
218 f.

Orientadora: Profa. Dra. Tania Stoltz
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

1. Crianças superdotadas - Educação. 2. Prática de ensino. 3. Dislexia.
4. Interação social. I.Título.

CDD 371.95



PARECER

Defesa de Dissertação de Joulilda dos Reis Taucei para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, Prof.^a Dr.^a Tânia Stoltz, Prof.^a Dr.^a Eunice Maria Lima Soriano de Alencar, Prof.^a Dr.^a Denise de Camargo, Prof.^a Dr.^a Onilza Borges Martins, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "DUPLA EXCEPCIONALIDADE E INTERAÇÃO SOCIAL: IMPASSES E POSSIBILIDADES".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Tânia Stoltz		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Eunice Maria Lima Soriano de Alencar		APROVADO
Prof. ^a Dr. ^a Denise de Camargo		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Onilza Borges Martins		Aprovada

Curitiba, 31 de março de 2015.

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dra. Monica Ribeiro da Silva:
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

Dedico esta dissertação aos meus pais, José e Hilda, eternamente
berço dos meus valores éticos, morais, sociais e humanos.

Ao meu marido, Leôncio, pessoa especial e presente com seu
amor e apoio em todos os momentos da minha caminhada na
busca por realização pessoal e profissional.

Aos meus filhos, Leôncio e Andressa, fontes de inspiração e
realização da maternidade.

A Profa. Dra. Tania Stoltz, por acreditar em meus
pressupostos de estudo e abrir as portas da pesquisa
científica, permitindo que eu avançasse em meus
objetivos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a **DEUS**, pela força e perseverança que só o **Senhor** poderia me transmitir.

Deixo aqui os meus agradecimentos e profundo reconhecimento de que um trabalho como uma pesquisa científica de Mestrado não pode ser considerado uma produção exclusivamente do mestrando, é uma produção compartilhada por várias pessoas que, de alguma forma, deram a sua contribuição e merecem o meu respeito e gratidão, sejam as pessoas que se relacionam comigo no campo acadêmico, as pessoas que fazem parte da minha vida pessoal e as pessoas especiais que tive o prazer de conhecer e conviver ao longo desta jornada. Neste sentido, considero que as realizações importantes de nossa vida são construídas a partir das interações que desenvolvemos com os nossos semelhantes ao longo de nossa existência.

Destaco o meu especial agradecimento e a mais sincera admiração à minha querida orientadora **Profa. Dra. Tania Stoltz**, que sempre acreditou em meus pressupostos de pesquisa e, com a sua generosidade e a busca por desafios, me apoiou e disponibilizou todo o seu vasto conhecimento acadêmico em prol do meu amadurecimento científico. Pela maestria com que valoriza e incentiva o potencial de seus educandos e, principalmente, pelo valoroso ser humano que é em sua trajetória pessoal e profissional. Essa competente professora é um exemplo de orientadora incansável e sempre disponível ao diálogo, ao mesmo tempo em que é firme em suas opiniões, é delicada em suas observações; além de incentivadora no sentido de desenvolver todo o potencial de seus orientandos.

Agradeço à **Profa. Dra. Roberlayne Borges Roballo**, Secretária de Educação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, coparticipante da pesquisa em pauta, pela atenção e presteza com que autorizou a realização da pesquisa nas várias instituições da Rede de Ensino. Como também agradeço a todos os profissionais que participaram das várias etapas deste estudo, pela forma prestativa e carinhosa com que fui recebida na CANE - Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais, nos CMAEs – Centro Municipal de Atendimento Especializado e nas escolas municipais. E, em especial, agradeço aos estudantes e às suas famílias que se dispuseram, gentilmente, a participar do estudo, aos quais aproveito para expressar o meu apreço e respeito.

A minha especial família: **Leôncio Perez Taucei**, esposo companheiro, amoroso, presente e participativo em todos os momentos de minha vida e nas fases

do desenvolvimento dessa pesquisa, principalmente, com o seu amor e equilíbrio nos momentos de dificuldades, e com seu apoio técnico profissional nos momentos em que precisei. Aos meus filhos **Leôncio** e **Andressa**, fonte de inspiração e alicerce da minha eterna busca pelo conhecimento; vocês são pessoas especiais em minha vida, que compreenderam os vários momentos em que precisei deixá-los para estar debruçada sobre os livros. Aos meus pais **José Soares dos Reis** e **Hilda Gomes dos Reis**, base dos meus valores éticos, morais, sociais e humanos; que, apesar das adversidades, sempre foram incentivadores da minha incansável busca pelo conhecimento e realização dos meus “sonhos” e objetivos. Os sonhos deixam de ser apenas sonhos e tornam-se maravilhosas realidades quando, persistentemente, buscamos realizá-los.

Agradeço, com especial reconhecimento, à minha querida **Profa. Dra. Cleusa Valério Gabardo**, profissional extremamente ética e comprometida com a Educação, principalmente com a formação de bons professores. Essa brilhante profissional e especial ser humano conviveu comigo em todo o meu percurso acadêmico e me introduziu no campo da pesquisa científica, me fortalecendo academicamente com suas orientações valiosas, seja como professora, orientadora de Iniciação Científica - IC, incentivadora e, posteriormente, se tornando minha grande amiga. Querida Cleusa, obrigada por ter sido minha professora! Certamente, você é uma das principais referências na minha formação acadêmica e profissional.

Agradeço, a não menos importante, **Profa. Dra. Sandra Regina Dias da Costa** pelos momentos incisivos de longas conversas, debates e reflexões sobre as Neurociências, e quando gentilmente me acolheu no seu Grupo de Estudo em Neurobiologia, obrigada pelos inesquecíveis momentos de discussão e aprendizado.

À **Profa. Dra. Araci Asinelli da Luz**, pelo seu desprendimento e generosidade em ajudar e orientar com relação aos critérios e exigências do Comitê de Ética, e pela sua eficaz avaliação na análise do mérito do meu projeto de pesquisa.

À **Profa. Dra. Eunice M. L. Soriano de Alencar**, pela receptividade com que gentilmente me recebeu e, principalmente, pela sua generosa contribuição em minhas bancas de Qualificação e de Mestrado.

À **Profa. Dra. Denise de Camargo**, pela gentileza em participar da minha banca de Mestrado e por contribuir com todo o seu conhecimento da teoria histórico cultural.

À **Profa. Dra. Onilza Borges Martins**, pessoa sábia e generosa com as

palavras de incentivo. Obrigada!

Às **Profas. Dras. Sandra K. Guimarães, Clara Brenner Mindal e Verônica Branco**, competentes docentes dos Seminários de Pesquisa em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano I, II e III, obrigada pela contribuição no estudo das metodologias, para a realização da investigação científica que me propus desenvolver.

À **Profa. Dra. Sonia Guariza Miranda**, que durante a Graduação na UFPR, me acolheu em seu Projeto de Extensão Formação Continuada em Educação Especial na Rede Pública do Município de São José dos Pinhais, pela sua estimada competência na formação continuada de professores e intensa capacidade em articular teoria e prática pedagógica.

À **Profa. Dra. Sonia Landini**, pelo desprendimento em ouvir as dúvidas e as angústias de uma aluna que estava prestes a abraçar a carreira de educadora e pesquisadora na área da Educação. Lembra-se da nossa conversa nos corredores da Reitoria da UFPR? Eu não esqueci, foi muito significativa. Obrigada!

Ao **Prof. Dr. Paulo Ross**, valoroso ser humano, que com sua gentileza e competência profissional me proporcionou as primeiras informações científicas no campo da Educação Especial.

À amiga, **Profa. Dra. Marlene D'arroz**, pela amizade sincera, pela sua generosidade e disponibilidade em sempre ajudar os amigos.

Agradeço às **Profas. Dras. Laura C. Moreira e Sueli F. Fernandes**, docentes da disciplina de Políticas Públicas em Educação Especial, que, por meio de suas críticas, fizeram com que eu me sentisse estimulada e desafiada a escrever um capítulo sobre a terminologia dupla excepcionalidade.

Às **Profas. Dras. Cristina Maria Carvalho Delou, Sarka Portesová, Suzana Graciela Pérez Barrera Pérez e Dnda. Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti**, especialistas da área das Altas Habilidades/Superdotação que me encaminharam materiais, sites e artigos.

Aos colegas do Mestrado: **Aline A. Chesini, Camila M. de Almeida, Cristiane A da Silva, Dulciléia M. E. G. Secco, Frangie Iskandar, Girlane da S. Moura, Marcos R. S. Peres, Paula C. de Souza, Sandra M. C. dos Santos, Rosina Foteski** que eu tive o privilégio de conhecer, interagir e trocar momentos de intensa aprendizagem; e, especialmente, a **Maria do Carmo S. N. Schellin** pelo incentivo, carinho e preciosa sugestão que fez com que eu optasse em desenvolver a pesquisa

na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela concessão da bolsa de estudos disponibilizada durante todo o período do Mestrado.

Agradeço ainda, aos **coordenadores, funcionários** e, principalmente, **a todos os professores** da Graduação em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação da Educação - PPGE. Mesmo aqueles que por ventura não foram citados, gostaria que soubessem que têm o meu sincero reconhecimento pela valorosa contribuição em minha formação na Universidade Federal do Paraná – UFPR, berço de minha formação acadêmica como pesquisadora e profissional da Educação.

Todo talento é necessariamente um dom especial para alguma coisa. A educação nunca começa no vazio, não se forjam reações inteiramente novas nem se concretiza o primeiro impulso. Ao contrário, sempre se parte de formas de comportamento já dadas e acabadas e fala-se da sua mudança, procura-se a sua substituição mas não o absolutamente novo. Nesse sentido, toda educação é a reeducação do já realizado. Por isso a primeira exigência da educação é o conhecimento absolutamente preciso das formas hereditárias de comportamento, em cuja base será erigido o campo pessoal da experiência. E é aqui que o conhecimento das diferenças individuais se manifesta com força especial.

Vygotsky

RESUMO

Na literatura científica da contemporaneidade, observa-se, nas últimas três décadas, um movimento de pesquisadores estrangeiros no sentido de investigar a temática da “Dupla Excepcionalidade”, que abrange a realidade complexa de algumas pessoas com habilidades superiores à média em uma ou mais áreas do conhecimento, seja na área acadêmica, intelectual, motora, social, artística, entre outras e, por outro lado, apresentam algum transtorno específico e/ou dificuldades específicas de aprendizagem. A presente pesquisa tem como questão norteadora do estudo: Como são as interações nos contextos familiar, social e escolar de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) e dislexia? A pesquisa foi desenvolvida respeitando-se os princípios teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural, a partir das contribuições de Vygotsky, que considera a importância de se estudar a interação social para se compreender a totalidade do comportamento humano. O delineamento metodológico adotado para o desenvolvimento da pesquisa constituiu-se em uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, com modalidade de estudo de caso abrangendo casos múltiplos e se apoiou em Aguiar e Ozella na identificação de núcleos de significação a partir do material coletado. Como instrumentos para a coleta de dados foram adotados: a entrevista semiestruturada, a observação e materiais documentais (Avaliação Diagnóstica de Dislexia, Relatório de Avaliação das Altas Habilidades/Superdotação, entre outros). Na investigação de 4 estudos de caso, participaram da pesquisa 42 pessoas, entre estudantes com dupla excepcionalidade, familiares das crianças e/ou adolescentes, professores e profissionais que interagem com eles, como psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos. Foram encontrados três núcleos de significação: reconhecendo estudantes com dupla excepcionalidade: o transtorno de leitura e escrita mascara a superdotação?; a complexa e contraditória interação social dos estudantes com altas habilidades e dislexia; e as práticas pedagógicas nas escolas e o atendimento especializado aos alunos com altas habilidades e dislexia. A partir da análise e discussão dos núcleos de significação, conclui-se que a interação nas famílias, apesar das dificuldades, evidencia envolvimento profundo com a qualidade de vida dessas crianças. Em relação às interações na escola, essas se apresentam extremamente conturbadas, visto que não são compreendidas por muitos professores. Há um desconhecimento dos professores em relação à realidade da dupla excepcionalidade. A maior dificuldade das escolas está em atender às necessidades especiais da criança com altas habilidades do tipo criativo-produtivo e disléxico. Quanto às interações no ambiente social, ressalta-se a dificuldade dessas crianças, expressa em tendência ao isolamento, introversão e até de alheamento da realidade. Os resultados concordam, em grande parte, com os estudos de Silverman e Shaywitz e ressaltam a pertinência de Vygotsky em seu entendimento da interação social como promotora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por outro lado, evidenciam a contribuição de Gardner, quando observa diferentes tipos de inteligências e de Renzulli, que concorda com Gardner ao reconhecer, para além das altas habilidades do tipo acadêmico intelectual, as altas habilidades do tipo criativo-produtivo. Esses pesquisadores e teóricos poderiam servir de base de apoio à escola para o conhecimento e planejamento de mediações adequadas para estudantes com altas habilidades e dislexia.

Palavras-chave: Altas habilidades/Superdotação. Dupla excepcionalidade. Dislexia. Interação social.

ABSTRACT

In the last three decades in contemporaneous scientific literature a trend can be observed among foreign researchers towards investigating the subject of "Dual Exceptionality", covering the complex reality of some people with above average skills in one or more areas of knowledge, whether this be academic, intellectual, motor, social, artistic, *inter alia*, and who on the other hand have some specific disturbance and/or specific learning difficulties. The question guiding this study was: How do interactions in the family, social and school settings of high ability/gifted (HA/G) and dyslexic students occur? The study was developed respecting the theoretical and methodological principles of the historical and cultural perspective based on the contributions of Vygotsky, who considers the importance of studying social interaction in order to understand the totality of human behaviour. The methodological design used to develop the study involved a qualitative approach of an exploratory nature with multiple case studies. It also had recourse to Aguiar and Ozella in the identification of clusters of meaning in the material collected. The following data collection instruments were used: a semi-structured interview, observation and documents (Diagnostic Assessments of Dyslexia, High Ability/Giftedness Assessment Reports, among others). 42 people took part in the study which involved the investigation of 4 case studies. These included students with dual exceptionality, children or adolescent's family members, teachers and other professionals who interact with them, such as psychologists, speech therapists and psychopedagogues. Three clusters of meaning were found: recognizing students with dual exceptionality: does reading and writing disturbance conceal giftedness?; the complex and contradictory social interaction of high ability and dyslexic students; and teaching practices at school and specialized care at school for high ability and dyslexic students. Based on the analysis and discussion of the clusters of meaning, the conclusion was reached that interaction within families, despite the difficulties, is profoundly linked to the quality of life of these children. With regard to interactions at school, these were found to be extremely vexed, given that these children are not understood by many teachers. Unawareness exists among teachers in relation to the reality of dual exceptionality. The greatest difficulty faced by schools is meeting the special needs of children with high abilities of the creative-productive and dyslexic type. The difficulty these children have in their interactions in social environments is expressed in their tendency towards isolation, introversion and even detachment from reality. To a great extent the results are in agreement with the studies of Silverman and Shäywitz and emphasize the pertinence of Vygotsky's understanding of social interaction as a factor promoting the development of superior psychological functions. The results also reflect the contributions of Gardner, in terms of being able to observe different types of intelligence, and the contributions of Renzulli who, in agreement with Gardner, recognizes not only academic and intellectual high abilities but also high abilities of the creative-productive kind. These researchers and theoreticians can serve as a basis of support for schools with regard to planning mediations adequate for high ability and dyslexic students.

Key-words: Giftedness. Dual exceptionality. Dyslexia. Social interaction.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - GRUPOS DE SUPERDOTADOS, PERFIL E CARACTERÍSTICAS	48
QUADRO 2 – LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS ENCONTRADAS.....	65
QUADRO 3 – DESCRIÇÃO DO UNIVERSO DE ESTUDANTES COM AH/SD E DE ESTUDANTES COM AH/SD EM COEXISTÊNCIA COM DISLEXIA.....	115
QUADRO 4 – PARTICIPANTES DA PESQUISA QUE INTERAGEM COM O ESTUDANTE THEO.....	126
QUADRO 5 – PARTICIPANTES DA PESQUISA QUE INTERAGEM COM O ESTUDANTE PAULO.....	128
QUADRO 6 – PARTICIPANTES DA PESQUISA QUE INTERAGEM COM O ESTUDANTE WALTER.....	129
QUADRO 7 – PARTICIPANTES DA PESQUISA QUE INTERAGEM COM O ESTUDANTE NATANAEL.....	131
QUADRO 8: PERFIL DOS ESTUDANTES (ESTUDOS DE CASOS)	137
QUADRO 9 - SÍNTESE DOS PRÉ-INDICADORES, INDICADORES E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	142

LISTA DE SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	- Altas Habilidades/Superdotação
CID – 10	- Classificação Internacional de Doenças, 10ª Revisão
CANE	- Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CMAE	- Centro Municipal de Atendimento Especializado
DSM-IV	- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV
GLD	- Gifted/Learning Disabled
IM	- Inteligências Múltiplas
NEES	- Necessidades Educacionais Especiais
PAH/SD	- Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação
QI	- Quociente de Inteligência
SDA	- Superdotado com Distúrbios de Aprendizagem
SME	- Secretaria Municipal de Educação
TALE	- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I	27
2 DISCUSSÕES CONTEMPORÂNEAS	27
2.1 DUPLA EXCEPCIONALIDADE: QUESTÕES SOBRE A TERMINOLOGIA	27
2.2 A MULTIDIMENSIONALIDADE DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E DA INTELIGÊNCIA NA TEORIA DE RENZULLI E DE GARDNER	33
2.3 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS E CARACTERÍSTICAS	44
2.4 DISLEXIA: ASPECTOS CONCEITUAIS E CARACTERÍSTICAS	50
2.5 DUPLA EXCEPCIONALIDADE, AH/SD E DISLEXIA: TENDÊNCIAS E LACUNAS	55
3. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS TEMAS DISLEXIA, INTELIGÊNCIA E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA SÍNTESE	67
3.1 DISLEXIA E/OU TRANSTORNO ESPECÍFICO DE LEITURA	67
3.2 DA INTELIGÊNCIA ÀS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: PERSPECTIVA PSICOMÉTRICA	72
4. VYGOTSKY: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A COMPREENSÃO AMPLIADA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	77
4.1 PRINCIPAIS IDEIAS DA PERSPECTIVA VYGOTSKYANA	79
4.2 A INTERAÇÃO COMO DESENCADEADORA DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES	82
4.3 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL: CONTRIBUIÇÃO DE VYGOTSKY PARA A PSICOLOGIA COGNITIVA, NEUROPSICOLOGIA E EDUCAÇÃO	89
4.4 AS NECESSIDADES ESPECIAIS A PARTIR DA PERSPECTIVA INTERATIVA DE VYGOTSKY	93
4.5 AS IDEIAS DE VYGOTSKY SOBRE AS AH/SD NA PESQUISA QUALITATIVA	

CONTEMPORÂNEA	98
CAPÍTULO II	103
5 METODOLOGIA DA PESQUISA: ABORDAGEM QUALITATIVA	103
5.1 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS NA COLETA DE DADOS	105
5.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	109
5.3. CONTEXTO DO ESTUDO	110
5.4 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES	115
5.5 PARTICIPANTES.....	116
5.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	117
CAPÍTULO III	122
6 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO	122
6.1 REDE DE INTERAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES NO UNIVERSO DA PESQUISA.....	123
6.2 O PROCESSO DE SISTEMATIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO ..	139
6.3 A ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	144
6.4 RECONHECENDO ESTUDANTES COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE: O TRANSTORNO DE LEITURA E ESCRITA MASCARA A SUPERDOTAÇÃO?.....	144
6.5 A COMPLEXA E CONTRADITÓRIA INTERAÇÃO SOCIAL DOS ESTUDANTES COM AH/SD E DISLEXIA.....	154
6.6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS E ATENDIMENTO ESPECIALIZADO AOS ALUNOS COM AH/SD E DISLEXIA.....	161
CAPÍTULO IV	170
7 CONCLUSÃO	170
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICES	190
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS)	190
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS	

AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS FILHOS).....	193
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (COORDENADORES, PROFESSORES E PROFISSIONAIS MULTIDICINLINARES)	196
APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	199
APÊNDICE E – INSTRUMENTO/ROTEIRO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (COORDENADORES/PROFESSORES)	203
APÊNDICE F – INSTRUMENTO/ROTEIRO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PROFISSIONAIS MULTIDISCIPLINARES)	204
APÊNDICE G – INSTRUMENTO/ROTEIRO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PAIS)	208
APÊNDICE H – INSTRUMENTO/ROTEIRO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (ESTUDANTES).....	210
ANEXOS	213
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (APROVAÇÃO DA PESQUISA).....	213
ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (AMPLIAÇÃO DE PARTICIPANTES NA PESQUISA)	216

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como questão norteadora do estudo: Como são as interações nos contextos familiar, social e escolar de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) e dislexia? Envolve a complexa interação entre potencialidades e dificuldades de aprendizagem.

As dificuldades no que se refere ao desenvolvimento, ao comportamento e à escolaridade têm sido temas constantes em inúmeras discussões, publicações, apresentações na mídia e no ambiente acadêmico. Problemas que, no século passado, muitas vezes de forma equivocada, eram considerados como “falta de limites”, de “educação” ou de “inteligência”, na atualidade podem ser relacionados à situação paradoxal de alguns estudantes que apresentam indicadores de alto potencial cognitivo e, por outro lado, evidências de transtornos¹ e/ou dificuldades específicas de aprendizagem. Assim, considera-se que essas situações podem ser investigadas e estudadas pela comunidade científica e por especialistas de diversas áreas, como: pedagogos, professores, psicólogos, psicopedagogos, neuropsicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, entre outros.

A possibilidade de uma aproximação e um possível diálogo entre as áreas da Educação, da Psicologia e da Neurociência torna-se relevante como forma de integração em uma perspectiva multidisciplinar de atendimento especializado para educandos com necessidades educacionais especiais (NEES). Na busca por formação e interação entre esses profissionais visando este atendimento especializado, entende-se que, em concordância com Ciasca (1994) e Vieira (2012), não se trata de querer tornar os profissionais da Educação especialistas da área da Saúde; mas sim, de torná-los especialistas em educação, tendo em vista a necessidade de reflexão sobre os processos de ensino/aprendizagem em seus contextos variados relacionados à perspectiva da inclusão.

Compreende-se que alguns desses estudantes especiais podem ser considerados vulneráveis por fazerem parte de um grupo de pessoas que

¹ Os termos distúrbios, déficits, transtornos, lesões, entre outros, destacam a ocorrência de disfunções neuronais, ou seja, alterações na biologia (natureza) do indivíduo. Os termos dificuldades e problemas, por outro lado, revelam a ocorrência de alterações no meio ambiente que acabam resultando no não aprendizado do aluno (COSTA, 2006, p. 14).

apresentam alto potencial cognitivo, característico de indivíduos com indicadores de altas habilidades/superdotação (AH/SD)²; e, concomitantemente apresentam transtorno³ específico de leitura - CID: F81 (2008), como a dislexia. Essa situação controversa pode ocasionar problemas emocionais e de comportamento nesses educandos especiais, principalmente durante a escolarização. Nesse sentido, Winner (1996) destaca que alguns indivíduos superdotados que possuem perfil irregular com características tão complexas e peculiares, geralmente são exímios relativamente ao raciocínio verbal abstrato e parecem muito inteligentes e motivados fora da escola, porém mostram sérios problemas em algumas situações, principalmente, no contexto escolar. Assim, apresenta-se como pressuposto que tais educandos, com características atípicas e contraditórias, próprias de ambas as condições, vivenciam dificuldades em seu desenvolvimento e conflitos nas interações no contexto familiar, social e escolar, devido às peculiaridades de seu desenvolvimento evolutivo atípico.

Nesse contexto, o presente estudo, desenvolvido na Linha de Pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, tem como **objetivo geral** investigar como são as interações nos contextos familiar, social e escolar de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) concomitantemente disléxicos. E este estudo tem como **objetivos específicos**: **a)** pesquisar na literatura brasileira e estrangeira o que existe em termos de produção científica sobre o tema Dupla Excepcionalidade, no que se refere ao estudo sobre pessoas que apresentam AH/SD e dislexia; **b)** identificar como é desenvolvido o atendimento especializado a esses estudantes especiais nos CMAEs; **c)** identificar as características, potencialidades e dificuldades dos estudantes participantes deste estudo; **d)** identificar práticas pedagógicas utilizadas nas escolas para trabalhar com esses alunos especiais a partir do olhar desses estudantes, de seus pais e de seus

² A expressão altas habilidades/superdotação (AH/SD) será adotada ao longo da dissertação, por se referir a uma definição mais abrangente podendo, no Brasil, ser utilizada também como sinônimo de “superdotação” e “talento” (PÉREZ, 2004), além de ser legitimada pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC (BRASIL, 2008). Contudo, ao longo da Dissertação, pretende-se ser fiel à nomenclatura que os diferentes referenciais teóricos adotam para se referir a estes sujeitos especiais.

³ (...) O transtorno específico da leitura se acompanha frequentemente de dificuldades de soletração, persistindo comumente na adolescência, mesmo quando a criança já tenha feito alguns progressos na leitura. As crianças que apresentam um transtorno específico da leitura têm frequentemente antecedentes de transtornos da fala ou de linguagem. O transtorno se acompanha comumente de transtorno emocional e de transtorno do comportamento durante a escolarização (...). **Classificação Estatística Internacional de Doenças, Problemas Relacionados à Saúde. CID-10 (2008).**

professores.

Considera-se que o referido estudo torna-se relevante por contribuir, de alguma forma, no sentido de esclarecer junto aos profissionais da educação e às próprias famílias desses estudantes especiais alguns mitos relacionados às pessoas com AH/SD, especialmente o mito dominante da “superdotação global” (Winner, 1996). Nesse sentido, em concordância com Guerra, Pereira e Lopes (2004), observa-se que, de forma geral, ainda na atualidade, há vários profissionais da Educação que desconhecem estudos científicos sobre as propriedades, a organização e as funções do sistema nervoso central; e, de forma específica, ignoram possíveis questões relacionadas à alta potencialidade cognitiva em coexistência com alguns transtornos específicos, problemática presente em alguns estudantes brasileiros com altas habilidades/superdotação concomitantemente disléxicos (TAUCEI; STOLTZ; GABARDO, 2011, 2012, 2013a). Da mesma forma traz à tona uma discussão contemporânea sobre um tema ainda pouco pesquisado no Brasil como a Dupla Excepcionalidade, que se refere a algumas pessoas que apresentam habilidades superiores à média em uma ou mais áreas do conhecimento, seja na área acadêmica, intelectual, motora, social, artística, entre outras; e, ao mesmo tempo, apresentam algum transtorno específico de aprendizagem (BAUM, 1990; RENZULLI; DAY, 1991; BECKLEY, 1998; HOLT, 1999; SILVERMAN, 2003; 2009; GILGER; HYND, 2008; LUPART; TOY, 2009; PORTESOVÁ; BUDÍKOVÁ, 2010; GUIMARÃES; ALENCAR, 2012; DELOU, 2013; McCALLUM et al., 2013; NICPON; ASOULINE; COLANGELO, 2013; D’SOUZA, 2014; GARI; MYLONAS; PORTESOVÁ, 2014).

Segundo estudos em fontes bibliográficas e publicações periódicas nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), do Google Acadêmico e do *Scopus Users Receiving Phishing*, no Brasil, de forma geral, a casuística relacionada ao tema Dupla Excepcionalidade ainda é ínfima em relação às pesquisas e bibliografia estrangeira, principalmente, no que se refere à discussão sobre a coexistência de AH/SD e dislexia em uma mesma pessoa; este é o foco principal de nosso estudo.

A opção pela proposta de pesquisa como dissertação de Mestrado⁴, na área

⁴ Esta dissertação foi elaborada sob as **Normas para apresentação de documentos científicos** da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba: UFPR, 2007.

da educação especial, é, sob a ótica da pesquisadora, o resultado de uma trajetória pessoal, acadêmica e profissional voltada à observação e à prática no contexto da educação, a partir de um olhar sensível às necessidades especiais desse alunado e de todos aqueles que necessitam de um atendimento educacional especializado (AEE); assim como o respeito à diversidade humana. Dessa forma, considera-se que essa tendência, a princípio, se iniciou com a experiência de vida e se aprofundou com a busca e a participação em grupos de estudos voltados a essa área do conhecimento, entre os quais se destacam: o Grupo de Estudo em Neurobiologia; um Programa de Extensão em Educação Especial; duas pesquisas no Programa de Iniciação Científica – IC - a primeira, voltada à formação de professores e, posteriormente, outra voltada ao tema das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), especificamente, a investigação sobre a coexistência das AH/SD e dislexia em um mesmo indivíduo, a qual deu origem a atual pesquisa de Mestrado, entre outras situações significativas vivenciadas.

O interesse pela modalidade da Educação Especial foi mantido na Pós-Graduação, por se acreditar que a ampliação da pesquisa iniciada anteriormente poderia trazer, de alguma forma, uma relevante contribuição ao ambiente escolar no sentido de se conhecer um pouco mais sobre essa temática tão instigante, complexa e ainda pouco pesquisada. A expectativa é que se desenvolvam, no futuro, projetos que contribuam para o atendimento das necessidades especiais desses estudantes e de suas famílias. Além do referido estudo se constituir como uma significativa realização pessoal e profissional.

Para o desenvolvimento do que se propõe nesta pesquisa, torna-se fundamental adotar um olhar abrangente em relação à literatura científica contemporânea de diferentes temas de estudo, como, por exemplo: das Altas Habilidades/Superdotação, da Dislexia e da emergente temática da Dupla Excepcionalidade. Adotando-se, sobretudo para fins de embasamento teórico, autores contemporâneos que concentram alguns de seus estudos nas referidas áreas, como Renzulli (1978; 2004a; 2004b), autor da Teoria dos Três Anéis, a qual define como superdotação a combinação de três fatores fundamentais: habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa; Gardner, (1983; 1993; 1999), autor da Teoria das Inteligências Múltiplas (IM), que, se afastando da noção unitária da inteligência, defende vigorosamente a possibilidade de várias inteligências relativamente autônomas. Na apresentação original de sua teoria,

propôs a existência de sete inteligências, mas observou que pode haver um número maior. Para ele, o ponto central é que não existe apenas uma capacidade mental subjacente. Quanto à dislexia, adotou-se Shaywitz (2006), neurocientista, especialista em dislexia, autora do livro “Entendendo a Dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura”; Winner (1996), autora do livro “Crianças Sobredotadas: mitos e realidades”, que afirma que, devido ao mito da superdotação global, só recentemente profissionais da Educação e da Psicologia começaram a reconhecer alguns casos de crianças com AH/SD que revelam transtornos e dificuldades específicas de aprendizagem; Portesová e Budíková (2010), pesquisadoras tchecas, que investigam sobre alunos intelectualmente superdotados e com dislexia; Silverman (2003; 2009), psicóloga fundadora e diretora do *Gifted Development Center and the Institute for the Study of Advanced Development in Denver*, Colorado, Estados Unidos, que investiga, entre outros temas, a Dupla Excepcionalidade. Em suas pesquisas, essa autora alerta que um dos fatores, que tem dificultado o diagnóstico preciso desta situação antagônica em algumas crianças, é a prática comum de se comparar crianças superdotadas com os seus pares de capacidade média. As pesquisadoras brasileiras Alencar (1986; 1992; 2001; 2007), que investiga sobre os temas: Superdotação, Criatividade e sobre O Superdotado com Distúrbio de Aprendizagem (SDA), entre outros; Taucei, Stoltz e Gabardo (2011; 2012; 2013a; 2013b), que, de forma pioneira, no Brasil, investigam e discutem estudos de caso de educandos com altas habilidades/superdotação concomitantemente disléxicos, entre outros pesquisadores contemporâneos. E, finalmente, o clássico Vygotsky (1896-1934), consagrado referencial teórico histórico-cultural da Educação e da Psicologia, que discute sobre os fatores biológicos e sociais do comportamento; assim como a interação como fator fundamental nas experiências humano-sociais que o indivíduo assimila, entre outros temas (Vygotsky, 1982; 1997; 2004; 2008a; 2008b; 2010; 2012).

Vygotsky (1982; 2008a, 2008b; 2010; 2012) foi um dos idealizadores da Teoria Histórico-cultural; e, com a sua teoria, buscou explicar a origem e o desenvolvimento do ser humano. Ele foi um dos primeiros psicólogos a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza da pessoa. Contudo, embora se observe que Vygotsky seja mais conhecido no Brasil pela sua contribuição indiscutível em relação à importância e a especificação do contexto social no desenvolvimento humano, pode-se inferir que o teórico nunca deixou de

considerar os fatores biológicos do desenvolvimento, insistindo que as funções psicológicas são um produto da atividade cerebral (VYGOTSKY, 2008a, 2008b; 2012). Assim, ao considerar a concepção integrada entre os fatores biológicos, ambientais e socioculturais, visão extremamente revolucionária para a sua época, tornou-se um dos primeiros defensores da importância do diálogo entre a psicologia cognitiva experimental, a neurologia e a fisiologia; além de ter proposto que essa inter-relação deveria ser entendida à luz da teoria marxista⁵ da história da sociedade humana. Dessa forma, lançou as bases para uma ciência comportamental unificada (VYGOTSKY, 2008a; VAN DER VEER; VALSINER, 2009).

De acordo com Changeux (2012), por muito tempo houve um dualismo platônico entre as ciências biológicas e as ciências do homem, a tal ponto que se manteve uma oposição entre o biológico e o cultural, a natureza e a cultura, os genes e a aprendizagem. Na atualidade, um dos pontos importante da neurociência contemporânea é a percepção de que, no ser humano, o cultural não pode ser pensado sem o biológico e que o cerebral não existe sem uma impregnação poderosa do meio ambiente. Assim, nesse sentido, observa-se que alguns pesquisadores contemporâneos, como Shaffer (2005), Shaywitz (2006), Dehaene (2012), Vellutino e Fletcher (2013), entre outros, concordam com Changeux (2012) e, em alguns casos, compreendem a necessidade de uma possível interação entre pesquisas pedagógicas, psicológicas e neurocientistas. No entanto, as ideias dos referidos pesquisadores podem já ser vistas no clássico Vygotsky (2004; 2008a; 2010; 2012).

Em consonância com Vygotsky (2004; 2008a; 2010; 2012) e com os referidos pesquisadores contemporâneos, a autora da dissertação em pauta compreende a raiz do desenvolvimento humano fundamentalmente, considerando o fator biológico, ambiental e sociocultural como indissociáveis; além da interação social como fator preponderante para o desenvolvimento humano saudável. Adotando-se dessa forma como suporte da referida pesquisa científica a concepção interacionista que reconhece tanto a participação dos fatores ambientais, quanto dos fatores hereditários na determinação das características físicas e/ou comportamentais,

⁵ A teoria marxista da sociedade é conhecida como materialismo histórico. E, de acordo com Marx, as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na "natureza humana" (consciência e comportamento). Vygotsky foi o primeiro a tentar correlacionar essa teoria a questões psicológicas concretas. Assim, elaborou de forma criativa as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo (VYGOTSKY, 2008a).

“normais” ou “patológicas” do ser humano (PINHEIRO, 1995; COSTA, 2006; TAUCEI; STOLTZ; GABARDO, 2012; 2013a; 2013b). Com relação a essa discussão, Stoltz e Piske (2012) enfatizam que cada vez mais se torna necessário um posicionamento interacionista na discussão sobre a temática das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Os mitos opostos que consideram a AH/SD como inata ou como produto exclusivamente do meio social (WINNER, 1996; ANTIPOFF; CAMPOS, 2010) “caem por terra em favor da influência mútua entre o biológico, o social e o contexto cultural no desenvolvimento das altas habilidades/superdotação” (STOLTZ; PISKE, 2012, p. 252).

Segundo Costa (2006), a concepção inatista admite que as características básicas do indivíduo estejam “prontas” ao nascimento. Nesse sentido, essa posição subsidia a ideia de que se nasce com tendências e propensões pré-determinadas e que não podem ser alteradas pela aprendizagem. Na contramão, a concepção ambientalista admite que o ambiente seja o principal responsável pela formação do indivíduo, o ser humano é único e exclusivamente resultado do meio ambiente, ou seja, “[...] a mente do indivíduo ao nascer é uma ‘tábula rasa’ a ser preenchida pela experiência” (COSTA, 2006, p.14). Assim, considerando-se o desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva interacionista, entende-se que tanto a concepção inatista quanto a ambientalista podem ser consideradas como posições reducionistas, ainda propagadas no contexto do senso comum na contemporaneidade.

Apesar de não se ter encontrado entre as obras de Vygotsky (1982; 1997; 2008a; 2008b; 2010; 2012) estudos que discutam, especificamente, o tema Dupla Excepcionalidade, no que se refere à AH/SD em coexistência com dislexia, considera-se o teórico relevante para contribuir com o desenvolvimento e análise da pesquisa em pauta, uma vez que suas ideias dialéticas se concentram na explicação do fenômeno humano baseando-se nas relações interativas. Entende-se que a possibilidade de desenvolver um diálogo entre o clássico Vygotsky e pesquisadores contemporâneos das áreas da AH/SD e da Dislexia, permeando toda a pesquisa, certamente poderá fornecer subsídios significativos para o aprofundamento do estudo, análise ampliada e um maior entendimento sobre a realidade duplamente antagônica de estudantes com inteligência bem acima da média e, ao mesmo tempo, com transtorno específico de leitura e/ou dificuldades de aprendizagem.

A dissertação está organizada em quatro capítulos: o referencial teórico; a

metodologia; a pesquisa empírica, que abrange os resultados e as discussões; e finalmente, a conclusão. O capítulo do referencial teórico está estruturado em duas seções: a primeira seção refere-se às discussões contemporâneas dos temas Dupla Excepcionalidade, Altas Habilidades/Superdotação e Dislexia e a segunda seção apresenta uma síntese da evolução das pesquisas sobre os temas Dislexia, Inteligência e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). A seção que compreende os estudos contemporâneos dos referidos temas está subdividida em cinco tópicos. No primeiro tópico, se discutem questões relacionadas à terminologia Dupla Excepcionalidade, termo adotado no título da dissertação e que perpassa todo o estudo; no segundo tópico, discute-se sobre a concepção multidimensional das altas habilidades/superdotação (AH/SD) e apresentam-se a Teoria dos três anéis de Renzulli (1978; 2004a; 2004b) e a Teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1983; 1993; 1999), que embasam a pesquisa; o terceiro tópico versa sobre os aspectos conceituais e as características da AH/SD a partir de uma visão multidimensional; no quarto tópico apresentam-se alguns conceitos básicos e as características da dislexia; no quinto tópico discute-se sobre a dupla excepcionalidade e a coexistência de AH/SD e dislexia, destacando-se as tendências e as lacunas; e, por fim, a segunda seção e sexto tópico, versam, de forma sucinta, sobre a evolução das pesquisas dos temas Dislexia e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), buscando-se destacar alguns teóricos que contribuíram com as investigações das respectivas áreas do conhecimento. No caso da dislexia, destacam-se: Adolf Kussmaul (1822-1902), Rudolf Berlin (1833-1897), W. Pingle Morgan (1750-1833) e James Hinshelwood (1859-1919). Em relação à AH/SD, a discussão contempla estudos quantitativos desenvolvidos por meio de instrumentos psicométricos, destacando-se alguns precursores dessa abordagem, como: Francis Galton (1822-1911), Alfred Binet (1857-1911); James McKeen Catell (1860-1944), Lewis Madison Terman (1877-1956) e Theodore Simon (1878-1961), e quanto à discussão dos estudos qualitativos se introduz a Teoria Histórico-cultural, destacando-se as ideias e as contribuições de Vygotsky (1997; 2008a; 2008b; 2010; 2012) para a referida pesquisa.

O segundo capítulo da dissertação, como já foi dito, contempla a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa, que se refere à abordagem qualitativa, constituindo-se, especificamente, em estudos de casos múltiplos. O contexto mais amplo do estudo compreende o universo de estudantes com AH/SD e

dislexia; e o contexto físico da pesquisa abrange nove espaços: A Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais (CANE), dois Centros Municipais de Atendimento Especializado (CMAEs), três escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e três residências.

No terceiro capítulo apresentam-se os resultados da pesquisa empírica desenvolvida e as discussões decorrentes desses resultados; e, finalmente, no quarto capítulo apresenta-se a conclusão do estudo.

CAPÍTULO I

2 DISCUSSÕES CONTEMPORÂNEAS

2.1 DUPLA EXCEPCIONALIDADE: QUESTÕES SOBRE A TERMINOLOGIA

Na literatura científica emergente da contemporaneidade, observa-se, nas últimas três décadas, um movimento de pesquisadores estrangeiros (BAUM, 1990; BECKLEY, 1998; HOLT, 1999; REIS; McCOACH, 2000; NIELSEN, 2002; SILVERMAN, 2003; 2009; GILGER; HYND, 2008; LUPART; TOY, 2009; PORTESOVÁ; BUDÍKOVÁB, 2010; HOLT *et al.* 2013; McCALLUM *et al.* 2013; NICPON; ASOULINE; COLANGELO, 2013; D'SOUZA, 2014; GARI; MYLONAS; PORTESOVÁ, 2014), no sentido de investigar um tema ainda pouco conhecido no meio acadêmico brasileiro e, principalmente, no ambiente escolar. Trata-se da temática da Dupla Excepcionalidade, que abrange a realidade complexa de algumas pessoas com habilidades superiores à média em uma ou mais áreas do conhecimento, seja na área acadêmica, intelectual, motora, social, artística, entre outras e, por outro lado, apresentam algum transtorno específico e/ou dificuldades específicas de aprendizagem.

O termo Dupla Excepcionalidade, como geralmente é nomeado em países de língua portuguesa, como Brasil e Portugal, é uma tradução do termo científico inglês “*Twice-Exceptional*” e/ou “*Dual-Exceptionality*” ou ainda, da abreviação “*2E*”, adotada internacionalmente pelos pesquisadores (NIELSEN; HAMMOND; HIGGINS, 1993; BECKLEY, 1998; NIELSEN, 2002; GILGER; HYND, 2008; LUPART; TOY 2009; SILVERMAN; 2009; PORTESOVÁ; BUDÍKOVÁB, 2010; HOLT *et al.* 2013; McCALLUM *et al.* 2013; NICPON; ASOULINE; COLANGELO, 2013; D'SOUZA, 2014), entre outros. Esses estudiosos têm utilizado, frequentemente, a referida terminologia em suas respectivas pesquisas científicas para se referirem aos casos de indivíduos que tanto podem apresentar AH/SD em determinadas áreas do conhecimento, como também algum transtorno específico, como, por exemplo, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtorno de Asperger,

discalculia, disortografia, disgrafia, dislexia, entre outros (BECKLEY, 1998; BAUM; COOPER; NEU, 2001; SILVERMAN, 2003; 2009; RUBAN; REIS, 2005; PORTESOVÁ; BUDÍKOVÁ, 2010).

Contudo, apesar dos pesquisadores envolvidos adotarem o termo “*Twice-Exceptional*” e/ou “*Dual Exceptionality*”, relacionando-os aos casos de AH/SD em coexistência com algum transtorno, observa-se que não há um consenso a respeito do significado e abrangência do termo, entre os próprios pesquisadores da área do conhecimento em que se desenvolvem os referidos estudos. Nesse sentido, destaca-se que, para Ruban e Reis (2005), a referida temática não abrange pessoas com AH/SD que apresentam dificuldades de aprendizagem devido às “deficiências” visual, motora, auditiva e mental. Por outro lado, em contraposição às ideias de Ruban e Reis (2005), Silverman (2009) enfatiza que algumas crianças com AH/SD que apresentam “deficiências” auditivas ou “deficiências” visuais graves, chamam a atenção pela alta capacidade de conceber estratégias que “camuflam” os déficits. No caso da AH/SD em coexistência com a surdez, a autora destaca que alguns desses alunos desenvolvem uma alta capacidade de leitura labial fazendo com que a perda auditiva não seja descoberta por muitos anos; e, no caso de alunos com AH/SD associadas a problemas visuais graves, muitos desses utilizam o raciocínio verbal e espacial para se localizar. Entretanto, ainda segundo a pesquisadora, essas estratégias de compensação encobrem as dificuldades apenas temporariamente, mas não resolvem os problemas em sua totalidade (SILVERMAN, 2009).

De acordo com estudos realizados e, especificamente, fundamentando-se em Ruban e Reis (2005), observa-se que o tema Dupla Excepcionalidade ainda é um ramo de estudo muito recente, podendo-se considerá-lo contemporâneo. Somente ao final da década de 70, Maker (1977), em suas pesquisas, levantou a hipótese de que, em alguns casos, estudantes inicialmente identificados com AH/SD poderiam apresentar necessidades especiais em determinadas áreas. Esse pressuposto e os resultados apresentados em seu estudo pioneiro fez com que esse pesquisador introduzisse o conceito de “*gifted handicapped*”, ou seja, “deficientes talentosos”, chamando a atenção para a necessidade da introdução, no meio científico, de uma linha de pesquisa dedicada a esse importante tema (RUBAN; REIS, 2005).

Ainda de acordo com Ruban e Reis (2005), pode-se inferir que, a partir dos estudos de Maker (1977), outros pesquisadores vêm se sensibilizando com a situação desses alunos especiais, desencadeando dessa forma uma visão ampliada

da superdotação, adicionando-se uma nova dimensão à ideia de alto potencial cognitivo e de dificuldades de aprendizagem. Dentre esses pesquisadores, destacam-se: Renzulli e Day (1991), Winner (1996), Armstrong (2001), Shaywitz (2006), Silverman (2003; 2009), entre outros, que defendem a importância de identificar o mais precocemente possível esses estudantes, e, dessa forma, viabilizar alternativas que disponibilizem atendimento especializado visando capitalizar os pontos fortes e minimizar os pontos frágeis de seu desenvolvimento atípico. Com relação a essa discussão, Taucei, Stoltz e Gabardo (2013a) enfatizam a importância das famílias, dos professores e de todos os envolvidos na Educação concentrarem-se tanto nas dificuldades específicas desses estudantes, quanto nas altas habilidades, tendo-se em vista que um dos principais objetivos do ato de ensinar é assegurar a aprendizagem.

No Brasil, as questões relacionadas ao tema “Dupla Excepcionalidade” ainda são pouco conhecidas e discutidas, mas infere-se ser uma terminologia que causa bastante polêmica, estranheza e certo desconforto entre os profissionais da Educação, da Psicologia, e até mesmo entre alguns dos poucos pesquisadores brasileiros que têm se debruçado sobre o estudo envolvendo esse tema. Alguns desses profissionais, como Costa e Rangni (2010) e Vieira e Simon (2012), preferem inclusive utilizar o termo “Dupla Necessidade Educacional Especial”, julgando, talvez, ser uma terminologia mais adequada ao contexto educacional brasileiro. Entende-se que essa questão pode estar relacionada aos fatores do contexto histórico da educação brasileira, que, apesar de distantes no tempo, continuam exercendo sua influência em relação ao posicionamento de alguns pesquisadores na atualidade.

Reconhece-se como compreensível a polêmica em torno do referido termo, tendo-se em vista que historicamente, de forma geral, a terminologia “excepcionalidade” esteve relacionada à “deficiência mental”. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1961, nos artigos 8º e 9º, faz referência a essa nomenclatura quando se refere à educação de alunos “excepcionais”. Nesse sentido, Delou (2007) destaca que, nessa época, a ênfase clínica da educação fez com que a Lei se referisse ao tratamento que deveria ser proporcionado aos estudantes com “deficiência mental”, naquela época, nomeados como “excepcionais”. Contudo, ao ater-se aos escritos de Helena Antipoff (1892-1974), psicóloga e educadora que introduziu a referida terminologia no Brasil, é possível

perceber que a autora se referia não somente às crianças que apresentavam transtornos e dificuldades de aprendizagem devido à disfunção neurobiológica, mas também aos estudantes nomeados como “supernormais” e/ou “bem-dotados”; ou seja, ela se referia também aos alunos com excepcional potencial cognitivo em determinadas áreas do conhecimento, como habilidades acadêmicas, artísticas, criativas, sociais, motoras, de liderança, entre outras (CAMPOS, 1992; 2002; ANTIPOFF, 1996; RAFANTE, 2009). Com relação a essa discussão, Brancher e Freitas (2011), embasando-se em Alencar (1992; 2007) e Pérez (2004), afirmam que os estudos de Antipoff abrangem os superdotados e indivíduos com dificuldades de aprendizagem e que o termo “bem-dotado” foi cunhado pela própria Helena Antipoff, destacando em suas publicações os primeiros casos de “supernormais”, em 1938, na “Campanha da Pestalozzi em Prol do Bem-dotado”, em 1942, e no texto “Criança Bem-dotada”, em 1946 (BRANCHER; FREITAS, 2011).

Delou (2007), inspirando-se nos escritos de Antipoff (1984), discute a trajetória política da educação especial e a identificação dos alunos com AH/SD no Brasil, trazendo de forma sucinta uma discussão sobre a terminologia “excepcional”, conforme se destaca abaixo:

Entre as muitas ideias inovadoras que trouxe para o Brasil, Helena Antipoff salientou a da educação dos ‘excepcionais’. Fundadora da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, em 1938, identificou 8 (oito) crianças *super-normaes* pelo atendimento no Consultório Médico-Pedagógico daquela instituição, fazendo menção a um novo gênero de clientes: as crianças bem-dotadas. No ano seguinte, a então presidente da Sociedade Pestalozzi do Brasil propôs a inclusão de um parágrafo nos estatutos da instituição.

No termo excepcional estão incluídos aqueles classificados acima ou abaixo da norma de seu grupo, visto serem portadores de características mentais, físicas ou sociais que fazem de sua educação um problema especial (Antipoff, 1984, p. 149).

Segundo Novaes (1979), em 1945, Helena Antipoff reuniu nessa sociedade, alunos bem-dotados de escolas da zona sul do Rio de Janeiro, que, em pequenos grupos, desenvolveram estudos em literatura, teatro, e música. Foram os primórdios do que hoje se conhece como atendimento especializado para alunos com altas habilidades/superdotação (DELOU, 2007, p. 28).

Na atualidade, observa-se que, no Brasil, muitas terminologias vêm sendo adotadas para se referir a esses estudantes especiais, como por exemplo: “superdotados”, “talentosos”, “brilhantes”, “bem dotados”, “gênios⁶”, “altas

⁶ “Gênio é uma descrição geralmente reservada aos adultos, referindo-se aos poucos que fizeram impacto inovativo e duradouro em escala global, tipicamente Albert Einstein, Marie Curie, Leonardo da Vinci ou Pablo Picasso” (FREEMAN; GUENTHER, 2000, p. 24). Gênio é um termo atribuído às

habilidades/superdotação”, entre outros, conforme nomeados por alguns dos autores contemporâneos que concentram muitas de suas pesquisas na área das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), como, por exemplo: Alencar (1986; 2001; 2010; 2012), Freeman e Guenther (2000), Taucei, Stoltz e Gabardo (2011; 2012; 2013a; 2013b), Pérez (2012), Guimarães e Alencar (2012), Delou (2013), Maia-Pinto e Fleith (2013), Piske e Stoltz (2013), entre outros.

Entretanto, considera-se que a diversidade de termos, em alguns momentos, pode provocar equívocos em relação à própria identificação do que significa altas habilidades/superdotação (AH/SD). Nesse sentido, Pérez (2012), em pesquisa realizada a partir de um levantamento de dados no Banco de Teses da Capes, destaca que encontrou uma grande variedade de terminologias e expressões sendo adotadas nos trabalhos científicos, para se referir às pessoas com altas habilidades/superdotação (PAH/SD)⁷, o que, segundo ela, pode estar relacionado aos possíveis equívocos na identificação da superdotação. Pérez (2012) enfatiza que as várias nomenclaturas adotadas no Brasil para nomear indivíduos com AH/SD têm ocasionado diversas confusões e dificuldades de identificação e de registro no censo escolar. De acordo com a pesquisadora, conseqüentemente, as diversas nomenclaturas têm dificultado a elaboração de políticas públicas eficientes para que esse alunado com necessidades educativas especiais venha a receber o atendimento educacional especializado que necessita; e, principalmente, “impede que essas pessoas possam construir uma identidade sadia” (PÉREZ, 2012, p. 45).

As pesquisadoras Ourofino e Fleith (2011) e Guimarães e Alencar (2012) destacam que a Dupla Excepcionalidade pode ser considerada um subgrupo da temática Altas Habilidades/Superdotação. A referida observação se deve ao fato de que todos esses estudantes especiais se caracterizam por terem em comum um alto potencial cognitivo em determinada área e, por outro lado, apresentarem uma disfunção, ou seja, um transtorno que os caracteriza com necessidades educacionais especiais. Ao encontro dessa constatação, Ourofino e Fleith (2011), embasando-se nas pesquisas de Betts e Neihart (2004), enfatizam que alunos considerados “duplamente excepcionais” apresentam uma segunda condição de desenvolvimento atípico associado à superdotação, geralmente, transtorno de déficit

peças que por meio do seu alto potencial cognitivo e/ou criativo deixaram contribuições significativas à comunidade científica e mundial.

⁷ A sigla “PAH/SD” que se refere às pessoas com altas habilidades/superdotação foi cunhada por Pérez (2004).

de atenção e hiperatividade - TDAH, dislexia ou síndrome de Asperger, entre outros, exibindo assim, comportamentos discrepantes do seu potencial. Além disso, apresentam, geralmente, sintomas de estresse, podendo sentir-se desencorajados, frustrados, rejeitados, negligenciados e isolados no contexto escolar e familiar.

De acordo com Ruban e Reis (2005), na atualidade, um número significativo de pesquisadores compreendem que um estudante pode ser academicamente talentoso e, simultaneamente, apresentar significativas dificuldades específicas de aprendizagem no ambiente escolar. Nesse sentido, segundo os autores, estabeleceu-se, entre alguns estudiosos da área, a compreensão da necessidade de intercâmbio acadêmico entre os pesquisadores que investigam questões relacionadas ao tema "*Twice-Exceptional*" e ou "*Dual Exceptionality*", em português traduzido para Dupla Excepcionalidade.

Na contemporaneidade, observa-se que as mudanças tecnológicas, as informações e os estudos científicos avançam de forma dinâmica. Assim, em concordância com as ideias de Ruban e Reis (2005), considera-se que, para além da necessidade de intercâmbio acadêmico entre os pesquisadores de um mesmo país, é relevante estabelecer intercâmbio entre pesquisadores internacionais e brasileiros, para que assim surja uma relação interativa entre os estudos científicos desenvolvidos nos diversos países. O intercâmbio acadêmico entre o Brasil e outros países torna-se fundamental para que ocorra um significativo avanço científico em áreas específicas do conhecimento ainda pouco investigadas em nosso país, como é o caso do tema Dupla Excepcionalidade, especialmente, no que se refere às AH/SD em coexistência com a dislexia.

Para que esse intercâmbio seja possível, considera-se imprescindível que pesquisadores brasileiros se mantenham atualizados com as pesquisas científicas e com as terminologias adotadas em estudos contemporâneos internacionais da área. Dessa forma, ampliam-se as possibilidades de estreitar um diálogo rico e compreensível entre pesquisas brasileiras e pesquisas estrangeiras. Nesse sentido, entendendo-se a necessidade de aproximação, diálogos e, conseqüentemente, a interação entre os conhecimentos científicos de diversos pesquisadores, evitando-se assim equívocos entre as terminologias científicas, é que se optou por utilizar no título e em toda a dissertação, a terminologia Dupla Excepcionalidade, trazendo-se à tona essa discussão tão relevante para o campo acadêmico científico e para os profissionais da Educação que atuam nas escolas do Brasil.

2.2 A MULTIDIMENSIONALIDADE DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E DA INTELIGÊNCIA NA TEORIA DE RENZULLI E DE GARDNER

Há diferentes perspectivas de entendimento a respeito das altas habilidades/superdotação e da inteligência. Podem-se destacar a Concepção de Superdotação dos Três Anéis de Renzulli (1978, 1986), a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983), a Teoria Triárquica de Sternberg (1985), o Modelo Multi-Factorial da Superdotação de Mönks (1988), o Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento de Gagné (2000) (OLIVEIRA, 2007). Dentre essas teorias contemporâneas, pretende-se discutir a concepção de Gardner e de Renzulli, por se considerar a relevância das ideias desses autores para o estudo proposto. Além de se perceber, em concordância com Pérez (2004), que o conceito de AH/SD definido por Renzulli (1978; 1986) tem sintonia com a concepção de inteligência proposta por Gardner (1983).

De acordo com Renzulli (1978; 1986; 1998; 2004a; 2004b), a concepção de superdotação pode ser vista como existente ao longo de um contínuo que vai desde uma visão conservadora ou restrita, para uma abordagem mais flexível ou multidimensional. A superdotação acadêmica apresenta característica mais facilmente mensurável pelos testes de habilidades e desempenho em atividades curriculares tradicionais. As competências que se apresentam nos testes de capacidade cognitiva referem-se, geralmente, aos tipos de habilidades mais valorizadas nas situações de aprendizagem promovidas no espaço escolar (RENZULLI, 2004a). Nesse sentido, Renzulli (1986; 1998) destaca que muitas pesquisas mostram uma alta correlação entre a superdotação e a probabilidade de se conseguir notas altas na escola, mas enfatiza que essa correlação nem sempre pode ser considerada como critério para a identificação de um indivíduo superdotado. Ele alerta que um dos principais erros nesse processo seria enfatizar as habilidades superiores intelectuais em detrimento dos outros grupos de características, como, por exemplo, das habilidades criativas ou práticas.

Os estudos de Renzulli o levaram a propor dois tipos de superdotação – a superdotação escolar ou acadêmica, por um lado, e a superdotação produtivo-criativa, por outro (RENZULLI, 2004a). Ele considera que, embora a superdotação acadêmica deva ser valorizada em qualquer prática educacional, principalmente por

meio da flexibilidade do currículo, a concessão de igual atenção deve ser dedicada à superdotação produtivo-criativa (RENZULLI, 2004b). Ele afirma que, além da superdotação acadêmica, há também a superdotação produtivo-criativa, a qual abrange aspectos da atividade e do envolvimento individual de acordo com o interesse pessoal de cada indivíduo. Segundo a perspectiva produtivo-criativa, a confluência de inteligência, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e o fator ambiente formam o comportamento criativo (RENZULLI, 1978; 1986; 2004a; TAUCEI; STOLTZ, 2013).

Na atualidade, muitos teóricos, como, por exemplo, Renzulli (1978; 1986; 1998; 2004a; 2004b), Renzulli e Day (1991), Gardner (1993; 1999), Gardner Kornhaber e Wake (1998), Renzulli, Sytsme e Berman (2001), Sternberg e Grigorenko (2003), entre outros, postulam que a superdotação e a inteligência não podem ser avaliadas apenas em uma dimensão e sugerem que esse alto potencial cognitivo tem vários componentes e que requer uma visão mais ampla. Nesse sentido, Renzulli é considerado referência na abordagem da temática sobre a AH/SD. A contribuição desse pesquisador para a compreensão da superdotação vai além da concepção que apresenta e da investigação científica que tem desenvolvido com seus colaboradores (Renzulli; Smith; White; Callahan; Hartman; Westberg, 1976; Renzulli; Smith; Reis, 1981; Renzulli; Day, 1991; Renzulli; Sytsme; Berman, 2001, entre outros). Ele traz elementos para a avaliação, a identificação e a intervenção psicoeducativa junto aos estudantes superdotados (OLIVEIRA, 2007).

Com relação à observação de Oliveira (2007), o próprio Renzulli (2004a) enfatiza a importância de se buscar contribuições práticas e teóricas para o entendimento do que seja o fenômeno da superdotação. Para ele, em um campo aplicado de estudo, uma teoria só tem valor quando pode proporcionar orientação específica às pessoas que estão, em última análise, responsáveis por colocar a teoria em prática (RENZULLI, 1986; 1998; 2004a; 2014).

De acordo com Renzulli (2004a), desde o final da década de 1960 e início da década de 1970, a literatura que discute sobre os estudantes superdotados já indicava que várias situações eram “gritantes”, no sentido da necessidade de proporcionar condições de desenvolvimento e aprimoramento de uma determinada área de desempenho e/ou minimizar eventuais dificuldades dos estudantes com indicadores da superdotação (TAUCEI; STOLTZ, 2013). Nesse período, segundo Renzulli (2004a), vários fatores contribuíram para que ele delineasse o que seria a

sua concepção da superdotação. Um dos fatores, entre tantos outros, foi a observação de numerosos casos de indivíduos com realizações incomuns e fortemente criativos, que não seriam identificados ou atendidos em programas especializados para pessoas com AH/SD se apenas fossem considerados seus escores em testes de capacidade cognitiva. Outro fator preponderante foi a percepção da importância de investir em oportunidades para um maior crescimento cognitivo e autorrealização em uma ou mais áreas de interesse dos estudantes com indicadores de superdotação. O que também mobilizou a atenção de Renzulli foi a necessidade de estimular o desenvolvimento de indivíduos que possivelmente poderiam contribuir para solucionar problemas da sociedade, tornando-se produtores de conhecimento e não apenas consumidores das informações já existentes (REZULLI, 2004a; TAUCEI; STOLTZ, 2013).

Nesse contexto, Renzulli (1978) desenvolveu a sua concepção de superdotação que é intitulada “Teoria dos Três Anéis”, a qual compreende três componentes essenciais: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Para ele, a habilidade acima da média refere-se ao conhecimento, talento e competências técnicas em um determinado domínio de interesse. O envolvimento com a tarefa tem relação com a motivação, isto é, está relacionado às variáveis motivacionais que determinam o comprometimento do indivíduo com uma determinada atividade a ser realizada. Já a criatividade abrange a capacidade de apresentar originalidade de pensamento, deixando de lado procedimentos e convenções pré-estabelecidos quando apropriado.

Contudo, é importante ressaltar que nenhum dos três traços, destacados por Renzulli, isoladamente faz a superdotação no sentido de comportamento superdotado ou produtividade criativa. Ao contrário, é a interação entre esses três componentes e os fatores ambientais que contribuem para o desenvolvimento da superdotação. Assim, na perspectiva de Renzulli a concepção dos três anéis da superdotação é uma teoria que tenta retratar as principais dimensões do potencial humano para a criatividade produtiva (REZULLI, 1986; 1998; 2014).

O comportamento superdotado consiste em pensamento e ações resultantes de uma interação entre três grupos básicos de traços humanos: habilidades gerais e específicas acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Crianças que manifestam ou são capazes de desenvolver uma interação entre os três grupos requerem uma ampla variedade de oportunidades educacionais, de

recursos e de encorajamento acima e além daqueles providos ordinariamente por meio de programas regulares de instrução (RENZULLI, 2014, p.246).

Nesse sentido, de acordo com Renzulli (1986; 1998; 2014), o componente “habilidade acima da média” pode ser definido de duas formas: capacidade geral e capacidade específica. A capacidade geral corresponde aos traços que podem ser aplicados em diversificados domínios. Esses traços consistem na capacidade de processar informações, de integrar experiências adaptáveis a novas situações e à capacidade de pensamento abstrato, por exemplo, raciocínio verbal e numérico, fluência verbal, relações espaciais, memória, etc. Essas habilidades são geralmente “medidas” por testes de aptidão geral ou de inteligência. Por sua vez, a capacidade específica da habilidade acima da média, consiste no potencial para adquirir conhecimento e realizar uma ou mais atividades específicas.

Segundo Renzulli (1986; 1998; 2014), algumas dessas capacidades específicas do componente “habilidade acima da média” podem estar relacionadas com o potencial para determinadas áreas do conhecimento como, por exemplo, Matemática, Química, balé, composição musical, escultura, desenhos, fotografia, entre outras. Essas áreas podem ser subdivididas em áreas ainda mais específicas, dependendo do grau de especialização que o indivíduo busca e adquire. Alguma dessas capacidades específicas, como, por exemplo, o potencial para a Matemática ou para a Química, tem uma forte ligação com as habilidades gerais e, assim, alguma indicação de potencial nessas áreas pode ser avaliada por meio de testes de aptidão geral, de inteligência, de desempenho e/ou de aptidão específica. Entretanto, de acordo com o autor, embora as áreas específicas da habilidade acima da média recebam influência da inteligência, algumas habilidades como o potencial para as relações humanas, liderança, atletismo, potencial para as produções artísticas (belas artes e artes aplicadas), etc., talvez não sejam facilmente medidas por testes; assim, devem ser avaliadas por meio de observação, realizada por pessoas experientes das respectivas áreas e/ou por algumas técnicas de avaliação de desempenho (RENZULLI, 1986; 1998; 2014).

Em relação ao componente “envolvimento com a tarefa”, Renzulli (1998) enfatiza que essa capacidade representa uma energia exercida sobre um determinado problema (tarefa) ou uma área específica de atuação. Os termos comumente utilizados para descrever o envolvimento com a tarefa são

perseverança, trabalho árduo, autoconfiança, ou seja, crença na própria capacidade para a realização de um determinado trabalho em uma área de interesse pessoal, entre outros. Nesse sentido, Renzulli (1998; 2004a) destaca que algumas pesquisas com indivíduos que apresentaram realizações incomuns têm demonstrado que essas pessoas apresentam um fascínio especial e um profundo envolvimento com a tarefa escolhida. Essa motivação muitas vezes é chamada de motivação intrínseca, que sustenta um senso de competência e ativa o envolvimento mais profundo. O comportamento intrinsecamente motivado satisfaz a necessidade do indivíduo de se sentir competente e autônomo. Por outro lado, a motivação extrínseca, geralmente, motivada por dinheiro ou recompensa, pode, em alguns casos, destruir o sentido de autonomia se for percebido apenas como algo controlado externamente (AMABILE⁸ *et al.*, 1994 *apud* RENZULLI, 2014). Os dois tipos de motivação – intrínseca e extrínseca são forças motrizes que levam à criatividade (COLLINS; AMABILE⁹, 1999 *apud* RENZULLI, 2014).

No que se refere às dimensões do componente “criatividade”, Renzulli (2014), embasando-se nas pesquisas de MacKinnon¹⁰ (1962), destaca que esse componente geralmente se relaciona às capacidades inovadoras no sentido de aptidão para conceber e executar ideias originais e efetivas no que diz respeito às principais demandas da sociedade. Por exemplo, na arquitetura, na tecnologia, no planejamento e produção de um produto, na consciência humana e propósito social. Uma pessoa criativa é capaz de inventar novos métodos artísticos, científicos, entre outros. Contudo, ainda segundo Renzulli, os indivíduos altamente criativos e produtivos, geralmente apresentam altos e baixos no rendimento de alto nível. Porém, “[...] os ‘vales’ são tão necessários quanto os ‘picos’, porque permitem a reflexão, a regeneração e a acumulação das entradas (*inputs*) para os esforços subjacentes” (RENZULLI, 2004a, p. 83). Por outro lado, “a superdotação acadêmica, que é principalmente contemplada no anel da capacidade acima da média da Concepção de Superdotação dos três anéis, tende a permanecer estável no decorrer do tempo, as pessoas nem sempre mostram o máximo de criatividade ou comprometimento com a tarefa” (RENZULLI, 2004a, p. 83).

⁸ AMABILE, T. M. *et al.* The work preference inventory: assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 66, p. 950-967, 1994.

⁹ COLLINS, M. A.; AMABILE, *et al.* Motivation and creativity. *In*: Sternberg, R. J. (Org.). **Handbook of Creativity**. Nova York: Cambridge University Press, p. 297-312, 1999.

¹⁰ MacKIMMON, D. W. The nature and nurture of creative talent. **American Psychologist**, n. 17, p. 484-495, 1962.

Segundo Renzulli (2014), ao se discutir a criatividade é importante considerar os problemas que diversos pesquisadores têm encontrado para estabelecer relações entre os testes de criatividade e outras realizações mais substanciais. Uma questão importante levantada pelos estudiosos é se os testes de pensamento divergente medem de fato a verdadeira criatividade. Renzulli afirma que, embora alguns estudos de validação realizados pelos pesquisadores Guilford¹¹ (1967), Shapiro¹² (1968), Torrance¹³ (1969) e Dellas e Gaier¹⁴ (1970), tenham relatado algumas relações entre medidas de pensamento divergente e critérios de desempenho criativo, a evidência da pesquisa para a validade preditiva de tais testes revela-se limitada (RENZULLI, 2014). Por outro lado, ainda segundo Renzulli, apesar de poucos testes terem sido validados com o critério de realidade das realidades criativas, novos estudos longitudinais utilizando esses instrumentos relativamente novos mostram-se promissores para estabelecer altos níveis de validade preditiva. Ele também destaca que algumas pesquisas mostram que a realização criativa não é, necessariamente, uma função da inteligência que possa ser medida. Assim, conclui que, embora o pensamento divergente seja, de fato, uma característica de pessoas muito criativas, deve-se ter cautela no uso da interpretação de testes designados para medir a criatividade (RENZULLI, 2014).

Renzulli (1998; 2004b) salienta que a sua concepção de superdotação foi desenvolvida com base em um longo período de estudos anteriores que discutiam as habilidades humanas. A maioria desses estudos estavam voltados, principalmente, ao conceito de inteligência para assim estabelecer um ponto importante a respeito desse conceito, sem necessariamente investir na tentativa de igualar inteligência à superdotação. Ainda segundo o autor, em sua análise, a primeira conclusão que chegou é que a inteligência não é um conceito unitário, ao contrário, há muitos tipos de inteligência e, por conseguinte, as definições únicas não podem ser usadas para explicar esse complicado conceito (RENZULLI, 1998; 2014). Ele enfatiza que a controvérsia no que se refere à definição da inteligência levou Gardner (1983), Sternberg (1990; 2008), entre outros pesquisadores

¹¹ GUILFORD, J. P. The nature of human intelligence, New York, NY, US: McGraw-Hill. 1967.

¹² SHAPIRO, R. J. Creative research scientists. **Psychologia Africana**, Monograph Supplement, n.4, 180 p. 1968.

¹³ TORRANCE, E. P. Prediction of adult creative achievement among high school seniors. **Gifted Child Quarterly**, p. 223-229, 1969.

¹⁴ DELLAS, M.; GAIER, E. L. Identification of creativity: the individual. **Psychological Bulletin**, p. 55-73, 1970.

contemporâneos, a desenvolver novos modelos teóricos para explicar a inteligência.

Alencar e Fleith (2001) por sua vez, destacam que uma das controvérsias do conceito de inteligência refere-se à sua concepção como habilidade passível de uma avaliação através de um único instrumento, ou, pelo contrário, implicando diversas habilidades. Segundo elas, muitos pesquisadores, entre eles, Spearman, Thurstone, Guilford, Gardner, e Sternberg, abordaram essa problemática, sugerindo diferentes perspectivas. Dentre essas contribuições teóricas, as teorias de Gardner e Sternberg vão mais além, afirmando que tal construto deve ser enxergado como um sistema de habilidades em interação ao invés de um conjunto de dimensões independentes (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Assim, dentre as teorias e pesquisadores que se mobilizaram no sentido de desenvolver novos modelos teóricos para explicar o conceito de inteligência a partir de uma perspectiva multidimensional, neste trabalho, como já referido, pretende-se discorrer sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas (IM), desenvolvida por Gardner (1983) que, segundo Alencar e Fleith (2001), pluraliza o conceito tradicional de inteligência, concebendo a ideia de inteligências múltiplas como sistemas distintos que podem interagir entre si. No Brasil, é uma das teorias mais conhecida.

O próprio Gardner afirma que a sua teoria se baseia e se inspira numa síntese de evidências de diversas fontes. Todavia, é importante observar que, embora outros teóricos usem fontes semelhantes, eles não chegam às mesmas conclusões de Gardner (GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998). Nesse sentido, a partir da teoria das Inteligências Múltiplas (IM) novas considerações no que se refere à inteligência surgiram, ampliando e ressaltando expressões de habilidades cognitivas mais diferenciadas e específicas (ALENCAR, 2007). Assim, em relação à controvérsia existente no estudo da temática Inteligência, Gardner; Kornhaber e Wake (1998) afirmam que é importante examinar uma variedade de posições e perspectivas, uma vez que a palavra final em relação à inteligência humana ainda não foi dita pela comunidade científica (TAUCEI; STOLTZ; GABARDO, 2013b).

Segundo Gardner, Kornhaber e Wake (1998), as investigações contemporâneas sobre a inteligência são examinadas à luz de suas origens filosóficas, das primeiras tentativas de medir a inteligência e dos achados obtidos em disciplinas que variam da Antropologia à Informática e à Neurociência. Cada uma das posições mais importantes desse estudo é apresentada de forma completa e imparcial, embora não sem crítica. Para isso, em sua teoria, são consideradas as

implicações educacionais, sociais e políticas da pesquisa sobre a inteligência.

Gardner (1983, 1993), propõe que a inteligência é um potencial biológico e psicológico que se amplia de acordo com as interações vivenciadas no meio ambiente. Assim, para Gardner, a inteligência em termos de alto potencial poderá ou não ser desenvolvida mediante as características do indivíduo e do meio no qual está inserido. Sua teoria constitui-se como uma abordagem multidimensional que procura superar o reducionismo da perspectiva psicométrica que se centra em escores de Quociente de Inteligência (QI). Nesse sentido, sua teoria propõe uma reconceitualização da perspectiva clássica da inteligência (psicométrica), que considera esse potencial cognitivo como uma capacidade unitária de raciocínio lógico do tipo exemplificado pelos matemáticos e cientistas, em que o raciocínio abstrato é valorizado (GARDNER, 1993; GARDNER, KORNHABER; WAKE, 1998). Para Gardner (1993), a sua teoria abrange múltiplas perspectivas de inteligência, as quais são diferentes e independentes entre si, mas também interativas; ou seja, um problema de Matemática, para ser resolvido, depende também de um entendimento linguístico e não apenas de uma compreensão lógico-matemática (OLIVEIRA, 2007).

Gardner acredita que as evidências mais sólidas das inteligências múltiplas vêm dos estudos com pessoas que sofreram algum tipo de lesão cerebral e apresentam déficit apenas em áreas específicas do cérebro. Em particular, ele encontra evidências de inteligências separadas na preservação ou no colapso de uma determinada capacidade depois de um dano cerebral. As considerações de Gardner também derivam de perfis intelectuais de indivíduos especiais, tais como algumas pessoas que apresentam capacidades excepcionais em determinadas áreas do conhecimento e, por outro lado, apresentam transtornos específicos e/ou dificuldades específicas de aprendizagem. Gardner apoia sua teoria na psicologia experimental e na psicologia cognitiva. Ele utiliza os resultados de estudos em que as pessoas são solicitadas a executar duas tarefas simultaneamente, sugerindo que certas capacidades operam de forma autônoma, enquanto outras não (BROOKS¹⁵, 1968 *apud* GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998), entre outras evidências.

Armstrong (2001) destaca que, embora Gardner considere que os testes padronizados avaliem as inteligências múltiplas de uma forma descontextualizada, ele desenvolveu alguns critérios no sentido de oferecer fundamentos teóricos sólidos

¹⁵ BROOKS, L. R. Spacial and verbal components of the act of recall. **Canadian Journal of Psychology**, 22, p.349-350, 1968.

para suas afirmações, nos quais cada inteligência teria de ser aprovada para ser considerada uma inteligência e não simplesmente uma habilidade ou aptidão, conforme relata:

No *Boston Veterans Administration*, Gardner trabalhou com indivíduos que tinham sofrido acidentes ou doenças que afetaram áreas específicas do cérebro. Em vários casos, as lesões cerebrais pareciam ter prejudicado seletivamente uma inteligência, deixando todas as outras intactas. Por exemplo, uma pessoa com uma lesão na área de Broca (lobo frontal esquerdo) poderia ter uma porção substancial de sua inteligência linguística danificada, e assim experienciar uma grande dificuldade de falar, ler e escrever. Mas ela ainda poderia ser capaz de cantar, fazer contas, dançar, refletir sobre sentimentos e relacionar-se com os outros (ARMSTRONG, 2001, p. 15).

O ponto fundamental para Gardner é que não existe apenas uma capacidade mental subjacente. Ao analisar e sintetizar, em seus estudos, suas fontes de evidências, Gardner (1983) considera as inteligências apenas como construtos científicos potencialmente úteis. Busca explicar a variedade de papéis adultos, ou seja, estados finais existentes nas diferentes culturas (GARDNER, 1993). Em sua teoria original, defende a existência de sete inteligências básicas: inteligência linguística, inteligência lógico-matemática, inteligência musical, inteligência espacial, inteligência corporal-sinestésica, inteligência intrapessoal e inteligência interpessoal (GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998). Acrescentando mais tarde a inteligência naturalista e discutindo a possibilidade da inteligência existencial (GARDNER, 1999¹⁶ *apud* ARMSTRONG, 2008).

De acordo com Gardner, Kornhaber e Wake (1998), a inteligência linguística é talvez a competência humana mais exaustivamente estudada. As evidências dessa competência vêm da psicologia desenvolvimental, que revela uma capacidade para a fala de forma universal e de rápido desenvolvimento entre os indivíduos com desenvolvimento típico. A Neuropsicologia tem registros de casos de colapso e preservação da fala entre pacientes que sofreram dano cerebral. A Neurobiologia também destaca mecanismos centrais de processamento da informação associados a essa inteligência. Eles incluem os mecanismos dedicados à fonologia (sons da fala), sintaxe (gramática), semântica (significado) e pragmática (implicações e usos da linguagem em vários ambientes). Por sua vez, a inteligência musical permite aos

¹⁶ GARDNER, H. **Intelligence reframed**: multiple intelligences for the 21 st century. New York: Basic Books, 1999.

indivíduos criar, comunicar e compreender significados compostos pelos sons. Diferentemente da inteligência linguística, que se desenvolve nas diferentes culturas, sem instrução formal, a inteligência musical de alto nível requer uma exposição mais intensa ao aprendizado musical. “Estudos neuropsicológicos e outros estudos do cérebro mostram que as áreas cerebrais dedicadas ao processamento da música são distintas daquelas destinadas ao processamento da linguagem” (GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998, p. 218).

Segundo Gardner, Kornhaber e Wake (1998), a inteligência lógico-matemática envolve usar e avaliar relações abstratas, é tipicamente muito valorizada na escola. Há evidências de que algumas pessoas nomeadas como “*savants*”¹⁷, são capazes de, em alguns casos, realizar cálculos matemáticos extraordinários na ausência de outras capacidades. Também se destaca a existência de crianças prodígios¹⁸ matemáticos. A inteligência espacial, por sua vez, envolve a capacidade de perceber informações visuais ou espaciais, de transformar essas informações, e de recriar imagens visuais mesmo sem referência a um estímulo físico original. Ela não depende da sensação visual, pessoas cegas também podem utilizá-la (LANDAU; GLEITMAN; SPELKE, 1981; GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998). Essa inteligência pode se apresentar, por exemplo, na construção excepcional de uma imagem mental de um determinado objeto, ou ainda, em crianças bem pequenas com alto potencial espacial para, por exemplo, encontrar o caminho da escola, entre outras situações.

A inteligência corporal-cinestésica envolve o uso de todo o corpo ou de partes do corpo em atividades específicas. “Operações centrais associadas a essa inteligência são o controle sobre as ações motoras amplas e finas e a capacidade de manipular objetos externos” (GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998, p. 221). Já a inteligência intrapessoal depende de processos centrais que permitem às pessoas diferenciar os próprios sentimentos. Eles consideram que, em seu nível mais elevado, as pessoas que apresentam esse alto potencial cognitivo têm uma

¹⁷ Os **savants** são pessoas que demonstram capacidades superiores em parte de uma inteligência, enquanto suas outras inteligências funcionam num baixo nível. Existem evidências de *savants* que desenham excepcionalmente bem, *savants* que possuem memória musical fantástica, entre outros (ARMSTRONG, 2001).

¹⁸ As crianças **prodígio** apresentam um desenvolvimento cognitivo excepcional precocemente. Essas crianças caracterizam-se por apresentarem um desempenho ao nível de um adulto profissional em alguma área antes dos dez anos ou anteriormente (FELDMAN; GOLDSMIT, 1991; ALENCAR; FLEITH, 2001).

sensibilidade significativa em reconhecer seus próprios sentimentos, intenções e motivações, fazendo com que desenvolvam o autoconhecimento. Essa habilidade, em especial, faz com que o indivíduo conheça suas próprias capacidades e tome decisões significativas ao longo de sua vida. Pode ser considerada uma “agência central de inteligência”. E por fim, a inteligência interpessoal refere-se às capacidades para reconhecer e fazer distinções entre os sentimentos, as crenças e as intenções de outros indivíduos nas relações interpessoais. É importante destacar que, para Gardner, a inteligência constitui-se:

[...] um termo para organizar e descrever capacidades humanas, e não uma referência a um produto que existe dentro da cabeça. Uma inteligência não é uma ‘coisa’, e sim... um potencial, a presença do qual permite a um indivíduo ter acesso a formas de pensamento apropriadas a tipos específicos de conteúdo (KORNHABER; GARDNER¹⁹, 1991, p.155 *apud* KORNHABER; WAKE, 1998, 217).

Gardner (1983, 1993), tendo esboçado cada uma das possíveis capacidades humanas em sua teoria, enfatiza, juntamente com seus colaboradores, “que todos os estados finais utilizam *combinações* de várias inteligências” (GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998, p. 223). Ele considera que todos os indivíduos com desenvolvimento típico de certa forma são capazes de usar todas as inteligências, mas entende que as pessoas se distinguem por seu perfil de inteligência específico. Esse perfil, ainda de acordo com o teórico, apresenta sua combinação de potencial cognitivo relativamente mais forte e mais fraco. Estas “forças” e “fraquezas” relativas ajudam a explicar as diferenças individuais das pessoas com desenvolvimento típico, como também daquelas com desenvolvimento atípico.

Renzulli oferece, na explicação da inteligência superior, a integração entre componentes cognitivos (habilidade acima da média e criatividade) e componentes afetivos (motivação intrínseca). Já Gardner concentra seus esforços no estabelecimento de um perfil de inteligência específico, o qual seria determinante na configuração de uma alta habilidade/superdotação. Ambos, no entanto, de forma diferente entendem o alto potencial como intrinsecamente relacionado às interações da pessoa com o ambiente físico, social e cultural e não como unitário ou geral, estendido a todos os domínios do conhecimento.

¹⁹ KORNHABER, M.L.; GARDNER, H. Critical thinking across multiple intelligences. In. S.Macluse; P. Davies (Ed) Learning to think: thinking to learn. Oxford: Pergamon, 1991.

2.3 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS E CARACTERÍSTICAS

Observa-se, de acordo com Alencar e Fleith (2001), que algumas definições da superdotação enfatizam as habilidades acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento, outras ressaltam a influência do ambiente no desenvolvimento do potencial superior, assim como a contribuição de fatores de natureza afetiva, como a motivação (STERNBERG, 1990; RENZULLI, 2004a). Essas definições ressaltam a noção de que a superdotação não seria uma habilidade do indivíduo, mas sim, resultado da interação do ser humano com o seu ambiente. Dessa forma, tanto os fatores internos quanto os externos deveriam ser considerados no processo de desenvolvimento de talentos (ALENCAR, 1986; ALENCAR; FLEITH, 2001).

Segundo Landau (2002), a superdotação é um sistema de influências entre o mundo interior da criança e seu ambiente, afirmando que:

O meio tem a função de desafiar e estimular as habilidades internas da criança (inteligência, criatividade, talentos). Essa interação fortalece o 'eu' do superdotado, tanto no incentivo à sua coragem para arriscar-se, quanto na motivação de aspectos como envolvimento, perseverança e realização. [...] Enquanto o estímulo intelectual proporciona a informação, o significado e o preparo para os desafios, o ambiente fornece a motivação para que a criança efetivamente realize toda a sua potencial idade. Assim, a partir da correlação de influência desses fatores, a superdotação pode desabrochar. [...] Somente com a interação entre um ambiente que promova desafios emocionais e intelectuais e as capacidades da criança, a atualização da superdotação será real (LANDAU, 2002, p. 42-43).

Assim, de acordo com as ideias de Alencar (1986), Sternberg (1990), Alencar e Fleith (2001), Landau (2002) e Renzulli (2004a), observa-se, como já referido, que a superdotação anteriormente entendida como um fenômeno inato é substituída por uma visão mais dinâmica e flexível, levando-se assim em consideração, a interação entre o indivíduo e o ambiente no desenvolvimento do fenômeno da superdotação.

Apesar de se reconhecer que a ideia de multidimensionalidade da superdotação vem sendo discutida por diversos estudiosos já há bastante tempo, é possível inferir que, a partir da concepção de superdotação de Renzulli (1978) e da concepção de inteligência de Gardner (1983, 1993), estabeleceu-se, de forma significativa, entre muitos pesquisadores contemporâneos da área, o consenso em relação à ideia multidimensional desse conceito (RENZULLI, 1978; 1998; 2004a;

2004b; ALENCAR, 1986; 1992; 2001; 2007; ALENCAR; FLEITH, 2001; GUIMARÃES; MALUF, 2008; POCINHO, 2009; GAMA, 2010; PRETTO, 2010; OUROFINO; FLEITH, 2011; TAUCEI; STOLTZ GABARDO, 2011; 2012; 2013b; VIRGOLIM, 2012; PISKE; STOLTZ, 2013). Nesse sentido, na atualidade, a partir de uma visão multidimensional, outras variáveis além do QI passaram a ser incluídas, como, por exemplo, a criatividade e a liderança, conscientizando-se os professores da imensa variedade de áreas em que uma pessoa poderia se mostrar superdotada.

Dessa forma, a concepção de altas habilidades/superdotação (AH/SD) envolve uma diversidade de facetas, e estudantes com uma ou mais características de alto potencial podem ser identificados como superdotados (ALENCAR, 1986, STERNBERG, 1990; ALENCAR; FLEITH, 2001; RENZULLI, 2004a; BRANCHER; FREITAS, 2011). As AH/SD engloba diferentes fatores, podendo, geralmente, o indivíduo com indicadores de AH/SD apresentar habilidades acadêmicas, intelectuais, motoras, sociais e artísticas, abrangendo ainda, diversas características do desenvolvimento humano no que se refere aos aspectos neuropsicomotores, afetivos e de personalidade. De modo geral, pode-se considerar superdotado aquele indivíduo que apresenta habilidade superior à média em uma ou mais áreas de domínio, se comparado às pessoas de mesma idade, experiência e/ou origem social, seja no domínio intelectual, nas relações interpessoais, na área esportiva, musical e artes plásticas, entre outras (POCINHO, 2009; PRETTO, 2010).

A identificação desses diferentes grupos implica metodologias diversas, e o que foi sugerido em termos de avaliação apresenta-se pouco relevante para a identificação da superdotação em áreas artísticas, como, por exemplo, nas áreas musical e artes visuais. Alencar e Fleith (2001), embasando-se em Kreitner e Engin (1981), destacam cinco aspectos do talento musical:

1. Percepção – habilidade em distinguir diferenças em quantidades físicas (frequência, amplitude, duração, etc.).
2. Memória – habilidade para lembrar ritmos e discriminações sonoras.
3. Reprodução – habilidade para recriar – ou cantando ou tocando um instrumento – os sons lembrados.
4. "Gosto" – habilidade em distinguir entre "bons e maus" sons.
5. Aptidão artística (*artistry*)- habilidade incluindo criatividade para colocar as próprias emoções na música (KREITNER; ENGIN²⁰, 1981 *apud* ALENCAR; FLEITH, 2001, p.77).

²⁰ KREITNER, K.; ENGIN, A.W. Identifying musical talent. In. W. M. Barbe; J. S. Renzulli (Ed.). **Psychology and education of the gifted**. New York: Irvington Publishers, 1981.

Por outro lado, as crianças superdotadas na área de artes visuais percebem o mundo mais em termos de formas do que em conceitos e apresentam memória visual superior. Essas características possibilitam observar as formas precisas dos objetos, desenhar usando perspectivas incomuns, explorar o mesmo tema repetidas vezes e utilizar estratégias que busquem uma simetria complexa do desenho, o que geralmente a maioria das crianças de sua faixa de idade não fazem (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Segundo Alencar e Fleith (2001), para facilitar a avaliação do professor com relação à identificação de um possível educando com AH/SD, Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman e Westberg (1976) desenvolveram as “Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores”, conforme se destaca:

- Tem um vocabulário inusitadamente avançado para a sua idade; usa termos de forma significativa. Seu comportamento verbal se caracteriza por riqueza de expressão, elaboração e fluência (na área da aprendizagem).
- Necessita de pouca motivação externa para dar continuidade a um trabalho que o excita e o agrada (na área de motivação).
- Demonstra grande curiosidade sobre muitas coisas; está constantemente fazendo perguntas (na área da criatividade).
- Demonstra autoconfiança tanto no seu relacionamento com colegas de sua idade, como no seu relacionamento com adultos. Sente-se ‘a vontade’ quando solicitado a mostrar os seus trabalhos, ou fazer uma exposição para a classe (liderança).
- Tende a selecionar a arte como meio de expressão para atividades livres ou projetos em sala de aula (na área de artes).
- É sensível em ritmo da música; responde com movimentos corporais a mudanças no tempo da música (música).
- Usa gestos e expressões faciais de forma efetiva para comunicar seus sentimentos (teatro).
- Encontra vários modos de expressar ideias, de forma a se fazer entender pelos outros (comunicação).
- Determina quais informações ou recursos são necessários para realizar uma tarefa (planejamento) (RENZULLI²¹ *et al.*, 1976 *apud* ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 73-74).

Uma ou mais dessas características podem ser observadas em estudantes com indicadores de AH/SD por seus professores. Porém, é importante ter em mente a necessidade de se considerar as características individuais de cada educando evitando-se as generalizações.

Neste contexto, embasando-se em Winner (1996), Renzulli (1998; 2004a;

²¹ RENZULLI, J. S. *et al.* Scales for rating the behavioral characteristics of superior students. **Mansfield Center, CT:** Creative Learning Press, 1976.

2004b), Alencar e Fleith (2001), Sternberg (2008), Pocinho (2009), Pretto (2010) e Taucei, Stoltz e Gabardo (2012; 2013b), consideram-se com altas habilidades/superdotação não apenas aqueles indivíduos que se sobressaem em testes padronizados de inteligência, ou aqueles que se destacam por apresentarem alto potencial acadêmico, intelectual, motor, artístico, entre outras habilidades, mas também indivíduos que apresentam concomitantemente AH/SD associado a alguma dificuldade específica de aprendizagem, ou até mesmo, algum transtorno específico (WINNER, 1996; BECKLEY, 1998; HOLT, 1999; BAUM; COOPER; NEU, 2001; SILVERMAN, 2003; RUBAN; REIS, 2005; GILGER; HYND, 2008; OUROFINO; FLEITH, 2011; TAUCEI; STOLTZ; GABARDO, 2011; 2012; 2013a; 2013b; GUIMARÃES; ALENCAR, 2012; DELOU, 2013; D'SOUZA, 2014).

Assim, observa-se que o fenômeno da AH/SD envolve peculiaridades ainda pouco investigadas, principalmente, no Brasil. Nesse sentido, Ourofino e Fleith (2011) destacam que Betts e Neihart (2004), a partir de suas pesquisas, enfatizam que indivíduos com AH/SD apresentam perfis heterogêneos; e, em alguns casos, pode-se dizer até contraditórios. Ourofino e Fleith (2011) salientam dois grandes grupos associados ao contexto escolar: o primeiro grupo abrange educandos superdotados que apresentam realização acadêmica de acordo com o seu alto potencial cognitivo. O segundo grupo envolve alunos que, apesar do seu alto potencial característico da superdotação, encontram obstáculos no transcurso de seu desenvolvimento escolar. Esses grupos se dividem em subgrupos de acordo com as características específicas, conforme destacado no quadro abaixo:

QUADRO 1. GRUPOS DE SUPERDOTADOS, PERFIL E CARACTERÍSTICAS.

Grupos	Perfil	Características
Grupo I	Bem-sucedido	Engajado no sistema escolar. Apresenta autoconceito positivo. Atento às instruções de pais e professores. Aprende com facilidade, tira notas altas e alcança níveis altos em testes de inteligência. Tem indicação para programas especiais. Raramente apresenta problemas emocionais ou de comportamento.
	Aprendiz autônomo	Independente, autodirecionado e seguro ao planejar seus objetivos escolares. Revela grande autoaceitação, consciência de seu poder pessoal e coragem para correr riscos. Trabalha com eficiência no sistema escolar e utiliza maneiras de criar novas oportunidades para si. É respeitado pelos adultos e pelos pares, e, frequentemente, se envolve em tarefas que exigem liderança.
Grupo II	Divergente	É altamente criativo e questionador, e tem humor sarcástico. Não conformista com o sistema escolar. Suas interações sociais quase sempre envolvem conflitos. Revela frustração exacerbada, e o autoconceito tende a ser negativo. Apresenta risco de evasão escolar e problemas de conduta, caso uma intervenção apropriada não seja feita durante a infância e/ou adolescência. Esse é o tipo de superdotado menos indicado para programas de atendimento.
	Potencial oculto ou encoberto	Geralmente, são alunos do ensino médio que não tiveram seu potencial superior descoberto durante o ensino fundamental. Tais alunos crescem sem ter seu potencial identificado ainda nos primeiros anos escolares. Existe uma tendência de que suas habilidades apareçam durante o ensino médio.
	Desistente ou evadido	Revela autoestima muito baixa, dificuldades de adaptação e falta de motivação. Frequentemente, abandona a escola por não ser atendido em suas necessidades. Possui história de rejeição, age de maneira depressiva, agressiva ou defensiva. Não se interessa por atividades do currículo regular. Apresenta baixo rendimento acadêmico.
	Duplamente excepcional	Possui uma segunda condição de desenvolvimento associada à superdotação, geralmente transtorno de déficit de atenção, dislexia e síndrome de Asperger. Exibe comportamentos discrepantes do seu potencial. Apresenta sintomas de estresse, podendo sentir-se desencorajado, frustrado, rejeitado, negligenciado e isolado no contexto escolar e familiar.

FONTE: (BETTS; NEIHART²², 2004 *apud* OUROFINO; FLEITH, 2011, p. 210).

Segundo Ourofino e Fleith (2011, p. 211), “vale ressaltar que os perfis são tão distintos que desafiam a compreensão do fenômeno superdotação em sua

²² BETTS, G. T.; NEIHART, M. Profiles of the gifted and talented. In. STERNBERG, R. J. (Org.). **Definitions and conceptions of giftedness**. In REIS, S. (Ed.). Series Editor. *Essential readings in gifted education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004.

essência”. Destacam-se como situação mais complexa, antagônica e desafiadora, especialmente os estudantes com as características do grupo II, que geralmente não conseguem estabelecer uma relação harmoniosa entre o seu alto potencial cognitivo e seu desempenho escolar. Essa condição é denominada pelo termo em inglês *Underachievement*, conforme destacam as pesquisadoras:

Essa condição, denominada em inglês de *underachievement*, é descrita e investigada nos estudos de subpopulações especiais da superdotação e constitui um segmento de pesquisa próspero, que tem por desafio responder aos enigmas que se formam em torno desse fenômeno complexo e paradoxal. Especialistas da área consideram essa condição um dos maiores problemas a serem enfrentadas na educação de superdotados (RENZULLI; REIS; GUBBINS, 1992; REIS; McCOACH, 2000; MONTGOMERY, 2009).

A definição de *underachievement* enfatiza a discrepância entre o potencial revelado (habilidades) e a *performance* (realização) de indivíduos superdotados diante das variadas situações que a vida lhes oferece, seja na resolução de problemas, na constituição e no alcance de metas pessoais, familiares e profissionais ou mesmo em relação à motivação para atingir sua autorrealização. O descompasso entre os resultados obtidos de *performance* e de potencial é considerado como preditor da condição *underachievement* entre indivíduos superdotados e suscita muitos questionamentos e inevitáveis frustrações por parte dos pais, professores e profissionais envolvidos com essa temática (OUROFINO; FLEITH, 2011, p. 206-207).

Ainda com relação ao grupo II do quadro dos indivíduos com AH/SD, é importante destacar que o grupo de pessoas que se caracterizam por possuir um alto potencial cognitivo, e, por outro lado, apresentam dificuldades de aprendizagem e de desempenho, também são denominados na literatura internacional como “*Underrachieving Gifted*”, isto é, “Superdotados Sub-Realizadores”, do qual fazem parte também os educandos nomeados nas pesquisas como “*GLD - Gifted/Learning Disabled*”; no Brasil, este termo pode ser traduzido para “SDA - Superdotados com Distúrbios de Aprendizagem” (ALENCAR, 2001, p. 183). Dentre esses indivíduos superdotados que apresentam dificuldades, chama a atenção os educandos do subgrupo “duplamente excepcionais”, por apresentarem um duplo desenvolvimento atípico, especialmente os educandos com AH/SD simultaneamente disléxicos. Esses indivíduos estão incluídos entre aqueles nomeados como “*GLD - Gifted/Learning Disabled*” (SILVERMAN, 2003).

Ourofino e Fleith (2011) destacam que a abrangência das características e perfis dos grupos de indivíduos superdotados, envolvendo as diversas facetas das dimensões social e escolar das desordens comportamentais e emocionais

vinculadas aos grupos de estudantes superdotados remete-nos à necessidade de intensos investimentos e investigações sobre o processo cognitivo, afetivo e social dessas pessoas. Observa-se que, diante do descompasso entre o desenvolvimento emocional e o intelectual e ainda da complexidade do desenvolvimento atípico desses educandos especiais, entende-se que investigações precisam ser realizadas não só com estudantes com AH/SD, mas também abrangendo as interações desenvolvidas no âmbito familiar, social e escolar, constituindo-se assim um tripé das suas inter-relações, buscando-se, dessa forma, uma visão integrada do ser humano, de seu contexto, de sua história de vida, dos processos de desenvolvimento e de suas necessidades especiais.

2.4 DISLEXIA: ASPECTOS CONCEITUAIS E CARACTERÍSTICAS

O domínio da leitura é uma habilidade extraordinária e peculiar do ser humano. Geralmente, aprende-se a ler ainda na infância, mas diferentemente da linguagem oral, não se pode considerar a leitura como uma habilidade natural, apesar de implicitamente acreditar-se que, se a criança for suficientemente motivada, se conviver com uma família que valoriza a leitura e usufruir de uma boa formação escolar, aprenderá a ler com facilidade. Todavia, como muitas outras hipóteses que parecem ter um sentido intuitivo, a hipótese de que a leitura se dá de forma natural não é verdadeira. Um número significativo de estudantes, incluindo alguns altamente inteligentes, vivencia sérias dificuldades no processo de aprendizagem da leitura (SHAYWITZ, 2006).

Contraditoriamente, a grande maioria das crianças deseja aprender a ler, principalmente aquelas em idade escolar e, de fato, muitas conseguem rapidamente. Entretanto, em concordância com Shaywitz (2006), para os estudantes com dislexia a experiência é muito diferente. A leitura que parece ser algo que as crianças aprendem sem maior esforço, torna-se, em alguns casos, algo para além do seu alcance; especialmente para aquelas crianças que entendem a palavra transmitida oralmente e adoram ouvir histórias, mas não conseguem decifrar as mesmas palavras quando escritas, frustrando-se e desapontando-se. Na escola, a princípio, esse transtorno específico pode até passar despercebido, mas chama a atenção à

medida que a criança se depara com os problemas continuamente. Assim, alguns professores se perguntam o que eles ou os educandos com tal dificuldade podem estar fazendo de errado e, geralmente, tiram conclusões equivocadas sobre a causa do problema. As famílias dessas crianças, em muitos casos, questionam-se, sentindo-se culpadas ou até mesmo irritadas com tamanha dificuldade (SHAYWITZ, 2006).

De acordo com Vellutino e Fletcher (2013), os termos “Dislexia” e/ou “Transtorno Específico de Leitura” são terminologias contemporâneas, comumente adotadas pela maioria dos pesquisadores envolvidos com o estudo da temática para se referir a esse padrão sintomático de distúrbio nas crianças ao longo de seu desenvolvimento, especificamente do neurodesenvolvimento (VELLUTINO; FLETCHER, 2013). A dislexia do desenvolvimento envolve dificuldades evolutivas específicas na aprendizagem da leitura em algumas crianças ao longo de seu desenvolvimento, podendo afetar, como resultado do problema, o comprometimento do desenvolvimento cognitivo e emocional de indivíduos saudáveis (GUARDIOLA, 2001). Essas consequências podem se refletir nas relações interativas sociais dessas crianças no ambiente familiar e, principalmente, no escolar.

Neste contexto, visando um entendimento sobre o tema Dislexia e/ou Transtorno Específico de Leitura, assim como contribuir com a análise dos dados empíricos coletados, apresentam-se, de forma sucinta, aspectos conceituais e algumas características desse transtorno específico a partir de alguns estudos sobre a dislexia do desenvolvimento, sem necessariamente revisar todas as várias teorias e as diversas discussões sobre essa temática complexa e polêmica. Tendo-se em vista que, assim como ocorrem diversas concepções sobre altas habilidades/superdotação, verifica-se também na literatura estudada sobre o tema Dislexia uma variedade de perspectivas teórico-metodológicas e diversas discussões, constituindo-se a sua definição uma questão não consensual, levando inclusive a opiniões contraditórias entre alguns pesquisadores dessa área do conhecimento.

Dehaene (2012) destaca que as pesquisas sobre essa temática, nos últimos trinta anos, envolvem desde uma definição psicológica até os estudos de imagem, de anatomia e de genética, para chegar-se à concepção dos softwares especializados na reeducação de crianças que são acometidas por esse transtorno específico tão frequente. Por sua vez, Salles, Parente e Machado (2004) afirmam que muitas teorias foram elaboradas em várias áreas do conhecimento, como na

Educação, na Psicologia e na Neurologia, para descrever e explicar os déficits na aprendizagem da leitura e escrita. Guardiola (2001) destaca que, embora existam muitas teorias, algumas mais populares do que outras, talvez a maior dificuldade para se descobrir a causa da dislexia seja a falta de uma definição concisa deste transtorno. Nesse sentido, vários cientistas em suas investigações têm considerado uma grande variedade de sintomas em suas análises como representante desse transtorno específico, contribuindo para a falta de convergência sobre as causas fundamentais dessa desordem, além da proliferação das teorias que descrevem possíveis causas para grupos específicos de disléxicos. Contudo, a etiologia e o diagnóstico de dislexia dependem, essencialmente, de sintomas considerados críticos. Embora haja várias teorias plausíveis, muitos pesquisadores concordam que a dislexia corresponde a um tipo de dificuldade de aprendizagem, afetando especificamente a linguagem e as habilidades de leitura (GUARDIOLA, 2001).

Assim, a definição de dislexia, de acordo com Dehaene (2012), leva em conta sua própria singularidade, tratando-se de uma dificuldade desproporcional de aprendizagem que não pode ser explicada nem por uma “deficiência mental”, nem por, intencionalmente, um ambiente social, escolar ou familiar desfavorecido, ou mesmo por um déficit sensorial. Uma consequência importante desta definição é que nem todos os maus leitores são disléxicos. Em especial, os alunos diagnosticados com dislexia se caracterizam por apresentar defasagem significativa na habilidade para leitura, em relação às habilidades cognitivas, compreensão verbal, inteligência, idade cronológica, acuidade visual e auditiva ou nível de instrução recebida (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002; LYON; SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2003; SHAYWITZ, 2006; PINHEIRO, 2010).

Lima (2008), em concordância com os autores, enfatiza que o indivíduo considerado disléxico não apresenta déficit em nível sensorial, mental e/ou desvantagens sócio-econômicas, culturais ou institucionais que possam ser associadas à dificuldade da leitura e da escrita. Caso haja algum dos problemas mencionados anteriormente como sendo a causa do transtorno específico de aprendizagem no que compete à capacidade de leitura, então, segundo a pesquisadora, provavelmente, não se trata de dislexia. “[...] o indivíduo disléxico possui um funcionamento peculiar do cérebro para o processamento da linguagem” (LIMA, 2008, p. 11).

Segundo Dehaene (2012), os estudos desenvolvidos na contemporaneidade

sobre o transtorno específico da leitura deixam claro que as dificuldades evolutivas em crianças com dislexia se manifestam como um déficit básico e global na capacidade de identificação das palavras, decodificação fonológica (letras-sons) e ortografia. O comprometimento nessas habilidades no nível das palavras pode ser acompanhado de dificuldades na compreensão da língua e habilidades relacionadas como, por exemplo, o conhecimento do vocabulário e a competência sintática (construção gramatical). Ele destaca ainda que indivíduos com dislexia sofrem frequentemente de déficits de percepção dos sons da fala.

Ao encontro dos escritos de Dehaene (2012), Vellutino e Fletcher (2013) destacam que a dislexia geralmente é definida no nível comportamental como um transtorno do desenvolvimento caracterizado por dificuldades significativas em aprender a decodificar a escrita. Neste sentido, existem muitas evidências de que a maioria das crianças que têm dificuldades para compreender textos escritos também têm “deficiências” e disfluências básicas na capacidade de identificação de palavras em relação a leitores de desenvolvimento típico (SNOWLING, 2000; VELLUTINO; FLETCHER, 2013).

Segundo Vellutino e Fletcher (2013), a “deficiência” na consciência fonológica e o comprometimento significativo para aprender a mapear símbolos alfabéticos também tendem a ser acompanhados por “deficiências” na consciência ortográfica, ou seja, se expressa também na percepção da forma como as letras são organizadas nas palavras escritas aos sons. Embora ainda haja muita controvérsia, vários estudos sugerem que, na maioria das crianças diagnosticadas com dislexia, esta problemática é frequente. Assim, a “percepção categorial dos sons da fala está frequentemente alterada – as crianças experimentam dificuldades em detectar a minúscula diferença temporal que distingue, por exemplo: “ba” de “pa”, particularmente na presença de ruído” (VELLUTINO; FLETCHER, 2013, p. 381). Muitas vezes, o déficit se estende às tarefas não linguísticas. A discriminação das frequências de tons puros, a detecção de uma breve interrupção de um ruído e, em particular, a percepção da ordem dos estímulos rápidos podem ser fortemente atípicos e correlacionados estreitamente com os escores na leitura. Por outro lado, a percepção visual da ordem temporal pode também estar alterada. Déficits visuais mais fundamentais ainda foram observados na percepção do movimento ou do contraste (DEHAENE, 2012, p. 258-259).

Em uma pesquisa anterior, Fowler (1982) também destacou que os déficits de

indivíduos considerados disléxicos podem estar relacionados com uma convergência dos olhos com comprometimento e uma dominância ocular motor instável. Por outro lado, Naidoo (1972) e Thomson (1984) em seus respectivos estudos, observaram que alguns indivíduos disléxicos apresentam problemas de memória, especificamente com a capacidade de armazenamento executivo, ou seja, a memória de curto prazo.

Pestun, Ciasca e Gonçalves (2002), embasando-se em Boder (1973), distinguem três tipos básicos de disléxicos: disfonéticos, diseidéticos e mistos, considerando os tipos de erros produzidos nas diversificadas condições de leitura, no que se refere às palavras familiares e não familiares, longas ou curtas, de alta ou baixa frequência. Os indivíduos que se caracterizam como disfonéticos leem bem as palavras conhecidas, isto é, memorizam visualmente, mas não conseguem ler e nem escrever palavras vistas pela primeira vez. Segundo as pesquisadoras, essas pessoas consideradas como disfonéticas apenas adivinham as palavras, a partir do contexto e de indicações como, por exemplo, na observação da letra inicial ou na continuação de palavras. Esses indivíduos geralmente cometem muitos erros de substituição semântica. Os disléxicos diseidéticos apresentam uma leitura lenta, trabalhosa, mas “correta”, baseada na codificação correta. Estes estudantes leem tanto palavras familiares quanto não familiares, mas apresentam dificuldades nas palavras irregulares. Por outro lado, os disléxicos mistos possuem ambas as dificuldades e frequentemente apresentam confusões espaciais. Destaca-se ainda, conforme Shaywitz (2006), que a dislexia, na maioria dos casos, é decorrente de fortes bases genéticas, constituindo-se como uma condição crônica. Assim, segundo ela, muitas vezes, o déficit fonológico persiste ao longo da vida de uma pessoa.

Entretanto, apesar da dislexia ser considerada um transtorno específico que abrange o comprometimento permanente da habilidade de leitura, é importante destacar que, na atualidade, há também um consenso entre muitos estudiosos dessa área do conhecimento no que se refere à perspectiva de que essa situação complexa do neurodesenvolvimento pode ser amenizada com métodos específicos de remediação, desenvolvidos por especialistas da área e que, sob circunstâncias adequadas, esses indivíduos podem vir a se tornar leitores “capacitados”, respeitando-se as possibilidades individuais de cada um (GUARDIOLA, 2001; SHAYWITZ, 2006; DEHAENE, 2012; VELLUTINO; FLETCHER, 2013).

Segundo Dehaene (2012), apesar das muitas investigações desenvolvidas

em relação a temática da Dislexia, ele considera que essa é uma discussão sempre em curso de ser rediscutida, investigada e reescrita devido à complexidade do tema. Nesse sentido, de acordo com o pesquisador, nos últimos anos, não passa um mês sem que apareça alguma novidade descoberta sobre a genética, ou as bases cerebrais da dislexia.

2.5 DUPLA EXCEPCIONALIDADE, AH/SD E DISLEXIA: TENDÊNCIAS E LACUNAS

A variabilidade de aptidões entre indivíduos com indicadores de superdotação pode ter sido evidente até mesmo para Lewis M. Terman (1877-1956), que desenvolveu um dos primeiros estudos sistematizados e longitudinais mais extensos com crianças de elevado Quociente de Inteligência (QI). Porém, de acordo com Winner (1996), Terman tinha como foco de estudo a inteligência geral, e pode ter negligenciado outras possibilidades de investigação. Estudos mais recentes demonstram que a variabilidade entre as pessoas com AH/SD é a regra, enquanto que a superdotação global é a exceção (WINNER, 1996).

Segundo Winner (1996), as teorias psicológicas que dizem respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento abrangem tanto o desenvolvimento típico, como atípico, no que se refere a indivíduos com atraso mental, o autista, aqueles que têm problemas de aprendizagem, os superdotados, entre outros. Nesse sentido, a pesquisadora enfatiza que o estudo e a compreensão dos níveis mais extraordinários da inteligência humana se tornam relevantes tanto para a sociedade, quanto para o conhecimento científico do potencial humano. Assim, para ela, apesar do avanço dessas pesquisas, o tema da superdotação merece mais atenção especialmente no âmbito da investigação científica (WINNER, 1996).

De acordo com Winner (1996), a partir da década de 1990, descobertas inesperadas mostram que o estudo sobre as AH/SD pode proporcionar informações relevantes quando nos propomos a enxergar para além dos mitos que ofuscam a noção de alto potencial cognitivo, conforme destaca:

- Uma criança pode ser sobredotada numa área, mas mediana ou até possuir dificuldades de aprendizagem noutra. Assim, conclui-se que as aptidões podem ser independentes umas das outras.

- Ter um QI elevado é irrelevante, no que diz respeito à sobredotação para a arte ou para a música.
- O cérebro dos sobredotados é atípico.
- A família desempenha um papel muito mais importante no desenvolvimento dos dons, do que a escola.
- Tal como acontece com os deficientes, a sobredotação pode conduzir à depressão e ao isolamento social.
- Podemos prever mais fielmente o futuro de uma criança sobredotada, na vida adulta, pelos traços de personalidade do que pelo grau de sobredotação (WINNER, 1996, p. 24-25).

Pesquisas desenvolvidas por Whitmore (1987), Winner (1996), Johnson, Karnes e Carr, (1997), Beckley (1998), Holt (1999), Nielsen (2002), Silverman (2003; 2009), Newman e Sternberg (2004), Ruban e Reis (2005), Portesová e Budikováb (2010), Gari, Mylonas e Portesová (2014), entre outros, apresentam inúmeras investigações sobre o tema das AH/SD e abrange os “*Underrachieving Gifted*”, isto é, “Superdotados Sub-Realizadores”. As investigações se referem a indivíduos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) que apresentam incompatibilidades de desempenho, como referenciado anteriormente. Algumas dessas pesquisas concentram-se, especialmente, na identificação, em programas de atendimentos especializados e intervenções educacionais voltados a esses estudantes, abrangendo alguns subgrupos desses indivíduos especiais, entre estes os educandos com dupla excepcionalidade.

Contudo, alguns pesquisadores levantam questionamentos e críticas em relação à quantidade dos estudos desenvolvidos e o reconhecimento em relação às necessidades educacionais dos estudantes com dupla excepcionalidade. Assim, Whitmore (1987), Johnson, Karnes e Carr (1997), Newman e Sternberg (2004), reconhecem uma significativa expansão das pesquisas científicas na área do conhecimento das AH/SD e um crescente aumento na conscientização dos profissionais que trabalham com esses educandos. Entretanto, observam que esses alunos, no que se refere às necessidades educacionais especiais dos subgrupos dessa população, incluindo aqueles que apresentam AH/SD com uma segunda condição de desenvolvimento atípico (alunos com dupla excepcionalidade), têm ainda recebido reconhecimento bastante lento.

Referindo-se a essa discussão, Silverman (2003) afirma que as dificuldades no reconhecimento da dupla excepcionalidade geralmente ocorrem devido à percepção do senso comum de que a superdotação sempre se iguala ao alto desempenho acadêmico. Porém, em alguns casos, o empecilho para o

reconhecimento dessa problemática da dupla excepcionalidade também pode ocorrer devido à dificuldade de se identificar o próprio transtorno específico, tendo em vista que alguns indivíduos, devido ao seu alto potencial de raciocínio, conseguem conceber algumas estratégias que “camuflam” o problema por algum tempo (SILVERMAN, 2003). Segundo a pesquisadora, é de conhecimento comum que qualquer disfunção do desenvolvimento necessita de intervenção precoce, e tal intervenção só é possível se houver a detecção precoce do problema. Ela enfatiza que, enquanto a deficiência física pode ser óbvia, os transtornos de aprendizagem são, muitas vezes, difíceis de perceber, principalmente em alguns indivíduos superdotados (SILVERMAN, 2009).

Entretanto, mesmo no exterior, observam-se ainda poucos estudos que discutam, especificamente, a dupla excepcionalidade no que se refere às altas habilidades/superdotação (AH/SD) em coexistência com a dislexia, tendo sido encontradas apenas quatro pesquisas no levantamento realizado. Dentre os poucos pesquisadores que, de alguma forma, incluem alguma discussão em suas investigações sobre esse subgrupo de alunos especiais, destacam-se: Winner (1996), Nielsen (2002), Silverman (2003), Shaywitz (2006), Newman et al. (2009), Portesová e Budikováb (2010), Gari, Berninger e Abbott, (2013), Mylonas e Portesová (2014).

Silverman (2003) alerta que a combinação paradoxal da superdotação e do transtorno de aprendizagem tem sido vista, ainda nos dias de hoje, como inteiramente incompatível e irreconciliável em uma mesma criança. Porém, destaca que a incidência do transtorno de aprendizagem na população de estudantes superdotados é, pelo menos, tão elevada quanto à incidência na população em geral, aproximadamente, na faixa de 10 a 15%. Ainda, segundo ela, estudos preliminares sugerem que o risco de transtorno de aprendizagem aumenta como uma função do Quociente de Inteligência (QI). Em uma pesquisa realizada com 241 crianças que obtiveram pontuações de QI acima de 160, identificou-se que 40 dos pais dessas crianças, em torno de 16%, apresentavam dislexia ou outros transtornos de aprendizagem (SILVERMAN, 2003). Assim, observa-se que, em consonância com diversos autores (WINNER, 1996; GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998; ARMSTRONG, 2001; STERNBERG; GRIGORENKO, 2003; SHAYWITZ, 2006; STERNBERG, 2008; DEHAENE, 2012), Silverman destaca que tanto a AH/SD quanto os transtornos específicos de aprendizagem apresentam fortes componentes

hereditários (SILVERMAN, 2003).

A pesquisadora afirma que, em um centro especializado para avaliação de crianças com dupla excepcionalidade, os distúrbios de aprendizagem mais frequentemente identificados são: transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), disfunção de integração sensorial, distúrbio do processamento auditivo, déficit do processamento visual, desorientação espacial e dislexia (SILVERMAN, 2003). Cada um desses transtornos é discriminado pela estudiosa de uma forma bastante abrangente. Entretanto, considerando-se que esta seção se concentra na discussão em torno da dupla excepcionalidade: altas habilidades/superdotação e dislexia, foco da presente pesquisa, destaca-se que, em consonância com Silverman, apenas a dislexia se constitui um impedimento da habilidade de leitura e da escrita e é também caracterizada por deficiência fonológica e associada a uma variedade de déficits de processamento (VON KAROLYI, 2001 apud SILVERMAN, 2003). Em muitos casos, a dislexia ainda pode ser acompanhada de disgrafia, que se refere aos problemas com a ortografia de palavras, o cálculo, a memorização, a memória de curto prazo auditiva ou executiva e a mecânica de linguagem. Essas disfunções podem provocar sérias dificuldades no ambiente escolar, assim como mascarar um possível alto potencial intelectual de indivíduos com indicadores de AH/SD (SILVERMAN, 2003).

De acordo com Silverman (2003), uma capacidade que geralmente se destaca em uma pessoa disléxica é a percepção visual-espacial, que é a capacidade de pensar tridimensionalmente, permitindo a percepção de uma forma no espaço a partir de muitos ângulos diferentes. Essa é uma habilidade necessária para arquitetos, pilotos, engenheiros, artistas e em muitas áreas da ciência, como Matemática e Tecnologia. Em uma pesquisa com crianças disléxicas, algumas declararam conseguir ver letras e números em três dimensões. Porém, tal habilidade pode interferir no domínio da leitura. A percepção tridimensional na orientação das letras, em alguns casos pode comprometer a visualização delas, por exemplo as letras b, d, p, q, entre outras; assim, para crianças disléxicas não seria difícil confundi-las, sendo o alto potencial de um aluno disléxico ofuscado por seus déficits.

Silverman (2003) enfatiza ainda, que os disléxicos superdotados pensam principalmente em imagens, em vez de em palavras, e têm muita imaginação. A capacidade de visualização de indivíduos disléxicos superdotados pode levar a níveis elevados de criatividade. Contudo, geralmente o seu talento torna-se oculto

diante de seus déficits. A pesquisadora considera que é frustrante e humilhante para uma criança brilhante que aprende os conceitos mais avançados, ficar para trás, em relação aos colegas, nas atividades escolares, devido a sua dificuldade na aprendizagem da leitura. Essa é a realidade dos educandos superdotados que apresentam, concomitantemente, a dislexia.

Winner (1996), por sua vez, destaca que em uma escola que desenvolvia programas de atendimento especial para estudantes academicamente superdotados, situada próximo de San Francisco, nos Estados Unidos, acolhia-se também um número significativo de crianças que necessitava de uma atenção especial em termos individuais. Esses alunos apresentavam perfis bastante irregulares. Alguns com resultados excelentes no raciocínio verbal abstrato e em algumas atividades específicas em que estivessem envolvidos, parecendo assim, extremamente inteligentes e motivados, fora do ambiente escolar; mas, por outro lado, frequentemente enfrentavam sérias dificuldades no que se refere às tarefas escolares. Muitos eram diagnosticados com dislexia, caracterizando-se pela enorme dificuldade na aprendizagem da leitura e, em alguns casos, também com dificuldades na Matemática, ou até com problemas graves de discalculia, que muitas vezes causa uma inversão dos números e dificuldade extrema na capacidade de realizar cálculos matemáticos; havia, ainda, casos de dificuldades na escrita manual. A pesquisadora enfatiza que as “deficiências” na leitura e no cálculo matemático estão suscetíveis de constituírem situações mais perturbadoras do que os problemas que abrangem as capacidades perceptivas e motoras. Algumas vezes esses estudantes também manifestam uma incapacidade para se concentrar e para se manterem atentos e, muitas vezes, são estigmatizados por possuírem um déficit de atenção. A pesquisadora, com propriedade, enfatiza ainda que essas crianças especiais:

Desenvolvem, frequentemente, uma imagem negativa delas próprias na escola e sentem-se desmotivadas, obtendo um fraco rendimento. Têm tanta necessidade de uma intervenção especial como as crianças, não sobredotadas, que apresentam dificuldades de aprendizagem. Devido ao mito dominante da sobredotação global, só muito recentemente os educadores e psicólogos começaram a reconhecer casos de crianças sobredotadas que revelam dificuldades de aprendizagem.

É claro que há crianças – sobredotadas e não sobredotadas – que são frequentemente rotuladas de forma incorreta como possuindo dificuldades de aprendizagem, dada a dificuldade de distinguir entre uma criança aborrecida, uma criança perturbada e uma criança com dificuldades de aprendizagem. É possível que as crianças sobredotadas sejam,

frequentemente, mais mal diagnosticadas do que as não sobredotadas, uma vez que é muito comum que crianças sobredotadas fiquem aborrecidas e inquietas, numa turma em que não lhes é proporcionado um estímulo suficiente, acabando por serem classificadas como apresentando um défice de atenção ou como sendo hiperativas. No entanto, apesar de algumas crianças sobredotadas, diagnosticadas com este problema, estarem simplesmente aborrecidas, outras apresentam realmente uma perturbação (WINNER, 1996, p.60).

Segundo Gari, Mylonas e Portesová (2014), estudantes com dupla excepcionalidade não são facilmente identificáveis, porque é necessário considerar nas avaliações as características de ambas as condições do desenvolvimento atípico, encontrando-se, muitas vezes, várias características contraditórias que dificultam a identificação do perfil desses educandos. Os pesquisadores enfatizam que frequentemente parece incompreensível para os membros da comunidade escolar que um aluno possa apresentar simultaneamente altas capacidades cognitivas e dificuldades de aprendizagem específicas nas práticas escolares. Essa situação faz com que muitos alunos com indicadores de dupla excepcionalidade não encontrem apoio e sejam mal atendidos no que se refere ao seu potencial de aprendizagem, nos sistemas de ensino de vários países (HOLT et al. 2013; NICPON; ASOULINE; COLANGELO, 2013; GARI; MYLONAS; PORTESOVÁ, 2014).

Nesse sentido, Nicpon, Asouline e Colangelo (2013) afirmam que, apesar do tema Dupla Excepcionalidade estar ganhando um crescente reconhecimento na literatura especializada sobre a educação de estudantes superdotados, pouco ainda se sabe sobre o conhecimento e a consciência desse conceito dentro da comunidade educacional e psicológica, ou sobre a experiência dos profissionais que trabalham com essa população de alunos especiais. Assim, em recente investigação, Nicpon, Asouline e Colangelo (2013) destacam que 317 profissionais participaram de uma pesquisa e completaram uma avaliação sobre as necessidades especiais de estudantes com dupla excepcionalidade. O questionário consistia em 14 perguntas com questões relativas ao conhecimento sobre esses estudantes em particular e as experiências com esses alunos, bem como o conhecimento sobre possíveis políticas públicas relevantes para a educação de estudantes que apresentam tanto talento quanto transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem. Os resultados indicaram que os educadores estavam mais familiarizados com os padrões dentro da sua área de especialização, como, por exemplo, educação de superdotados ou de estudantes com necessidades específicas de aprendizagem e

desempenho. Poucos profissionais estavam familiarizados com as possíveis intervenções para trabalhar em âmbito educacional com estudantes que apresentam dupla excepcionalidade. Por outro lado, alguns profissionais que atuavam na educação de superdotados demonstravam mais conhecimento e experiência em relação a esse tema do que os profissionais entrevistados de outras áreas. Os pesquisadores concluem e recomendam a necessidade de expansão de informações e cursos sobre o tema Dupla Excepcionalidade, também fora do campo da educação de superdotados, para assim atender às necessidades multifacetadas desses alunos especiais.

Por sua vez, Newman et al. (2009) afirmam que indivíduos em idade escolar com dupla excepcionalidade são, muitas vezes, subidentificados. Isso significa que, embora sejam oferecidos alguns atendimentos especializados, quer para a seu potencial superior quer para as suas dificuldades de aprendizagem, poucos estudantes são identificados para os serviços de atendimento especializado que possibilitem compensar as suas dificuldades específicas e, ao mesmo tempo, lhes permitam explorar as suas áreas de alto potencial (BIANCO, 2005). Ao encontro das afirmações de Newman *et al.* (2009), Johnsen e Kendrick (2008) alertam que essas omissões podem ter consequências significativas, diretas e indiretas, sobre as oportunidades dos estudantes ingressarem em carreiras que poderiam utilizar as suas áreas de potencialidades. Diretamente, esses educandos têm pouca ou nenhuma oportunidade de desenvolver suas habilidades e aprender a compensar as suas dificuldades. Indiretamente, essa falta de atendimento especializado para ambas as condições também pode fazer com que esses estudantes desenvolvam uma depreciação de sua autoeficácia. Com relação a essa discussão, Sternberg e Grigorenko (2007) consideram que o atendimento especializado para estudantes com dupla excepcionalidade deva se concentrar em capitalizar os pontos fortes, como também compensar as “deficiências”. Segundo os pesquisadores, as instruções nas escolas devem abordar e explorar ambas as situações, tendo em vistas que somente dessa forma esses educandos especiais podem realmente vivenciar uma experiência de inclusão.

No Brasil, com o movimento da inclusão na Educação, tem-se generalizado uma crescente preocupação no sentido de se desenvolver uma educação “adequada” que contemple todos os educandos, incluindo aqueles com necessidades especiais de aprendizagem. Assim, neste contexto, em concordância

com Alencar (2001) e com Guimarães e Alencar (2012), observa-se que, além dos avanços na área da educação inclusiva, também houve um aumento nas investigações sobre a temática da AH/SD nas últimas décadas, especialmente no que se refere à questão dos procedimentos de avaliação, buscando-se a identificação do superdotado e a definição de superdotação; como também, no que diz respeito aos programas que visam o atendimento especializado desse grupo de estudantes com alto potencial cognitivo (ALENCAR, 2001; ALENCAR; FLEITH, 2001; DELOU, 2012; FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012; VIRGOLIM, 2012; MAIA-PINTO; FLEITH, 2013; TAUCEI; STOLTZ, GABARDO, 2013b, entre outros).

Contudo, apesar de se observar um gradativo aumento nas pesquisas em relação AH/SD, observa-se que os estudos publicados no Brasil sobre o tema Dupla Excepcionalidade ainda são bastante reduzidos. Especialmente no que se refere às AH/SD concomitante com a dislexia, praticamente não se encontraram estudos publicados em âmbito nacional com esse foco de investigação, configurando-se a baixa produção científica. Ao encontro dessa percepção, Guimarães e Alencar (2012) enfatizam que, no Brasil, muitos são os tópicos em relação aos estudantes superdotados que ainda são pouco investigados, e que merecem uma atenção especial dos estudiosos e de pesquisadores da área: “[...] poder-se-ia apontar a dupla excepcionalidade, incluindo distintos grupos específicos, como superdotados que apresentam dislexia, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade ou Transtorno de Asperger” (GUIMARÃES; ALENCAR, 2012, p. 96).

Dentre os poucos estudos publicados, no Brasil, pode-se destacar uma pesquisa que investigou a criatividade e suas relações com a inteligência em crianças com e sem dislexia. Nesse estudo, os resultados encontrados não evidenciam diferenças significativas entre ambos os grupos na medida de criatividade (ALVES, 2013). O autor concluiu que o estudo forneceu achados importantes para o início do esclarecimento sobre uma possível relação entre criatividade e dislexia, contudo o pesquisador enfatiza que, considerando-se a complexidade de ambos os constructos, estudos que envolvam suas relações com outras variáveis psicológicas se fazem necessários.

É importante destacar também uma pesquisa pioneira que investiga, por meio de estudos de caso, estudantes adolescentes que se caracterizam por apresentar concomitantemente AH/SD e dislexia (TAUCEI; STOLTZ; GABARDO, 2013a; 2013b). As pesquisadoras discutem a trajetória complexa do aluno com AH/SD e

dislexia na escola, enfatizando que, reconhecer um aluno com capacidades cognitivas bem acima da média e, por outro lado, perceber a disparidade referente à perspectiva do insucesso escolar, devido a sua dificuldade de leitura, é uma problemática extremamente controversa, tanto para o educandos e sua família, quanto para os professores que atuam com esses alunos (TAUCEI; STOLTZ; GABARDO, 2013b). Elas observam ainda que, geralmente, nas escolas, a definição de dislexia está, quase sempre, associada a um baixo rendimento escolar, e que os estudantes que se caracterizam por apresentar simultaneamente AH/SD e dislexia, apesar de seu alto potencial cognitivo em determinadas áreas, têm muitas dificuldades na escola, “a dislexia mascara o alto potencial cognitivo, porque o foco principal fica sendo o transtorno de aprendizagem” (TAUCEI; STOLTZ; GABARDO, 2013b, p.273). Muitas vezes, esses alunos sentem-se inibidos em realizar qualquer tipo de leitura em voz alta e demoram muito para realizar atividades na sala de aula, prejudicando assim o seu desempenho em outras tarefas escolares.

As pesquisadoras destacam ainda, que dois estudantes participantes da pesquisa e seus professores declararam em entrevista que geralmente realizam as avaliações com um tempo adicional e em outra sala destinada a esse fim, para que, assim, eles consigam finalizar as avaliações escritas. Na análise dos materiais documentais, como o boletim de um desses estudantes, foi observado que, apesar dos professores enfatizarem o alto potencial do aluno, as notas aparecem como “insuficientes”, talvez a contradição seja decorrente da dificuldade que os professores entrevistados declararam sentir em trabalhar com alunos com características tão complexas (TAUCEI; STOLTZ; GABARDO, 2013b).

Segundo Taucei, Stoltz e Gabardo (2013b), o professor da sala de recursos, onde um dos estudantes recebe atendimento especializado para enriquecimento das AH/SD, declarou que praticamente todos os educandos diagnosticados com AH/SD que frequentam a referida sala de recursos apresentam alguma dificuldade, seja na área emocional, social, ou até mesmo de aprendizagem. Dentre esses estudantes, alguns têm dificuldades no registro da escrita, outros não fazem o registro por considerarem que não há necessidade, e há aqueles que são diagnosticados com dislexia, entre outros problemas. As pesquisadoras afirmam ainda, que, conforme declaração dos professores entrevistados, não é tão incomum encontrar em escolas brasileiras educandos com indicadores de AH/SD e dislexia, o incomum é encontrar alunos apresentando essa dupla condição e possuírem os dois laudos

comprobatórios. Por esse motivo, torna-se mais difícil requerer o cumprimento dos direitos desses alunos, de receberem atendimento especializado nas salas de recursos.

A identificação tanto da dislexia quanto das AH/SD são temas complexos e polêmicos, e observa-se que não há um consenso entre os pesquisadores envolvidos em cada área de pesquisa. Os indivíduos disléxicos, geralmente, são intuitivos, apresentam um alto grau de percepção visual-espacial, pensam e aprendem de uma forma diferente (SILVERMAN, 2003; SHAYWITZ, 2006; TAUCEI; STOLTZ; GABARDO, 2013b). Os estudantes com AH/SD são curiosos, críticos de si mesmo e dos outros, apresentam uma forma original de resolver problemas e, geralmente, conseguem fazer relações entre ideias aparentemente diversas e complexas, articulando-as de uma forma inusitada (ALENCAR, 2001; TAUCEI; STOLTZ; GABARDO, 2013b). Assim, a dupla excepcionalidade, no que se refere à AH/SD concomitante com dislexia, se constitui como uma situação controversa e uma linha de pesquisa ainda muito nova. (TAUCEI; STOLTZ; GABARDO, 2013b). E, sob essa ótica, entende-se que, ainda não há amparo legal, ou seja, essa especificidade não está elencada como público alvo do atendimento educacional especializado, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, observa-se que muito ainda precisa ser investigado em termos de pesquisa e de atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Há um despertar para o estudo do subtema Dupla Excepcionalidade (AH/SD em coexistência com dislexia).

Apresenta-se a seguir o Quadro 2, contendo um levantamento das pesquisas encontradas.

QUADRO 2 – LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS ENCONTRADAS.

TÍTULO / ARTIGOS	FONTE / PÁG. DE ACESSO	AUTOR(ES)	DADOS DO ARTIGO / PUBLICAÇÃO
<p>Gifted children with learning disabilities</p> <p>As crianças superdotadas com dificuldades de aprendizagem</p>	<p>Handbook of gifted education</p>	<p>Linda Kreger Silverman</p>	<p>In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Ed.). Handbook of gifted education. 3 ed. [S.l.]: Pearson, 2003. p. 533-543</p>
<p>Czech teachers' attitudes toward typical characteristics of intellectually gifted learners with dyslexia and the issue of identifying and educating them</p> <p>Atitudes dos professores checos às características típicas de alunos superdotados com dislexia, a sua identificação e educação</p>	<p>Periódicos CAPES</p> <p>http://www.ped.muni.cz/ped/or/index.php?option=com_content&view=article&id=139&Itemid=133</p>	<p>Šárka Portešová</p> <p>Marie Budíková</p>	<p>Pedagogicka Orientace [1211-4669] Portešová, Šárka ano:2010 vol:20 fasc:2 pág:55-76</p>
<p>A Model for Screening Twice-Exceptional Students (Gifted With Learning Disabilities) Within a Response to Intervention Paradigm.</p> <p>Um Modelo de Triagem de Alunos com Dupla Excepcionalidade (Superdotado com Dificuldades de Aprendizagem) Dentro de uma Resposta ao Paradigma de Intervenção</p>	<p>Scopus</p> <p>http://gcq.sagepub.com/content/57/4/209.full.pdf+html</p>	<p>R. Steve McCallum</p> <p>Sherry Mee Bell</p> <p>Jeremy Thomas Coles</p> <p>Kelli Caldwell Miller</p> <p>Michael B. Hopkins</p> <p>Angela Hilton-Prillhart</p>	<p>Published online before print August 9, 2013, DOI: 10.1177/0016986213500070 Gifted Child Quarterly October 2013 vol. 57 no. 4 209-222</p>
<p>Differences between children with dyslexia who are and are not gifted in verbal reasoning</p> <p>As diferenças entre as crianças com dislexia quem são e não são dotados de raciocínio verbal</p>	<p>Gifted Child Quarterly</p> <p>http://gcq.sagepub.com/content/57/4/223.abstract</p>	<p>Virginia W. Berninger.</p> <p>Robert D. Abbott.</p>	<p>Gifted Child Quarterly, [S.l.], v. 57, n. 4, p. 223-233, out. 2013</p>

Continua

QUADRO 2 – LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS ENCONTRADAS.

Conclusão

TÍTULO / ARTIGOS	FONTE / PÁG. DE ACESSO	AUTOR(ES)	DADOS DO ARTIGO / PUBLICAÇÃO
Criatividade e suas relações com inteligência em crianças com e sem dislexia	http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2014-02-05T063809Z-1839/Publico/RAUNI%20JANDE%20ROAMA%20ALVES.pdf	Rauni Jandé Roama Alves	Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013
Altas habilidades/superdotação e dislexia: é possível esta relação?	Revista Sobredotação. http://www.aneis.org/images/info/des/rs2012-13vol13/Revista_Aneis_V13.pdf	Joulilda dos Reis Taucei Tania Stoltz Cleusa Valério Gabardo	Sobredotação, Braga, Portugal, v. 13-14, p. 90-115, 2013.
Caminhos e descaminhos: a trajetória complexa do aluno com AH/SD e Dislexia na escola	Revista Cadernos de Educação. http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/2748/2500	Joulilda dos Reis Taucei Tania Stoltz Cleusa Valério Gabardo	Cadernos de Educação, Pelotas, n. 44. p. 265-292, 2013

FONTE: A PESQUISADORA.

3. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS TEMAS DISLEXIA, INTELIGÊNCIA E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA SÍNTESE

Esta seção trata de forma breve a evolução das pesquisas dos temas Dislexia e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), tendo em vista que há uma relação direta entre os temas Dislexia, Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Inteligência. Considerando que as pesquisas a respeito desses temas vêm evoluindo, o presente estudo traz, nessa seção, dois textos nos quais se destacam pesquisadores clássicos, precursores das investigações, que contribuíram para a expansão das respectivas pesquisas nas referidas áreas do conhecimento. O item 3.1 - “Dislexia e/ou Transtorno Específico de Leitura” versa sobre o contexto histórico do desenvolvimento do referido estudo. Por outro lado, o item 3.2 - “Da Inteligência às Altas Habilidades/Superdotação: Perspectiva Psicométrica” além de apresentar a evolução histórica dos estudos da área, discute a aproximação entre o estudo do tema Inteligência e AH/SD. Nos dois textos destacam-se os precursores dos estudos, que contribuíram para a expansão das respectivas pesquisas nas referidas áreas do conhecimento.

3.1 DISLEXIA E/OU TRANSTORNO ESPECÍFICO DE LEITURA

A dislexia e/ou transtorno específico de leitura chamou a atenção desde a metade do século XIX e os estudos a esse respeito se intensificaram na virada do século XX. Segundo Shaywitz (2006), alguns médicos da localidade rural de Seaford, Inglaterra, e da parte central da Escócia escreveram alguns artigos que relatavam alguns casos de crianças que eram brilhantes e motivadas, vinham de famílias escolarizadas e conscientes, estudavam e tinham professores bastante comprometidos com a educação desses educandos, mas, apesar desse contexto favorável ao aprendizado, não conseguiam aprender a ler. A dislexia passou a ser cada vez mais percebida e relatada não apenas por médicos da Grã-Bretanha, mas também da Holanda (1903), da Alemanha (1903) e da França (1906). A consciência sobre o distúrbio logo cruzou o Atlântico até Buenos Aires, e depois chegou aos

Estados Unidos. Assim, por volta de 1909, McCready também observou a associação paradoxal entre dislexia, criatividade e superioridade intelectual (SHAYWITZ, 2006).

As investigações em relação à dislexia iniciaram-se por meio dos estudos de Adolf Kussmaul (1822-1902), Rudolf Berlin (1833-1897), W. Pingle Morgan (1750-1833), James Hinshelwood (1859, 1919), entre outros (SHAYWITZ, 2006). Kussmaul (1877), médico alemão, a partir de suas pesquisas, deu-se conta que poderia existir uma total “cegueira de texto”, apesar da visão, do intelecto e da fala estarem intactos. “Esse pesquisador recebeu o crédito por cunhar o termo alemão *Wortblindheit* (literalmente ‘cegueira verbal’, o que hoje chamamos de dislexia) para essa condição que causava perplexidade” (SHAYWITZ, 2006, p. 76). O pesquisador, ainda segundo Shaywitz (2006), restringiu a questão clínica da *Wortblindheit* àquela de uma condição isolada, que afeta a capacidade de reconhecer palavras e ler textos mas, na qual, tanto a compreensão quanto a expressão pela linguagem oral permanecem intactas.

Outro médico alemão, Rudolf Berlin (1887), redefiniu depois a compreensão sobre os problemas adquiridos de leitura, embasando as suas conclusões nos seis casos que observou e estudou durante vinte anos, além de receber os créditos por ter cunhado a terminologia “dislexia” em sua monografia: *Eine besondere Art der Wortblindheit – dyslexie* (SHAYWITZ, 2006; WAGNER, 1973). Ainda tendo-se como referência os escritos de Shaywitz (2006), observa-se que a pesquisadora faz uma analogia relacionando o termo atual “dislexia” com o que Berlin (1887) descrevia para se referir ao que considerava uma forma especial de “cegueira verbal” em adultos que perderam a capacidade de ler devido a uma lesão cerebral. Para Berlin (1887), se a lesão fosse total, seguir-se-ia uma incapacidade absoluta de leitura, que se refere à “alexia adquirida”. Porém, se o problema fosse parcial, poderia surgir uma grande dificuldade em interpretar símbolos escritos ou impressos, sendo assim, tratar-se-ia de “dislexia”. Esse teórico conceitua a dislexia como um membro de uma família mais abrangente dos transtornos da linguagem, chamada de “afasia”, na qual ocorrem dificuldades na compreensão ou na produção da linguagem falada. No caso da dificuldade tanto na compreensão quanto na produção denomina-se “afasia mista” (BERLIN, 1887 *apud* SHAYWITZ, 2006, p.26). Contudo, observa-se que ‘esses pesquisadores investigavam, sobretudo, os problemas de leitura adquirida que se originam geralmente a partir de uma lesão cerebral, causando a interrupção

de uma habilidade já estabelecida, como a capacidade de decodificar e compreender a linguagem escrita por meio da leitura (SHAYWITZ et al. 1998; GUARDIOLA, 2001; CAVALHAIS; SILVA, 2007).

Todavia, por sua vez, Morgan (1896),²³ em seus escritos, descreveu o caso de um adolescente de 14 anos que apresentava muitas dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, apesar de seu ótimo desempenho em outras áreas acadêmicas, como em Matemática, por exemplo. “Ele sempre foi um menino brilhante e inteligente, rápido nos jogos, e em nenhum aspecto inferior aos colegas da sua idade. [...] O professor que lhe ensinou durante alguns anos diz que ele seria o menino mais bem preparado da escola se o ensino fosse totalmente oral” (MORGAN, 1896 apud SHAYWITZ, 2006, p. 24). Morgan chegou à conclusão de que os referidos problemas tinham sua origem em um defeito congênito, que resultava em dificuldades para armazenar impressões visuais das palavras e, assim como Kussmaul (1877), cunhou o termo “cegueira verbal” para esse transtorno específico (SHAYWITZ, 2006). Mais tarde, publicou um artigo no *British Medical Journal*, discutindo o seu estudo empírico, no qual utilizou o termo “cegueira verbal congênita”. Essa pesquisa foi considerada um dos primeiros relatos sobre a dislexia do desenvolvimento (GUARDIOLA, 2001).

Outra contribuição significativa que marcou as pesquisas históricas sobre a temática da Dislexia, foi a de Hinshelwood (1895), cirurgião oftalmologista que, apesar de, a princípio, ter investigado e relatado casos de “cegueira verbal adquirida”, seus estudos e suas publicações serviram como uma espécie de catalizador para o artigo de Morgan, o qual descrevia a “cegueira verbal congênita”. Assim, destaca-se o caso complexo de um dos pacientes de Hinshelwood (1895), um adulto de nível de escolarização elevado, que em uma determinada manhã se deparou com a situação de, apesar de enxergar com clareza, não conseguir ler as letras e as palavras, porém conseguia reconhecer os números e fazer cálculos (SHAYWITZ, 2006). Embora o relato de Hinshelwood (1895) se referisse a um adulto que antes lia perfeitamente, as similaridades entre as dificuldades do adolescente, paciente de Morgan (1896), que jamais havia aprendido a ler, com o paciente de Hinshelwood (1895), que perdera a capacidade de ler, eram impressionantes, ambos não conseguiam ler textos, mas conseguiam reconhecer

²³ MORGAN, W. P. A Case of Congenital Word Blindness, The British Medical Journal (1896).

números, além de realizar cálculos mentais sem qualquer hesitação. Contudo, apesar das semelhanças, Shaywitz (2006) destaca que é fundamentalmente importante ter bem claro a distinção entre as duas situações.

A ‘cegueira verbal’, quando adquirida, afeta primeiramente os adultos, ocorrendo após uma lesão cerebral. Tais lesões, sejam provenientes de um derrame ou de um tumor, afetam em geral o lado esquerdo do cérebro, onde podem prejudicar várias funções. Além de problemas de leitura, os pacientes atingidos podem experimentar fraqueza muscular no lado direito do corpo, dificuldade em pronunciar palavras ou problemas para nomear objetos. Ao contrário, a ‘cegueira verbal congênita’ ocorre nas crianças e reflete uma disfunção presente desde o nascimento. Aqui, o quadro clínico é mais sutil; evolui gradualmente à medida que a criança se depara com problemas de leitura continuamente na escola. [...] a dificuldade de leitura pode passar despercebida por um longo período. A forma congênita é muito mais circunscrita, afetando primeiramente a leitura, às vezes a linguagem falada, mas nunca a força muscular (SHAYWITZ, 2006, p. 27).

Os relatos de Hinshelwood (1895, 1900, 1902)²⁴ foram importantes, principalmente pela clareza de sua descrição clínica sobre a dificuldade adquirida na leitura em contraposição aos problemas na aprendizagem da leitura de ordem congênita. Esse pesquisador passou a se dedicar à investigação da forma congênita. Nesse sentido, por volta de 1912, descreveu 12 casos de crianças que não conseguiam aprender a ler, apesar de possuírem uma memória extraordinária. Hinshelwood tinha uma visão semelhante à de Morgan em relação às características peculiares sobre a dificuldade de leitura e proporcionou ao campo de pesquisa uma descrição mais profunda e detalhada de um comprometimento da leitura em crianças que, de outra forma, apresentavam boa visão, bastante inteligência e agilidade mental, o qual nomeou como “cegueira congênita para as palavras” (SHAYWITZ, 2006, p. 26; VELLUTINO; FLETCHER, 2013, p. 380). Além disso, defendia a necessidade emergencial de uma identificação precoce das crianças com esse problema e de criar uma consciência clínica e social que considerasse a dislexia uma problemática de caráter médico e, ao mesmo tempo, educacional (GUARDIOLA, 2001; SHAYWITZ, 2006).

Hoje, com a reforma escolar, fica evidente que um médico especialista deveria examinar sistematicamente todas [essas] crianças para identificar os vários defeitos e relatá-los, a fim de encontrar o melhor meio de lidar com os diferentes grupos. Em nosso sistema educacional, esse assunto tem

²⁴ HINSHELWOOD, J. Congenital Word-Blindness”, *The Lancet* (1900), p. 1506-08, “Congenital Word Blindness, With Reports of Two Cases”, *Ophthalmic Review* 11 (1902), p. 91-99 (SHAYWITZ, 2006) e “word-Blindness and Visual Memory”, *The Lancet* (1895), p. 1564-70

despertado pouca atenção e, em minha opinião, uma das necessidades mais urgentes em nossos métodos educativos é oferecer condições especiais para a educação de [tais] crianças, fazendo uso de fundamentos científicos. [...] Sob meu conselho, não se fizeram mais tentativas de ensinar o menino em aula, mas que tivesse aulas particulares de leitura. As lições não deveriam ser muito longas, mas repetidas frequentemente durante o dia em determinados intervalos, visando a refrescar e a fortalecer as impressões visuais da primeira lição. Esse plano foi adotado e teve um nível de sucesso que superou todas as nossas expectativas. [...] Aconselhei-os a não mais tentar fazê-lo ler na aula em frente aos colegas. Seus erros e dificuldades despertavam a ridicularização, o que o perturbava e o fazia piorar. Recomendei que tivesse aulas curtas e frequentes individualmente, tanto na escola quanto em casa (HINSHELWOOD, 1904 apud SHAYWITZ, 2006, p. 30).

De acordo com Vellutino e Fletcher (2013), as pesquisas empíricas e os escritos de Morgan (1896) e Hinshelwood (1895, 1900, 1902) contribuíram no sentido de chamar a atenção para a possibilidade de que algumas dificuldades de leitura em certas crianças podem estar relacionadas a um transtorno do neurodesenvolvimento, que afeta as capacidades cognitivas relacionadas à capacidade de aprender a ler, em vez de uma lesão cerebral ou causas ambientais, como um ambiente doméstico limitado ou instrução inadequada. Entretanto, por sua vez, Dehaene (2012, p. 254) alerta que, em alguns casos, uma “surdez mal despistada, um retardo mental, más condições de educação, ou simplesmente a complexidade das regras de ortografia podem explicar por que muitas crianças experimentam dificuldades para aprender a ler”. Contudo, apesar de se ter consciência de que, em alguns casos, as causas das dificuldades na aprendizagem da leitura podem estar relacionadas a problemas de ordem ambiental e/ou escolar, a discussão em pauta refere-se à dislexia do desenvolvimento, que envolve dificuldades evolutivas específicas na aprendizagem da leitura em algumas crianças ao longo de seu desenvolvimento.

Dislexia do desenvolvimento, segundo Guardiola (2001), envolve dificuldades evolutivas específicas na aprendizagem da leitura em algumas crianças ao longo de seu desenvolvimento, podendo afetar como consequência do problema, o desenvolvimento cognitivo e emocional de indivíduos saudáveis. Neste sentido, observa-se que essas consequências podem se refletir nas interações sociais dessas crianças no ambiente social, familiar e, principalmente, escolar.

3.2 DA INTELIGÊNCIA ÀS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: PERSPECTIVA PSICOMÉTRICA

Desde o início do século passado, a inteligência superior é um tema que tem despertado o interesse de profissionais de diversas áreas do conhecimento. As discussões, em geral, permeiam questões, entre as quais: - Existem critérios definidos para que uma pessoa seja considerada inteligente? - Quais as melhores formas de avaliar a inteligência e qual a relação com as competências sociais? - Qual a importância do Quociente de Inteligência (QI) para o bom desempenho na escola? Este interesse, segundo Alencar (2001), é, em parte, devido ao pressuposto de que o alto potencial de inteligência se associa com competência e sucesso acadêmico. Nesse sentido, as pesquisas desenvolvidas no campo da inteligência ora se confundem, ora se articulam com os estudos das altas habilidades/superdotação, ou seja, o tema da inteligência está diretamente ligado à discussão sobre as AH/SD (TAUCEI; STOLTZ; GABARDO, 2012).

De acordo com Mindal (2010), pode-se considerar que, ao longo dos anos, a Educação e as formas de “medir” a inteligência caminharam, de certa forma, juntas. A pesquisadora, tendo como referência os estudos de Smith (1997), destaca que no contexto da sala de aula a inteligência era considerada a base das conquistas das crianças. A partir dessa ideia, relata que se tornava fundamental selecionar os estudantes mais brilhantes, identificar os alunos com transtornos de aprendizagem e, principalmente, “os chamados limítrofes”. Assim, na busca das diferenças individuais dos educandos, os testes de inteligência vieram ao encontro da necessidade de lidar com classes escolares com grande número de alunos, buscando-se ensino homogêneo e que fosse pautado por práticas disciplinares (MINDAL, 2010).

Os estudos sobre as habilidades intelectuais se desenvolveram a partir do século XIX, sob múltiplas visões, concentrando-se basicamente em duas abordagens: quantitativa e qualitativa. A abordagem quantitativa se desenvolveu, a princípio, “a partir da perspectiva que passou a considerar e analisar as diferenças individuais objetivando medir a inteligência através de um índice”; por outro lado, a abordagem qualitativa, “busca avaliar a ação da pessoa frente a um problema, isto é, o processo de atividade mental e a qualidade lógica da capacidade de

pensamento” (COSTA, 2010, p. 110). A pesquisadora complementa que, no contexto educativo, pode-se considerar que definir a inteligência se torna um aspecto relevante, na medida em que: “(...) possibilita a compreensão daquilo que se poderia classificar como inteligência ‘normal’ a partir da adequação ao conceito, assim dos desvios – pessoas que não conseguem aprender ou ainda os que aprendem muito rápido e com extrema facilidade” (COSTA, 2010, p. 109).

De acordo com Shaffer (2005), as pesquisas tradicionais sobre a inteligência foram marcadas pela abordagem psicométrica, cujo objetivo é mensurar a inteligência cognitiva como um traço ou um conjunto de traços que caracterizam os indivíduos a partir de testes psicométricos de modo que as diferenças intelectuais entre os indivíduos pudessem ser descritas.

As definições propostas são inúmeras e tendem a se classificar em dois grupos principais, a saber: *cognitivas* (quando se define inteligência em termos de habilidades para aprender, manipular símbolos, raciocinar abstratamente) e *adaptativas* (as quais enfatizam os processos de adaptação do indivíduo em seu ambiente total) (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 25).

Nos últimos anos, os processos que estariam subjacentes ao comportamento inteligente têm sido foco de inúmeros estudos pelos psicólogos cognitivistas, complementando e enriquecendo o trabalho desenvolvido pelos psicometristas que fazem uso de testes padronizados. Por outro lado, a influência da cultura, que determinaria as estruturas cognitivas a serem desenvolvidas em determinados contextos, e os valores subjacentes à manifestação de determinados comportamentos que poderiam ser traduzidos como ‘mais inteligentes’ ou ‘menos inteligentes’ também têm sido ressaltados (GOODNOW²⁵, 1976 *apud* ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 25-26)

Segundo Shaffer (2005), Alfred Binet (1857-1911) e Theodore Simon (1878-1961) produziram o que se pode considerar como os primeiros testes de inteligência, precursores dos testes de inteligência atuais. Em consonância com Shaffer (2005), Gardner, Kornhaber e Wake (1998), Alencar e Fleith (2001), e Costa (2010) destacam que, além de Binet e Simon, podem ser considerados também precursores eminentes da abordagem quantitativa Francis Galton (1822-1911), James McKeen Cattell (1860-1944), Lewis Madison Terman (1877-1956), entre outros.

Neste sentido, de acordo com Alencar e Fleith (2001), com o trabalho de Galton no que se refere à avaliação das diferenças individuais em habilidades,

²⁵ GOODNOW, J. J. The nature of intelligence behavior: questions raised by cross-cultural studies. Em L. B. Resnick (Ed.), The nature of intelligence. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (1976).

buscou-se comprovar a hereditariedade da inteligência humana, publicando seus estudos, em 1869, no *"Hereditary Genius"*. Uma das investigações de Galton, segundo Gardner, Kornhaber e Wake (1998), consistiu em selecionar biografias de indivíduos eminentes e talentosos em diversas esferas: estadistas, escritores, artistas, matemáticos, entre outros, e depois investigar as árvores genealógicas desses homens. Desta forma, ele descobriu que muitos dos parentes dos indivíduos investigados também eram pessoas bastante talentosas, principalmente seus filhos, numa oposição a outros parentes mais distantes. Galton concluiu que era mais provável que os pais eminentes tivessem filhos eminentes e talentosos. Em relação a essa afirmação, observa-se que Gardner, Kornhaber e Wake (1998, p. 56) criticam a conclusão de Galton, destacando que "Certamente seria possível defender uma explicação ambiental para os mesmos fenômenos: que os filhos eram mais eminentes porque eram criados na família dos homens eminentes, enquanto os sobrinhos não". Pode-se inferir que este posicionamento de Gardner, Kornhaber e Wake (1998) se coaduna com algumas das ideias de Vygotsky (2008a), no sentido de que aprendizagem e desenvolvimento são originados e influenciados preponderantemente pelas interações sociais. Este teórico considera que os estímulos auxiliares são altamente diversificados, incluindo-se os instrumentos da cultura disponíveis no contexto em que a criança nasce e a linguagem das pessoas que se relacionam com o ela.

Segundo Alencar e Fleith (2001), as conclusões das pesquisas de Galton de que a hereditariedade era o determinante primário do funcionamento intelectual, sugere que as capacidades mentais são herdadas e seguem certas leis de transmissão. Desde esta época, há a controvérsia hereditariedade *versus* ambiente em relação ao alto potencial da inteligência. Os estudos de Galton foram abrangentes: ele desenvolveu também uma série de testes para medir a acuidade sensorial e habilidades de discriminação, dando ênfase à mensuração de funções sensoriais e à utilização de alguns testes psicomotores simples, como a força de preensão e o tempo de reação, para avaliar a inteligência. "Acreditava ele que tudo o que o homem sabe vem através dos sentidos: conseqüentemente, bons sentidos, bom intelecto" (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 21). As pesquisadoras destacam ainda, que os testes desenvolvidos por Galton foram expandidos por diversos pesquisadores, destacando-se o psicólogo americano Cattell, que utilizou alguns dos testes propostos por Galton e outros desenvolvidos por ele, para avaliar a acuidade

sensorial, a força de preensão, o tempo de reação, a memória, a sensibilidade à dor e a preferência por determinadas cores.

Marchesi (2004, p.17) afirma que, as escalas que possibilitaram “medir” as habilidades intelectuais de crianças em idade escolar foram encomendadas, “[...] com a finalidade de separar as crianças que deveriam ser educadas nas escolas regulares daquelas que não podiam frequentá-las”. Instalou-se, assim, a ideia de que seria necessário realizar um diagnóstico dos estudantes, além da aceitação de que todos os educandos identificados com alguma “deficiência” deveriam estudar em escolas diferenciadas das escolas regulares. Com isso, surgem as escolas especiais que, geralmente, dispõem de “um programa diferenciado de ensino”, com profissionais mais especializados e com recursos mais específicos às necessidades dos alunos (MARCHESI, 2004, p. idem). Nesta época, Binet já realizava estudos para avaliar as habilidades mentais superiores. Investigava os processos de pensamento, incluindo abstração, atenção, imaginação, tempo de reação e memória, utilizando os seus filhos como participantes das investigações (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Terman, por sua vez, desenvolveu uma versão adaptada da escala de Binet e Simon para crianças, incluindo novos itens com o propósito de estendê-la para os adultos, utilizando-se do QI para se referir à capacidade intelectual do indivíduo avaliado. Esse instrumento foi intitulado Escala de Inteligência Stanford-Binet (ALENCAR; FLEITH, 2001; COSTA, 2010).

Embora os testes psicométricos tenham tido uma grande aceitação em diversos países, e tenham-se constatado avanços significativos nesta área de estudo, tornando-se bastante frequente quantificar a inteligência por meio desses instrumentos, observa-se que esses testes têm recebido várias críticas, e não há um consenso entre os pesquisadores contemporâneos em relação ao que efetivamente estariam avaliando, na medida em que se reconhecem várias limitações nesses instrumentos (ALENCAR, 1986; WINNER, 1996; GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998; RENZULLI, 1998, 2004a; ALENCAR; FLEITH, 2001; VAN DER VEER; VALSINER, 2009; COSTA, 2010; PÉREZ, 2012; TAUCEI; STOLTZ; GABARDO, 2012). Uma das ideias equivocadas em relação aos testes de inteligência que continua ainda presente na sociedade, é que o resultado do teste é fixo e invariável, além de, em alguns casos, haver a possibilidade de não identificar pessoas com indicadores de alto potencial de inteligência devido às limitações que alguns desses

instrumentos apresentam (ALENCAR, 1986; 2001; WINNER, 1996).

Segundo Costa (2010), se a abordagem quantitativa visa a quantificar o potencial de inteligência por meio de um índice, por outro lado, a abordagem qualitativa objetiva estabelecer linhas de análises distintas, buscando-se identificar como ocorrem os processos de atividade mental e quais os fatores qualitativos na capacidade de pensamento. Em outras palavras, a abordagem qualitativa segue diversas linhas de investigação e análise para compreender como ocorre o desenvolvimento humano como um todo. Neste sentido, dentre os estudiosos que buscaram compreender os processos mentais a partir de uma perspectiva qualitativa, destaca-se Lev S. Vygotsky (1896-1934), conceituado psicólogo soviético e um dos idealizadores da Teoria Histórico-Cultural. Podendo-se inferir que as suas ideias podem ser consideradas como um “divisor de águas” entre a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa de pesquisa.

4. VYGOTSKY: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A COMPREENSÃO AMPLIADA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Os estudos na área das Altas Habilidades/Superdotação no que se refere à identificação e à educação dos estudantes com indicadores de potencial cognitivo acima da média, como também daqueles com dupla excepcionalidade, evoluíram de uma perspectiva unidimensional para multidimensional. Neste íterim, pode-se inferir que as ideias de Vygotsky (1982; 1997; 2008a; 2008b; 2009; 2010; 2012) e de seus colaboradores²⁶ aparecem, na atualidade, como uma perspectiva diferenciada de compreender o indivíduo em seu amplo desenvolvimento humano a partir das interações sociais. Essa percepção parte do entendimento de que um dos polos constituintes do pensamento dialético e interativo, ao qual Vygotsky (2008a; 2012) defende, se concentra na explicação dos fenômenos humanos a partir de suas contradições e relações interconectivas. Em qualquer fenômeno existem tendências contraditórias e antagônicas que apesar de aparentemente se excluírem, quando consideradas em um complexo interativo se manifestam sob uma forma dialógica (LÊNIN, 1979; VYGOTSKY, 1997; 2008a; 2012; PICCOLO, 2009).

Nesse sentido, a genialidade²⁷ em Vygotsky (*in* DELOU; BUENO, 2001), representa toda uma teia de questões sociais, psicológicas e biológicas. Para ele, a genialidade, assim como o talento, raramente se revela concomitantemente em todos os aspectos, com frequência constitui-se, em maior ou menor grau, em um desenvolvimento unilateral incomum na atividade criadora, em uma determinada área. Por outro lado, em seus estudos com crianças com necessidades especiais (problemas mentais e físicos), ele defende e acredita no potencial da criança para o desenvolvimento “normal”, isto é, um infante com alguma lesão orgânica não pode ser considerado menos desenvolvido do que outro convencionalmente chamado de

²⁶ Inicialmente, os colaboradores de Vygotsky se resumiam em uma “troika” (grupo de três) que se formou incluindo Luria e Leontiev, posteriormente se ampliou para um grupo de oito, com a inclusão de Bozhovich, Levina, Morozoca, Shavina e Zaporozhets (VYGOTSKY; LURIA, 1996). Em conjunto com seus colaboradores Luria, Leontiev, Sakharov e alguns estudantes, Vygotsky desenvolveu uma série de pesquisas em psicologia do desenvolvimento, educação e psicopatologia (VYGOTSKY, 2008b).

²⁷ Genialidade e talento eram termos adotados por Vygotsky (*in* DELOU; BUENO, 2001), para se referir aos indivíduos com potencial cognitivo acima da média. Assim, mantiveram-se as terminologias visando fidelidade à obra. Para Vygotsky, genialidade é um grau superior de talento, que se manifesta em elevada criatividade, tendo extraordinário significado histórico para a vida da sociedade. Segundo ele, a genialidade pode surgir nas mais diversas áreas da criatividade humana – ciência, arte, tecnologia, política. “A genialidade distingue-se do talento, principalmente, pelo nível e características da sua obra: os gênios constituem-se em ‘pioneiros’ de uma nova época histórica em seu campo” (VYGOTSKY *in* DELOU; BUENO, 2001, p. 98).

“normal”, mas sim, se desenvolve de uma forma diferenciada de acordo com o seu tempo de desenvolvimento, sob outros olhares, desafios e perspectivas, na compensação social dos problemas físicos e/ou mentais. Para ele, se uma “deficiência”²⁸ traz alguma limitação, também pode vir a estimular maneiras para superá-las, alcançando estímulos, em alguns casos, para a compensação e/ou supercompensação (VYGOTSKY, 2008a; 2012). Assim, os escritos de Vygotsky (1982; 2008a; 2008b; 2010; 2012) permitem constatar o caráter monista, presente em sua perspectiva histórico-cultural, na qual o indivíduo é compreendido em sua totalidade, na medida em que todos os aspectos que o constituem são valorizados.

O entendimento do homem em uma visão histórico cultural ou sócio histórica considera o desenvolvimento como resultado de processos interativos em um contexto que é social, cultural e, portanto, histórico (VAN DER VEER; VALSINER, 2009; STOLTZ; PISKE, 2012). Com relação a esse pressuposto, Stoltz e Piske (2012) enfatizam que a consideração do meio social e cultural na definição e identificação do indivíduo superdotado, torna-se uma necessidade. É nesse sentido que se julga pertinente a contribuição de Vygotsky na discussão das altas habilidades/superdotação.

Vygotsky foi um dos principais representantes da teoria Histórico-Cultural, professor, advogado, filósofo, escritor, palestrante e um apaixonado pela Psicologia, com interesses constantes por assuntos relacionados a temas como Literatura, Pedagogia, Psicologia, Estética, Teatro e História da Arte, entre outros (VAN DER VEER; VALSINER, 2009). Iniciou sua carreira profissional como professor de Literatura e, neste período, discutia os problemas da prática educacional, particularmente, a educação de estudantes com necessidades especiais. Sua formação multidisciplinar o levou a estudar a psicologia infantil e suas aplicações pedagógicas; assim como, a psicologia da arte e a epistemologia da psicologia (VYGOTSKY, 2008a).

Vygotsky (2008a) foi um dos fundadores do Instituto de Estudos das Deficiências em Moscou, na Rússia, ao qual se manteve ligado ao longo de sua

²⁸ No início do século XX, os termos deficiência: deficiência física, deficiência mental, retardado, defeituoso, cegueira, surdez, entre outros, eram comumente usados na antiga União Soviética para se referir às pessoas com necessidades especiais, assim Vygotsky utilizou muitos desses termos (VYGOTSKY; LURIA, 1996; VYGOTSKY, 1997; 2012). Entretanto, apesar de parecerem, à primeira vista, termos pejorativos e estereotipados, é importante que se considere o contexto cultural e histórico que influenciava o autor. Ao longo deste capítulo adotaram-se algumas dessas nomenclaturas visando ser fiel ao referencial teórico.

vida. Ao estudar indivíduos com cegueira congênita, afasia (problemas de linguagem) e “deficiência mental”, percebeu a oportunidade de entender os processos mentais humanos e de desenvolver programas de tratamento e reabilitação. Dessa forma, pretendia contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade que procurasse eliminar o analfabetismo e elaborar programas educacionais que favorecessem as potencialidades de cada pessoa e a integrasse com a população escolar. Para o estudioso, sua teoria psicológica, em seu amplo aspecto, precisava ter relevância para a prática médica, mas também para a educação. Em sua trajetória, Vygotsky (2012) constitui-se como um exemplo de luta ideológica teórica pela criação de uma psicologia e uma defectologia²⁹ autenticamente científicas.

4.1 PRINCIPAIS IDEIAS DA PERSPECTIVA VYGOTSKYANA

A perspectiva Histórico-Cultural delineada por Vygotsky pode ser compreendida a partir de três temas gerais, todos relacionados entre si, embora distintos: o uso do método genético, ou de desenvolvimento; a afirmação de que o funcionamento mental superior provém de processos sociais; a afirmação de que os processos sociais e psicológicos humanos são moldados fundamentalmente por ferramentas sociais, ou formas de mediação. Entretanto, a explicação de cada um dos temas individualmente pode vir a desencadear uma compreensão reduzida, tendo-se em vista que as temáticas definem-se mutuamente no pensamento de Vygotsky. Ele jamais estruturou sua abordagem separadamente, o inter-relacionamento de suas ideias não pode ser subestimado, assim o entendimento do real significado de sua abordagem histórico-cultural só é possível compreendendo-se a inter-relação entre os temas (WERTSCH, 1996; VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Corroborando, Oliveira (2007) destaca que o desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações entre desenvolvimento e aprendizado são temas centrais na perspectiva vygotskyana. A preocupação de Vygotsky com o desenvolvimento do homem está presente em todos os seus trabalhos. Ele busca compreender a origem

²⁹ Defectologia termo adotado para a ciência que estudava o desenvolvimento de pessoas com problemas mentais e físicos (VAN DER VEER; VALSINER, 2009; VYGOTSKY, 2012).

e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história individual. Esse tipo de abordagem, que enfatiza o processo de desenvolvimento, é chamado de abordagem genética. Ao lado de sua preocupação com a questão do desenvolvimento, Vygotsky enfatiza a importância dos processos de aprendizado. Para ele, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

De forma geral, a ideia que permeia todas as obras de Vygotsky (1982; 1987; 1997; 2004; 2008a; 2008b; 2010; 2012) e de Vygotsky e Luria (1994; 1996) é a questão da interação. Em sua perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2008a) considera o desenvolvimento humano como resultado de processos interativos, diferentemente dos métodos utilizados para as teorias associacionistas³⁰, que se sustentam em uma perspectiva unidirecional “estímulo/resposta” (VYGOTSKY, 2008a). Ele revê e critica a abordagem puramente associacionista do crescimento psicológico, em que este é compreendido como acumulação meramente quantitativa (VYGOTSKY; LURIA, 1996). Em sua concepção de desenvolvimento, a compreensão do comportamento reside nas relações dialéticas que o ser humano mantém com o meio social.

Vygotsky (2009), assumindo que o homem é um conjunto de relações sociais, discute a sociogênese do desenvolvimento humano e do conhecimento, e argumenta sobre a importância de se considerar o desenvolvimento ontogenético, no âmbito individual, articulado à história e à cultura. Daí sua ênfase na internalização das práticas sociais e sua afirmação de que as funções mentais superiores são relações sociais internalizadas (VYGOTSKY, 2009).

Em concordância, Oliveira (2007) e D'aroz (2013) destacam que as linhas principais do desenvolvimento do comportamento na abordagem vygotskyana

³⁰ A teoria do associacionismo evolutivo foi apresentada, sobretudo, pelo associacionista britânico, particularmente Herbert Spencer (1820-1903) e o escocês Alexander Bain (1811-1877), que propuseram “duas leis básicas da associação: similaridade e contigüidade. Conseqüentemente, ‘as sensações e sentimentos vêm juntos em estreita sucessão de tal modo que quando um deles vem à mente, muito provavelmente o outro a acompanhará.’ [...] Em psicologia, esses autores defendiam o ponto de vista do chamado associacionismo. [...] isto é, a conexão estabelecida entre elementos de nossa experiência com base em sua contigüidade e semelhança. Do modo como sugerem esses autores, as leis do espírito humano são sempre uma só e a mesma em todo tempo e por todo o globo terrestre” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 97).

referem-se “à filogênese, a história da espécie humana; à ontogênese, história do indivíduo de determinada espécie; à sociogênese, história cultural, do meio cultural no qual o sujeito está inserido; e à microgênese, que é o aspecto mais microscópico do desenvolvimento” (D’ARÓZ, 2014, p. 152).

Assim, tendo como ponto de partida o compromisso geral com o método genético, Vygotsky e Luria (1996) passaram a identificar três linhas no desenvolvimento do comportamento humano: evolutiva, histórica e ontogenética. Ao incorporar essas linhas, ou domínios genéticos à sua abordagem, eles expõem um modo de ver que difere da maioria dos estudos enquadrados na categoria de psicologia do desenvolvimento. A expressão psicologia do desenvolvimento, geralmente, aplica-se quase que exclusivamente ao domínio genético da ontogênese e, tipicamente, aos períodos da infância e da adolescência. Em contraposição a esse modo de ver, Vygotsky e Luria afirmam que uma análise genética completa deve tratar dos modos pelos quais o conhecimento dos três domínios genéticos contribui para a compreensão do comportamento e do funcionamento mental (VYGOTSKY, LURIA, 1996). A tentativa de Vygotsky e Luria de delinear uma nova psicologia genética que dissesse respeito aos múltiplos domínios do desenvolvimento conserva grande importância na contemporaneidade (WERTSCH, 1996).

Para Vygotsky (2009), não somente a natureza influi na conduta humana, mas também as pessoas modificam e criam suas próprias condições de desenvolvimento. A imagem de homem que deriva de sua teoria é a de um ser racional que assume o controle de seu próprio destino e emancipa-se para além dos limites restritivos da natureza. Essa ideia constitui-se em uma imagem de homem fundamentada parcialmente no pensamento marxista e nas ideias de filósofos como, Bacon e Spinoza. Mas, acima de tudo, era uma concepção de homem no qual Vygotsky acreditava. Além de se inspirar nas ideias dos referidos filósofos, Vygotsky também recebeu influência e se fundamentou em Darwin, Engels, Koffka, Durkheim, entre outros (VAN DER VEER; VALSINER, 2009).

De uma maneira geral, Vygotsky (2008a) não apresentava problemas em relação às ideias de Darwin no que se refere à evolução do homem ter se dado a partir dos animais e a perspectiva de ser um processo contínuo. Contudo, ele não concordava que essa fosse a história completa, e resistia à afirmação de Darwin de que as faculdades mentais do homem e dos animais não diferem entre si em tipo,

embora diferissem entre si em grau. Para Vygotsky, havia diferenças fundamentais entre os animais e os seres humanos, que se originavam, principalmente, na cultura humana. Enquanto os animais são quase totalmente dependentes da herança de traços de base genética, os seres humanos podem transmitir e dominar os ensinamentos e os produtos da cultura. Dominando o conhecimento e a sabedoria incorporados na cultura humana, podem dar um passo decisivo no sentido da emancipação em relação à natureza. Assim, como já referido, para Vygotsky os traços especificamente humanos são adquiridos no domínio da cultura por meio da interação social (VAN DER VEER; VALSINER, 2009).

4.2 A INTERAÇÃO COMO DESENCADEADORA DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Na União Soviética, nos anos 20, Vygotsky (2008a) não era o único a utilizar a abordagem histórica e do desenvolvimento no estudo da natureza humana. Bronsky (1911)³¹ já havia assumido a posição de que a compreensão das funções mentais complexas necessitaria de uma análise do desenvolvimento. Por outro lado, Thurnwald (1922)³² e Levy-Bruhl (1923)³³ discutiam a história dos processos mentais reconstruídos a partir de evidências antropológicas da atividade intelectual dos povos primitivos. Assim, inspirando-se em Bronsky e no trabalho de sociólogos e antropólogos europeus ocidentais, como Thurnwald e Levy-Bruhl, Vygotsky demonstrou seu interesse no desenvolvimento dos processos mentais entendidos historicamente. Vygotsky adotou a posição de que a compreensão das funções mentais complexas, como a percepção e a solução de problemas, necessitaria de uma análise do desenvolvimento. Para ele, a análise da história do desenvolvimento das funções psicológicas humanas somente seria possível com o estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico (VYGOTSKY, 2008a).

Nesse sentido, Vygotsky (2008a) pautou sua concepção sócio histórica no desenvolvimento de bases sólidas, necessárias para o estabelecimento de uma

³¹ BLONSKY, P. P. *Studies in scientific psychology*, Moscou, Casa de Publicações do Governo, 1911.

³² THURNWALD, R. *Psychologie des primitiven menschen*, In. *Handbuch der vergleichenden psychologie*, Munique, 1922..

³³ LEVY-BRUHL, L. *Primitive Mentality*, Nova York, Macmillan, 1923.

teoria dos processos psicológicos, que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores, como, por exemplo, o pensamento, a linguagem, a memória voluntária, o comportamento volitivo (intencional), de forma admissível para as Ciências Sociais. Para ele, a sua abordagem deveria incluir a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes a uma determinada função; deveria proporcionar uma explicação detalhada de sua história ao longo do desenvolvimento, com o objetivo de estabelecer as relações entre formas simples e complexas daquilo que aparentava ser o mesmo comportamento; e, de forma importante, deveria incluir a especificação do contexto social em que se deu o desenvolvimento do comportamento (VYGOTSKY, 2008a).

De acordo com Vygotsky (2012), o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores está condicionado pela unidade dos fatores biológico e social, qualquer processo psíquico³⁴ contempla simultaneamente as condições hereditárias e as influências do ambiente. Ele considera que esses fatores não estão em oposição formal, o indivíduo é constituído por ambos, entretanto, atribui papel determinante aos fatores sociais e culturais (VYGOTSKY, 1997; 2012).

Se incluirmos a história das funções psicológicas superiores como um fator de desenvolvimento psicológico, certamente chegaremos a uma nova concepção sobre o próprio processo geral de desenvolvimento. Podem-se distinguir, *dentro* de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. *A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas* (VYGOTSKY, 2008a, p.42).

Segundo Vygotsky (1997; 2012), a incidência das condições hereditárias e as influências do ambiente são diferentes nos diversos aspectos, isto é, considera que essa unidade não se apresenta em forma de uma combinação mecânica e estática dos fatores hereditários e ambientais, mas sim se constitui como uma unidade completa, diferenciada, dinâmica e variável, tanto com respeito às funções psíquicas em separado, como com as diversas etapas do desenvolvimento evolutivo. Por isso, segundo ele, para compreender o processo de desenvolvimento psíquico das

³⁴ Vygotsky utilizou o termo *psíquico* dos psicólogos gestaltistas alemães em várias de suas obras. O termo tem sido traduzido de maneira diversa por estudiosos norte-americanos, espanhóis e brasileiros. Alguns utilizam o termo *mental*, outros o termo *psíquico* e outros o termo *psicológico*, como na expressão *funções psicológicas superiores* (VYGOTSKY; LURIA, 1996). Na dissertação em pauta, utiliza-se o termo psíquico e/ou psicológico respeitando-se a terminologia utilizada pelos autores e/ou tradutores.

crianças é importante definir o papel e o significado de cada um dos fatores.

Assim, em sua concepção de desenvolvimento, Vygotsky (2012) demonstrou a necessidade de análise do sistema genético, mas não só em relação aos processos psíquicos individualmente, também nas relações interfuncionais desses processos. Ele enfatiza que durante o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (memória voluntária, memorização ativa e atividade de pensamento) ocorre uma reorganização da inter-relação desses processos, isto é, no começo a percepção tem papel prioritário, depois a memória, o pensamento verbal, o pensamento lógico, como também uma incorporação da vontade e a utilização de diversos recursos de mediação (VYGOTSKY, 2012).

Vygotsky (2008a) considera que ao longo do desenvolvimento surgem sistemas psicológicos que unem funções separadas em novas combinações. Esse conceito foi retomado e desenvolvido por Luria em sua proposição de que os componentes e as relações, dos quais essas funções unitárias fazem parte, são formadas durante o desenvolvimento do indivíduo e dependem das experiências sociais. Ele conclui que os sistemas funcionais de uma pessoa adulta são fundamentalmente formados por suas experiências enquanto criança, cujos aspectos sociais são determinantes no processo de desenvolvimento. Assim, na concepção de Vygotsky, a característica mais fundamental das mudanças que ocorrem ao longo do desenvolvimento é a maneira através da qual funções elementares (de origem biológica), previamente separadas, são integradas em novos sistemas funcionais de aprendizado.

Segundo Vygotsky (2008a), as funções psicológicas superiores não se encontram superpostas, como um andar superior, sobre os processos elementares; elas representam novos sistemas psicológicos. Esses sistemas são “plásticos” e adaptativos em relação às experiências que o infante vivencia durante o seu estágio de desenvolvimento. Para ele, o indivíduo é resultado da interação com o meio ambiente efetivo e das características biológicas particulares do organismo. Argumenta ainda que, em função da constante mudança das condições históricas determinantes das oportunidades da experiência humana, não pode haver um esquema universal representando na íntegra a relação dinâmica entre aspectos externos (interpsíquico) e internos (intrapsíquico) do desenvolvimento humano. Portanto, um sistema funcional de aprendizagem de um indivíduo não pode ser igual ao de outro, embora possa haver pontos semelhantes em certos estágios do

desenvolvimento (VYGOTSKY, 2008a).

Essa constatação faz com que Vygotsky (2008a) compreenda que as funções psicológicas superiores não são formadas com autonomia e independência, mas sob condições determinadas, especificamente, sob a mediação dos signos e dos instrumentos culturais. A mediação cultural no desenvolvimento humano é um processo essencial para que se desenvolvam funções psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 2007; STOLTZ; PISKE, 2012).

Hamdan, Pereira e Riechi (2011), neuropsicólogos, destacam que, para além da contribuição incontestável acerca do desenvolvimento humano a partir da dimensão social, as ideias de Vygotsky (1997) contribuíram para o entendimento das funções mentais. Para eles, Vygotsky apresentou uma análise inovadora sobre o funcionamento cerebral em relação às visões localizacionistas³⁵ e holísticas³⁶, defendendo que as funções das partes e do todo se encontram organizadas em inter-relações funcionais complexas que variam em conformidade com os diferentes estágios do desenvolvimento humano. A partir das deduções de Vygotsky (1997), a polêmica entre “localizacionismo” *versus* “holismo” das funções mentais ganhou novos contornos.

Luria (1981), por sua vez, a partir das ideias originais de Vygotsky (1997), desenvolveu o estudo do comportamento atípico dos pacientes com lesão cerebral. Para ele, o cérebro em funcionamento é, na verdade, um sistema funcional

³⁵ Na perspectiva **localizacionista** das funções mentais, acreditava-se que as faculdades mentais encontravam-se em estruturas cerebrais, havendo tantas estruturas cerebrais quanto faculdades ou processos mentais existentes. O maior expoente do localizacionismo das funções mentais foi o médico alemão Franz Gall (1758-1828). Gall acreditava na existência da localização cerebral circunscrita das funções mentais (HAMDAN; PEREIRA; RIECHI, 2011).

³⁶ A perspectiva **holística** defendia que as funções mentais não dependiam das partes particulares do cérebro, mas sim que elas atuam envolvendo o cérebro como um todo. O maior opositor das ideias de Gall foi o fisiologista francês Jean Pierre Florens (1794-1867), que não acreditava que o cérebro fosse uma massa homogênea, mas que funcionava de modo integrado (HAMDAN; PEREIRA; RIECHI, 2001).

Segundo Hamdan, Pereira e Riechi (2011), a polêmica entre localizacionistas e holistas aumentou com as pesquisas e as conclusões de Broca (1824-1880), que descobriu as primeiras correlações cerebrais circunscritas e as patologias da linguagem (apud Feinberg & Farah, 1997). Ainda, segundo Hamdan, Pereira e Riechi (2011), Broca descobriu que a expressão verbal estava associada ao terço posterior do giro frontal inferior esquerdo. Sua descoberta foi muito importante para a Neurociência, pois se circunscreve como a primeira evidência da localização de uma função complexa. Por outro lado, Karl Wernicke (1848-1909) descreveu casos em que uma lesão em uma parte do cérebro, o terço posterior do giro temporal frontal esquerdo, determinava a capacidade da linguagem, enquanto que a linguagem expressiva motora permanecia intacta. Ele concluiu que essa região cerebral era responsável pela compreensão da linguagem (HAMDAN; PEREIRA; RIECH, 2001).

complexo, que abrange diferentes níveis e diferentes componentes, cada um dos quais oferece a sua contribuição própria para a estrutura final da atividade mental. E Vygotsky (2008a) demonstrou a importância dos símbolos para a linguagem, afirmando que o cérebro é um sistema altamente diferenciado, cujas partes são responsáveis por aspectos desse todo e a linguagem é um elemento importante nesse processo (HAMDAM; PEREIRA; RIECHI, 2011).

A ideia de signos e de valor de signo constitui o princípio subjacente às investigações desenvolvidas por Vygotsky e Luria (1996) em relação ao uso de instrumentos psicológicos pelo macaco, pelo homem primitivo e pela criança. Essa ideia incorporou-se em larga escala ao estudo do comportamento. Segundo eles, as formas de comportamento, tanto dos macacos quanto de humanos, são encaradas em termos de atividade semiótica, isto é, atividade que organiza e transforma objetos como, por exemplo, varas, cordas, pedaços de papel colorido, tinta, cartões, etc., em signos culturais ou instrumentos significativos, a serem empregados para manipular ou mediar o ambiente e, a seguir, para comunicar-se com outros a respeito dele (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

De acordo com Vygotsky (2008a), a potencialidade para as operações complexas com signos já existe nos estágios mais precoces do desenvolvimento individual. Porém, suas observações mostram que entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento) existem muitos sistemas psicológicos de transição. Segundo ele, na história do comportamento, esses sistemas de transição (funções psicológicas) estão entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido, referindo-se a esse processo como a história natural do signo (VYGOTSKY, 2008a).

Vygotsky (2008b) considera os estímulos auxiliares altamente diversificados. Eles incluem os instrumentos da cultura presentes no ambiente em que o indivíduo nasce, a linguagem das pessoas que interagem com a criança e os instrumentos produzidos pela própria criança, incluindo o próprio corpo. Assim, Vygotsky entende o conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos ao uso de signos. Para ele, os sistemas de signos constituem-se na linguagem, na escrita e nos sistemas de números.

Vygotsky e Luria (1996) diferenciam e definem a função dos signos e dos instrumentos da seguinte forma:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. Signo por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma (VYGOTSKY, 2008a, p. 55).

Essa definição fornece uma base sólida para que se designe o uso de signos à categoria de atividade mediada, uma vez que a essência do seu uso consiste em os homens autorregularem o seu comportamento através dos signos. A função indireta (mediada), em ambos os casos, torna-se evidente. Em outras palavras, a mediação se refere à intervenção de um ou vários elementos intermediários. Ocorre por meio dos instrumentos físicos e psicológicos através de processos interativos em um contexto social e cultural, conforme destacam Stoltz e Piske, baseados em Luria, Leontiev e Vygotsky (2005) e Vygotsky (2008a).

A mediação considera a intervenção de um elemento intermediário na relação homem-mundo. Este é o dado fundamental dentro de uma perspectiva histórico-cultural. A aprendizagem e o desenvolvimento humano são mediados pela cultura. A produção de cultura é o resultado do uso de instrumentos físicos e psicológicos. Os instrumentos físicos permitem a transformação da natureza. Por exemplo, a caneta é um instrumento físico, que permite ao homem expressar suas impressões ao mundo; [...]. Os instrumentos psicológicos referem-se aos signos, que reunidos em sistemas simbólicos permitem a transformação e a autorregulação do próprio homem. É o caso, por exemplo, da mediação da linguagem, ferramenta psicológica indispensável para o surgimento do pensamento e o aprimoramento do intercâmbio entre os homens. (STOLTZ; PISKE, 2012, p. 253).

Vygotsky (2008b), ao destacar as origens sociais da linguagem e do pensamento, enfatiza que a linguagem tem função social decisiva no desenvolvimento do indivíduo, é a função cognitiva que expressa e organiza o pensamento do ser humano, distinguindo-o dos animais. Em consonância com Vygotsky, Oliveira (2007) e Stoltz e Piske (2012) destacam que o que determina a passagem do homem biológico para o sócio histórico é a articulação entre pensamento e linguagem, o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional. Nesse sentido, elas enfatizam que essa questão remete à necessidade da mediação cultural no desenvolvimento humano.

O desenvolvimento da mediação permite o surgimento dos processos psicológicos superiores ou funções psicológicas superiores (pensamento

generalizante, atenção voluntária, comportamento intencional). Essas funções diferenciam-se das funções psicológicas inferiores (atenção e memória involuntária, comportamento involuntário, reações emocionais básicas) que partilhamos com os outros animais. As funções psicológicas superiores são especificamente humanas e aparecem primeiro no contexto social e cultural onde a pessoa se insere (Vygotsky, 1994). Por meio da internalização da cultura ocorre a reconstrução interna de uma operação externa, realizada socialmente, e nesta passagem há a inter-relação entre a situação social de desenvolvimento e a vivência de cada pessoa, que vai conferir-lhe uma trajetória única (STOLTZ; PISKE, 2012, p. 253).

De acordo com Vygotsky (2008a), a relação entre o uso do instrumento e a linguagem oral afetam várias funções psicológicas, em particular a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção, cada uma é parte de um sistema dinâmico de comportamento. As conexões e relações entre as funções constituem sistemas que se modificam ao longo do desenvolvimento da criança. Para Vygotsky, um aspecto especial da percepção humana, que surge em idade precoce, é a percepção dos objetos reais. Por outro lado, segundo ele, a atenção é uma das principais funções da estrutura psicológica que embasa o uso de instrumentos. Vários pesquisadores, incluindo Kohler, perceberam que a capacidade ou incapacidade de focalizar a própria atenção é um determinante essencial para qualquer operação prática. Com o auxílio da função indicativa das palavras, a criança começa a dominar a sua atenção (VYGOTSKY, 2008a).

Segundo Vygotsky (2008a), à medida que a criança cresce, não somente mudam as atividades evocadoras, por exemplo, da memória, como também o seu papel no sistema das funções psicológicas. A memória não mediada ocorre num contexto de operações psicológicas que podem não ter nada em comum com as operações psicológicas que acompanham a memória mediada, conseqüentemente resultados experimentais poderiam dar a entender que algumas funções psicológicas são substituídas por outras. Em outras palavras, com uma mudança no nível de desenvolvimento, ocorre uma mudança não tanto na estrutura de uma função isolada (que poderia no caso ser a memória), mas também no caráter daquelas funções, com a ajuda das quais ocorre o processo de lembrança. O que muda são as relações interfuncionais que conectam a memória a outras funções. Além da inter-relação entre os processos psíquicos superiores, Vygotsky (2012) destaca também o caráter e a conduta, cuja formação atravessa um longo caminho, ou seja, a idade pré-escolar, a idade escolar, a adolescência e a juventude.

4.3 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL: CONTRIBUIÇÃO DE VYGOTSKY PARA A PSICOLOGIA COGNITIVA, NEUROPSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

Segundo Meira (1998), Vygotsky defende que a consciência reflexiva chega à criança por meio dos conhecimentos científicos, e que não se pode conceber o desenvolvimento mental como um processo de diferenciação de formas complexas de atividade psíquica inata da criança, já que estas formas de atividade só podem ser elaboradas na medida em que os indivíduos assimilam a experiência social. Vygotsky (2008a; 2010) dá início a uma discussão inteiramente nova não só em relação ao aprendizado, mas também ao desenvolvimento e às funções do ensino.

Em consonância com Vygotsky (1982; 1997; 2008a; 2010; 2012) e com Meira (1998), observa-se que Vygotsky não nega a existência de uma relação dialética entre determinado nível de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem do ser humano, o que significa que a aprendizagem deve se dar de forma coerente com o nível de desenvolvimento do aprendiz, ou seja, não conseguiríamos resultados positivos tentando ensinar álgebra ou regras gramaticas mais elaboradas para uma criança pequena (MEIRA, 1998).

Nesse sentido, se Vygotsky (1982; 1997; 2008a; 2010; 2012) concorda com a relação entre um determinado nível de desenvolvimento e a capacidade para a aprendizagem, pode-se inferir que uma das contribuições singulares de Vygotsky foi conceber a posição de que não existe um único nível de desenvolvimento, mas sim dois: o nível de desenvolvimento real (atual) e o nível de desenvolvimento potencial (futuro). Entre os dois encontra-se a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Vygotsky enfatiza: “[...] se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, temos que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2008a, p.95).

O primeiro nível pode ser chamado de *nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*. Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real. [...] a zona de desenvolvimento proximal. [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Se ingenuamente perguntarmos o que é nível de desenvolvimento real, ou, formulando de forma mais simples, o que revela a solução de problemas pela criança de maneira mais independente, a resposta mais comum seria que o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. [...] O que é, então, definido pela zona de desenvolvimento proximal, determinada através de problemas que a criança não pode resolver independentemente, fazendo-o somente com a assistência? A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas estão presentemente em estado embrionário. [...] O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 2008a, p. 95-98).

Refletindo sobre a contribuição de Vygotsky (2008a) para a Psicologia Cognitiva e a Neuropsicologia, observa-se que a zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e neuropsicólogos de um instrumento através do qual se pode compreender o curso interno do desenvolvimento. Usando a ZDP como método pode-se dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, Vygotsky considera que a ZDP permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VYGOTSKY, 2008a).

Relacionando esse pressuposto mais especificamente ao campo da Educação formal, pode-se inferir que o conceito de ZDP contribui para um maior conhecimento por parte do professor em relação às capacidades de aprendizagem do estudante. O professor poderá observar e refletir: o que seu aluno pode fazer com assistência hoje, será capaz de realizar sozinho amanhã. Assim, poderá desenvolver práticas pedagógicas que estimulem a zona de desenvolvimento proximal dos seus educandos. Com relação a essa questão, Stoltz e Piske (2012) destacam que,

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) manifesta a posição de Vygotsky com relação à noção de aprendizado como se antecipando ao desenvolvimento. A ZDP constitui-se em um conceito dinâmico e representa a distância entre o nível real (verificado a partir da capacidade de resolução individual de problemas) e o nível potencial (evidenciado a partir da capacidade de resolução conjunta de problemas, contando com a ajuda de *experts*). O papel do professor consiste na intervenção nas ZDPs dos alunos para a criação de novas ZDPs, e isto requer iniciá-los em novos aprendizados e não a mera solicitação daquilo

que eles já sabem. É preciso confrontar o aluno com uma situação nova e desafiadora, que, com a ajuda do professor ou de outros alunos, permita a sua superação e entendimento (Stoltz, 2008; 2010). Existem diferentes ZDPs em cada um de nós. O conhecimento científico, por trabalhar com conceitos elaborados, potencializa o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Oliveira & Oliveira, 1999). Mas o trabalho com a arte, que permite o contato com a emoção, a volição e o sentimento por meio da imaginação, é igualmente importante e origem do pensamento generalizante para Vygotsky (1997; 2008a; Oliveira & Stoltz, 2010). A arte representa a realidade de maneira diferente do conhecimento científico (STOLTZ; PISKE, 2012, p. 254-255).

Em consonância com Vygotsky (2008a) e Stoltz e Piske (2012), pode-se inferir que essa premissa poderia ser adotada tanto para alunos com desenvolvimento convencionalmente “normal”, quanto para estudantes com altas habilidades/superdotação e, até mesmo, aos educandos que apresentam outras necessidades especiais como, por exemplo, estudantes com dislexia e/ou com dupla excepcionalidade, entre outros. Na realidade, o âmbito das outras necessidades educacionais especiais, que não as altas habilidades/superdotação, é que foi mais pesquisado por Vygotsky.

Segundo Vygotsky (2008a), a zona de desenvolvimento proximal é um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento. Este conceito contribui para aumentar de forma significativa a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais. Na sala de aula, o professor atento aos seus alunos pode perceber o nível de desenvolvimento efetivo (real), observando o que cada aluno é capaz de realizar de maneira independente. Porém, o aprendizado orientado apenas para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança, porque ele não se dirige para um novo estágio do processo de cognição, mas, em vez disso, segue o processo já efetivado, ou seja, não avança para uma fase posterior da aprendizagem e desenvolvimento.

Vygotsky (2008a) afirma ainda que a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita os professores para a proposição de que o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. Para ele, o aprendizado desperta vários processos internos das funções psicológicas superiores, que são capazes de operar quando o educando interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros, ou seja, quando há interação social. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Desse ponto de vista, pode-se pensar

que aprendizado não é desenvolvimento; porém, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos psicológicos do desenvolvimento humano que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 2008a).

Além disso, de acordo com Van Der Veer e Valsiner (2009), Vygotsky enfatiza a necessidade de que os educandos estudem e aprendam a partir de suas próprias atividades, ou seja, seu papel não deve ser reduzido ao de receber passivamente o conhecimento institucionalizado aceito. Porém, embora Vygotsky destaque a importância da experiência pessoal e privada, ele se opõe ao chamado movimento da “educação livre” que era predominante na União Soviética nessa época. Considera que as crianças não devem ser deixadas por sua própria conta enquanto estão adquirindo novos conhecimentos e sabedoria, já que isto, segundo ele, seria equivalente a não educá-las. O papel dos pais e dos professores deve ser o de formar parte do ambiente das crianças e organizar esse ambiente, assim eles irão direcionar de maneira considerável o desenvolvimento mental delas (VYGOTSKY, 1926i, p.74 apud VAN DER VEER; VALSINER, 2009, p.71).

[...] ele definiu o processo educacional (*vospitateľnyj*) como o ‘processo de reforma social (*perestrojka*) de formas biológicas de comportamento’ (Vygotsky, 1926i, p.10). Mais adiante, preferiu a definição semelhante de Blonsky de educação/criação como a ‘influência e interferência planejadas, direcionadas, intencionais e conscientes nos processos naturais de crescimento da criança’ (VYGOTSKY, 1926i apud VAN DER VEER, 2009, idem p. 66-67).

Em concordância com Castorina (1998), observa-se que, ao longo de toda a teoria de Vygotsky, ele propõe uma visão da formação das funções psíquicas superiores como “internalizadas,” mediadas pela cultura e, portanto, postula um sujeito social que não é apenas ativo, mas, sobretudo, interativo. Assim, em Vygotsky (1997; 2008a; 2008b; 2012), a interação social é fundamental no processo do desenvolvimento cognitivo. A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo sua abertura nas zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), nas quais as interações sociais e o contexto sociocultural são perspectivas centrais.

Stoltz e Piske (2012), afirmam que Vygotsky, baseando-se no conceito de mediação e de zona de desenvolvimento proximal, inova propondo a avaliação do

talento cultural. Essa proposta apresenta um caráter dinâmico e é coerente com a concepção histórico-cultural de entendimento do desenvolvimento humano.

4.4 AS NECESSIDADES ESPECIAIS A PARTIR DA PERSPECTIVA INTERATIVA DE VYGOTSKY

A teoria do desenvolvimento psíquico, elaborada por Vygotsky para estudar a criança com desenvolvimento típico, passou a ser o fundamento de suas investigações da criança com desenvolvimento atípico. Vygotsky observou que as leis gerais do desenvolvimento infantil são percebidas também nas crianças com necessidades especiais. Ele demonstrou que, assim como a criança considerada “normal” tem o seu ritmo de desenvolvimento, a criança especial também tem seu próprio ritmo. Entretanto, o indivíduo com desenvolvimento atípico se desenvolve de forma diferenciada, com outros prazos, ritmos e qualidade; e, além disso, não só se desenvolvem alguns aspectos da personalidade e da consciência, mas também as próprias relações entre ambas. (VYGOTSKY, 2012).

Ao estabelecer a unidade das regularidades psicológicas de crianças convencionalmente “normais” e daquelas consideradas com “desvios” no desenvolvimento, Vygotsky pôde fundamentar a ideia geral em relação ao desenvolvimento da personalidade dos indivíduos que não se encontram dentro dos padrões de normalidade e homogeneidade. Assim, em sua teoria psíquica propôs a ideia de condicionamento social das propriedades especificamente humanas. Demonstrou que a influência social e, em particular a educação, constitui uma fonte inesgotável na formação dos processos psíquicos superiores (VYGOTSKY, 2012).

De acordo com Van Der Veer e Valsiner (2009), desde os primeiros escritos de Vygotsky na área da defectologia, ele enfatiza a importância de uma educação social para os educandos com necessidades especiais, pois acredita no potencial do aluno para o desenvolvimento “normal” e na compensação social dos problemas de ordem congênita e física. Para ele, o indivíduo não pode se curvar às leis “sombrias” da hereditariedade, a plasticidade mental do material humano pode ser explorada organizando-se o ambiente social.

[...] todas as deficiências corporais – seja a cegueira, surdo-mudez ou um retardamento mental congênito – afetavam antes de tudo as relações sociais das crianças e não suas interações diretas com o ambiente físico. O defeito orgânico manifesta-se inevitavelmente como uma mudança na situação social da criança. Assim, pais, parentes, e colegas irão tratar a criança deficiente de uma maneira muito diferente das outras crianças, de um modo positivo ou negativo (VYGOTSKY, 1924 apud VAN DER VEER; VALSINER, 2009, p.74-75).

Vygotsky defende a necessidade de uma escola que se abstenha de isolar educandos com necessidades especiais e, em vez disso, integre-os, tanto quanto possível, junto aqueles estudantes tidos como “normais” nas escolas regulares, onde podem ser educados para que realmente tomem parte da sociedade de forma efetiva. Ele considera que as escolas especiais da época faziam pouco em termos de educação social (VAN DER VEER; VALSINER, 2009). Assim, observa-se que, já em seu tempo, Vygotsky (1997; 2008a; 2012) defendia a importância da inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular.

Em Vygotsky, o diagnóstico defectológico e o prognóstico para a recuperação e compensação da “deficiência”, mesmo que seja parcial, baseavam-se nas avaliações e encaminhamentos de uma equipe multidisciplinar constituída por profissionais das áreas da Psicologia, Pedagogia, Neuropsicologia, Psiquiatria infantil e Medicina (VYGOTSKY, 1997; 2008a; VAN DER VEER; VALSINER, 2009). Nesse sentido, pode-se inferir que, apesar dos anos que distanciam as práticas defectológicas adotadas por Vygotsky em relação à atualidade, já naquela época elas eram modernas e atuais, tendo-se em vista que, na contemporaneidade, uma equipe multidisciplinar constitui-se como sendo a proposta mais indicada para se desenvolver um atendimento especializado de qualidade para as pessoas especiais.

A ênfase no aprendizado social emerge da teoria de Vygotsky (2008a). Para ele, é ao longo da interação entre crianças e pessoas mais experientes que se desenvolvem os métodos eficazes para a aprendizagem, contribuindo para que se reconheçam possibilidades de troca de conhecimento. Esses métodos podem se tornar acessíveis aos mais jovens por aqueles com maiores habilidades. Essa ideia pode trazer contribuições ao ambiente escolar, proporcionando a interação e a troca de conhecimento entre os pares, isto é, o aprendiz mais experiente e/ou com alto potencial cognitivo pode desenvolver uma relação interativa, e assim, somar e partilhar seu conhecimento com o aprendiz menos avançado intelectualmente.

Segundo Vygotsky (2010), as permanentes observações em relação ao caráter social do processo educativo fazem com que se perceba que a educação

sempre trabalha com indivíduos determinados, e o meio social se forma, ou melhor, se realiza em determinados indivíduos. Entretanto, o debate sobre a individualidade no ensino regular e na educação social pode desdobrar-se em algumas discussões particulares. Uma dessas questões refere-se às diferenças individuais próprias de cada educando, principalmente, nos casos em que se está diante de desvios muito evidentes em relação ao tipo médio, como por exemplo, crianças com deficiências físicas, disfunção orgânica congênita do sistema nervoso central e crianças bem dotadas (VYGOTSKY, 1997; 2010; 2012).

Para Vygotsky (1997), observando do ponto de vista fisiológico, algumas necessidades especiais, como, por exemplo, a cegueira e a surdez, não eram nada mais do que a falta de possíveis vias de formação de reflexos condicionantes. Ele acredita que essas pessoas com necessidades especiais poderiam estar aptas para terem uma vida ativa, pois, para o pesquisador, um problema físico não poderia afetar diretamente a personalidade do ser humano, mas o problema social resultante de uma “deficiência” pode interferir, significativamente, na sua rotina. Sendo assim, a situação patológica, que está ligada ao campo médico e, segundo ele, em alguns casos, é um estado irreversível, não sofre alteração. Cabe à educação a intervenção em outro nível, o nível das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2012).

Assim, Vygotsky (1997) enfatiza que as particularidades psicológicas da criança com necessidades especiais têm como base não somente o fator biológico, mas também o fator social. Essa concepção o levou a postular que a educação de crianças “deficientes” não deve se diferenciar da educação de estudantes considerados “normais”, ele acredita que os educandos especiais podem assimilar conhecimentos e desenvolver habilidades de maneira semelhante aos estudantes considerados com desenvolvimento típico. Porém, considera imprescindível investigar e utilizar métodos, procedimentos e técnicas específicas para que o processo de aprendizagem e desenvolvimento seja, realmente, efetivado. Ele considera que todas as formas de educação e aprendizagem, embora não devam violar as leis básicas da pedagogia, ganham uma direção e um sentido especiais aplicados a essas crianças notoriamente especiais. Nesse sentido, há a necessidade de mudanças em alguns procedimentos e regras da educação (VYGOTSKY, 2010).

Segundo Vygotsky e Luria (1996), o grau de desenvolvimento cultural de um indivíduo expressa-se não só pelo seu conhecimento adquirido, mas também por

sua capacidade de usar objetos em seu mundo externo e, acima de tudo, usar racionalmente seus próprios processos psicológicos. A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer conhecimento, mas também pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos e pelo desenvolvimento de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades. O talento cultural significa, antes de qualquer coisa, usar racionalmente as capacidades de que se é dotado, ainda que sejam médias ou inferiores, para alcançar o tipo de resultados que uma pessoa culturalmente não desenvolvida só pode alcançar com a ajuda de capacidades naturais consideravelmente mais fortes. O talento cultural significa, essencialmente, a capacidade de controlar seus próprios recursos naturais, significa a criação e a aplicação dos melhores dispositivos no uso desses recursos.

Vygotsky e Luria (1996), analisando algumas funções naturais com dois grupos de crianças: um com necessidades especiais - “retardadas” - e o outro com altas habilidades/superdotação - “bem dotadas,” - observam que a diferença mais significativa entre essas crianças não está, necessariamente, nas funções biológicas, mas nas culturais, conforme explicitam.

Seria difícil expressar melhor essa dualidade na atividade da memória de uma criança retardada. Só conseguimos compreendê-lo de um único ponto de vista: supomos que a memória natural de uma criança retardada (exatamente como no caso da visão, da audição e de outras funções naturais) pode muitas vezes permanecer sem ser atingida por sua incapacidade. A diferença está apenas no fato de que uma criança normal utiliza racionalmente suas funções naturais e, quanto mais progride, mais é capaz de imaginar dispositivos culturais apropriados para ajudar sua memória. Não é o que se dá com uma criança retardada. Uma criança retardada pode ser dotada dos mesmos talentos naturais de uma criança normal, mas não sabe como utilizá-los racionalmente. Assim, eles permanecem adormecidos, inúteis, como peso morto. [...] Em consequência, o retardo é um defeito não só dos próprios processos naturais, mas também do seu uso cultural. [...] Então, o que é responsável pela diferença de memória entre a criança retardada e a criança bem-dotada? Tivemos a oportunidade de nos convencer de que essa diferença está numa capacidade desigual de usar culturalmente a própria memória. Se uma criança normal (e igualmente uma bem-dotada) era capaz de usar uma série de dispositivos artificiais para ajudar a memória e aumentar consideravelmente sua atividade, uma criança retardada, abandonada a si mesma, era quase incapaz de usar esses métodos (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 228-229).

Vygotsky e Luria (1996) chegaram a essa conclusão com base em um experimento de cartões com figuras, nomeado como “instrumento de desenvolvimento cultural da memória”. Eles desenvolveram esse estudo com três

crianças com altas habilidades/superdotação (bem dotadas) de idades entre 10 e 11 anos e com quatro crianças com necessidades especiais, especificamente, com “deficiência mental” (VYGOTSKY; LURIA, 1996). Os estudiosos concluíram que uma criança com altas habilidades/superdotação era capaz de usar ativamente sua experiência anterior pondo em uso inúmeros métodos que aperfeiçoam seus processos psicológicos naturais. Não é o que observaram nas crianças estudadas com necessidades especiais, conforme enfatizam:

[...] observamos grande discrepância. Se, no primeiro caso, temos um aumento acentuado da memória com a transição para as formas culturais da mesma, no caso das crianças retardadas o contrário é verdadeiro. As figuras a elas oferecidas como ajuda não só não as ajudaram, como ainda interferiram, causando uma deterioração da atividade de sua memória. Ao invés do coeficiente de 180 a 200% para a memória cultural, que observamos nas crianças bem-dotadas obtivemos um coeficiente de 40 a 70 e 80%. Em outras palavras, a criança com a ajuda de figuras lembra menos do que sem elas. Os dispositivos culturais oferecidos demonstram estar além da capacidade da criança retardada. Ela é capaz de usá-los, mas eles só as distraem do uso direto da memória. Assim, a maior diferença entre crianças retardadas e bem-dotadas parece ser uma diferença não nos próprios processos naturais, mas em seu uso com dispositivos culturais (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.232).

De acordo com Vygotsky (2008a), estudos estabeleceram que as crianças com “deficiência mental” não são muito capazes de ter pensamento abstrato. Com base nesses estudos, a pedagogia da escola especial tirou a conclusão, aparentemente correta, de que todo o ensino desses educandos deveria basear-se no uso de métodos concretos do tipo “observar e fazer”. Porém, segundo ele, uma quantidade considerável de experiências com esse método resultou em profunda desilusão. Demonstrou-se que a prática educacional baseada somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato – falha em ajudar crianças especiais a superar os seus déficits inatos, além de reforçá-los, acostumando essas crianças especiais exclusivamente ao pensamento concreto, faz com que esses educandos deixem de utilizar qualquer pensamento abstrato que ainda possam ter. Ele considera que a escola, apesar das dificuldades, deve fazer todo o esforço para estimular o pensamento abstrato, para assim desenvolver nessas crianças o que está intrinsecamente faltando no seu desenvolvimento. Assim, o verdadeiro papel do método de ensino pelo concreto passa a ser visto somente como um ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato – como um meio, e não com um fim em si mesmo.

4.5 AS IDEIAS DE VYGOTSKY SOBRE AS AH/SD NA PESQUISA QUALITATIVA CONTEMPORÂNEA

O início do século XX, mais precisamente 1924, marca e fortalece os trabalhos de Vygotsky no campo da defectologia, com a sua primeira publicação nessa área. Vygotsky (2012) afirma que, esse campo de estudo era considerado uma pedagogia “menor” e todas as investigações eram desenvolvidas a partir de métodos quantitativos. Ele critica os referidos métodos afirmando que se começou a calcular e medir, em vez de experimentar, observar, analisar, diferenciar, generalizar, descrever e definir qualitativamente. Para ele, os métodos psicológicos de investigação quantitativa determinam o grau de insuficiência do intelecto, porém não caracterizam a própria “deficiência”. Define esses métodos como medição e não investigação da capacidade humana. Segundo Vygotsky, a especificidade da estrutura orgânica e psicológica, as características do desenvolvimento e a personalidade do indivíduo não estão nas proporções quantitativas (VYGOTSKY, 2012).

Vygotsky e Luria (1996), embora reconheçam que os critérios psicométricos podem proporcionar algumas indicações, criticam os testes de Quociente de Inteligência (QI) por considerarem que essas “testagens” quantitativas padronizadas ofereçam inconvenientes claros, como, por exemplo, testam e quantificam basicamente o desenvolvimento de habilidades e a extensão da informação possuída pelo indivíduo. Assim, eles levantam alguns questionamentos mais complexos: “De fato, que características devemos procurar ao aplicar diferentes testes de talento? O que exatamente produz o talento e o que geralmente se compreende por esse termo?” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 236).

Vygotsky e Luria (1996), examinando mais atentamente os diversos sistemas para avaliar o talento, observam que alguns desses instrumentos “testam” funções completamente diferentes em áreas distintas. Eles consideram que, se os dados coletados forem analisados com rigor, é possível observar que o material coletado é bastante heterogêneo e que a soma total, que aparentemente indica o crescimento intelectual da criança, dissimula a fusão indiferenciada das capacidades naturais avaliadas com o conhecimento adquirido, por exemplo, na escola. Nesse sentido, muitas vezes, o que é possível verificar não é o quanto de talento, mas sim o quanto

de conhecimento a criança adquiriu ao longo de sua vida, quão grande ou pequeno, por exemplo, é o seu vocabulário, a enumeração sequencial, a descoberta de rimas para as palavras, a identificação e memorização de figuras, entre outros quesitos. Eles consideram que essas questões podem estar dentro de uma ideia amplamente conhecida de talento; contudo, estão distantes de esgotar essa concepção (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Vygotsky e Luria (1996) destacam ainda que conhecem pessoas talentosas que não possuem conhecimento acadêmico. Para os pesquisadores, junto a métodos de investigação que favoreçam, entre outras coisas, a identificação do conhecimento adquirido pelo indivíduo, é importante estudar outras capacidades que não sejam de ordem intelectual, mas que podem ser relevantes em seu desenvolvimento cultural. Por outro lado, eles acreditam também não ser absolutamente suficiente avaliar unicamente as características naturais, inatas da personalidade.

Afinal de contas, conhecemos casos e aspectos do talento que não são acompanhados de grande quantidade de conhecimento. Juntamente com a investigação sobre a riqueza da informação da criança, devemos estudar também suas outras capacidades que não têm ligação direta com o conhecimento que ela possui, mas que desempenham papel importante em seu desenvolvimento cultural (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.236).

A partir do ponto de vista e das críticas de Vygotsky e Luria (1996), é possível refletir e relacionar as ideias desses estudiosos clássicos com a importância de se desenvolver investigações nessa área do conhecimento, associando-se os instrumentos psicométricos com novos instrumentos de avaliação, disponíveis, como, por exemplo, as “Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores,” desenvolvidas por Renzulli *et al* (1976), que envolvem critérios para avaliar características motivacionais, de criatividade, de liderança, artísticas, etc., entre outros instrumentos.

De acordo com Vygotsky e Luria (1996, p. 237), “O talento numa área não é necessariamente evidente em outra. Um músico que desenvolve atividade cultural incomum numa área pode não possuir nenhum dos recursos que supomos deva ter um cientista”. Eles também defendem que um indivíduo com significativo talento prático possui um conjunto de capacidades completamente diferentes. Nesse

sentido, observa-se que, já em seu tempo, os referidos estudiosos contradizem o pressuposto do mito dominante do “talento global”, tão criticado por Winner (1996) e por outros pesquisadores contemporâneos que concentram seus estudos nas investigações da alta habilidade/superdotação.

Winner (1996), na contemporaneidade, assim como Vygotsky, no passado, critica o fato de que, muitos psicólogos têm avaliado, normalmente, a superdotação acadêmica com um teste de QI, no qual, geralmente, se “obtem” um resultado global. Segundo ela, na maior parte das vezes, reserva-se o rótulo da superdotação para crianças com “dons” acadêmicos – ou seja, crianças com potencial cognitivo na linguagem (oral e escrita) e na Matemática, duas das áreas da aprendizagem mais valorizadas nas escolas. Segundo ela, a afirmação subjacente, nesse caso, é a de que as crianças com altas habilidades/superdotação têm um potencial intelectual geral que lhes permite ser superdotada em “todas essas áreas” do conhecimento, ela nomeia esse pressuposto como “o mito da superdotação global” (WINNER, 1996, p. 20).

Vygotsky e Luria (1996) enfatizam que é importante não esquecer de que certos indivíduos com indicadores de alto potencial de inteligência podem apresentar algumas dificuldades e questionam:

Poderemos, sem um estudo mais aprofundado, rejeitar o funcionamento intelectual de alguém que possui uma memória natural muito deficiente? Poderemos considerar que não é muito bem-dotado se, além de possuir memória natural deficiente, apresentar-nos baixos escores relativamente a outros processos: velocidade de reação, precisão de movimentos, atenção e assim por diante? Parece-nos que seria errado tirar essa conclusão. Não podemos nos esquecer de que certas pessoas, indiscutivelmente bem dotadas, muitas vezes possuem capacidades naturais deficientes, que uma deficiência natural não continua necessariamente sendo uma falha por toda a vida de alguém, e que pode ser preenchida e compensada no decorrer da vida por outros dispositivos artificiais. [...]. Ao mesmo tempo, há outros exemplos nos quais boas capacidades naturais permanecem represadas. Ao apurar o estado das capacidades inatas de uma pessoa, determinamos apenas seu ‘ponto de partida’ que, com o desenvolvimento cultural, pode produzir resultados dessemelhantes (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 237).

Segundo Van Der Veer e Valsiner (2009), para Vygotsky não existe algo como um dom geral, uma pessoa pode ser um escritor brilhante, mas um médico medíocre. Da mesma forma, algumas crianças podem ser superdotadas intelectualmente, ao passo que outras podem tornar-se artistas criativos. Ele alerta deve-se ter cautela, portanto, para não enviar crianças a formas especiais de

educação com base apenas nas avaliações de capacidades intelectuais. Esse raciocínio estava de acordo com a ideia geral de Vygotsky de uma educação abrangente, incluindo o estímulo do desenvolvimento moral, emocional e estético. Ele colocava-se contra um treinamento intelectual unilateral, afirmando que é possível discernir não só o pensamento talentoso, mas também o “sentimento talentoso”. Vygotsky apresentou um argumento ecológico, dizendo que os resultados de “testes mentais” são obtidos em uma situação artificial, sendo assim, considera que não se pode garantir que esses critérios de avaliação sejam totalmente válidos nas circunstâncias da vida cotidiana (VYGOTSKY, 1926i apud VAN DER VEER; VALSINER, 2009).

Nesse contexto, observa-se que a multidimensionalidade da concepção de superdotação presente na teoria dos três anéis de Renzulli (1978; 1986) e na teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1983; 1993; 1999), entre outras teorias contemporâneas, coadunam-se com as ideias de Vygotsky. Ele, já em seu tempo, inova contradizendo a existência do “talento global”, propondo que no lugar desse conceito abstrato fosse considerada uma nova perspectiva de toda uma esfera de capacidades excepcionais especiais (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

De acordo com Van Der Veer e Valsiner (2009), para Vygotsky, todos os fenômenos psicológicos estavam em contínuo desenvolvimento. Assim, uma análise da construção pessoal, mas com base social para o paradigma desenvolvimentista em psicologia, tem valor para pesquisas em décadas atuais. Eles destacam ainda que Vygotsky era o humanista brilhante que sugeria mudanças radicais em várias áreas, apresentando sempre suas várias ideias criativas, diferentes e originais. Ele, com suas ideias, suas produções científicas e sua teoria Histórico Cultural, “recebe o crédito de ‘estar cinquenta anos à frente de seu tempo’ por ideias que ele próprio creditava a seus predecessores da década de 1890 e do início de 1900” (VAN DER VEER; VALSINER, 2009, p. 13).

Dessa forma, em consonância com Van Der Veer e Valsiner (2009), pode-se considerar que a teoria de Vygotsky é uma sinopse de desenvolvimento humano para novos estudos no futuro. Assim, observa-se que, a perspectiva sociocultural de Vygotsky conta com significativo corpo de pesquisadores simpatizantes em diversas áreas do conhecimento, principalmente, Educação, Neurociências e Psicologia. Entende-se que as ideias de Vygotsky, marcadamente originais, visionárias e bastante atuais, mesmo que “parcialmente” desenvolvidas devido ao seu falecimento

premature, podem ser consideradas base para corroborar com estudos, tanto nas áreas da Educação, da Psicologia, quanto das Neurociências, por abrir espaço para uma discussão dialética interdisciplinar entre essas áreas do conhecimento.

De acordo com Luque e Cubero (2004), Vygotsky, com suas ideias inovadoras, buscava apoiar-se necessariamente em uma teoria científica sobre a natureza humana e sua mudança ao longo do desenvolvimento. Uma teoria que só poderia ser o resultado da aplicação da análise materialista dialética às funções psicológicas humanas e às produções artísticas e culturais. A partir disto, emergem todos os temas de pesquisa que foram investigados por ele: a necessidade de encontrar um método, isto é, o método genético experimental, uma unidade de análise que se constitui na atividade instrumental e na interação para o estudo científico da psicologia. Luque e Cubero (2004) consideram ainda que, a teoria sociocultural serviu não só para redefinir muitas perguntas de pesquisa, mas também para formular questões de uma perspectiva em que a dimensão social adquire caráter essencial na explicação da natureza humana. Para eles, os princípios da escola soviética, especialmente através da perspectiva vygotskyana, têm sido uma das maiores influências no campo da Psicologia e da Educação, especificamente, na instituição escola como estabelecimento cultural, na qual se produzem aprendizagens, como o próprio Vygotsky (2008a) enfatizava.

A partir de Vygotsky, é possível entender os conceitos desenvolvidos e expostos por ele como base para uma discussão do desenvolvimento dialético-interacionista. Assim, em concordância com Shaffer (2005) e Vygotsky (2009), entende-se que o desenvolvimento humano é, sobretudo, influenciado pelas experiências sociais, sendo um processo cumulativo e contínuo, ou seja, eventos vivenciados no passado têm implicações no futuro. O desenvolvimento não pode ser considerado um somatório de partes, mas algo holístico, considerando-se o desenvolvimento em sua totalidade, isto é, levando-se em consideração as partes como um todo e suas inter-relações históricas sociais. Nesse sentido, consideram-se as ideias de Vygotsky relevantes para desenvolver um diálogo significativo com autores contemporâneos das áreas de estudo investigadas (Altas Habilidades/Superdotação, Dislexia e Dupla Excepcionalidade), e assim contribuir para a análise dos dados coletados na pesquisa desenvolvida.

CAPÍTULO II

5 METODOLOGIA DA PESQUISA: ABORDAGEM QUALITATIVA

O delineamento metodológico adotado para o desenvolvimento da pesquisa constitui-se em uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, com modalidade de estudo de caso abrangendo casos múltiplos – quatro casos, cuja orientação se apoiou em Lüdke e André (1986), Vygotsky (2004), Aguiar e Ozella (2006), Sampieri (2006) e Flick (2009). O diálogo com os referidos autores, por meio de percepções e reflexões, possibilitou a pesquisadora percorrer o caminho teórico-metodológico que levou ao cumprimento das diversas etapas da pesquisa. Nesse sentido, pode-se inferir, em analogia com as ideias de Vygotsky (2008a), que, ao longo do desenvolvimento de uma pesquisa, surgem sistemas psicológicos que unem funções unitárias separadas em novas combinações. Os componentes e as relações dos quais essas funções unitárias fazem parte são formados durante o desenvolvimento de cada pessoa e dependem das experiências sociais vivenciadas.

O enfoque qualitativo tem o ambiente natural como sua fonte direta de coleta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e o fenômeno que está sendo investigado. A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são influenciados pelo seu contexto, considerando-se de essencial importância as circunstâncias particulares em que um determinado “objeto” se insere, para que possa ser compreendido. Da mesma forma, os participantes do estudo, os gestos, as palavras proferidas devem ser referenciados ao contexto onde aparecem (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Sampieri (2006) destaca que os estudos qualitativos podem propor questões e hipóteses antes, durante ou depois da coleta de dados e da análise. Essas atividades servem, primeiramente, para identificar quais são as questões mais importantes da pesquisa; e, depois, para refiná-las e respondê-las, ou testar as hipóteses. O processo ocorre de forma dinâmica, com um movimento contínuo entre os fatos e sua interpretação, buscando-se compreender um fenômeno social complexo. A ênfase não está em medir as variáveis envolvidas no fenômeno, mas

sim em entendê-lo. É um enfoque flexível e se move entre os eventos e sua interpretação, entre as respostas dos participantes e o desenvolvimento da teoria. Seu propósito é reconstruir a realidade tal como é observada (SAMPIERI, 2006).

O estudo e pesquisa desenvolvidos foram considerados de caráter exploratório por consistirem, conforme explicita Sampieri (2006), em examinar um tema ainda pouco estudado, a respeito do qual prevalecem muitas dúvidas e poucas informações. Quanto à modalidade estudo de caso, o autor afirma que deve ser bem delimitado, tendo seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo e, ao mesmo tempo, buscando retratar a realidade de forma completa. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto porque apresenta característica singular. Pode haver, também, a possibilidade de se investigar mais de um caso em uma mesma pesquisa. Assim, um princípio básico dessa modalidade de investigação é que, para uma apreensão mais completa do sujeito estudado, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa, abrangendo as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas envolvidas no contexto abrangido pela pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa realizada teve como questão norteadora do estudo: **como são as interações nos contextos familiar, social e escolar e as influências desses contextos no desenvolvimento de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) e dislexia?**

Dessa forma, tendo-se como foco as relações interativas e o desenvolvimento humano, a pesquisa foi desenvolvida respeitando-se os princípios teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural, a partir das contribuições de Vygotsky (2004), que considera a importância de se estudar a interação social para se compreender a totalidade do comportamento humano. “Vygotsky destaca a importância de um método que desse conta da complexidade do que entendia como objeto da Psicologia, ou seja, o Homem e suas funções psicológicas.” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 223).

Assim, em vista do exposto, apresentou-se a necessidade de uma teoria que favorecesse a mediação entre o método materialista histórico e os fenômenos psíquicos. A ciência, sob essa perspectiva, abarca a ideia da inseparabilidade do lógico, da base material, da dialética e do histórico (VYGOTSKY, 1927³⁷ apud

³⁷ VYGOTSKY, L. Soviet Psychology: Lev Vygotsky's The Crisis in Psychology: a methodological investigation. 1927. Disponível em : <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/.../crisis/>

AGUIAR; OZELLA, 2006). Em concordância com esses autores, entendeu-se que o estudo em pauta envolve uma visão que tem no empírico seu ponto de partida, sem se contentar apenas com a descrição dos fatos, buscando-se assim uma explicação do processo de constituição do objeto estudado. Ao nos referirmos aos pontos essenciais a serem considerados sobre o método, é importante não deixar de mencionar a impossibilidade de se constituir um método alheio à concepção de homem, ou seja, o ser humano é constituído numa relação dialética com o social e com a História, sendo único, social e histórico. Definida a abordagem qualitativa, serão destacados a seguir os instrumentos adotados e os procedimentos desenvolvidos durante a coleta de dados.

5.1 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS NA COLETA DE DADOS

Como instrumentos para a coleta de dados foram adotados: a entrevista semiestruturada; a observação; e materiais documentais, entre eles - Relatório de Avaliação Psicoeducacional, Relatório de Percepção Visual, Tabela de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Relatório de Avaliação Fonoaudiológica, Avaliação Diagnóstica de Dislexia, Relatório de Avaliação da Alta Habilidade/Superdotação e materiais pedagógicos.

Lüdke e André (1986) destacam que a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em outras atividades humanas. Na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. A entrevista semiestruturada se desenvolve a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações, se for o caso (Apêndices E, F, G e H). A abordagem adotada durante as entrevistas foi conduzida de forma aberta e dinâmica, visando permitir inteira liberdade para os participantes relatarem as questões mais significativas para eles. Dessa forma, procurou-se garantir que os participantes se sentissem livres para responder às

perguntas de maneira natural. Em concordância com Aguiar e Ozella (2006), considerou-se que qualquer resposta, por mais simples que seja, deve ser considerada válida; o entrevistado deve se sentir estimulado a responder as perguntas e não, induzido ou pressionado pelo entrevistador.

Segundo Lüdke e André (1986), tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas abordagens de pesquisa no ambiente educacional. Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta de dados, a observação possibilita um contato pessoal do pesquisador com o fenômeno pesquisado. O observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A introspecção e a reflexão pessoal têm papel importante na pesquisa qualitativa. Contudo, é importante destacar que, para realizar uma observação de qualidade, que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, ela precisa ser controlada e sistemática; isso implica a existência de um planejamento cuidadoso da observação e uma preparação rigorosa do observador. É necessário planejar a observação determinando “o quê” e “o como” observar, fazer registros descritivos, saber distinguir os detalhes relevantes dos triviais e utilizar métodos rigorosos para validar as observações, como, por exemplo, fazer as anotações de campo imediatamente após o contato com os participantes, garantindo assim a fidedignidade no registro dos fatos, situações e comportamentos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; AGUIAR; OZELLA, 2006; FLICK, 2009). Com esta postura, realizaram-se as observações dos estudantes participantes do estudo, nos locais onde frequentam (salas de recursos e atendimento especializado). As anotações descritivas foram feitas imediatamente após os encontros e observações dos estudantes participantes do estudo de caso e dos envolvidos com estes, visando garantir o máximo de fidedignidade em relação às observações.

Ainda, de acordo com Lüdke e André (1986), os focos de observação nas abordagens qualitativas são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador. O conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte reflexiva. A parte descritiva compreende um registro detalhado do que ocorre no campo da pesquisa e a parte reflexiva inclui as observações pessoais do pesquisador que se constitui das reflexões analíticas e metodológicas, dilemas éticos e conflitos, mudanças na perspectiva do observador e esclarecimentos

necessários (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesse sentido, a referida observação no contexto da pesquisa em pauta constituiu-se em duas partes. Uma, descritiva, incluiu a fala dos participantes, a reconstrução de diálogos, a descrição do local onde foi realizada a observação, a descrição das atividades desenvolvidas com os estudantes especiais e o comportamento dos participantes do estudo. Outra, reflexiva, incluiu as reflexões analíticas: temas que estão emergindo, associações e relações entre as partes, novas ideias surgidas; as reflexões metodológicas, quanto às decisões sobre o delineamento das investigações, os problemas encontrados na obtenção dos dados e a forma de resolvê-los; os dilemas éticos e conflitos referentes a questões surgidas nos relacionamentos com os informantes e com as pessoas que poderiam facilitar ou dificultar o acesso à coleta dos dados; os esclarecimentos necessários a respeito de elementos que necessitam de maior exploração, entre outras experiências vivenciadas.

Na percepção de Aguiar e Ozella (2006), a entrevista é um dos instrumentos mais ricos e que permite acesso aos processos psíquicos, particularmente os sentidos e os significados. Esse método de coleta de dados deve ser consistente e suficientemente amplo, de modo a evitar inferências desnecessárias ou inadequadas. Também deve ser recorrente, isto é, a cada entrevista, após uma primeira leitura, se houver necessidade o participante da pesquisa poderá ser consultado no sentido de eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e permitir uma *quase análise* do processo utilizado para a produção de sentidos e significados. Os autores recomendam um plano de observação no processo das entrevistas, tanto para captar indicadores não verbais como complementar e parer discursos e ações que estejam nos objetivos da investigação. As anotações com relação ao que foi observado foram registradas imediatamente no próprio roteiro de entrevista. Aguiar e Ozella (2006) destacam ainda que, mesmo considerando que uma boa entrevista possa contemplar material suficiente para uma análise, se houver condições, outros instrumentos podem permitir aprimoramento e refinamento analítico.

Outros instrumentos úteis e possíveis de utilização: relatos escritos, narrativas, história de vida, frases incompletas, autoconfrontação, vídeo-gravação e, inclusive, questionários ou desenhos, desde que sejam complementados e aprofundados através de entrevistas (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 7).

Por sua vez, Sampieri (2006) enfatiza que as entrevistas semiestruturadas se baseiam em uma guia de assuntos e questões para a precisão de conceitos ou obter maior informação sobre os temas desejados. Assim, os roteiros das entrevistas semiestruturadas (Apêndices E, F, G e H) contemplam questões que tiveram como objetivo identificar: as interações e influências dos contextos familiar, escolar e social no desenvolvimento do educando; características dos estudantes participantes da pesquisa, como potencialidades e dificuldades; práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e atendimento aos alunos nos Centros Municipais de Atendimento Especializado (CMAEs); a formação específica dos profissionais e dos familiares, entre outras questões. Quanto à observação, é uma técnica de coleta também conhecida como observação de campo. A coleta de dados implica duas etapas: imersão inicial no campo e coleta dos dados para análise (SAMPIERI, 2006).

O processo de coleta de dados (imersão inicial no campo e coleta dos dados para análise) ocorreu entre os meses de fevereiro e novembro de 2014. Para sua realização, a imersão no campo de estudo foi estruturada por meio de etapas a serem cumpridas: a princípio, com objetivo de levantar dados, visando localizar possíveis estudantes com as características investigadas (altas habilidades/superdotação e dislexia). Em um segundo momento, com a intenção de aplicar entrevistas semiestruturadas. Complementarmente, adotou-se também a observação dos estudantes, do trabalho desenvolvido pela equipe dos profissionais multidisciplinares nos CMAEs (Salas de Recursos de AH/SD e atendimentos especializados) e da equipe de orientadores educacionais (pedagogos) no contexto da pesquisa; assim como a análise de material documental.

Os contatos com os participantes foram previamente agendados por telefone, tanto com os profissionais da Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais (CANE), quanto com a diretora do Centro Municipal de Atendimento Especializado (CMAE) e a equipe de profissionais multidisciplinares; com os alunos e suas respectivas famílias; bem como com os pedagogos (orientação pedagógica) e os respectivos professores das escolas do ensino regular, onde os alunos participantes da pesquisa estudam.

Na primeira etapa da pesquisa, os primeiros levantamentos de dados gerais (organização e funcionamento dos setores) e as primeiras entrevistas semiestruturadas foram realizados com os profissionais da CANE. Na segunda etapa, o levantamento de dados específicos a respeito dos estudantes foi com a

diretora e com a professora de apoio administrativo de um CMAE; subsequentemente, desenvolveram-se entrevistas semiestruturadas com equipe multidisciplinar - pedagogos especializados, fonoaudiólogos, psicólogos, professores das Salas de Recursos de AH/SD, que atuam nos CMAEs. No terceiro momento, realizaram-se entrevistas com as famílias e com os estudantes. E, posteriormente, com os pedagogos (orientação pedagógica) e com os professores do ensino regular em suas respectivas escolas, onde os alunos participantes da pesquisa estudam.

As entrevistas semiestruturadas com os participantes foram realizadas pessoalmente e individualmente, com a duração de aproximadamente 30 minutos, respeitando-se a disponibilidade de cada um. Nessa ocasião, a pesquisadora fez uma apresentação do estudo, de forma breve destacando as suas intenções e as questões éticas envolvidas na pesquisa científica, como, por exemplo, o uso das informações reveladas exclusivamente para este estudo. E de que não seriam obrigados a concordar em participar do estudo. Os que concordaram em participar da pesquisa (os adultos e os estudantes) foram informados, respectivamente, sobre o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (Apêndices A, B e C) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Apêndice D); a respeito da gravação das entrevistas semiestruturadas; sobre o compromisso assumido pela pesquisadora quanto ao uso de nomes fictícios para preservar a identidade dos envolvidos.

Após todas as informações prestadas sobre a pesquisa a ser desenvolvida, o consentimento dos envolvidos, a leitura e a assinatura do TCLE (Apêndices A, B e C) e do TALE (Apêndice D), deu-se início às entrevistas individualmente. Todas as entrevistas semiestruturadas foram gravadas com gravador de voz (SMARTPHONE) e posteriormente transcritas.

5.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saude da Universidade Federal do Paraná – UFPR, sob a avaliação do processo nº. CEP/SD 24177013.7.000.0102 (Anexo - A). Após parecer favorável desse comitê deu-se início à coleta de dados. Entretanto, com o

desenvolvimento da pesquisa empírica percebeu-se a necessidade de entrevistar outros profissionais que não constavam no projeto inicial da pesquisa e no referido processo (psicólogos, pedagogos especialistas em educação especial, fonoaudiólogos, entre outros), que atendem os estudantes com indicadores de AH/SD e dislexia, nos CMAEs. Nesse sentido, por meio de ofício solicitou-se a ampliação da pesquisa com a inclusão deles, tendo recebido parecer favorável do Comitê de Ética, que os acrescentou à avaliação constante no processo de mesmo número (Anexo - B).

5.3. CONTEXTO DO ESTUDO

O contexto mais amplo da pesquisa compreendeu o universo de crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) e dislexia. O contexto físico de realização da pesquisa empírica abrange quatro ambientes: a Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais (CANE), dois Centros Municipais de Atendimento Especializado (CMAEs), residências de três dos quatro estudantes com AH/SD e dislexia, participantes do estudo, e três escolas da Rede Municipal de Ensino, totalizando nove espaços, os quais estão descritos no detalhamento das etapas realizadas durante a pesquisa.

A primeira etapa se deu no contexto da Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais (CANE), da rede pública de ensino de Curitiba – Paraná. Esse departamento administrativo da educação está localizado no prédio da Secretaria Municipal de Educação (SME), na área central da cidade de Curitiba. Nessa instituição, foi realizada a primeira imersão no campo de estudo, com objetivo de realizar um levantamento sobre possíveis casos de estudantes com indicadores de AH/SD e Dislexia, além da realização de entrevistas semiestruturadas (Apêndice E). Após um amplo levantamento de dados e solicitação de assinatura do TCLE (Apêndice C) foram realizadas nesse ambiente de pesquisa as duas primeiras entrevistas semiestruturadas, uma com a gerente de currículo da Educação Especial municipal, responsável por todas as avaliações dessa modalidade de ensino e a outra, com a pedagoga responsável pelo setor de atendimento especializado às

altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Além dos dados específicos coletados por meio das entrevistas semiestruturadas, foi-nos informado sobre a existência dos CMAEs. Segundo a gerente de currículo da Educação Especial da CANE, os CMAEs são instituições municipais onde é disponibilizado atendimento especializado às crianças e aos adolescentes com necessidades especiais, que estudam nas escolas públicas municipais de Curitiba. As escolas se localizam, em geral, em bairros residenciais do referido município. Há um total de cinco CMAEs, porém, a investigação foi desenvolvida em apenas três, que possuem sala de recursos para atendimento especializado aos educandos com altas habilidades/superdotação: um, localiza-se no centro da cidade e dois, em bairros um pouco mais distantes. Após um período de levantamento de dados na SME, a pedagoga responsável pela área da AH/SD forneceu os endereços e número dos telefones das respectivas diretoras desses três CMAEs, para agendamento de datas para a continuidade da pesquisa empírica.

O contexto dos CMAEs constituiu-se, portanto, o espaço onde se realizou a segunda etapa da pesquisa. Os primeiros contatos ocorreram via telefone com objetivo de agendamento de possíveis entrevistas. Apesar da Secretária de Educação e da coordenadora da CANE nos autorizar a desenvolver o estudo nos três CMAEs, não foi possível o agendamento com os três, devido às dificuldades de contato e à não efetivação do retorno por parte de algumas diretoras. Em uma das instituições, foi possível agendar entrevista com duas professoras que atuam na Sala de Recursos para alunos com AH/SD. Além dessas entrevistas foi agendada outra, com uma psicóloga que atua na avaliação dos estudantes. Contudo, logo a seguir ela comunicou que, por determinação da diretora do referido CMAE, a entrevista teria que ser desmarcada.

Em outro CMAE, o qual se tentou contato via telefone, foi possível agendar um horário com a diretora para um possível levantamento de dados visando localizar estudantes com as características investigadas e que recebem atendimento especializado. A diretora se mostrou bastante acolhedora e se disponibilizou a ajudar no que fosse preciso no sentido de fornecer todas as informações necessárias para a realização da pesquisa, assim como contribuir para que se conseguisse agendar as entrevistas com a equipe multidisciplinar de profissionais que atuam no referido CMAE, com os pais e com os estudantes que recebem atendimento especializado, possíveis participantes da pesquisa. Definiu-se este

CMAE como instituição coparticipante da pesquisa, devido à colaboração da diretora e porque todos os educandos com indicadores de AH/SD e Dislexia localizados recebem algum atendimento especializado nesse Centro.

Observou-se que esta instituição é bastante organizada. Ela possui onze salas de atendimento especializado, uma sala de recursos de AH/SD, uma sala do professor (a) de apoio, uma secretaria, sala da direção, uma cantina, uma copa, três banheiros, uma sala de espera com uma pequena biblioteca e um parquinho de areia com brinquedos. O quadro de funcionários é composto por uma equipe multidisciplinar com vinte e três profissionais: a diretora (pedagoga e psicopedagoga), treze pedagogos especializados, três psicólogos, dois fonoaudiólogos, dois profissionais de reeducação visual, um professor da Sala de Recursos de AH/SD e um professor de apoio. Os atendimentos especializados disponibilizados abrangem: reeducação visual, psicologia, fonoaudiologia, pedagogia especializada e atendimento/intervenção às AH/SD. Os atendimentos são individualizados, têm duração de 40 minutos e ocorrem uma ou duas vezes por semana, de acordo com a necessidade do aluno e a quantidade de vagas disponíveis, com exceção dos atendimentos na Sala de Recursos de AH/SD, que são realizados em grupo. São atendidos cerca de 250 estudantes com necessidades especiais ao mês. As mães que precisam trazer os filhos aguardam na sala de espera e alguns estudantes, já adolescentes e que residem próximo, se dirigem ao CMAE sozinhos.

A partir de um primeiro levantamento de dados junto aos profissionais especializados, foram identificados, inicialmente três alunos com indicadores de AH/SD e Dislexia no contexto do referido CMAE. A diretora disponibilizou os números dos telefones dos familiares desses educandos a fim de que fosse solicitada sua autorização para uma possível participação – dos estudantes e deles (os pais), na pesquisa. Com a concordância dos familiares, as entrevistas foram agendadas e iniciaram-se as observações aos estudantes. As observações dos educandos ocorreram durante os atendimentos/intervenções realizados pelos profissionais nas salas de atendimento especializado e na Sala de Recursos de AH/SD existentes na instituição.

Contudo, não foi possível efetivar as observações de todos os educandos participantes do estudo de caso. Um dos alunos, além de receber atendimento especializado devido à dislexia, nesse CMAE, frequenta também a Sala de

Recursos de AH/SD no CMAE localizado na área central de Curitiba, onde foram realizadas as duas primeiras entrevistas com as professoras especializadas em AH/SD. Esse atendimento/intervenção em AH/SD, disponibilizado ao referido aluno em outro CMAE, ocorre devido à incompatibilidade entre os horários da escola onde esse aluno estuda e o da Sala de Recursos de AH/SD onde ele recebe atendimento especializado para as suas outras necessidades especiais.

Devido às limitações que foram surgindo ao longo do desenvolvimento da pesquisa, nem todas as etapas planejadas inicialmente pela pesquisadora foram desenvolvidas integralmente, tendo havido necessidade de alterações. Entre as referidas limitações destacam-se:

- dificuldades no sentido do curto espaço de tempo para a realização do levantamento de dados gerais e específicos;
- a não efetivação do retorno por parte de algumas diretoras dos CMAEs, atrasando e, em alguns casos, inviabilizando o início da coleta de dados específicos para localizar os estudantes com AH/SD e Dislexia;
- a dificuldade na disponibilidade de horários dos participantes, nos diferentes locais de trabalho para a realização das observações e das entrevistas;
- o grande número de participantes a serem entrevistados;
- o reduzido tempo (dois anos) para a realização e conclusão do Mestrado.

O terceiro contexto onde se realizou a pesquisa empírica foi à residência de três dos quatro alunos participantes do estudo; um dos estudantes e sua mãe, por opção dela, foram entrevistados no contexto do CMAE. Após as informações necessárias sobre a pesquisa em pauta e a efetivação das assinaturas no TCLE (Apêndices A e B) e no TALE (Apêndice D), respectivamente, por parte dos familiares e dos alunos, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, de forma individualizada. Todos os procedimentos esclarecedores sobre o estudo foram realizados; as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

A quarta etapa da investigação foi realizada no contexto de três escolas municipais onde estão matriculados os estudantes participantes da pesquisa. Uma delas, localizada ao lado do CMAE (onde os quatro alunos participantes do estudo de caso recebem atendimento especializado), é uma instituição de ensino tradicionalmente conhecida como referência em termos de qualidade em educação pública na cidade de Curitiba. Nessa escola, foi localizado o quarto aluno com diagnósticos de AH/SD e de Dislexia. E, por intermédio de uma das pedagogas foi

possível manter contato via telefone com a família do estudante e receber a resposta favorável de sua participação na pesquisa, assim completando o grupo dos alunos participantes do estudo de caso, proposto no projeto de pesquisa.

A partir do levantamento dos dados iniciais, foi possível visualizar o contexto geral do universo de estudantes com indicadores de AH/SD atendidos nos CMAEs. Esse universo abrange um total de 192 alunos. Entre eles há 138 avaliados e diagnosticados com AH/SD, dos quais 82 alunos estão matriculados nas salas de recursos para estudantes com altas habilidades/superdotação. Assim, observou-se que ainda há vários alunos aguardando uma vaga. Em outro momento subsequente da pesquisa empírica, depois de já finalizado o primeiro levantamento inicial de dados junto à CANE, a pedagoga responsável pelo setor de AH/SD nos informou que mais dois estudantes, um do sexo feminino e um do sexo masculino, foram identificados com AH/SD e dislexia. Porém, não foi possível incluí-los no estudo de caso devido ao limite máximo de estudantes pré-estabelecido no projeto de pesquisa.

O resultado geral do levantamento de dados no contexto do universo de estudantes com AH/SD e daqueles com AH/SD em coexistência com dislexia atendidos nos CMAEs da Rede Municipal de Educação de Curitiba, ficou assim discriminado:

QUADRO 3: DESCRIÇÃO DO UNIVERSO DE ESTUDANTES COM AH/SD E DE ESTUDANTES COM AH/SD EM COEXISTÊNCIA COM DISLEXIA

Descrição do universo de estudantes com AH/SD e de estudantes com AH/SD em coexistência com Dislexia	Quantidade de alunos
Estudantes acompanhados no serviço de atendimento especializado com indicadores de AH/SD	194
Estudantes avaliados e diagnosticados com AH/SD	140
Estudantes matriculados nas Salas de Recursos de AH/SD até junho/2014	82
Previsão de estudantes a serem atendidos nas Salas Recursos de AH/SD em agosto/2014	90
Estudantes com AH/SD concomitantemente disléxicos, matriculados nas Salas de Recursos de AH/SD	5
Estudante recebendo atendimento especializado no CMAE devido às dificuldades de leitura e escrita, já com o relatório diagnóstico de AH/SD e aguardando fechamento do laudo de dislexia	1

FONTE: A PESQUISADORA

Nesse contexto, a partir das entrevistas com os professores do ensino regular e a equipe de profissionais multidisciplinares, que trabalham nos CMAEs, observa-se que, apesar da quantidade de 194 alunos identificados com indicadores de AH/SD, outros educandos com características de superdotação podem ainda não ter sido identificados. O mesmo se observa com relação aos estudantes com indicadores de AH/SD concomitantemente disléxicos.

5.4 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os critérios adotados para a seleção dos participantes do estudo de caso foram estabelecidos ainda no projeto de pesquisa. Um dos critérios foi o de que os educandos já tivessem sido avaliados anteriormente e que possuíssem os Relatórios de Altas habilidades/Superdotação (AH/SD) e de Dislexia. Foram considerados também os relatórios avaliativos realizados no próprio CMAE pela equipe de profissionais multidisciplinares, que atendem os estudantes especiais. Outro critério adotado foi o limite máximo de quatro alunos para participar do estudo de caso, considerando que fatores limitadores, tais como o tempo exíguo para a finalização

dos trabalhos, pela pesquisadora, a realização de toda a pesquisa exclusivamente por uma pessoa e a extensão dos participantes envolvendo os contextos familiar, escolar e CMAEs, impõe uma delimitação na sua abrangência, de forma a garantir condições para a qualidade do trabalho que se desejava realizar. O critério para a seleção dos outros participantes foi de que tivessem relação direta com os estudantes já selecionados (e que apresentavam indicadores de AH/SD, concomitante com dislexia).

5.5 PARTICIPANTES

A seleção dos participantes ocorreu por meio de um processo evolutivo de investigação exploratória desenvolvida em etapas a partir de levantamento de dados. Esse levantamento teve início com a imersão no campo de pesquisa, como já referido, ainda na CANE, depois nos CMAEs, e por fim nas escolas. Foi entrevistado um total de quarenta e duas pessoas durante todo o percurso da investigação. Destas, sete contribuíram com a investigação exploratória de levantamento de dados, sendo: duas profissionais da CANE, uma professora da Sala de Recursos de AH/SD, a diretora e a professora de apoio do CMAE coparticipante da pesquisa e duas profissionais que realizam as avaliações dos estudantes (uma psicóloga e uma pedagoga especializada), que também trabalham no referido CMAE. E, na fase do estudo de caso, foram entrevistadas trinta e quatro pessoas. Destas pessoas, quatro são os estudantes especiais com AH/SD e dislexia (sujeitos do estudo de caso). Os outros participantes são pessoas envolvidas com os referidos educandos. Eles fazem parte das relações familiar, escolar e das relações nos atendimentos especializados às necessidades especiais desses estudantes.

Os familiares entrevistados são: dois pais, três mães, um avô, uma avó e uma tia. Os profissionais do ensino regular são: três pedagogas/orientadoras educacionais e quatorze professores do Ensino Fundamental. Esses professores ministram as seguintes disciplinas: Educação Física (dois), Matemática (dois), Ciências (uma), Geografia/História (uma), Geografia (dois), Português (três), Artes/Teatro (uma) e duas professoras do Ensino Fundamental I, sendo uma regente e outra, corregente, que também ministra a disciplina de Ciências. Os profissionais

entrevistados constituem uma equipe multidisciplinar, composta por: uma fonoaudióloga; duas professoras especializadas que atuam nas Salas de Recursos de AH/SD; três pedagogas especializadas em Educação Especial, que atendem educandos com outras necessidades especiais como, por exemplo, a dislexia. É importante destacar que, apesar dos estudantes receberem outros atendimentos especializados, a pesquisadora entrevistou somente a equipe multidisciplinar de profissionais que atuam nos CMAEs.

Com a intenção de resguardar a identificação dos participantes da pesquisa, adotaram-se nomes fictícios comuns para nomear os quatro estudantes (sujeitos do estudo): Paulo, Theo, Natanael e Walter. Em relação aos participantes envolvidos com os educandos, adotou-se como critério a referência aos cargos e/ou grau de parentesco das pessoas entrevistadas tais como: “pedagogos/orientadores”; “professores do ensino regular”, de acordo com a respectiva disciplina; “professores da Sala de Recursos de AH/SD”; equipe “multidisciplinar de profissionais” identificando-se a especialidade; “pai”; “mãe”; “avô; “avó” e “tia”. Ao longo da Dissertação todos esses participantes estarão sempre relacionados aos devidos estudantes envolvidos com eles.

5.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige rigor intelectual e muita dedicação. Não há uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com os objetivos da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). As autoras, fundamentando-se em Krippendorff (1980), destacam que as mensagens e/ou os dados coletados transmitem experiências vivenciadas, o que leva o pesquisador a fazer inferência dos dados para o seu contexto. Isso significa que, no processo de decodificação das mensagens, o pesquisador utiliza não só o conhecimento formal, lógico, mas também o conhecimento experiencial onde estão envolvidas sensações, percepções, impressões e intuições.

Segundo Aguiar e Ozella (2006), os procedimentos de análise de material qualitativo visam apreender os sentidos presentes no conteúdo do discurso dos

participantes da pesquisa, com a clareza de que é necessário ir além das aparências, sem se contentar apenas com a descrição e/ou explicação dos fatos, mas buscando-se a explicitação do processo para a compreensão do sujeito e a sua relação com o objeto do estudo, ou seja, analisá-lo à luz do processo histórico no qual está inserido.

A análise dos dados coletados por meio dos instrumentos: entrevista semiestruturada, observação e análise de documentos, já referidos, foi fundamentada na perspectiva de análise dos “Núcleos de Significação” de Aguiar e Ozella (2006) e na abordagem da Psicologia sociohistórica de Vygotsky (1982; 2004; 2008a; 2008b). A sistematização desse procedimento de análise abrange três etapas: “**pré-indicadores**”, “**indicadores**” e “**núcleos de significação**” (AGUIAR; OZELLA, 2006).

De acordo com Aguiar e Ozella (2006), a palavra é a primeira unidade que se destaca no momento ainda empírico da pesquisa. Nesse sentido, ainda durante o processo das entrevistas semiestruturadas, foi possível ao pesquisador refletir e tentar buscar uma compreensão interpretativa do pensamento exposto pelos participantes do estudo nos diferentes contextos, conforme enfatizam: “[...] temos que partir das palavras inseridas no contexto que lhes atribuí significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 228).

Após as entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas e, posteriormente, transcritas, realizaram-se várias leituras, as quais Aguiar e Ozella (2006, p. idem) definem como “**leituras flutuantes**”. Essas leituras contribuíram, gradativamente, com a familiarização da pesquisadora com os dados coletados nos diferentes contextos de interação dos estudantes. As várias leituras das entrevistas transcritas permitiram a apropriação do conteúdo no sentido de destacar e organizar os dados coletados na forma de “**pré-indicadores**”. Estes são identificados durante a leitura a partir da observação de repetições ou reiteraões, ênfases nas falas dos entrevistados, carga emocional, contradições ou insinuações não concretizadas e que possibilitaram compor um quadro de possibilidades para a construção de núcleos futuros. Os pré-indicadores, geralmente, são em grande número. Um dos critérios básicos para filtrar os dados, classificando-os em pré-indicadores, é verificar sua importância para a compreensão do objeto de investigação (AGUIAR; OZELLA, 2006).

A partir dos pré-indicadores já identificados, buscou-se avançar para a segunda etapa da sistematização dos dados coletados, que se constitui na elaboração do que os autores nomeiam como “**indicadores**”. Uma releitura dos pré-indicadores permite um processo de aglutinação dos temas, seja pela similaridade, pela complementariedade ou pela contraposição, de modo que levem a uma menor diversidade e se chegue aos indicadores, que levam aos possíveis núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006). Nessa fase, os critérios para aglutinação não ocorrem necessariamente de forma isolada entre si. Estes podem ter significados distintos dentro de determinadas condições. As palavras das autoras esclarecem que:

[...] alguns indicadores podem ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela contraposição: um fato identificado como pré-indicador, ao ser aglutinado, pode indicar o caráter impulsionador/motivador para ação em uma determinada condição. Inversamente, o mesmo fato pode funcionar como paralisador da ação em outro momento, mas ambos podem ser indicadores importantes no processo de análise.

Esse procedimento tem analogia com o que coloca Vigotski (1998, p.182) quando fala das peculiaridades semânticas da fala interior e destaca a aglutinação como uma delas: ‘Quando diversas palavras se fundem numa única, a nova palavra não expressa apenas uma ideia de certa complexidade, mas designa todos os elementos isolados contidos nessa ideia’ [...] Um indicador pode ter potências e coloridos diferentes em condições diversas, tais como: fases ou etapas de sua trajetória na vida, nas relações com os ‘outros’ (família, trabalho, autoridades, namorada), em experiência de vida, etc. Estes seriam os conteúdos temáticos junto aos quais os indicadores adquirem algum significado. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 228).

O conjunto dos dados e seus conteúdos aglutinados, que os autores chamam de indicadores, se expressam por meio de conteúdos temáticos, e estes dão significado aos indicadores. Esses dados são fundamentais para que sejam identificados os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem a essência das palavras expressas pelos participantes do estudo, resultando na nomeação dos núcleos. De posse dos indicadores e seus conteúdos, retornou-se a leitura das entrevistas transcritas, conforme orientam Aguiar e Ozella (2006), para se iniciar a seleção dos textos que ilustram e esclarecem os indicadores. Em concordância com os autores, pode-se inferir que, durante esse processo, já se caracteriza um princípio de análise, mesmo que empírica e não interpretativa.

Segundo Aguiar e Ozella (2006), no processo de organização dos “**núcleos de significação**” é fundamental a articulação de conteúdos semelhantes,

complementares ou contraditórios, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados. Esses núcleos possibilitam uma análise mais consistente que permite ir além do aparente e considerar as condições subjetivas, contextuais e históricas. Os autores sugerem que, para nomeação dos núcleos é importante extrair da própria fala dos participantes da pesquisa uma ou mais de suas expressões, de modo a compor uma frase curta que reflita a articulação realizada na elaboração dos núcleos e que explicita o processo e o movimento do participante em relação aos objetivos do estudo.

Nesse sentido, a partir da releitura do material já organizado em pré-indicadores e indicadores, como referido anteriormente, buscou-se a organização do material considerando-se a aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), iniciando-se assim um processo de articulação no sentido de organizar os núcleos de significação por meio de sua nomeação. Nessa fase, deve haver um número reduzido de núcleos, de modo que não ocorra um retorno aos indicadores. Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito do estudo, isto é, que o envolva emocionalmente e que revele as suas determinações constitutivas (AGUIAR; OZELLA, 2006).

A análise dos núcleos, segundo os autores, ocorre por um processo que inicia pelo núcleo, depois avança para uma articulação inter-núcleos (entre os núcleos), para assim se chegar à discussão propriamente dita. Em geral, esse procedimento explicita semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento dos sujeitos entrevistados. As contradições não estão necessariamente manifestas na aparência da fala dos participantes do estudo, podendo ser apreendidas a partir da análise do pesquisador, motivo pelo qual o processo de análise não deve se restringir à fala dos participantes da pesquisa, e, sim, deve ser articulado com os contextos social, político, econômico e histórico (AGUIAR; OZELLA, 2006). Dessa forma torna-se possível a ampliação do processo interpretativo do pesquisador. A análise proposta pretende apreender, portanto, as mediações sociais constitutivas do modo de agir, sentir e pensar dos indivíduos, indo em busca da significação e o sentido, que permite a compreensão do sujeito em sua totalidade (AGUIAR; OZELLA, 2006).

É importante destacar que, apesar de seguir todos os passos para chegar aos núcleos de significação propostos por Aguiar e Ozella (2006), percebeu-se a

necessidade de fazer algumas adaptações à metodologia de análise proposta pelos autores. Realizam-se complementações durante o processo metodológico de análise. Antes da realização das várias leituras flutuantes das entrevistas transcritas, organizou-se o material referente às entrevistas em quatro blocos, de acordo com os alunos (sujeitos do estudo de caso); isto é, separou-se o bloco de entrevistas transcritas dos participantes (pais, pedagogos/orientadores, professores do ensino regular e profissionais do CMAE) envolvidos com o Paulo e montou-se o grupo para o estudo do referido aluno. Da mesma forma, respectivamente, organizou-se as entrevistas transcritas dos participantes que interagem com o Theo, o grupo das pessoas que interagem com o Natanael e o grupo que interage com o Walter. Essa adaptação/complementação foi necessária para que a organização do material (entrevistas transcritas) fosse mantido e, não se perdesse de vista o foco na modalidade de estudo de caso. Apesar dessa organização inicial do material, o processo metodológico de sistematização dos núcleos de significação foi mantido.

Assim, a partir da organização das entrevistas e sistematização de todos os dados coletados seguiu-se o percurso das leituras flutuantes, a identificação dos “**pré-indicadores**”, dos “**indicadores**” e dos “**núcleos de significação**”, conforme orientam Aguiar e Ozella (2006). Realizou-se a análise propriamente dita a partir da fala dos participantes para assim se chegar aos núcleos de significação.

Os núcleos de significação serão apresentados e discutidos no capítulo III o qual se refere aos resultados, análise e discussão.

CAPÍTULO III

6 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

A reflexão sobre a apreensão dos significados e sentidos está pautada numa visão que se tem do empírico como o ponto de partida, mas com a clareza de que é necessário ir além das aparências, sem se contentar apenas com a descrição dos dados coletados, mas buscando-se a explicação do processo de constituição dos “casos” analisados, ou seja, estudá-los em seu processo histórico. Neste sentido, Vygotsky (2008a) defende uma análise descritivo-relacional que estabelece conexão entre diversas situações ou vários grupos de dados. Essa análise percebe o sujeito como social, cultural e historicamente constituído pelas relações dialéticas, considerando a complexidade das relações que o institui. Para Vygotsky (2008a; 2008b; 2012), as características do indivíduo como, por exemplo, os valores, a maneira de pensar e de agir de cada pessoa depende do ambiente físico e social em que vive. Ele atribui fundamental importância à essência humana presente no ambiente interativo social.

A partir do reconhecimento de que a historicidade é dada em um movimento dialético, que constitui (e ao mesmo tempo é constituído) o modo de ser, agir e pensar das pessoas por meio das relações sociais que se estabelecem nos distintos contextos, destacados por Aguillar e Ozella (2006) como social, político, econômico e histórico, considerou-se a importância de conhecer e compreender os estudantes com indicadores de AH/SD e dislexia a partir dos diversos “olhares” das pessoas que fazem parte de sua rede de interações sociais; como também, a partir do próprio olhar e da fala desses educandos especiais. Assim, além de conhecer e descrever as características: potencialidades e dificuldades desses educandos (sujeitos do estudo), também se faz necessário apresentar os outros participantes da pesquisa, que fazem parte da rede de interações dos referidos estudantes; para assim se chegar as análises e discussões dos objetivos propostos na pesquisa e as possíveis contribuições do estudo.

6.1 REDE DE INTERAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES NO UNIVERSO DA PESQUISA

O levantamento inicial da coleta de dados apontou quatro estudantes com as características investigadas, isto é, com indicadores de AH/SD e dislexia. Esses estudantes foram nomeados pelos nomes fictícios de: Paulo, Theo, Walter e Natanael, conforme já explicitado no capítulo da metodologia. Os quatro estudantes pertencem à classe média e residem em Curitiba com as suas respectivas famílias. Os familiares dos alunos, que participaram da pesquisa, têm idades entre 36 e 55 anos. A composição das famílias é diferenciada: os pais de Paulo e os pais de Theo são formalmente casados e vivem com os filhos em suas respectivas residências. Na família do Walter, o casal é separado e o menino reside com o pai na casa de seus avós com um irmão e uma irmã. Semelhante à família do Walter, os pais de Natanael também vivem separados, e a mãe do aluno vive na casa de seus pais com seus dois filhos.

A formação escolar e profissional dos familiares dos respectivos alunos corresponde a: o pai de Paulo é formado em Educação Física, mas trabalha como assessor jurídico em uma empresa de advocacia, sua esposa é formada em Estética e Cosmetologia e trabalha como esteticista (atendimento domiciliar). O casal tem duas filhas mais velhas do que o Paulo, elas têm, respectivamente, 11 e 13 anos; além dos três filhos, o pai de Paulo tem uma filha do primeiro casamento, com 27 anos, mas ela não reside mais com os pais.

O pai de Theo possui o curso Técnico em Mecânica, mas trabalha com fabricação de móveis projetados em sua própria microempresa. Sua filha mais velha, de 20 anos, concluiu o curso técnico em Design de móveis e trabalha com ele. A mãe do Theo concluiu o Ensino Médio e trabalha como cabelereira em um salão de beleza. Porém, durante muitos anos trabalhou como artesã em sua própria residência e ministrava aulas particulares de música na igreja em que a família frequenta; ela toca órgão, piano e teclado. Afirma que tentou ensinar alguns desses instrumentos para seu filho Theo, mas apesar dele aprender não se interessou muito.

O pai de Walter trabalha com seu irmão em uma oficina mecânica automobilística. Ele não pôde participar da pesquisa devido à indisponibilidade de

tempo por motivo de trabalho, mas o seu pai, avô de Walter, o substituiu. O referido avô do educando trabalhava em sua própria oficina de automóveis, mas está aposentado. Atualmente seus dois filhos (o pai de Walter e o seu irmão) trabalham na referida oficina. Além do avô, participaram também da pesquisa a avó, dona de casa, e a tia do estudante, formada em Direito e Pedagogia, mas trabalha como policial militar. É importante destacar que Walter foi criado pelos seus avós paternos. A avó enfatizou que a mãe de seu neto deu a criança para ela criar quando ele ainda era um bebê e, segundo a avó, ele tem pouco contato com a mãe biológica e com a irmã materna. O estudante reside com seu pai, seus avós, sua tia e um tio paterno.

A mãe de Natanael concluiu o Ensino Médio e trabalhava como técnica em informática. Porém, atualmente, é aposentada por invalidez (Lesão por Esforço Repetitivo - L.E.R.). O irmão mais velho, de 16 anos, é estudante. O pai de Natanael não participou da pesquisa.

As outras pessoas que fazem parte da rede de interações dos respectivos alunos no contexto escolar e no contexto do CMAE têm idades entre 30 e 66 anos. Três profissionais são do sexo masculino e vinte e duas do sexo feminino. A maioria dos profissionais entrevistados possuem cursos de especialização em áreas afins ao seu curso de graduação. Os cursos de Pós-Graduação constituem-se em Especialização em: Educação Especial, Psicopedagogia, Dificuldade de Aprendizagem na Educação Infantil, Letramento, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino Superior, Didática, Interdisciplinaridade, História em Sala de Aula, Literatura e Linguagem. Somente a pedagoga/orientadora educacional do aluno Walter no ensino regular possui o Mestrado em Políticas Públicas.

Para uma melhor visualização do perfil dos entrevistados, destacam-se nas páginas seguintes quatro quadros que apresentam, respectivamente, todos os participantes da pesquisa e sua relação interativa com cada estudante no contexto familiar, escolar e nos CMAEs. Esses quadros especificam o grau da relação parental e da relação pedagógica, a idade, a formação/graduação, a instituição de formação, a pós-graduação, a área e o tempo de atuação profissional. Entretanto, como já referido no capítulo da metodologia, houve algumas limitações ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Não se conseguiu coletar de forma integral todos os dados pessoais de todos os participantes envolvidos com os alunos estudados, devido à pouca disponibilidade de tempo de alguns participantes para a realização

das entrevistas. Os quadros são nomeados como:

- Quadro 4 – (participantes da pesquisa que interagem com o estudante **Theo**);
- Quadro 5 – (participantes da pesquisa que interagem com o estudante **Paulo**);
- Quadro 6 – (participantes da pesquisa que interagem com o estudante **Walter**);
- Quadro 7 – (participantes da pesquisa que interagem com o estudante **Natanael**).

A seguir são apresentados abaixo, respectivamente, os referidos quadros:

QUADRO 4 – PARTICIPANTES DA PESQUISA QUE INTERAGEM COM O ESTUDANTE **THEO**.

RELAÇÃO COM O THEO	IDADE	ÁREA DE ATUAÇÃO	LOCAL DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO / GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO	PÓS GRADUAÇÃO
PAI	43 anos.	Microempresário	Microempresa (móveis planejados)	16 anos	Técnico (Mecânico)	Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET	_____
MÃE	40 anos.	Cabelereira	Salão de beleza	5 anos	Ensino Médio	_____	Curso Técnico de Cabelereira
PEDAGOGA/ ORIENTADORA	49 anos.	Pedagogia/ orientação educacional	Escola Municipal	11 anos	Pedagogia	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Psicopedagogia; Mestrado em Políticas Públicas (UFPR)
PROFESSORA DE ARTES	66 anos.	Professora de Artes	Escola Municipal	10 anos	Artes (Licenciatura em Teatro)	Faculdade de Artes do Paraná – FAP	História em sala de aula
PROFESSORA DE GEOGRAFIA	49 anos.	Professora de Geografia	Escola Municipal	29 anos	Ciências Sociais	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Interdisciplinaridade
PROFESSORA DE HISTÓRIA	47 anos.	Professora de História	Escola Municipal	28 anos	Ciências Sociais	Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC PR	Metodologia do Ensino Superior
PROFESSORA DE PORTUGUÊS	35 anos.	Professora de Português	Escola Municipal (dois padrões – manhã e tarde)	15 anos	Letras (Português /Inglês)	Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC PR	Literatura e Língua (Universidade Tecnológica Federal – UTFPR)
PROFESSORA DE MATEMÁTICA	30 anos	Professora de Matemática	Escola Municipal (dois padrões – manhã e tarde)	_____	Matemática	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	_____

Continua

QUADRO 4 – PARTICIPANTES DA PESQUISA QUE INTERAGEM COM O ESTUDANTE **THEO**.

Conclusão

RELAÇÃO COM O THIAGO	IDADE	ÁREA DE ATUAÇÃO	LOCAL DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO / GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO	PÓS GRADUAÇÃO
PROFESSORA SALA DE RECURSOS DE AH/SD	50 anos	Professora de Sala de Recursos	CMAE.	19 anos	Pedagogia	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Educação Especial Inclusiva Educação Infantil
PEDAGOGA ESPECIALIZADA	50 anos	Orientação educacional (atendimento especializado em dislexia, método fônico)	CMAE	_____	Pedagogia (especificidade em orientação educacional)	Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC PR	Didática Educação Especial Psicopedagogia

FONTE: A PESQUISADORA.

QUADRO 5 – PARTICIPANTES DA PESQUISA QUE INTERAGEM COM O ESTUDANTE **PAULO**.

RELAÇÃO COM O PAULO	IDADE	ÁREA DE ATUAÇÃO	LOCAL DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO / GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO	PÓS GRADUAÇÃO
PAI	55 anos	Assessoria Jurídica	Escritório de Advocacia	_____	Educação Física	_____	_____
MÃE	36 anos	Estética	Atendimento Domiciliar	11 anos	Estética e Cosmetologia	_____	_____
PROFESSORA REGENTE	31 anos	Magistério (Educação Fundamental I)	Escola Municipal	11 anos	Pedagogia	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Psicopedagogia Clínica e Institucional
PROFESSORA DE CIÊNCIAS E PROFESSORA CORREGENTE	59 anos	Magistério (Educação Fundamental I)	Escola Municipal	39 anos	Pedagogia	_____	_____
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	_____	Professor de Educação Física	Escola Municipal	_____	Educação Física	_____	_____
PEDAGOGA ESPECIALIZADA	50 anos	Orientação Educacional (atendimento especializado em dislexia)	CMAE	_____	Pedagogia (Especificidade em Orientação Educacional)	Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC PR	Didática Educação Especial Psicopedagogia
FONOAUDIÓLOGA	48 anos	Atendimento Especializado em Fonoaudiologia	CMAE	27 anos	Fonoaudiologia	Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC PR	Neuropsicologia Disfagia Saúde Pública (em curso)

FONTE: A PESQUISADORA.

QUADRO 6 – PARTICIPANTES DA PESQUISA QUE INTERAGEM COM O ESTUDANTE **WALTER**.

RELAÇÃO COM O WALTER	IDADE	ÁREA DE ATUAÇÃO	LOCAL DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO / GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO	PÓS GRADUAÇÃO
AVÔ	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
AVÓ	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
TIA	39 anos	Policia Militar	Segurança Pública	_____	Pedagogia Direito	_____	_____
PEDAGOGA (Ensino Fundamental)	43 anos	Pedagogia (orientação educacional)	Escola Municipal CMAE (Dois padrões)	_____	Pedagogia	_____	Especialização em Inclusão Especialização em Deficiência Visual Mestrado em Políticas
PROFESSOR DE MATEMÁTICA	33 anos	Professor de Matemática	Escola Municipal	10 anos	Matemática (Licenciatura)	Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR	_____
PROFESSORA DE PORTUGUÊS	64 anos	Professora de Português Advogada	Escola Municipal; Escritório de Advocacia	22 anos	Direito Letras (Português /Inglês)	Universidade Federal de Minas Gerais Centro Universitário Campos de Andrade - Uniandrade	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa; Metodologia do Ensino Superior
PROFESSOR DE GEOGRAFIA	41 anos	Professor de Geografia	Escola Municipal (dois padrões) manhã e noite	_____	Geografia (Licenciatura)	Universidade Tuiuti do Paraná – UTP	Especialização em Educação Ambiental

Continua

QUADRO 6 – PARTICIPANTES DA PESQUISA QUE INTERAGEM COM O ESTUDANTE **WALTER**.

							Conclusão
RELAÇÃO COM O WALTER	IDADE	ÁREA DE ATUAÇÃO	LOCAL DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO / GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO	PÓS GRADUAÇÃO
PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	55 anos	Professora de Educação Física	Escola Municipal; Escola Particular	_____	Educação Física (Licenciatura)	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Especialização em Educação Especial; Especialização em Educação Física
PROFESSORA DE INGLÊS	41 anos	Professora de Inglês	Escola Municipal; Escola Estadual	_____	Letras (Português/Inglês); Artes Cênicas (produção teatral)	Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG Faculdade de Artes do Paraná – FAP	Especialização em Fundamentos do Ensino da Arte; Especialização em Antropologia Cultural
PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS DE AH/SD	50 anos	Sala de Recursos de AH/SD	CMAE	19 anos	Pedagogia	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Especialização em Educação Especial; Especialização em Educação Infantil
PSICOPEDAGOGA	46 anos	Atendimento Especializado em Dislexia	CMAE	_____	Pedagogia	Universidade Tuiuti do Paraná – UTP	Especialização em Psicopedagogia

FONTE: A PESQUISADORA

QUADRO 7 – PARTICIPANTES DA PESQUISA QUE INTERAGEM COM O ESTUDANTE **NATANAEL**.

RELAÇÃO COM O NATANAEL	IDADE	ÁREA DE ATUAÇÃO	LOCAL DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO / GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO	PÓS GRADUAÇÃO
MÃE	36 anos	Técnica em Informática	Empresa Privada	_____	Ensino Médio	Escola Pública	_____
PEDAGOGA (Ensino Fundamental)	42 anos	Pedagogia (orientação educacional)	Escola Municipal	20 anos	Pedagogia	Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC PR	Psicopedagogia (IBPEX)
PROFESSORA DE GEOGRAFIA	36 anos	Professora de Geografia	Escola Municipal (dois padrões)	18 anos	Geografia (Bacharelado e Licenciatura)	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Especialização em Geografia e História do Paraná
PROFESSORA DE PORTUGUÊS	32 anos	Professora de Português	Escola Municipal (dois padrões – manhã e tarde)	10 anos	Letras (Português /Espanhol)	Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC PR	Educação Inclusiva (PUC PR)
PROFESSORA DE CIÊNCIAS E PROFESSORA CORREGENTE	37 anos	Professora de Ciências	Escola Municipal	6 anos	Pedagogia	Universidade Tuiuti do Paraná – UTP	Especialização em Educação Profissional: inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional
PROFESSORA NA SALA DE RECURSOS AH/SD	50 anos	Educação Especial (Sala de Recursos de AH/SD)	CMAE	19 anos	Pedagogia	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Educação Especial Inclusiva; Educação Infantil
PSICOPEDAGOGA	_____	Atendimento Especializado em Dislexia	CMAE	_____	_____	_____	_____

Continua

QUADRO 7 – PARTICIPANTES DA PESQUISA INTERAGEM COM O ESTUDANTE **NATANAEL**.

Conclusão

RELAÇÃO COM O NATANAEL	IDADE	ÁREA DE ATUAÇÃO	LOCAL DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO / GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO	PÓS GRADUAÇÃO
FONOAUDIÓLOGA	48 anos	Atendimento Especializado em Fonoaudiologia	CMAE	27 anos	Fonoaudiologia	Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC PR	Neuropsicologia; Disfagia; Saúde Pública (em curso)

FONTE: A PESQUISADORA

Realizadas as descrições de todas as pessoas entrevistadas que fazem parte da rede de interações sociais dos estudantes, passa-se à apresentação dos educandos especiais, sujeitos do estudo de caso. Estes jovens estudantes são do sexo masculino, têm idades entre 8 e 14 anos, estudam em três escolas municipais do Ensino Fundamental na cidade de Curitiba – Paraná, no Brasil. Dois desses educandos estudam no mesmo colégio e todos eles recebem atendimento especializado para as suas necessidades especiais nos CMAEs.

Apesar de se tentar seguir um padrão uniforme na síntese descritiva dos referidos educandos, em alguns casos, é possível perceber que umas são mais detalhadas em relação a outras. Isso se deve à especificidade das respostas obtidas de alguns participantes entrevistados envolvidos com os respectivos sujeitos do estudo durante a entrevista semiestruturada e, também, reflete a leitura dos relatórios diagnósticos disponibilizados à pesquisadora. Destaca-se o perfil de cada estudante, apresentando-os respectivamente, pelos nomes fictícios.

THEO possui 14 anos e 5 meses, é estudante do 8º ano do Ensino Fundamental, recebe atendimento especializado com psicopedagoga para as suas necessidades especiais de leitura e escrita e, aproximadamente, há um mês (setembro/2014) iniciou as atividades na Sala de Recursos de AH/SD no CMAE, coparticipante da pesquisa. Também há duas semanas (outubro/2014) iniciou as atividades de robótica em um terceiro CMAE. Até há pouco tempo, fazia parte do grupo de estudantes da lista de espera que aguardava uma vaga para o atendimento nas Salas de Recursos de AH/SD do CMAE coparticipante da pesquisa. Em relação ao desenvolvimento neuromotor, Theo sorriu desde cedo, sentou, engatinhou e ficou de pé dentro do esperado na escala do desenvolvimento, andou e falou com um ano. Ele relata que a sua relação com a família é muito boa, sente bastante segurança em sua casa, com a família. Ele gosta de ajudar a mãe em trabalhos mais elaborados, assiste filmes com o seu pai e o considera um ótimo pai. Porém, ele gostaria que o pai fosse mais presente no lar. Theo afirma que a sua relação com a sua irmã está melhor porque segundo ele: “[...] agora nós estamos gostando das mesmas músicas, das mesmas séries de TV, a gente assiste os mesmos filmes, então estamos tendo uma relação melhor agora”. Ele demonstra ansiedade por realização. Tem dificuldade em lidar com preocupações (fica inseguro). E, com a rejeição das pessoas: se brigam com ele, fica bravo, mas não sabe como reagir. Ele gosta de praia mas, segundo ele, como mora em Curitiba não

tem como ir com frequência. Gosta muito de jogos de Lego e também de xadrez. Contudo, ele não aprecia carrinhos de controle remoto porque, segundo ele, estragam com facilidade. Ele mantém uma lembrança negativa de sua infância quando, devido às fortes chuvas e ventos, sua casa foi destelhada. Ele afirma: “[...] eu me lembro de quando uma vez as telhas da minha casa caíram por causa da chuva e do vento. Foi...tipo assim, traumatizante. Eu comecei a ficar com medo de chuva desde aquele momento. Eu tinha 6 anos” (THEO). Sua família é composta por quatro pessoas: seu pai, sua mãe e uma irmã mais velha com 20 anos. Os pais são bastante participativos tanto na escola, quanto no acompanhamento das atividades extracurriculares que Theo necessita realizar.

NATANAEL tem 10 anos e 2 meses, é estudante do 4º ano do Ensino Fundamental. Ele recebe atendimento especializado com psicopedagoga e fonoaudióloga para as suas necessidades especiais de leitura e escrita no CMAE, também frequenta a Sala de Recursos de AH/SD no CMAE localizado no centro comercial de Curitiba. Ele recebeu alta do atendimento especializado em reeducação visual e auditiva que realizava em um terceiro CMAE, em função de sua necessidade de estimulação em posição no espaço, relações espaciais, constância perceptual e coordenação visual motora. Ele faz acompanhamento com neuropediatra e psicólogo por meio de um plano de saúde particular. Em relação ao desenvolvimento psicomotor, Natanael engatinhou aos oito meses, fez uso de andador e começou a andar aos onze meses. Porém, aos doze meses ele caiu, ficou assustado e só retornou a andar com um ano e três meses. No contexto familiar, ele é responsável, obediente e cooperador, mas apresenta discussões frequentes com o irmão. Vive com a mãe, a avó, o avô e um irmão de 16 anos. Seus pais são separados e ele convive com seu pai em alguns finais de semana. A mãe é bastante participativa tanto na escola, quanto no acompanhamento das atividades extracurriculares que Natanael necessita realizar.

WALTER tem 12 anos e 6 meses, é estudante do 6º ano do Ensino Fundamental. Ele gosta de ouvir música; de “jogar bola”, recentemente vem participando de uma escolinha de futebol, mas o que mais gosta de fazer é ficar mexendo em suas “coisas”, isto é, ele gosta de “brincar” com os seus materiais de elétrica e também gosta de montagem e desmontagem de computadores.

O estudante recebe atendimento especializado com psicopedagoga devido as suas necessidades especiais de leitura e escrita e com professora especializada em

Educação Especial na Sala de Recursos de AH/SD no CMAE. Ele apresenta Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), já realizou acompanhamento especializado devido ao distúrbio do processamento auditivo (terapia fonoaudiológica em cabine) e faz uso medicamentoso com metilfenidato de liberação intermediária (Ritalina L A 30 mg) devido ao TDAH. Vive com seu avô, sua avó, seu pai e com uma tia e um tio. Seus pais são separados e, segundo a sua avó, o educando convive pouco com a sua mãe, que entregou o filho para a avó criar. Ele tem uma irmã de 6 anos por parte de mãe. A família paterna é muito unida e estão envolvidos em prol de suprir as necessidades e favorecer a educação de Walter.

PAULO tem 8 anos e 4 meses, é estudante do 3º ano do Ensino Fundamental. Ele é uma criança muito educada, alegre, sensível e tranquila, mas apresenta sono agitado. É “comunicativo” (conversa como se fosse um adulto) com as pessoas que ele conhece, mas ao mesmo tempo, é muito seletivo e “dono de si”. Em casa, mostra-se obediente, se relaciona bem em família e costuma cooperar com os afazeres domésticos. Porém, em muitos momentos, apresenta-se desorganizado com seus brinquedos e pertences pessoais. Ele gosta muito de dançar, assistir desenhos animados na televisão, jogos no celular e brincar com seus carrinhos e soldadinhos. Paulo está em atendimento especializado com fonoaudióloga e psicopedagoga no CMAE devido às suas necessidades especiais de leitura e escrita. Também faz acompanhamento psicológico e neurológico por convênio particular. Ele já foi avaliado e diagnosticado com AH/SD, mas ainda faz parte do grupo de alunos que espera uma vaga na lista de espera para iniciar o atendimento especializado na Sala de Recursos de AH/SD do referido CMAE. Paulo é o filho caçula de duas gerações. A família dele é composta por seis pessoas: seus pais, duas irmãs mais velhas uma com 13 e a outra com 11 anos e uma meia irmã com 27 anos por parte de pai, mas que não vive na mesma residência. Os pais são bastante envolvidos e participativos tanto na escola, quanto no acompanhamento das atividades extracurriculares que o Paulo necessita realizar devido as suas necessidades especiais. Os pais vão juntos acompanhar o filho nos atendimentos no CMAE.

O Quadro 8, apresentado a seguir, foi organizado com vistas a apresentar uma visualização geral do perfil dos educandos, assim como do atendimento especializado que recebem.

QUADRO 8: PERFIL DOS ESTUDANTES (ESTUDOS DE CASOS).

ALUNOS	IDADE	ESCOLARIDADE	ÁREA DA ALTA HABILIDADE/SUPERDOTAÇÃO	OUTRAS NECESSIDADES ESPECIAIS	ATENDIMENTO ESPECIALIZADO NOS CMAEs	ATENDIMENTO ESPECIALIZADO PARTICULAR OU NO SUS
Theo	14 anos e 6 meses	8º ano	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inteligência lógico-matemática: acima do esperado para a idade ➤ Inteligência verbal e de execução muito superior para faixa etária ➤ Área de interesse: robótica e, especificamente montagem do Jogo Lego – nível avançado 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dislexia 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pedagogia especializada para dislexia (panlexia, método fônico) ➤ Sala de recursos de AH/SD ➤ Grupo de robótica 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fonoaudiologia (não apresentou déficit no processamento auditivo)
Natanael	10 anos e 2 meses	5º ano	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inteligência lógico-matemática muito superior ➤ Inteligência verbal muito superior ➤ Potencial de execução muito superior ➤ Área de interesse: pesquisas em geral e, especificamente sobre os planetas - Sistema Solar 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dislexia ➤ Déficit percepção visual (viso motor); acuidade visual ➤ Déficit no processamento auditivo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pedagogia especializada para dislexia (método fônico) ➤ Sala de recursos de AH/SD ➤ Reeducação auditiva e visual (recebeu alta) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Psicologia ➤ Neuropsicologia
Walter	12 anos e 6 meses	6º ano	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inteligência verbal acima do esperado para a faixa etária ➤ Inteligência lógico-matemática acima do esperado para a faixa etária ➤ Área de interesse: montagem e desmontagem de computadores sistema elétrico de automóveis 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dislexia ➤ TDAH (tipo predominantemente desatento) ➤ Conduta opositiva frente à aprendizagem sistemática ➤ Distúrbio do processamento auditivo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fonoaudiologia ➤ Pedagogia especializada para dislexia (método fônico) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Psicologia ➤ Neuropediatria (faz uso de Metilfenidato de liberação intermediária – Ritalina 30 mg)

continua

QUADRO 8: PERFIL DOS ESTUDANTES (ESTUDO DE CASOS).

conclusão

ALUNOS	IDADE	ESCOLA RIDADE	ÁREA DA ALTA HABILIDADE/SUPERDOTAÇÃO	OUTRAS NECESSIDADES ESPECIAIS	ATENDIMENTO ESPECIALIZADO NOS CMAEs	ATENDIMENTO ESPECIALIZADO PARTICULAR OU NO SUS
Paulo	8 anos e 4 meses	3º ano	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inteligência lógica-matemática: cálculo mental, raciocínio, operações numéricas, pensamento lógico muito superior ➤ Compreensão verbal e organização perceptual muito superior ➤ Inteligência cinestésica muito superior: dança ➤ Área de interesse: animais mamíferos e tecnologias 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dislexia (em avaliação) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pedagogia especializada (dificuldade de leitura e escrita – ainda não consegue ler e escrever) ➤ Fonoaudiologia 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Neuropediatria ➤ Psicologia

FONTE: A PESQUISADORA

É importante destacar que três dos quatro estudantes possuem o Relatório de Avaliação das Altas Habilidades/Superdotação e de Avaliação Diagnóstica de Dislexia: Theo, Natanael e Walter. Entretanto, um dos educandos, o Paulo, o mais novo, com 8 anos e 4 meses, possui o Relatório de Avaliação das Altas Habilidades/Superdotação, mas não o relatório de dislexia. Isto é, apesar de todas as características, e de já estar recebendo o atendimento especializado voltado ao transtorno específico de leitura com uma pedagoga especializada em Educação Especial e uma fonoaudióloga no CMAE, ele ainda não recebeu o laudo com o diagnóstico formalizado. Nestes casos, devido à pouca idade da criança, o neuropediatra, em geral, demora um pouco mais para “fechar” a avaliação diagnóstica no sentido de evitar possíveis equívocos. Assim, Paulo ainda está em processo de acompanhamento e avaliação com um neuropediatra e com uma psicóloga da rede de saúde particular. Segundo informações da fonoaudióloga que o atende, “o laudo formalizado é apenas uma questão de tempo, porque o estudante possui todas as características do comprometimento de leitura e escrita”. E, ainda de acordo com a fonoaudióloga, o nível de comprometimento do referido educando é bem maior do que o dos outros dois alunos (Natanael e Walter) que já possuem os respectivos relatórios diagnósticos de AH/SD e de dislexia e que também são atendidos pela fonoaudióloga. O aluno Theo não necessita de atendimento especializado em fonoaudiologia.

Apesar de Paulo ainda não ter recebido formalmente a Avaliação Diagnóstica de Dislexia, decidiu-se pela sua participação na pesquisa. Consideraram-se, aqui, os dados coletados junto à equipe de profissionais (fonoaudióloga e pedagoga especializada) que o atendem no CMAE, as informações fornecidas pelos seus pais, pelos seus professores do ensino regular e a observação dos relatórios referente ao acompanhamento/desenvolvimento do aluno.

O diagnóstico da dislexia reflete uma dificuldade inesperada de leitura em uma pessoa de determinada idade, inteligência, nível de escolaridade ou profissão. É um diagnóstico clínico que tem como base uma síntese já ponderada de informações – do histórico escolar da criança (ou do adulto), das observações de sua fala e leitura e dos testes de leitura e de linguagem. Como em outras condições na medicina, a história é o componente mais fundamental e recebe maior respeito. Os médicos experientes consideram os testes apenas aproximações da realidade, que é a própria experiência de vida do indivíduo. Na verdade, os testes que são escolhidos devem ser escolhidos com muito cuidado (SHAYWITZ, 2006, p. 110).

Com relação à discussão sobre a necessidade de cautela na avaliação diagnóstica da dislexia, Taucei, Stoltz e Gabardo (2011; 2012; 2013b) e Taucei e Stoltz (2013), em pesquisa pioneira com estudantes com AH/SD e dislexia no Brasil, enfatizam a necessidade de acompanhamento e avaliações criteriosas por uma equipe multidisciplinar de profissionais, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, pedagogos, entre outros. Além desses profissionais, o acompanhamento com um neuropediatra é fundamental por um determinado tempo, tanto antes, quanto depois de se receber o resultado da Avaliação Diagnóstica de Dislexia. Referindo-se a um (a) estudante avaliado em 2008, quando foi diagnosticado como dislético, as autoras relatam que:

No ano seguinte (2009), foi solicitada uma nova avaliação em relação à dislexia, porque, segundo a Gestora, o quadro precisa ser reavaliado de três em três anos; o que se deve ao processo evolutivo natural da criança. O adolescente passou por todo o processo de reavaliação e a mãe retornou com a ratificação do Relatório Diagnóstico de Dislexia. Entretanto, no ano posterior (2010), para 'surpresa' dos profissionais da educação que atuam no ensino do educando, o estudante passou por uma nova avaliação, e foi diagnosticada as AH/SD (TAUCEI; STOLTZ; GABARDO, 2013b, p. 272).

Observa-se que, tal qual ocorre nas pesquisas contemporâneas, Vygotsky (1997; 2008a; 2012), como já citado, inovou, defendendo a necessidade do diagnóstico, acompanhamento e avaliações das pessoas com necessidades especiais a partir do encaminhamento a uma equipe multidisciplinar constituída por profissionais das áreas da Psicologia, Pedagogia, Neuropsicologia, Psiquiatria infantil e Medicina (VYGOTSKY, 1997; 2008a; 2012). Pode-se inferir que a interação entre profissionais de diversas áreas do conhecimento promove a interdisciplinaridade e a qualidade do atendimento ao sujeito com necessidades especiais.

Apresentados os estudantes e os demais participantes, apresenta-se o processo de sistematização dos dados coletados e as discussões propriamente ditas.

6.2 O PROCESSO DE SISTEMATIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

A sistematização dos dados coletados (entrevistas transcritas) foi realizada,

como já referida, a partir das várias leituras flutuantes, elaborando-se um quadro com os “indicadores”, os “pré-indicadores” e, por fim, os “núcleos de significação”. A análise dos dados coletados nas entrevistas foi realizada a partir das falas reincidentes, carga emocional, contradições ou insinuações não concretizadas de todos os participantes da pesquisa, produzindo-se um material bastante extenso. Contudo, considerando-se os objetivos da pesquisa, assim como visando reduzir a extensão do trabalho escrito, optou-se por apresentar no Quadro 9 a seguir o processo que conduziu aos três núcleos de significação.

QUADRO 9 - SÍNTESE DOS PRÉ-INDICADORES, INDICADORES E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.

Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleos de Significação
<p>Alto potencial cognitivo; dificuldades; tranquilo; bem dedicado; histórico de dificuldade; aprender a ler; ele é uma criança muito inteligente explica com riqueza de detalhes; fazer o que foi pedido; ele não é muito envolvido; muito atento ; tem dislexia; responsável; não sabe ler; o conteúdo ele sabe; esforçado; questão da escrita; erros; dificuldades acadêmicas; não lembra as letras; não sei ler; nem escrever; leio lento; confundo; facilidade em Matemática; “dificuldade em Português”; persistente; erros ortográficos; muito inteligente; características; buscar ajuda; fluência; algo diferente; Raciocínio lógico muito bom; ele dá conta; letra por letra; dificuldade de leitura; saber a matéria, leitura; escrita; não consegue responder; gravar as letras; dificuldade no registro; participação em sala; ótima oralidade; dificuldade para copiar; esquecimento; sala de aula; hora do registro; muito desenvolvido ;é mais complicado; lê muito mal; gosta de Matemática; avaliação; preocupação; eu confundo; não entendo uma palavra; nunca fui bom; habilidade; ele cria; ele fantasia; ele dá conta; letra por letra; problema no registro; dislexia grave; é muito complicado; inteligente.</p>	<p>Explica com riqueza de detalhes</p> <p>Atitudes diferenciadas no comportamento</p> <p>Raciocínio lógico muito bom</p> <p>Dificuldade de leitura e escrita</p>	<p>Núcleo I</p> <p>Reconhecendo estudantes com dupla excepcionalidade: o transtorno de leitura e escrita mascara a superdotação?</p>

Continua

QUADRO 9 - SÍNTESE DOS PRÉ-INDICADORES, INDICADORES E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.

Continuação

Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleos de Significação
<p>Ele é carinhoso, não é uma criança como as outras; comportamento introspectivo; comunicativo; compromete o emocional; ajuda especializada; um pouco recluso; não gosta de jogar bola, ele brinca sozinho; o contexto das brincadeiras dele não é o mesmo das outras crianças; talvez não se encaixe com as outras crianças da idade dele; aqui na sala de recursos de AH/SD ele faz amizade com facilidade; na sala de aula tem poucos amigos; adora ficar pensando; imaginação "fértil"; não tem dificuldade de se relacionar mas isso eu estou falando no momento atual; não, meu irmão é chato; ele é muito mandão, acha que é o dono da casa, mas se ele ficar nervoso ou se ele implicar com alguma coisa dói o pé, dói a cabeça; ele é muito carinhoso; ele tem paciência; ele gosta de se expor; gosta de falar; , de dar opinião; ele sabe falar muito, ele se expressa com clareza; mas às vezes não sabe fazer o registro; ele é líder; desenvolve trabalho em dupla na sala de AH/SD; é ele quem organiza, faz seleção das peças; na execução dos trabalhos é nota 10; ele é paciente para explicar; explica com riqueza de detalhes; um menino sociável; ele é mais individualista.</p>	<p>Dificuldades interativas dos alunos.</p> <p>Comportamento contraditório.</p> <p>O contexto das brincadeiras dele não é o mesmo das outras crianças</p> <p>Dá-se muito bem com os colegas (na sala de recursos de AH/SD).</p>	<p>Núcleo II</p> <p>A complexa e contraditória interação social dos estudantes com AH/SD e dislexia</p>

QUADRO 9 - SÍNTESE DOS PRÉ-INDICADORES, INDICADORES E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.

conclusão

Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleos de Significação
<p>Aluno especial; AH/SD; professores questionam os laudos; avaliação; a gente desconfia; processo de investigação; trabalhar com alfabeto; junção das vogais; prova escrita; prova oral; avaliação linear; trabalhando com mais palavrinhas; não sabia o que estava escrito; trabalho individualizado; trabalho em duplas ou trios; ajuda especializada; tem um caminhar; processo de investigação; várias síndromes; relacionamento interpessoal; relatórios; projetos dele; acompanhamento especializado; CMAEs; produção de textos; disciplinas; conteúdos trabalhados; não dar conta; aproveitamento na média; relatório diagnóstico; processo de explicar; profissionais especializados; dislexia; professores; intervenção; pedagoga especializada; superação da dificuldade; trabalho desenvolvido; estuda; escola; prova específica; esperamos que o quadro melhore; “lê e escreve”; currículo; conteúdo; semana de provas; avaliação com fonoaudióloga; estudantes matriculados; repassar a informação; ler para ele; adaptado ao currículo.</p>	<p>Intervenção às necessidades especiais de estudantes com AH/SD e dislexia nos CMAEs.</p> <p>Práticas pedagógicas aos estudantes com AH/SD e dislexia nas escolas municipais de Curitiba.</p> <p>O desconhecimento dos professores.</p> <p>Os professores questionam os laudos.</p>	<p>Núcleo III</p> <p>Práticas pedagógicas nas escolas e atendimento especializado aos alunos com AH/SD e dislexia.</p>

FONTE: A PESQUISADORA

6.3 A ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

A análise dos “núcleos de significação”, como já referido, se iniciou a partir de um processo intranúcleo (pelo núcleo) depois avançou para uma articulação inter-núcleos (entre os núcleos), para assim se chegar à discussão propriamente dita. Esse procedimento explicita semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento dos sujeitos entrevistados (AGUIAR; OZELLA, 2006). As contradições não estão necessariamente manifestas na aparência da fala dos participantes do estudo, elas foram sendo identificadas a partir do processo de análise e reflexões da pesquisadora.

Tendo-se como pressuposto que os educandos com AH/SD e dislexia vivenciam dificuldades em seu desenvolvimento e conflitos nas interações, a análise dos dados contempla os objetivos da pesquisa e busca a compreensão do sujeito em sua totalidade. A discussão dos resultados das entrevistas a seguir será pautada a partir dos núcleos de significação, apresentados no Quadro 9. Os recortes das falas dos alunos estudados e dos demais participantes da pesquisa serão apresentados na íntegra, respeitando-se as peculiaridades e os vícios de linguagem dos entrevistados.

6.4 RECONHECENDO ESTUDANTES COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE: O TRANSTORNO DE LEITURA E ESCRITA MASCARA A SUPERDOTAÇÃO?

As particularidades psicológicas da criança com necessidades especiais têm como base não somente o fator biológico, mas também o fator social. Para Vygotsky (1997; 2008a; 2012), esses dois fatores não estão em oposição formal, o ser humano é constituído por ambos, contudo, atribui papel determinante aos fatores sociais e culturais. Segundo ele, a criança vai se formando a partir da interação com o meio social através de trocas recíprocas. A percepção de Vygotsky (2008a; 2012) em relação ao pensamento dialético e interativo, como já citado, se concentra na explicação dos fenômenos humanos a partir de suas contradições e relações interconectivas.

Na análise, a partir das entrevistas semiestruturadas com os educandos especiais e as pessoas que fazem parte de sua rede de interações, observou-se as falas recorrentes sobre o “perfil contraditório” desses educandos, principalmente no que compete aos indicativos de alto potencial cognitivo e, ao mesmo tempo, dificuldades de leitura e escrita. Esses educandos, segundo as pessoas envolvidas com eles, têm histórico de dificuldades de leitura desde a primeira infância, dificultando e inviabilizando a alfabetização dentro do período “normalmente pré-estabelecido”. Segundo Guardiola (2001) e Shaywitz (2006), a dislexia do desenvolvimento persiste ao longo da vida dificultando a aprendizagem da leitura, comprometendo o desenvolvimento cognitivo e emocional; além de afetar as relações interativas sociais dessas crianças no ambiente familiar e, principalmente, no escolar.

A mãe de Theo relata que seu filho, quando cursou o 1º ano do Ensino Fundamental, então com 6 anos, não foi muito bem na escola e não conseguiu terminar o ano letivo alfabetizado. Segundo ela, logo que ele iniciou o 2º ano a sua professora mostrou-se bastante preocupada devido à dificuldade apresentada na aprendizagem da leitura e da escrita. A mãe enfatiza que, por mais que a professora se esforçasse, ela não conseguia fazer com que seu filho aprendesse a ler. A professora, então, iniciou uma busca por informações sobre o tema e, após algum estudo, informou a mãe de Theo que, pelas características, ela suspeitava de que o aluno poderia ter dislexia. Assim, a mãe foi orientada a buscar ajuda especializada. Contudo, de acordo com a mãe de Theo, a professora também informou que o aluno se mostrava muito inteligente, tudo que lhe era perguntado em relação aos conteúdos dados em sala de aula ele sabia responder, mesmo que isso ocorresse após cerca de 30 dias, oralmente o aluno sabia responder.

A exemplo da professora do 2º ano de Theo, observa-se a necessidade de que professores e outros profissionais da Educação busquem, de alguma forma, manterem-se informados sobre estudos científicos envolvendo as necessidades específicas de aprendizagem. A postura da professora de Theo reflete a importância da observação, da interação e do envolvimento do professor para com os seus alunos. A referida professora, apesar de não ter o total conhecimento sobre a temática, buscou pesquisar e se informar, contribuindo, dessa forma, para a identificação precoce da dificuldade de leitura de seu aluno.

A alta potencialidade em determinadas áreas ou a AH/SD em coexistência

com alguns transtornos específicos de aprendizagem podem ser observados, principalmente no contexto escolar. A dislexia, embora tenha base biológica, também se expressa no contexto da sala de aula, o que faz com que, muitas vezes, sua identificação dependa de procedimentos na sala de aula como, por exemplo, a observação atenta dos professores (SHAYWITZ, 2006). A identificação precoce desse transtorno do desenvolvimento é fundamental para se buscar também uma intervenção precoce no sentido de se evitar o comprometimento da autoestima e contribuir para o desenvolvimento do estudante, conforme enfatiza Shaywitz:

A identificação precoce é importante, porque o cérebro é muito mais plástico nas crianças pequenas e potencialmente mais maleável para um redirecionamento dos circuitos neurais. Além disso, quando uma criança é deixada para trás, ela terá de recuperar milhares de palavras não lidas para alcançar seus colegas que continuam à frente. Igualmente importante é que, uma vez estabelecido um padrão de falha na leitura, muitas crianças sentem-se derrotadas, perdem o interesse pela leitura e desenvolvem algo que frequentemente evolui para uma perda de sua autoestima (SHAYWITZ, 2006, p. 36).

Por meio dos relatos dos alunos Theo, Paulo e Walter, foi possível se ter uma ideia das dificuldades acadêmicas de um estudante com dislexia, mesmo aqueles que também se caracterizam por apresentar altas habilidades/superdotação. Os alunos, em depoimentos carregados de uma carga emocional, descrevem as suas dificuldades de leitura e escrita no ambiente escolar:

“[...] na sala de aula eu acho que, a maior dificuldade, é de olhar e gravar as letras do quadro para depois repassar para o caderno. Então, eu não consigo lembrar das letras que eu vi lá. É como se elas sumissem, eu não lembro mais... quando eu vou passar para o caderno... antes eu perdia como eram as palavras e não sabia como escrever... então eu tinha que olhar de novo para o quadro. Também a minha dificuldade era que eu lia mais lento, às vezes quando a professora estava escrevendo no quadro eu demorava mais do que os outros alunos, então eu tinha que pedir para a professora esperar para apagar o quadro e isso era constante. [...] quando eu leio, às vezes eu não entendo uma palavra ou às vezes eu confundo, eu não consigo interpretar muito os textos, mas quando outra pessoa lê eu consigo interpretar melhor. [...] acontece de saber a matéria, mas não conseguir responder. Na disciplina de Inglês também tem alguns aspectos difíceis, [...] seria sobre decorar as palavras e as regras do inglês. É relacionado com a forma de escrever em inglês... É, principalmente na forma de escrita. Não diria que sou bom na fala, mas pelo menos sou mediano na fala. Acho que eu tenho mais facilidade em Matemática porque eu consigo resolver os problemas mais facilmente (THEO, 14 anos e 5 meses).

[...] Matemática é a matéria que eu mais gosto, a mais fácil de fazer, a mais legal. Tem também Português... mas eu não sei ler e nem escrever... sou até um pouco melhor naquela letra... sou melhor na letra de caixa alta, na

outra eu nunca fui bom... não consigo fazer muito (PAULO, 8 ANOS E 4 MESES).

Ah... um pouco fácil... um pouco difícil... Tem dias que são mais fáceis, outros mais difíceis; até Geografia também é a mesma coisa. Eu gostava mais da minha outra escola, eu gostava mais de lá, né? Mas agora eu vim para essa... agora é um pouco mais difícil. Eu não gosto tanto dessa, mas eu tenho que me adequar ao que eu tenho que fazer. [...] Ah... é um pouco difícil fazer as atividades, tudo porque é uma nova série, tem muitos professores e até você se adequar é muito difícil. [...] eu não sinto vontade de estudar porque eu não sei como copiar o conteúdo, eu não me adequiei a essa escola. [...] até mesmo a matéria de Geografia eu não sei. [...] Eu até gosto mais do professor de Geografia porque ele é mais interativo, mas ele é muito ansioso sabe? Ele precisa até levar uma antena, ele abre ela para não ficar mexendo muito a mão. [...] ele é um professor mais calmo, porque ele dá aula e brinca com a gente. Eu gosto dele! [...] quando eu era pequenininho eu ia bem, estava bem, só que depois despencou. Me jogaram no “fundo do poço”. [...] Eu já estava indo para o 1º ano e me jogaram de novo no “prézinho” e a professora não tinha conteúdo para dar, então ela me falava para pintar. E agora a vida inteira eu fiquei ruim, não sei escrever direito (WALTER, 12 ANOS E 6 MESES).

A princípio, a partir da fala de Walter em relação à escola, pode-se pensar, que, talvez, ele ainda não tenha se adaptado ao novo colégio. Entretanto, quando se refere à escola anterior também é perceptível o ressentimento e as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Observa-se ainda certa resignação em relação às suas dificuldades, ou, até, uma possível repetição da fala de pessoas adultas justificando que a dificuldade de leitura possa estar relacionada à nova série em curso, à nova escola ou à quantidade maior de disciplinas, etc. Por sua vez, o aluno Natanael “desconversou” e preferiu nem mesmo responder a pergunta relacionada às dificuldades na escola (Apêndice H), respeitando-se o seu posicionamento.

De acordo com Shaywitz (2006), a medida que uma criança disléxica avança na escola, as dificuldades com a ortografia persistem. Ela enfatiza que, na verdade, erros de ortografia podem persistir muito além da aprendizagem de decodificar corretamente a maioria das palavras. A análise dos “erros” ortográficos revela com frequência omissões de blocos inteiros de textos ou confusão na ordenação das palavras. Shaywitz reitera:

Adolescentes disléxicos e brilhantes adoram pensar, mas para eles é difícil assimilar a matéria prima – as palavras escritas – que serve como fonte de inspiração para ideias novas. Eles têm de se concentrar inteiramente na codificação de palavras em vez de pensar na compreensão. Como reflexo dessa falta de fluência, sua leitura é lenta – um sinal da dislexia. A falta de fluência causa problemas significativos para os adolescentes disléxicos quando eles tentam lidar com grandes quantidades de texto escrito. Tarefas de casa, por exemplo, ficam frequentemente incompletas ou levam muito tempo para serem realizadas (SHAYWITZ, 2006, p.97).

De acordo com as observações e as entrevistas, percebeu-se que para alguns professores é difícil acreditar que algum desses quatro alunos possam apresentar AH/SD em alguma área. Na visão de alguns professores do ensino regular a figura dos estudantes está mais relacionada às dificuldades. Até mesmo na fala dos professores de disciplinas que, geralmente, não trabalham a parte acadêmica, o que sobressai em suas falas é o “pouco interesse” ou até mesmo algumas dificuldades que esses profissionais da Educação consideram que os alunos apresentam. O professor de Educação Física do aluno Paulo relata dificuldades de concentração e o “pouco interesse” de seu aluno durante as suas aulas, conforme se destaca:

É perceptível que o Paulo tem alguma dificuldade, isso eu percebi faz tempo. Acho que ele tem uma dificuldade de se concentrar, também acho que ele é um pouco mais infantilizado do que os demais alunos. O que eu observo é que ele fica no fundo da quadra, se “rodeando”, olhando para os lados, cantando, com brincadeiras paralelas, eu dou umas chamadas e ele volta, mas eu não enxergo o foco dele, a concentração na atividade. Hoje mesmo durante a aula, ele ficou lá atrás... e “rodeava”, e cantava... a maioria das outras crianças concentradas nas orientações dadas e nas atividades que estão sendo realizadas; e ele lá atrás com aquelas infantilidades e tal, então parece até que está vivendo no “mundinho dele restrito”. Ele é bem disperso, ele é uma criança dispersa. Eu acho que ele fica mais no “mundinho” dele... como falei para você... estou lá fazendo as atividades, a maioria das crianças concentradas, e ele lá na dele (PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PAULO).

A professora de Educação Física do aluno Walter define o estudante como um adolescente que tem aparência de criança bem cuidada e tranquila, segundo ela “até demais”. Ela enfatiza também que o estudante tem “pouco interesse” nas atividades propostas durante as aulas.

O Walter é um menino que não tem muita disposição para fazer atividades físicas, ele prefere as coisas mais paradas, se for para ficar sentado ele prefere. Ele não gosta muito da atividade. Quando ele vai para a atividade ele acaba se infantilizando nas suas ações. Ele gosta de brincar, de ficar empurrando, de ficar fazendo gracinhas com os amigos... ele acaba não apresentando o que ele deveria apresentar de qualidade de trabalho que ele tem. Ele não apresenta problemas motores maiores, nada. O que me parece... o que eu tenho constatado durante o ano é que ele realmente tem preguiça de fazer as coisas. Tudo o que o Walter tem que escutar ele senta e escuta, mas o que ele tem que fazer ele não faz. [...] ele não executa. Na parte motora, como eu disse: ele acaba fazendo devagar, às vezes ele faz, às vezes ele faz por “copismo”, e ... sem qualidade naquilo que executa. [...] nas provas teóricas, tudo o que a gente faz ele não apresenta nada. [...] como eu já coloquei aqui, ele realmente não se esforça para apresentar

coisas melhores. Ele não estuda, ele não tem interesse, infelizmente (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO WALTER).

Contraditoriamente, o professor de Geografia afirma que: “o Walter não deixa de fazer as atividades na escola e as tarefas enviadas para casa ele também faz”. Ele afirma que o seu aluno apresenta dificuldade específica na leitura e na escrita, mas, segundo o professor, o aluno sabe como buscar as respostas para as questões e, apesar de sua dificuldade, é possível perceber a aprendizagem dele.

Eu observo as atividades dele, as tarefas para casa ele faz, ele não deixa de fazer as tarefas, ele traz prontinho. Lógico, pela dificuldade que ele tem na escrita às vezes falta alguma coisa, mas mesmo assim, o sentido ele sabe onde buscar a resposta. Isso ele não tem dificuldade, isso ele faz. A gente construiu um gráfico, ele fez o gráfico. [...] não vou dizer que estava perfeito, mas eu não espero a perfeição deles, eu quero que eles façam da maneira deles mesmo. [...] Muitos que são medianos não conseguiram fazer, vieram com a atividade em branco e disseram: “professor, eu não consegui fazer. E ele fez o gráfico. Ele atinge nota em avaliação. Não ficou em recuperação até agora, desde que ele chegou. Eu não percebo dificuldade dele em aprender. E os temas em Geografia não são fáceis. (PROFESSOR DE GEOGRAFIA DO WALTER).

Porém, o referido professor quando indagado sobre a possibilidade de haver algum estudante com indicadores de AH/SD em coexistência com dislexia na escola, Ele responde:

[...] aí não, não conheci ainda, mas tem na escola. Aluno meu ainda não, mas nas outras séries tem. Nas outras séries tem aluno com altas habilidades e dislexia. Na última reunião que tivemos teve um comentário de uma professora que ela tem. [...] sim, eu sei que ele tem dislexia, mas não sei se ele tem altas habilidades.... [...] a partir do segundo trimestre que a gente foi saber. A gente tem um problema, não só aqui nessa escola. Os diagnósticos chegam tardiamente, quando chegam... isso é uma dificuldade muito grande que a gente tem. Tanto que aqui na escola nós solicitamos no conselho de classe que alguém viesse nos orientar sobre altas habilidades/superdotação, veio a professora [nome da professora]. Ela esteve aqui no sábado, e foi muito bom porque... a gente tenta negar isso, mas nós temos muitas dúvidas para identificar um aluno assim, a gente tem muita dificuldade, muita! (PROFESSOR DE GEOGRAFIA DO WALTER).

Uma das questões que chama a atenção durante as “leituras flutuantes” das entrevistas transcritas se refere às dúvidas e questionamentos em relação a dupla excepcionalidade. Observou-se durante as entrevistas a incredulidade, mesmo que “velada” em relação à possibilidade dos alunos estudados possuírem AH/SD. Alguns professores chegaram a questionar os relatórios diagnósticos de AH/SD. Na fala de alguns participantes envolvidos com os estudantes foi possível perceber os vários

equivocos em relação ao entendimento desse desenvolvimento atípico. A partir das observações e análises, pode-se inferir que, apesar da dificuldade em trabalhar com estudantes disléxicos, alguns professores podem considerar “mais fácil” a intervenção dessa necessidade especial no contexto da escola, devido ao transtorno de leitura e escrita ser mais aparente. Por outro lado, a AH/SD pode ser considerada mais difícil de ser trabalhada no ambiente escolar devido à diversidade de áreas do conhecimento que abrange a superdotação.

Apesar dos entrevistados se referirem frequentemente às dificuldades dos alunos estudados, por outro lado, também enfatizavam o alto potencial cognitivo. Segundo a mãe do Paulo, desde muito cedo a família percebeu que ele tinha algo diferente, mas não sabia do que se tratava. Ele foi matriculado em uma escola particular com apenas 1 ano e 3 meses. Na própria escola, os professores que lidavam com ele relatavam que o aluno apresentava algumas atitudes diferenciadas no comportamento sócio emocional e também, apesar da pouca idade, ele chamava atenção por apresentar alto potencial para montar peças Lego, conforme destaca: “Ele tinha uma habilidade incrível para montar o jogo Lego, montar quebra-cabeça... e, tudo relacionado a esses tipos de jogos” (MÃE DO PAULO).

A professora regente do Paulo, em entrevista, afirma que ele tem um desenvolvimento muito bom no raciocínio lógico-matemático, segundo ela: “[...] tudo que eu der para ele no que se refere à disciplina de Matemática ele resolve, bom... ele resolve da forma dele. Ele cria, ele inventa, ele fantasia, mas ele chega ao resultado; mesmo que não seja exato, mas é aproximado” (PROFESSORA REGENTE DO PAULO). Ela destaca ainda que, em todas as outras disciplinas, ele consegue cumprir os objetivos:

[...] mesmo uma interpretação de texto, por exemplo, se for realizada oralmente, vai tudo uma beleza... foi o que falei no ano passado até, se eu fizer uma prova com ele oral, ele me diz tudo. Então... [pensativa] em todas as áreas do conhecimento: História, Geografia, Língua Portuguesa, uma interpretação de texto, ele dá conta de tudo. O problema está no registro.... Ele fazer a leitura, isso ele não dá conta sozinho. [...] eu faço ele registrar, mas como eu falei... tem que ser letra por letra e sempre fazendo uma associação (PROFESSORA REGENTE DO PAULO).

A professora regente explica que, além das aulas que ela ministra ao aluno, ele também tem aula de Ciências e aula de reforço com outra professora, na escola. A referida professora é nomeada como “professora corregente”, ela auxilia o

estudante devido à dificuldade de leitura. Essa professora também foi entrevistada e, em sua fala, foi possível perceber que, apesar do estudante não apresentar maiores dificuldades no entendimento dos conteúdos escolares, ele ainda não sabe ler.

Segundo ela, a escola desenvolve um trabalho extraclasse com os estudantes que apresentam dificuldades em sala de aula. Com o Paulo ela desenvolve, especificamente, um trabalho de mediação no sentido de auxiliar o aluno em suas dificuldades de leitura. Ela relata que o educando sente bastante dificuldade, tanto durante as aulas de Ciências quanto nas aulas de reforço. Ela afirma que dificilmente ele consegue acertar uma palavra.

É o primeiro ano que eu estou trabalhando com o Paulo. Trabalho como professora corregente e como professora de Ciências. O que eu observo no Paulo? Ah... Assim, uma grande dificuldade dele, conforme o dia ele reconhece as letras, conforme o dia ele não reconhece. Sabe, eu ainda não consegui descobrir o que é realmente... como trabalhar com o Paulo, está difícil saber a forma... eu já fiz vários materiais diferenciados para trabalhar com ele, mas eu não consegui descobrir como trabalhar com ele. Eu acho que ele decora palavras, quando ele gosta de uma palavra ele decora, mas se você for pedir para ele Conforme o dia ele não lembra nem as letras daquela palavra. Ele dificilmente consegue acertar uma palavra, eu não sei realmente o que é, qual é o problema dele ... que ele tem um problema, isso eu consigo perceber; tanto anos trabalhando né? (PROFESSORA DE CIÊNCIAS DO PAULO).

De acordo com as observações desenvolvidas no contexto do CMAE coparticipante da pesquisa, a pedagoga especializada e a fonoaudióloga iniciaram, em parceria, um trabalho de intervenção com o Paulo. Elas percebem o alto potencial do aluno em relação à capacidade de memorização, e, assim, desenvolvem trabalhos pedagógicos concentrando parte de seus esforços também na alta performance de memorização. Em entrevista a fonoaudióloga caracteriza o estudante Paulo:

Esse é pequenininho, começou agora ainda não tem quase atendimento. Esse é bem altas habilidades, bem argumentador, bem falante. [...] o Paulo na oralidade é show! Ele é superfalante, argumentador, eu posso falar na minha área né? Ele tem um vocabulário que se destaca em relação aos outros. Ele tem conhecimentos gerais muito bons, muito bons! E... até em jogos de raciocínio, desafios, tudo isso ele mostra mesmo. Ele chama a atenção mesmo no diálogo e no vocabulário. Diz ele que gosta de determinados temas e se aprofunda, [...] do tipo dinossauros, aí ele se aprofunda. [...] as questões dos "Mundos", do "Universo". Esses são alguns temas que pesquisamos juntos, e assim vai... [...] Veja só, ele tem uma memorização muito boa em tudo, mas tem letras do alfabeto que não vai.... Ele não entende. Não consegue associar ainda sons com letras. Até do nome dele ele tem dificuldade. Então ele tem uma dificuldade bem grande

mesmo em relação a leitura e a escrita. E, com ele o treino é específico nessa parte (FONOAUDIÓLOGA DO PAULO E DO NATANAEL).

Em análise, percebe-se que as características desses estudantes com dupla excepcionalidade são tão distintas que desafiam tanto a compreensão da AH/SD quanto da dislexia, causando estranheza e desconforto aos alunos e a todas as pessoas que fazem parte de sua rede de interações. Esses estudantes, apesar de apresentarem alto potencial, não conseguem estabelecer uma relação harmoniosa entre o seu alto potencial cognitivo e seu desempenho escolar. Observa-se principalmente no aluno Walter o desejo de não frequentar a escola, ele prefere ficar em casa mexendo, segundo ele, em suas “coisas”, conforme ressalta:

[...] eu gosto de mexer nas minhas coisas de elétrica. Quando eu tinha 10 anos eu comecei a gostar e aprendi sozinho. É que uma vez eu tinha cortado um monte de fios e depois fui tentando ligar todos aqueles fios de novo, então eu fui vendo cor por cor, fio por fio igual, fui cortando, isolando e depois consegui ligar o rádio do carro. Eu gosto de mexer com a parte elétrica do carro e também com montagem de computadores (WALTER).

Seus avós confirmam que o neto apresenta altas habilidades/superdotação na montagem de computadores e na parte elétrica, principalmente de automóveis. O avô também ressalta o alto potencial espacial que o neto sempre apresentou precocemente:

Ele tinha cerca de 2 anos, eu brincava com ele fazendo de conta que eu esquecia o caminho, e ele precisaria ensinar o caminho para voltarmos para casa. Veja, a minha firma era lá na Mateus Leme, é do outro lado da cidade; atravessa a cidade toda para voltarmos para casa. Ele, apesar de muito pequeno, conseguia indicar o caminho certo. Ele dizia: “vira aqui, vira ali”, e chegávamos ao local. Ele me conduzia. Ele ia comigo apenas uma vez, e ele já sabia o ponto. Ele tinha “um poder” ... uma memória fotográfica. A gente ia de carro... ele dizia: “vô vire aqui! Não, você virou errado. Vire a direita, vire a esquerda”. Ele já tinha o senso de direção... e eu ainda fazia “onda” dizendo: “não está errado não, é para cá mesmo. Ele me corrigia e dizia: “não vô, você está enganado!” Que impressionante, não é? Isso é realmente impressionante! (AVÔ DO WALTER).

Gardner, Kornhaber e Waker (1998) nomeiam esse alto potencial como inteligência espacial. Segundo eles, é a capacidade de perceber informações visuais ou espaciais, de transformar essas informações, e de recriar imagens visuais mesmo sem referência a um estímulo físico original. Como já citado, essa inteligência pode se apresentar, por exemplo, na construção excepcional de uma imagem mental de um determinado objeto, ou ainda, em crianças bem pequenas

com alto potencial espacial para encontrar um determinado caminho, entre outras situações. Exemplo que bem explicitou o avô de Walter, na experiência vivenciada com o seu neto.

O avô de Walter enfatiza ainda que seu neto também tem fascínio por carros, especialmente pela instalação de equipamentos elétricos, conforme ressalta:

A fixação dele é por carros, então ele tem muita facilidade. Às vezes os “guris” [pai e tio de Walter] têm um problema na firma deles [oficina] e têm que chamar ele e perguntar. “Walter, o que eu faço? A parte elétrica ele resolve! No meu carro tem sensor de ré, foi ele quem instalou. O sensor veio com o GPS e ele foi e instalou, e isso é uma coisa que você tem que levar para um profissional fazer. Ele foi lá e instalou e deu tudo certo. Fez tudo direitinho (AVÔ DO WALTER).

Em outro momento da entrevista, a tia de Walter retoma as declarações do avô e, afirma que seus pais sentem muito pelas situações pelas quais o Walter precisa passar devido à dislexia:

Ele fica chateado com esse “poder” de direção do Walter, dele levá-lo onde fosse, mas, de repente, para as outras coisas ele não conseguir desenvolver. Coisas específicas, bem específicas, mais voltada para a parte da leitura... é a leitura que ele tem dificuldade. Quando a gente falava: “venha, venha ler!” Ele respondia: “ai, que coisa chata! Eu não quero ver isso! Vou ver outra coisa”. Ele sempre fugia, ele mesmo percebia as dificuldades. Foi... e é um trabalho muito lento, letra por letra, sílaba por sílaba, então, hoje ele vê uma placa e já lê [...] isso é uma evolução muito grande, mas muito lenta..., é uma “parada” difícil! (TIA DO WALTER).

A tia do Walter ressalta ainda que, ao longo da vida de seu sobrinho, aconteceram vários casos inusitados que ela poderia contar. Segundo ela, tem toda uma história de vida que, à medida que eles vão falando, eles vão lembrando. Ela reitera que é muito difícil para a família. E, ressalta: “É, precisa de sensibilidade para ficar falando... lembrando... foi por isso que eu te disse que a gente precisa fazer um trabalho dentro de casa mesmo” (TIA DO WALTER).

Percebe-se, na fala embargada de todos os estudantes investigados e de seus familiares sentimentos de angústia e interrogações, como se estivessem permanentemente buscando uma resposta para uma situação considerada “controversa” como a dupla excepcionalidade. A discrepância entre o potencial revelado e a performance desses indivíduos superdotados suscita inevitáveis frustrações por parte desses estudantes, de seus pais, de seus professores e também dos profissionais especializados envolvidos com eles.

A partir de cada nova entrevista com esses estudantes e com todos os participantes de sua rede de interações, foi possível perceber a carga emocional, os questionamentos, os conflitos vivenciados, o sentimento de exclusão, o sofrimento dos estudantes e de suas famílias. As contradições, as insinuações não concretizadas, as palavras que apesar de não serem ditas foram sentidas e, em alguns momentos, o silêncio falou mais do que as próprias palavras ditas, mesmo quando a única interação dos participantes com a pesquisadora foi o olhar. Nesse sentido, este núcleo de significação em pauta não poderia deixar de ser o primeiro a ser apresentado e discutido. Apresenta-se a seguir a discussão do núcleo de significação que envolve a análise das interações dos estudantes investigados.

6.5 A COMPLEXA E CONTRADITÓRIA INTERAÇÃO SOCIAL DOS ESTUDANTES COM AH/SD E DISLEXIA

Outra questão observada a partir das várias “leituras flutuantes” das entrevistas transcritas, foi que os quatro estudantes, em alguns casos, apresentam perfis, socialmente falando, mais “introspectivos”, ou seja, apresentam dificuldades de interação com os seus semelhantes. Todos os alunos estudados, a partir de situações específicas, apresentam temperamento bastante reservado com uma certa dificuldade de se relacionar com os seus pares e, às vezes, até mesmo com algumas das pessoas que fazem parte do seu relacionamento interativo mais próximo.

Neste sentido, a mãe de Paulo relata que, em casa, seu filho desde bem pequeno apresentava um comportamento diferenciado até mesmo com a família: “falávamos com ele e ele ficava no mundo dele. A gente costumava dizer que o Paulo vivia dentro da bolha dele. [...] ele era muito na dele, muito tímido também”. A mãe de Theo por sua vez, também relata o comportamento mais reservado de seu filho:

O Theo foi e é uma pessoa muito na dele, ele não tem muito envolvimento com nada... com as pessoas. Ele é bem introspectivo, ele até tem alguns amigos... ele não afasta as pessoas, mas ele também não faz nada para aconchegar a pessoa a ele. Por exemplo, ele chegar e puxar assunto com você, isso nunca! Se você quiser uma coisa com ele você fale, entendeu? Até mesmo com a gente sempre foi assim, desde toda a vida, desde criança

ele sempre agiu dessa forma. Se você não pedir ele não faz, por exemplo, se a gente vai na casa da família eu chego e falo: “Theo, cumprimenta as pessoas” aí ele vai e cumprimenta, um bom dia, uma boa tarde, um beijo e pronto! Nada de muito abraço, muito beijo, ele não é muito chegado. Então, ele é uma pessoa bem... eu diria... que é uma pessoa bem retraída. Ele não é uma pessoa de se envolver com amigos e festas; ele não gosta de festas. Até dos primos... ele vai nas festas dos primos porque é primo e porque a gente vai, mas se fosse por ele, não iria não (MÃE DO THEO).

A mãe do Natanael afirma que seu filho é uma criança tranquila, mas ressalta que ele não é uma criança como as outras. Segundo ela, o Natanael não é uma criança que brinca de bola com seus amigos, pelo contrário, ele é uma criança que tem o computador como “seu melhor amigo”, principalmente, devido às várias horas que o utiliza em suas pesquisas pessoais. Ela enfatiza que:

Eu falo que eu não tenho uma criança “normal” dentro de casa, a minha criança é aquela que quer saber como constrói uma hidrelétrica. Esta semana ele estava pesquisando, por conta própria, sobre forças nucleares. Então o contexto das brincadeiras dele não é o mesmo das outras crianças. Então eu tive que aprender a lidar com essa situação. Então, se vamos em um parquinho ele observa, se ele ver que dá... ele até pode brincar junto, mas... em geral ele brinca sozinho; talvez ele não se encaixe com as crianças da idade dele. [...] às vezes ele chega e diz: “aí mãe, o menino tal estava fazendo uma brincadeira que eu não gostei muito, não achei muito legal... mas eu até tentei ficar ali do lado”. Às vezes ele comenta... mas ele é muito na dele. Ele, às vezes, até fala em um colega... acho que é da condução escolar, mas dos colegas da escola ele fala pouco (MÃE DO NATANAEL).

As repetições das falas das pessoas envolvidas com os alunos no âmbito familiar levam a reflexão de que as maiores dificuldades desses estudantes no que se refere à interação social apresentam-se, principalmente, nas relações no ambiente escolar. Os familiares dos estudantes foram unânimes em afirmar que as dificuldades enfrentadas pelos seus filhos foram observadas, principalmente, quando eles iniciaram os estudos na escola, conforme o relato do pai do Paulo:

A dificuldade maior que começamos a enfrentar foi quando ele entrou na escola. Nós notávamos que ele era um pouco recluso, ele tinha uma dificuldade grande de fazer amizades. Tinha um temperamento mais na dele. Tínhamos a impressão de que ele precisava confiar muito na pessoa para se aproximar dela. Tanto nas pessoas adultas quanto nas crianças. A medida que foi passando um tempo na escola, percebermos que ele foi melhorando um pouco, Tanto que quando ele saiu do primeiro ano ele já tinha uma interação bem maior com as crianças da idade dele. Mas sempre nessa situação: ele para um lado e as crianças para o outro, meio que separado (PAI DO PAULO).

Além das famílias relatarem as suas observações em relação à dificuldade de interação social de seus filhos, muitos profissionais do ensino regular e dos CMAEs também observam este mesmo comportamento nesses alunos especiais, como enfatiza, respectivamente, o professor de Educação Física do Paulo e a fonoaudióloga do Natanael:

Eu estou com esta turma aqui desde o ano passado, praticamente, dois anos, desde a metade do ano passado. Não ... estou confundindo [...] com o Paulo é desde o início do ano passado; mas ele não tem vínculo, ele não conversa, ele não interage comigo. Os alunos gostam de conversar com a gente, eles são afetivos, mas o Paulo eu não chego nem a lembrar muito da minha relação com ele, porque ela não existe. Ele se mistura na multidão, não tem um vínculo afetivo, até porque são muitas crianças, as que chegam a gente vai guardando na memória. Eu percebo que, nessa idade, as crianças gostam de conversar, eles gostam de atenção, se pudessem nem participavam das aulas eles ficavam conversando sobre coisas de suas casas, sobre o que fizeram; mas ele é diferente, ele senta ali atrás e eu sento aqui. Veja... as crianças vêm “em peso” conversar comigo, [...] ele fica sentado, só se eu me dirigir a ele é que ele atende. Ele passa até despercebido com isso. As crianças que incomodam chamam a atenção porque a gente grava a fisionomia no primeiro dia de aula, os que se sobressaem chamam a atenção porque são habilidosos. E, o Paulo é aquele que passa despercebido. Ele vem, fica na dele, não interage, não troca nada comigo, então eu nem tenho muito o que falar dele porque a gente não interage, chega ali e tal, toma a água dele e vai sentar. Eu também não vejo ninguém reclamando dele, às vezes tem crianças que vem reclamando dos outros. Ele fica na dele, fica lá “se rodeando”. Ele vive naquele mundo, chega a vez dele, ele faz o que tem de fazer, do jeito que ele consegue. Ele passa despercebido. Aquele tipo que “entra mudo e sai calado”, pelo menos comigo é assim né. Não sei como ele é academicamente, porque isso poderia me influenciar (PRODESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PAULO).

Ele [Natanael] é muito rápido, excelente memória, mas ele mostra uma dificuldade de atenção, de aceitar regras, de aceitar limites. Ele já está melhor... Ele começou comigo no ano passado, em junho...então sempre tínhamos que fazer uma negociação para começar o trabalho...Comigo até que ele estabeleceu um vínculo um pouco “mais rápido”, mas sempre com alguma dificuldade, muito mais devido ao comportamento dele de impor, de não gostar... criar problemas na escola. A mãe também tenta várias vezes trocar de profissionais. Esse ano ele está mais centrado, está mais tranquilo (FONOAUDIÓLOGA DO NATANAEL E DO PAULO).

De acordo com a avó do Walter, durante a infância, seu neto apresentava algumas dificuldades em fazer amizades, ele precisava se sentir seguro em relação à pessoa que estava interagindo com ele. Porém, na adolescência, o seu neto vem melhorando as atitudes dele em relação às pessoas. Segundo ela, talvez o temperamento apresentado durante a infância seja o reflexo da falta de convivência com crianças de sua faixa etária. “[...] ele só convivia com adultos, nós não temos outras crianças para ele brincar... as crianças da família da idade dele não moram

perto, então os nossos amigos é que eram os amigos dele: os amigos do pai dele, do avô, da tia, do tio” (AVÓ DO WALTER). A avó afirma ainda que, nos últimos meses, ele tem melhorado gradativamente. Essa melhora nas relações interativas talvez possa estar relacionada ao fato dele ter iniciado o treino em uma escolinha de futebol, mantendo contato assim com adolescentes de sua faixa etária.

É o que eu estava falando, houve um tempo em que ele não ia sozinho... nós tínhamos que estar sempre “colado” com ele, mas de um tempo para cá ele está mais seguro, mais independente. Ele tem mais atitude agora! Não sei se é porque ele começou o futebol, então ele está interagindo, então isso tudo está ajudando. Ele começou em novembro [...] melhorou bastante essa parte da interação, acho que se sente mais seguro, mais independente, mais resolvido. [...] tem um lado dele que é interessante também, ele conversou com você fluentemente e tal, então ele tem que ver quem são as pessoas (AVÓ DO WALTER).

Entretanto, apesar da avó de Walter ressaltar que ele conversou fluentemente com a pesquisadora, essa percepção foi diferente para a pesquisadora. Na observação e percepção da mesma, o adolescente em algumas situações e/ou ambientes apresenta características interativas, porém em outros se apresenta introspectivo e com dificuldades de interação social. Essa situação torna-se visível a partir de uma análise descritivo-relacional, que estabelece conexão entre diversos dados ou vários grupos de dados, conforme orienta Vygotsky (1997; 2008a; 2008b; 2012). Destacam-se as falas de algumas pessoas que fazem parte da rede de interações do Walter:

[...] no caso do Walter os professores apontam bastante dificuldade. Ele é bastante tímido, ele é um menino bastante retraído. Ele é um menino que procura resolver-se individualmente. Ele não pede ajuda e quando a ajuda é oferecida ele agradece: “não, muito obrigado”. Há relato de alguns professores informando que eles sugerem: “Walter você quer trabalhar em dupla? Acho que isso vai te favorecer para a leitura, para a prova”. Ele responde: “não, não quero, muito obrigado. Eu faço sozinho”. Assim, ele acaba apresentando mais as dificuldades, os professores percebem mais a dificuldade do que a habilidade... até porque a habilidade dele não é na parte acadêmica (PEDADOGA/ORIENTADORA DO WALTER).

Eu tenho percebido que agora ele está tendo uma interação um pouco melhor com a turma, porque ele nem tinha isso ele era muito isolado. Só que essa interação... parece que ontem deu até briga entre o Walter e um outro aluno na sala. E hoje parece que a mãe do outro menino veio ver o que tinha acontecido. Esse outro menino, realmente, é classificado com altas habilidades, esse menino é muito bom. [...] Ele discute os conteúdos e questiona bastante. Esse aluno a gente logo percebe que tem um interesse grande pelo conhecimento. Então, eu não sei o quanto isso incomoda o Walter, mas é como eu falei para você, se um incomoda o outro o outro vai falar alguma coisa e a gente vai poder fazer interferência ali. Mas no caso

do Walter ele fica quieto [...] o que eu tenho observado é que o Walter fala alguma coisa para esse outro, que eu não sei o que é. Mas para mim, isso é até um avanço no caso do Walter (PROFESSORA DE PORTUGUÊS DO WALTER).

A pedagoga especializada em Educação Especial que atende o aluno Walter no CMAE também relata que o estudante além da sua dificuldade devido à dislexia, também apresenta certa dificuldade até mesmo na interação com ela. Segundo a pedagoga, ela atende várias crianças com dislexia, e o Walter não apresenta dificuldade de aprendizagem como as outras crianças, mas trabalhar com ele se torna muito mais difícil porque ele não gosta de ser corrigido, ou seja, ele não aceita muito bem as correções nas atividades e as mediações. A profissional relata que, como ela possui especialização voltada para as dificuldades de leitura e escrita, a diretora do CMAE encaminha os alunos com diagnóstico de dislexia para ela atuar na intervenção desses estudantes. Mas, no caso do aluno Walter, ela reitera que é bem difícil desenvolver um trabalho de intervenção com ele, não por causa da dislexia, mas principalmente devido à dificuldade de interação e a conduta opositiva frente à aprendizagem sistemática. De acordo com a pedagoga especializada em Educação Especial, o Walter não consegue perceber os “erros” dele e, muitas vezes, não aceita as intervenções. Ela relata que essa situação é muito diferente e difícil para ela: “[...] imagina, ele apresenta altas habilidades logo nas contas, e, por outro lado, dificuldades na leitura... É uma situação difícil”. Ela desabafa:

O que eu percebo no Walter de altas habilidades, é que por ele ter, ele acaba não aceitando intervenções. Eu constantemente tenho que estar lembrando: Walter, por que é que você vem aqui comigo? Por causa da leitura... porque você está fora de ritmo... você precisa ler mais rápido porque você tem várias lições para trabalhar. [...] essa questão da resistência dele é muito forte. Ele diz: “eu sei, isso aqui é bobinho”. É porque eu nunca tinha trabalhado com uma criança assim, com altas habilidades e dislexia... eu só trabalho com as dificuldades. Por incrível que pareça ficou mais difícil por essa situação. Porque a criança que tem a dificuldade ela olha um texto e faz o maior esforço. O Walter olha o que “ele escreve” uma ou duas vezes e fala: “não tem erro ali, não tem nada (PEDAGOGA ESPECIALIZADA DO WALTER NO CMAE).

Ao longo da análise, observou-se que, a maioria das pessoas entrevistadas envolvidas com os alunos especiais afirmam que eles apresentam dificuldade de interação, tanto seus pais quanto seus professores e sua pedagoga do ensino regular e pedagogas especialistas em Educação especial que os atendem nos CMAEs. Entretanto, as professoras especialistas em AH/SD que atendem três dos

quatro alunos participantes da pesquisa (o Paulo ainda está na lista de espera para uma vaga nas Salas de Recursos de AH/SD) contradizem esse perfil, as referidas professoras afirmam que os alunos mostram liderança, são comunicativos e apresentam bom relacionamento, tanto com a professora quanto com os seus colegas da sala de recursos, conforme se destaca:

Ele tem um temperamento muito tranquilo, se dá muito bem com os colegas. Apesar dele ser muito tranquilo, aqui no grupo ele se destaca porque ele domina a temática do projeto, então ele acaba sendo o líder. [...] Ele tem desenvolvido um trabalho em dupla no momento, agora chegou mais um, eles estão formando um trio, mas quem vai realmente à frente de todo o projeto é o Walter porque é ele que tem o interesse na montagem e na desmontagem do computador. Ele gosta muito desse trabalho de execução. É ele que organiza, faz a seleção das peças, é ele que vai direcionando o trabalho dos colegas. A gente percebe que a maior dificuldade dele é a leitura, mas até com relação a isso ele cria estratégias e vai direcionando os colegas de tal forma que faz com que um dos companheiros precise ler. [...] muitas vezes ele delega para os colegas do grupo as atividades com a leitura. Então, um dia desses, ele precisava verificar qual era a voltagem de uma das baterias, ele simplesmente passou a bateria para a mão do colega que estava fazendo outra coisa e pediu: “você pode ver qual é a voltagem desta bateria?” Então o colega leu para ele sem perceber que era uma estratégia que ele estava utilizando para que o colega lesse, o colega leu e ele fez uso da bateria. Ele sempre delega aos outros essa parte da leitura de uma forma muito tranquila e os demais não percebem a dificuldade dele. Então considero que essa é uma estratégia, até mesmo para não chamar a atenção dos colegas em relação à sua dificuldade de leitura (PROFESSORA DO WALTER NA SALA DE RECURSOS DE AH/SD).

Ele tem um relacionamento positivo, interage com os colegas, mas claro, existem situações em que ele se depara com dificuldades da escrita e da leitura e ele se sente inseguro, mas nada que seja impeditivo dele estar naquele momento, naquele espaço e se relacionar adequadamente. Então ele é supertranquilo nesse sentido. Ele interage bem, tem suas amizades, brinca... Ele não tem dificuldades de interação social e nem emocional em relação aos seus pares, isso ele não demonstra (PROFESSORA DO NATANAEL NA SALA DE RECURSOS DE AH/SD).

Nós ainda estamos nos conhecendo porque o Theo iniciou na sala de recursos há poucos dias, este é o seu segundo dia. Ele ainda está na fase da exploração, descobrindo os jogos, mas o que me chamou atenção foi a rapidez com que ele monta o “cubo mágico”. Ele montou todos os lados das cores em questão de segundos e ele faz isso quantas vezes for pedido. [...] pude observar que ele é um menino tranquilo, educado e interage com o grupo (PROFESSORA DO THEO NA SALA DE RECURSOS DE AH/SD).

Observa-se que os alunos estudados apresentam comportamento contraditório e/ou diferenciado em cada espaço ou situação vivenciada, ou seja, na Sala de Recursos de AH/SD apresentam boa interação social e, na escola (sala de aula), apresentam dificuldades interativas. Isso se dá provavelmente porque eles se sentem mais a vontade experimentando atividades que ressalta as altas habilidades

e, na sala de aula, fica mais evidente a dificuldade de leitura. Também a partir das observações em dois espaços onde os alunos recebem atendimento especializado: na sala das psicopedagogas com atendimento voltado às necessidades especiais em função da dislexia e na Sala de Recursos de AH/SD, foi possível perceber comportamentos completamente distintos por parte dos alunos. Enquanto no atendimento especializado das dificuldades de leitura os estudantes mostram características de insegurança e timidez, na Sala de Recursos de AH/SD eles apresentam perfil comunicativo, descontraído, companheiro e de liderança. Em análise, é como se os alunos apresentassem duas personalidades, a impressão que se tem é de estar observando duas pessoas completamente diferentes na maneira de interagir com os seus semelhantes. Em análise, essa contradição no comportamento dos alunos se deve ao fato de que, em um ambiente são trabalhadas medidas de intervenção direcionadas às fragilidades de seu desenvolvimento, e, no outro ambiente, são trabalhadas medidas de intervenção voltadas ao alto potencial de seu desenvolvimento atípico.

Devido à extensão do levantamento de dados iniciais, não houve tempo hábil para a realização da entrevista semiestruturada com a professora da sala de recursos do aluno Theo. Os dados, referente à fala dessa professora, foram coletados de forma informal durante a observação do aluno na Sala de Recursos de AH/SD. E, para garantir a fidedignidade do registro, as anotações com relação ao que foi observado e a fala da professora foram anotadas imediatamente no próprio roteiro de entrevista identificando-se os participantes. Também, devido à pouca disponibilidade de tempo, não foi possível a realização da observação do aluno Natanael na Sala de Recursos de AH/SD, localizada em outro CMAE. Porém, a entrevista semiestruturada com a sua professora na Sala de Recursos de AH/SD foi realizada.

Apesar de não se ter observado o Paulo na Sala de Recursos de AH/SD (ele ainda não iniciou esse atendimento), foi possível observá-lo, mesmo que por pouco tempo, entre a mudança de sala de um atendimento ao outro: do atendimento com a fonoaudióloga ao atendimento com a pedagoga especializada (por dificuldade de leitura). Neste ínterim, foi possível perceber que o Paulo interage muito bem com as duas profissionais, mostrando-se comunicativo, sorridente e afetuoso. Essa observação posteriormente foi confirmada durante as entrevistas semiestruturadas realizadas com as duas especialistas. Contudo, os participantes envolvidos com ele

no âmbito familiar e escolar relatam dificuldades de interação.

As observações e as entrevistas semiestruturadas com os estudantes e com as pessoas entrevistadas que fazem parte da rede de interações desses alunos levaram à reflexão e ao entendimento de que a interação social desses educandos pode ser chamada de complexa e contraditória. Entretanto, como bem defende Vygotsky (2008a; 2008b; 2012), devemos ir além das aparências, sem nos contentarmos apenas com a descrição dos dados coletados. A maneira de ser no que se refere às relações interativas desses estudantes especiais depende essencialmente do ambiente físico e social em que eles vivem. Entende-se que, talvez, seja inviável caracterizá-los como apresentando dificuldades interativas, ou como não apresentando dificuldades interativas; são simplesmente seres humanos em processo de desenvolvimento.

Estudando-se os sujeitos a partir de uma visão que os considera como social cultural e historicamente constituídos pelas relações dialéticas, prossegue-se a análise e a discussão do próximo núcleo de significação.

6.6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS E ATENDIMENTO ESPECIALIZADO AOS ALUNOS COM AH/SD E DISLEXIA

Este núcleo surgiu das narrativas dos familiares, professores e demais profissionais envolvidos com os estudantes sobre as formas de mediação desencadeadas nas instituições.

Na escola onde estudam os dois educandos adolescentes: Walter (12 anos e 6 meses) e Theo (14 anos e 6 meses), entrevistou-se primeiro a pedagoga/orientadora educacional do Walter, depois a pedagoga/orientadora do Thiago e, posteriormente, o grupo de professores dos respectivos alunos. As duas pedagogas/orientadoras possuem dois padrões na Rede Municipal de Ensino. Elas trabalham um turno como orientadoras educacionais. No outro turno, a pedagoga/orientadora do Theo trabalha como professora do 2º ano fundamental em outra escola municipal. Por sua vez, a pedagoga/orientadora do Walter trabalha como psicopedagoga no CMAE coparticipante da pesquisa, onde os quatro

estudantes (sujeitos do estudo de caso) recebem atendimento especializado. Ela afirma que, futuramente, irá iniciar o trabalho na Sala de Recursos de AH/SD no referido CMAE. A escola municipal onde ela trabalha e os referidos educandos estudam, está localizada ao lado desse CMAE. Essa escola é referência em termos de qualidade em educação pública em Curitiba.

Os outros dois estudantes frequentam outras duas escolas um pouco mais afastadas do centro comercial da cidade. Entrevistou-se a pedagoga/orientadora do Natanel e seus professores. Na escola do Paulo foi possível entrevistar apenas os seus professores.

A pedagoga/orientadora do Walter relata que há 18 alunos com laudo de AH/SD, 6 a 8 estudantes com laudo de dislexia e, por enquanto, 2 educandos com diagnósticos de AH/SD e dislexia. Porém, segundo ela, esses alunos aos quais se refere são apenas os que possuem os relatórios diagnósticos formalizados, mas também há os estudantes que estão em processo de investigação e também aqueles que, apesar de nem estarem em processo de investigação, possuem algumas características e também precisariam ser investigados. Segundo ela, esses grupos de alunos apresentam características que condiz com as respectivas peculiaridades de desenvolvimento atípico, mas não podem ser incluídos no universo de estudantes especiais porque eles ainda não têm os laudos comprobatórios.

De acordo com a pedagoga/orientadora do Theo, neste ano (2014), a equipe de orientadoras educacionais teve que se “desdobrar” devido ao número elevado de alunos com necessidades especiais. Segundo ela, aluno com os dois laudos: Avaliação Diagnóstica de Dislexia e Relatório de Avaliação da Alta Habilidade/Superdotação, ela tem somente o Theo, a outra pedagoga/orientadora atua na orientação educacional do Walter. Porém, além deles há vários alunos com necessidades educacionais especiais na escola, ela ressalta:

A gente tem um caminhar, um olhar, a gente desconfia que seja, mas que está em processo de investigação. [...] os alunos que têm altas habilidades ou qualquer tipo de dificuldade... [...] agora quem tem dificuldade de aprendizagem, aqueles que temos na planilha fechada... com laudo, são 76 alunos, mas não necessariamente com altas habilidades. São vários: Síndrome de Asperger, TDAH, dislexia e outros. Há um aluno em especial que apresenta algumas características de altas habilidades nas disciplinas de Português, Matemática, no relacionamento interpessoal, mas também indícios de Síndrome de Asperger. E, aí o que acontece... a gente faz todo o encaminhamento para os especialistas fazerem o diagnóstico nos CMAEs.

No caso do Thiago, ele apresenta altas habilidades em Matemática, e por incrível que pareça em Português. Os professores falam: “ele já está acompanhando ele dá a resposta junto, ele acompanha”. [...] Bem, ele está se desenvolvendo, o acompanhamento especializado dele vem de anos e a mãe dele também é muito presente na escola. Ele recebe atendimento especializado devido a dislexia no CMAE, aqui do lado. A gente faz o acompanhamento das faltas, se a mãe está acompanhando, e o CMAE nos passa um relatório de como ele está e o que se deve fazer. No caso do Theo, ele está indo bem, ele está se desenvolvendo, ele está acompanhando (PEDAGOGA/ORIENTADORA DO THEO).

De acordo com a pedagoga/orientadora educacional do Walter, pela avaliação psicodiagnóstica dos estudantes (Wagner e Theo), eles apresentam potencial maior para a execução do que para a área verbal. Ela enfatiza: “Eles executam melhor as atividades do que a aprendizagem formal, ou coisas assim”. A pedagoga/orientadora esclarece que é orientadora educacional do Walter, então, de acordo com ela, pode fornecer informações mais precisas sobre o referido aluno. Ela explicita as suas observações em relação ao Walter:

[...] no caso do Walter, ele tem alta habilidade em informática, para a computação; os projetos dele são voltados para essa área. Não é tanto para a área acadêmica, até porque a dislexia acaba influenciando na dificuldade da leitura e da escrita: na produção de textos, na leitura de textos, na disciplina de História, de Geografia, de Ciências e de Português. A compreensão desses conteúdos trabalhados acaba ficando um pouco restrita. Ele acaba tendo um aproveitamento na média ou, as vezes, até um pouquinho abaixo da média (PEDAGOGA/ORIENTADORA DO WAGNER).

A referida pedagoga/orientadora acrescenta que o Walter recebe atendimento especializado no CMAE ao lado da escola e, como ela também trabalha nesse CMAE, consegue acompanhar todo o desenvolvimento do aluno. Segundo ela, ele recebe acompanhamento com psicopedagoga devido à dislexia e também participa da Sala de Recursos de AH/SD. À medida que a entrevista semiestruturada, ou melhor, a conversa foi “fluída”, a pedagoga/orientadora passou a fornecer também informações sobre o estudante Theo. A princípio, ela afirmou que o Theo também recebia atendimento especializado com uma psicopedagoga no mesmo CMAE, mas ainda aguardava uma vaga para o atendimento na Sala de Recursos de AH/SD. Contudo, no decorrer da pesquisa observou-se que o aluno conseguiu a referida vaga na Sala de Recursos de AH/SD. No que se refere ao seu desenvolvimento acadêmico ela enfatiza:

O Theo consegue dar conta dos conteúdos. Ele é considerado um bom

aluno pelos professores, consegue ler, consegue escrever, embora com algumas dificuldades. Acho que, no caso do Theo, é mais fácil para os professores perceberem a AH/SD. [...] ele é um aluno muito esforçado e tem boa vontade, assim se consegue perceber mais.... No caso do Wagner, os professores apontam bastante a dificuldade, é mais a dificuldade! Alguns professores relatam que querem ler essa avaliação [relatório de diagnóstico de AH/SD] para entender; e até alguns questionam: "mas quem disse que esse menino tem altas habilidades?" Então a gente passa até por um processo de explicar que foram profissionais especializados que aplicaram testes formais, que não é do nada, que não foi pelos seus "lindos olhos azuis" que lhe deram um diagnóstico de altas habilidades. Às vezes, a gente tem que fazer essa intervenção com os professores para convencê-los; não seria convencê-los.... Mas, o que chama atenção é a dificuldade! Mas, eu imagino que com o trabalho desenvolvido no CMAE, com a pedagoga especializada, isso venha a ser sanado em algum momento porque o que se investe nesses alunos lá é para que justamente venha favorecer a superação de suas dificuldades (PEDAGOGA/ORIENTADORA DO WALTER).

Com relação ao Walter, a pedagoga/orientadora acrescenta que, diferentemente do Theo, ele é um aluno novo na escola e foi matriculado no início do ano (2014). A família do referido estudante foi orientada a matriculá-lo nessa escola municipal, como forma de garantir o atendimento especializado ao aluno nos CMAEs, até o 9º ano do Ensino Fundamental. A Rede Municipal de Educação disponibiliza atendimento especializado nos CMAEs somente para estudantes matriculados nas escolas municipais. A maioria das escolas municipais atende até o 5º ano e poucas abrangem o 9º ano. A partir das orientações recebidas, a família de Walter o matriculou nessa escola e já levou todos os relatórios diagnósticos, assim, foi um pouco "mais fácil" disponibilizar atendimento especial às necessidades especiais dele. Entretanto, a pedagoga/orientadora desabafa:

[...] a gente pode conversar com os professores repassando a informação de que ele é um aluno com altas habilidades, mas com dislexia, não só dislexia mas também com TDAH, com uso de medicamento. Então, a princípio, os professores não rejeitam a orientação, eles ouvem... que o Wagner precisa sim de, em algum momento, uma atenção diferenciada pelo fato principalmente da dislexia. Mas, a impressão que eu tenho enquanto pedagoga, é que, mesmo com as orientações repassadas, elas não são efetivadas pelo grupo de professores; continua-se trabalhando com ele da mesma maneira tradicional e nivelada com que se trabalha para o grupo todo de alunos, sem levar em consideração as necessidades do Walter. É uma situação que me deixa bastante... preocupada, porque além de perceberem as dificuldades dele, não se tem um grupo com boa vontade, por assim dizer, de fazer com que esse quadro melhore (PEDAGOGA/ORIENTADORA DO WALTER).

Depoimentos como este e fatores constatados pela pesquisadora sugerem medidas a serem tomadas por aqueles que "decidem" a Educação, no sentido de

melhorar/reforçar o trabalho voltado para a formação continuada dos professores que atendem esses alunos.

O Theo estuda nessa mesma escola há bastante tempo, então a maioria dos professores já o conhece. Segundo sua pedagoga/orientadora, os professores são orientados a realizar uma avaliação linear diária e a não se prender somente à prova específica e escrita. Ela afirma que, na atualidade, ele já consegue ler e escrever, conforme enfatiza:

Ele, no caso, lê e escreve. Ele já desenvolveu toda essa parte, mas é isso hoje, antigamente tínhamos que ler para ele, dar mais tempo para terminar as atividades. Hoje ele está junto com os outros ele está acompanhando. O encaminhamento, o que a gente recomenda aos professores é que eles tenham um olhar diferenciado, com atenção para ele, dentro das necessidades dele. Acho que o Thiago já superou. Ele está assim, digamos que, adaptado ao currículo, ao conteúdo. [...] Ele está adaptado porque teve todo um trabalho, um olhar diferenciado, os professores liam mais de uma vez, faziam provas orais com ele. Hoje não! Hoje não precisa mais. Ele responde as provas por escrito. [...] não, não é necessário, mas caso seja necessário é feito. Como em uma semana de provas, se precisar de um tempo maior ele tem. Mas, ultimamente ele está tranquilo (PEDAGOGA/ORIENTADORA DO THEO).

A mãe do Theo também afirma que o seu filho tem melhorado e que está muito bem na referida escola. Segundo ela, seu filho está fazendo todas as avaliações sem necessidade de mediação dos professores. Ela afirma que o filho sempre estudou em escola pública e, em um determinado momento, quando ele ia iniciar o 6º ano, chegou a pensar em matriculá-lo em uma escola particular, mas desistiu porque percebeu que as escolas municipais tinham uma boa estrutura de atendimento especializado às necessidades especiais. Quando ela matriculou o seu filho na escola em que ele estuda, ela levou o Relatório Diagnóstico de AH/SD. Apresenta-se uma síntese da trajetória escolar do Theo:

O Theo, durante dois meses fez a avaliação com fonoaudióloga e com psicopedagoga. Depois a gente ficou muito tempo, ficamos uns 6 meses indo toda semana fazer essa avaliação. A gente fez outras avaliações na Universidade... no programa de atendimento de psicologia à comunidade. Tanto que foi lá que eles deram o laudo de que a inteligência dele era acima. [...] Quando ele chegou aqui na escola a professora “abraçou a causa dele”. Ela era muito bacana [...] eu não lembro se era professora do 3º ou do 4º ano. Ela “correu atrás” e conseguiu um laudo da prefeitura... e aí ele foi encaminhado para o CMAE. É esse que ele está até hoje [...] Ele começou a ter um atendimento especial na escola. Eles começaram a fazer prova oral com ele. [...] Ele não tinha condições nenhuma de fazer prova escrita, porque enquanto ele fazia prova escrita ele tirava 2, e quando ele fazia prova oral ele tirava 10. E não era questão dessa ou daquela matéria, era em todas. As matérias nos cadernos dele, eram tudo incompleto. [...] Na 3ª e 4ª série, a professora lia a prova, então o que ele lembrava e respondia

certo, mas o que ele não conseguia lembrar ele não respondia [...] os problemas de Matemática a professora lia e ele dava a resposta, fazia o cálculo muito rápido. A professora dizia: “mãe, enquanto eu estou fazendo a pergunta para os alunos, ele já está alcançando a resposta”. Então em Matemática ele vai muito bem. Só que hoje, graças a Deus, ele já está fazendo as provas sozinho (MÃE DO THEO).

De acordo com os dados levantados no CMAE coparticipante da pesquisa, a “porta de entrada” para o atendimento educacional especializado se concentra na observação dos professores e pedagogos/orientadores ainda nas escolas, eles informam e encaminham ao CMAEs quando percebem algo de diferente nos alunos. Nos CMAEs, as crianças passam por uma avaliação diagnóstica psicoeducacional com uma psicóloga e uma pedagoga. Os quatro estudantes passaram por todo o processo avaliativo. Eles têm em comum o fato de que, quando chegaram às suas respectivas escolas municipais, já tinham os laudos diagnósticos. Eles têm uma trajetória de investigações e avaliações de suas necessidades especiais. Assim, segundo as pedagogas/orientadoras ficou um pouco mais “rápido” porque esses estudantes já passaram pelas etapas de avaliação.

A partir das observações e da análise das entrevistas, foi possível perceber que a maioria dos professores do Walter ressalta as suas dificuldades de aprendizagem de uma forma generalizada. Por outro lado, alguns professores do Theo percebem as suas dificuldades como específicas de leitura e escrita. E enfatizam que o Theo é esforçado, responsável e comprometido com as suas atividades. Por outro lado, em relação ao Walter, o que mais chama a atenção dos professores são as dificuldades escolares.

Apesar da professora regente do Paulo afirmar que é professora dele pelo segundo ano consecutivo e até comentar que ele consegue realizar algumas atividades da disciplina de Matemática, ela enfatiza as dificuldades de leitura. Ela deixa bem claro que teve conhecimento do Relatório de Altas Habilidades/Superdotação, mas se não fosse o relatório ela não iria reconhecê-lo como tal, e afirma que ele ainda não está alfabetizado apesar de estar cursando o 3º ano do Ensino Fundamental:

É, ele “joga” as letras. Ele até faz as atividades, ele não se nega mais a fazer, no começo do ano passado ele se negava: “ah porque eu não vou fazer”! Eu consegui que ele pelo menos tentasse, então ele faz... Ele “joga” um monte de letras. Ele escreve um monte de “grego” lá... É traçado de letra, mas são letras que não tem nada a ver com a palavra. Ele vai escrever morango ele coloca um H e um Z que não tem associação

nenhuma com a palavra. Sabe, é só código mesmo. Ontem nós estávamos fazendo uma produção textual, só que ele não consegue... ele falava como se estivesse ou fosse escrever... mas ele não consegue colocar no papel. Ele tem pensamento, organização de pensamento para a produção, mas ele não consegue, então ele falava assim: “[...] daí o time da Alemanha ganhou....” Ele olhava o alfabeto e colocava uma letra para uma palavra inteira, uma letra por palavra, só que a letra nem sempre tinha a ver com a palavra, como no caso da palavra Alemanha ele colocava o “K”, para ele é como se estivesse registrando a palavra completa sabe, daí se eu perguntar: “o que você escreveu aqui? Ele fala na oralidade o que ele queria registrar; ele entende o que foi solicitado muito bem, o problema é registrar (PROFESSORA REGENTE DO PAULO).

As pesquisas desenvolvidas deixam claro que as dificuldades evolutivas em crianças com dislexia se manifestam como um déficit básico e global na capacidade de identificação das palavras, decodificação fonológica (letras-sons) e ortografia. O comprometimento na habilidade de identificar as palavras pode ser acompanhado de dificuldades na compreensão da língua e habilidades relacionadas, como, por exemplo, o conhecimento do vocabulário e a competência sintática (construção gramatical). Indivíduos com dislexia sofrem frequentemente déficits de percepção dos sons da fala (DEHAENE, 2012).

Os professores de Natanael enfatizam a dificuldade de leitura do aluno, porém como ele apresenta AH/SD na disciplina de Matemática e gosta muito de pesquisa nas diversas áreas, seus professores identificam o seu potencial cognitivo e afirmam que ele está melhor na escola. Contudo, quando alguns deles foram entrevistados, constatou-se que, além de dar seu depoimento a respeito do Natanael, desejavam também falar sobre as suas percepções em relação ao tema do estudo.

Então, na outra escola eu tinha alguns casos. Um já estava diagnosticado com altas habilidades para o esporte e dislexia ... [pensativa] É, dislexia e discalculia, se eu não me engano ele tinha discalculia também. O que me deixa bem espantada, porque eu sei que em alguns casos a dislexia também causa problemas relacionados à coordenação motora. Ele era muito bom, muito bom! [...] ele não sabia ler nem escrever, mas já tinha sido diagnosticado com altas habilidades nessa parte cinestésica (PROFESSORA DE CIÊNCIAS DO NATANAEL).

Outros professores afirmaram conhecer alguns casos de possíveis estudantes com indicativos de AH/SD em determinada área e, ao mesmo tempo, com indicativos de dislexia e/ou discalculia e/ou outros problemas semelhantes; o incomum é encontrar estudantes com essas características, e estes possuírem os laudos comprobatórios. Por esse motivo, torna-se mais difícil requerer o

cumprimento dos direitos desses educandos de atendimento especializado.

Em relação às práticas pedagógicas, observou-se que os professores recebem orientações no sentido de realizar algumas práticas no sentido de favorecer o aprendizado e minimizar as dificuldades de leitura e escrita. Entretanto, nem todos os professores expressam que as realizam, pelo menos não de forma integral e regular, conforme se destaca:

Não, na minha matéria não, mas às vezes eu tiro ele da sala para fazer um trabalho, por exemplo, para refazer uma prova porque a escrita dele é muito ruim, tem muitas falhas, tem bastante erro ortográfico. Então, às vezes, nós retiramos para conversar com ele e ver o nível de entendimento para dar uma nota em cima da oralidade e não se basear só nos erros cometidos (PROFESSORA DE GEOGRAFIA DO NATANAEL).

Foi possível observar nas três escolas que muitos professores, em suas falas, mostram desconhecimento sobre os temas da pesquisa em pauta. Eles até lembram que receberam alguma informação, mas, aparentemente, não se prenderam aos detalhes informados pelas pedagogas/orientadoras dos estudantes. A maioria dos professores entrevistados observam as dificuldades de aprendizagem, mas, não conseguem perceber o potencial cognitivo dos alunos.

Pode-se perceber que os professores entrevistados associam a figura dos alunos somente às dificuldades de leitura que eles apresentam em sala de aula. Desse modo, observa-se a necessidade de que professores e outros profissionais da Educação busquem pesquisar e conhecer estudos científicos relacionados à dupla excepcionalidade. Nesse sentido, Shaywitz (2006), Taucei, Stoltz e Gabardo (2013a; 2013b) enfatizam a necessidade do conhecimento da superdotação em coexistência com transtorno específico como, por exemplo, AH/SD e Síndrome de Asperger, AH/SD e dislexia, entre outros. Há a necessidade de que esses profissionais tenham conhecimento para que possam observar/perceber o ambiente escolar com um olhar mais “especializado”.

De acordo com Shaywitz (2006), para o leitor disléxico, as atividades mediadoras representam a ponte que o liga a seus pontos fortes e, no processo, permitem a ele atingir seu potencial. Essas práticas de mediação por si só não produzem sucesso – são catalizadoras do sucesso. As necessidades de intervenção aumentam em importância à medida que a criança avança, suas habilidades amadurecem – no pensamento, no raciocínio, no vocabulário e na capacidade

analítica; ao mesmo tempo, os desafios acadêmicos também aumentam. Consequentemente, torna-se ainda crucial para o leitor disléxico que utilize suas referidas habilidades a fim de poder superar/amenizar sua “deficiência” fonológica.

Sem dúvida, uma das mais importantes intervenções deve ser oferecer para o leitor disléxico a provisão de tempo extra. A dislexia rouba tempo da pessoa; a mediação no que se refere à provisão de tempo extra lhe devolve esse tempo. Shaywitz (2006) afirma que, estudos da dislexia realizados durante as duas últimas décadas confirmam a necessidade absolutamente “fisiológica” que estudantes disléxicos têm de tempo extra. Para eles, o tempo adicional é obrigatório, não opcional. É a constituição singular do disléxico que faz com que o tempo complementar exerça um efeito positivo. Para o leitor disléxico, a capacidade de aprendizagem está intacta, mas ele precisa de mais tempo para acessá-la.

Segundo Shaywitz (2006), a pessoa disléxica, ao encontrar um obstáculo causado por sua deficiência fonológica, deve pegar uma rota alternativa, indireta e mais difícil. Essa rota secundária o levará ao mesmo destino, mas exigirá mais tempo. Ele aprende a ler com precisão, mas para atingir o mesmo nível de leitura dos seus colegas não disléxicos, precisa ler muito mais lentamente e com muito mais esforço. O caminho automático para a leitura não está disponível. Consequentemente, se tiver de identificar muitas palavras em uma mesma página, deverá parar e apelar ao apoio de seu pensamento lógico de alto nível. Deve pesquisar o contexto e buscar o significado da palavra por meio de um caminho mais indireto (SHAYWITZ, 2006). Por esse motivo, principalmente nas instituições de ensino básico, as práticas de intervenção precisam ser frequentes.

As práticas pedagógicas evidenciam-se como adequadas nos CMAEs. No que se refere às escolas, em sua maioria, evidenciam o desconhecimento da possibilidade da dupla excepcionalidade em uma mesma criança, bem como carecem de subsídios teórico-metodológicos no sentido de atender às necessidades especiais dessas crianças e adolescentes.

CAPÍTULO IV

7 CONCLUSÃO

O tema da Dupla Excepcionalidade é ainda pouco conhecido no meio acadêmico brasileiro e, principalmente, no ambiente escolar. Apesar de pouco discutido, é uma realidade existente em alguns estudantes de escolas brasileiras (TAUCEI; STOLTZ; GABARDO, 2011; 2012; 2013a; 2013b). A situação paradoxal de possuir alto potencial cognitivo por um lado, e, por outro, transtorno específico de aprendizagem pode levar crianças a apresentarem dificuldades emocionais e de comportamento em suas relações interativas devido às características de seu complexo desenvolvimento atípico. A partir do pressuposto de que estudantes com dupla excepcionalidade experimentam algumas dessas dificuldades, buscou-se investigar e responder a questão norteadora da pesquisa: “Como são as interações nos contextos familiar, social e escolar de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) e dislexia?” Nesse sentido, a partir da percepção da extensão do estudo e da complexidade do desenvolvimento desses educandos especiais entendeu-se que a investigação precisava ser realizada de uma forma abrangente com uma visão integrada do ser humano, de sua história de vida, de seu contexto e de suas necessidades especiais. Pesquisar sobre como ocorrem as interações entre pessoas, em diferentes contextos e espaços, exige estudo e tempo (antes, durante e depois): para cada indivíduo pesquisado foi necessário contatar e entrevistar inúmeras pessoas com as quais ele interage.

A pesquisa foi desenvolvida respeitando-se os princípios teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural a partir das contribuições de Vygotsky (1982; 2004; 2008a; 2010; 2012), que considera a importância de se estudar a interação social para se compreender a totalidade do comportamento humano. A análise se apoiou em Aguiar e Ozella (2006) visando apreender os sentidos e os significados que constituem os discursos (falas) dos participantes da pesquisa, identificando-se, assim, os núcleos de significação, considerando-se o objetivo geral e os objetivos específicos do estudo. Esse processo possibilitou a organização de três núcleos: a) reconhecendo estudantes com dupla excepcionalidade: o transtorno de leitura e escrita mascara a superdotação?; b) a complexa e contraditória interação social dos estudantes com AH/SD e dislexia; e c) as práticas pedagógicas nas escolas e o atendimento especializado aos alunos com altas habilidades e dislexia. As entrevistas semiestruturadas, as observações de campo

e os materiais documentais (Avaliação Diagnóstica de Dislexia, Relatório de Avaliação das Altas Habilidades/Superdotação, entre outros) promoveram subsídios para a análise dos dados levantados na pesquisa desenvolvida.

A partir das falas dos participantes que fazem parte da rede de interações dos educandos e as observações de campo confirma-se o pressuposto levantado. Foi possível perceber que os quatro estudantes trazem em sua história de vida situações de dificuldades de interação social no âmbito familiar, social e, principalmente, escolar. Os familiares explicitam que desde muito cedo observavam que os filhos apresentavam características diferenciadas em relação às outras crianças de sua faixa etária. Essas crianças, cada uma à sua maneira, apresentam tendência ao isolamento, introspecção, timidez, insegurança, dificuldades no relacionamento interpessoal e até de alheamento da realidade.

Tal análise apresenta-se em consonância com a perspectiva de que alguns indivíduos superdotados evidenciam, em determinadas situações, características de perfeccionismo, autocrítica excessiva, supersensibilidade, isolamento social, sub-rendimento acadêmico, que podem se constituir em fonte de angústia e estresse (ALENCAR, 2001). E, também, vai ao encontro da percepção de que muitas crianças disléxicas que entendem a palavra transmitida oralmente frustram-se e desapontam-se quando não conseguem decifrar as mesmas palavras escritas. Os efeitos desse transtorno específico de aprendizagem se fazem sentir em todos os aspectos da vida de uma pessoa. A dislexia só se oculta àqueles que não têm de viver com ela e sofrer as consequências de ser disléxico (SHAYWITZ, 2006). Observa-se que, em alguns casos, as AH/SD, por si só, pode provocar um descompasso entre o desenvolvimento emocional e o intelectual. Entende-se que a situação contraditória de possuir alto potencial cognitivo em determinadas áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, vivenciar experiências de grande dificuldade de aprendizagem pode ser mais delicada do que em situações de uma única dessas circunstâncias.

A partir da narrativa das famílias das crianças e dos adolescentes, observa-se que, devido às dificuldades vivenciadas pelos seus filhos e por elas presenciadas, muitos experimentam sentimentos de angústia, estresse e, em alguns casos, até “revolta” e sofrimento. Os familiares apontam a trajetória difícil de educar uma criança com AH/SD e dislexia e são unânimes ao afirmar que as principais dificuldades se apresentaram e se agravaram, principalmente, no ingresso de seus filhos na escola. Porém, enfatizam que, na atualidade, apesar das dificuldades de leitura e escrita, seus filhos, em grande parte devido aos atendimentos especializados disponibilizados nos CMAEs, conseguem ter um pouco mais de qualidade na educação escolar e, até mesmo, aumentar o seu sentimento de autoestima. Todos os familiares se referem aos

CMAEs como uma espécie de “benção” no desenvolvimento e na vida de seus filhos.

Em relação às interações nas famílias, observa-se que, apesar das dificuldades dos estudantes, procuram manter um relacionamento harmonioso e integrado. Segundo elas, as crianças e os adolescentes são pessoas tranquilas, obedientes e carinhosas, apesar de apresentarem características de introspecção. É perceptível nas ações e nas reiteraões das falas das pessoas envolvidas com eles, que as famílias dos alunos estudados estão comprometidas com a educação de suas crianças. Conclui-se que essas famílias apresentam interações satisfatórias entre seus membros e estão comprometidas com a busca de melhores condições para que seus filhos se desenvolvam de uma forma saudável. Em consonância com Vygotsky (2008a), entende-se que tal postura vai ao encontro da concepção de que o papel dos pais e dos professores deve ser o de formar parte do ambiente das crianças e organizar esse ambiente, contribuindo de maneira considerável para o desenvolvimento mental de suas crianças (VYGOTSKY, 2008a).

Quanto às interações no ambiente social, constatou-se, a partir da análise, que essas crianças apresentam dificuldades de relacionamento, também em virtude da falta de confiança nos pares, chegando até a um comprometimento de ordem socioemocional, em alguns casos. Entende-se que grande parte dos indivíduos com características atípicas de desenvolvimento necessita de apoio e atendimento especializado por uma equipe multidisciplinar de profissionais. Estes profissionais podem ajudá-los em seu ajustamento emocional e pessoal, favorecendo assim as suas capacidades interativas, tão importantes para o processo de desenvolvimento humano.

Em relação às interações na escola, pode-se dizer que elas se apresentam conturbadas e contraditórias. Apesar dos professores apresentarem comprometimento e envolvimento com o seu trabalho, suas falas indicam o desconhecimento em relação à realidade da dupla excepcionalidade. Muitos profissionais ainda não conseguem entender a possibilidade da coexistência das AH/SD e dislexia em uma mesma pessoa, e muitos deles questionam o Relatório de Avaliação das Altas Habilidades/Superdotação. O que se sobressai em suas falas é a dificuldade escolar apresentada pelos alunos. Alguns professores reconhecem o desconhecimento até mesmo das características das altas habilidades/superdotação, tendo em vista a diversidade de fatores ou áreas específicas em que o fenômeno do alto potencial pode ocorrer. E esses mesmos professores apontam a necessidade de cursos específicos voltados para a identificação de crianças com AH/SD e para possíveis práticas pedagógicas.

Observa-se a necessidade de cursos de formação continuada estendidos a todos os profissionais da educação, desde a Educação Infantil ao 9º ano do Ensino

Fundamental, voltados a essa temática. Por outro lado, urge que se organizem programas e/ou outras medidas estruturais que viabilizem condições para que os professores consigam desenvolver e incorporar práticas pedagógicas específicas para estudantes com necessidades especiais. Isto tendo em vista que, apesar de se falar em práticas pedagógicas de mediação aos alunos com necessidades especiais, no dia a dia elas não são efetivadas integralmente, principalmente aos alunos que estudam nos anos finais do ensino fundamental e Ensino Médio. As dificuldades para a sua implantação, em grande parte, se referem à quantidade de alunos em sala e à própria dinâmica das aulas e da escola. Os dados levantados sugerem que uma das maiores dificuldades das escolas está em atender às necessidades especiais da criança com altas habilidades do tipo criativo-produtivo e disléxico. Essa dificuldade está relacionada ao privilégio da intelectualidade em nossas escolas em detrimento da sensibilidade e do fazer prático (STOLTZ; WEGER, 2012; VEIGA; STOLTZ, 2014). A identificação dos estudantes criativo-produtivos seria em muito facilitada se a escola fosse sobretudo criativa e integrasse definitivamente a arte e as atividades corporais em sua dinâmica (STOLTZ *et al.*, 2015).

Torna-se fundamental não só reconhecer estudantes com AH/SD e/ou reconhecer alunos com dupla excepcionalidade, mas também entender que esse fenômeno existe precocemente e quanto mais cedo for identificado, melhores condições poderão ser estruturadas para a criança e a família. A interação entre as crianças, as famílias e os profissionais da educação tem, necessariamente, efeitos cruciais no desenvolvimento do indivíduo. As instituições família e escola refletem os valores culturais de uma sociedade.

Os resultados se coadunam, em grande parte, com os estudos de Silverman (2003) e Shaywitz (2006) e confirmam a pertinência de Vygotsky (2008a; 2012) em seu entendimento da interação social como promotora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Da mesma forma, evidenciam a contribuição de Gardner, quando observa diferentes tipos de inteligências e de Renzulli, que concorda com Gardner ao reconhecer, para além das altas habilidades do tipo acadêmico intelectual, as altas habilidades do tipo criativo-produtivo. Esses pesquisadores e teóricos poderiam servir de base de apoio à escola para o conhecimento e planejamento de mediações adequadas para estudantes com altas habilidades e dislexia.

O levantamento bibliográfico nacional e internacional indica que o tema da dupla excepcionalidade, AH/SD e dislexia, ainda prescinde de estudos e pesquisas que apresentem novos elementos, que possam contribuir para aprofundar conhecimentos nessa área. Entende-se que muito ainda precisa ser investigado em termos de pesquisa e de atendimento educacional especializado aos estudantes que apresentam essas

características. Contudo, pode-se perceber que tem havido um despertar para a investigação da dupla excepcionalidade, AH/SD e dislexia, subgrupo do tema das Altas Habilidades/Superdotação.

Espera-se que a pesquisa desenvolvida possa, de alguma forma, contribuir com a instituição escola no sentido de trazer informações e esclarecimentos para professores, psicólogos e famílias sobre essa temática tão complexa e ainda pouco pesquisada. A expectativa é que se desenvolvam, no futuro, novos projetos que contribuam para o atendimento das necessidades especiais desses estudantes e de suas famílias; bem como que seja disponibilizado aos professores suporte teórico-prático para identificar as diversas especificidades dos educandos e saber como trabalhar com eles. Com um olhar mais amplo, espera-se contribuir para que se desenvolvam, junto às esferas sociais, públicas e governamentais, programas e ações que possibilitem aprimorar o atendimento educacional de todos os estudantes com necessidades educacionais especiais e a Educação em geral.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>>. Acesso em: 23/01/2012.

ALENCAR, E. M. L. S. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda. (E.P.U.), 1986.

ALENCAR, E. M. L. S. A identificação e o atendimento ao superdotado. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 12, n. 1, 1992. Disponível em: <<http://www.pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98031992000100005>>. Acesso em: 10/03/2013.

ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes Ltda., 2001.

ALENCAR, E. M. L. S. Características sócio e emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n.2, p. 371-378, maio/ago. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf>. Acesso em: 03/05/2014.

ALENCAR, E. M. L. S. Características sócio emocionais do superdotado: questões atuais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, IV ENCONTRO NACIONAL DO CONBRÁS E IV SEMINÁRIO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DA UFPR, 1., 2010, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2010. 1 CD-ROM.

ALENCAR, E. M. L. S. O aluno com altas habilidades na escola inclusiva. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá Editora, 2012, p. 84-94

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2. Ed. Ampliada. São Paulo: EPU, 2001.

ALVES, R. J. R. **Criatividade e suas relações com inteligência em crianças com e sem dislexia**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

ANTIPOFF, D. I. **Helena Antipoff**: sua vida, sua obra. Rio de Janeiro: Editora Itatiaia Limitada, 1996.

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 301-309, jul./dez. 2010.

ARMSTRONG, T. **Inteligências múltiplas**: na sala de aula. Tradução: Maria Adriana V. Veronesse. Porto Alegre: Artmed, 2001. Reimpressão 2008.

BAUM, S. Gifted but learning disabled: a puzzling paradox. **ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children Reston VA**. p.1-11, 1990. Disponível em: <<http://www.wrightslaw.com./info/2e.gifted.ld.eric.pdf>>. Acesso em: 04/04/2013.

BAUM, S.M.; COOPER, C.R.; NEU, T.W. **Dual differentiation**: an approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. Education Faculty Publications, 2001. Disponível em: <<http://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=108&context=cedfac>>. Acesso em: 31/07/2014.

BECKLEY, D. **Gifted and learning disabled**: twice exceptional students. 1998. Disponível em: <<http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/.../sprng984.html>>. Acesso em: 04/04/2013.

BERLIN, R. **Dyslexia is not a recent discovery**. Academics have been talking about it for more than 100 years. 1887. Disponível em: <<http://www.dyslexiascotland.org.uk/the-facts>>. Acesso: 10/06/2014.

BERNINGER, V. W.; ABBOTT, R. D. Differences between children with dyslexia who are and are not gifted in verbal reasoning. **Gifted Child Quarterly**, [S.l.], v. 57, n. 4, p. 223-233, out. 2013. Disponível em: <<http://gcq.sagepub.com/content/57/4/223.full.pdf+html>>. Acesso: 03/12/2013

BETTS, G. T.; NEIHART, M. Profiles of the gifted and talented. In. STERNBERG, R. J. (Org.). **Definitions and conceptions of giftedness**. In REIS, S. (Ed.). Series Editor. Essential readings in gifted education. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004, p. 97-106.

BIANCO, M. The effects of disability labels on special education and general education teachers' referrals for gifted programs. **Learning Disability Quarterly**, v. 28, n. 4, p. 285-293, 2005.

BODER, Elena. Developmental dyslexia: A diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns. **Developmental Medicine & Child Neurology**, [S.l.], v. 15, n. 5, p. 663-687, 1973. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-8749.1973.tb05180.x/abstract>>. Acesso em: 10/09/2013.

BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. Altas Habilidades/Superdotação: diferentes conceitos e abordagens. In: _____ (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação: conversas e ensaios acadêmicos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 13-31.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>>. Acesso em: 23/09/2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva**. Brasília. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?options=content&task=view&id=159&Itemid=311>>. Acesso em: 15/10/2013.

BROOKS, L. R. Spatial and verbal components of the act of recall. **Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne de Psychologie**, v. 22, n.5, p. 349-350, 1968. Disponível em: <<http://psych.stanford.edu/~jlm/pdfs/Brooks68.pdf>>. Acesso em 12/03/2013.

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff: da orientação sócio-cultural em psicologia a uma concepção da natureza democrática de educação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 12, n. 1, 1992. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98931992000100002&script>. Acesso em: 02/11/2013.

CAMPOS, R. H. F. (Org.). **Helena Antipoff: textos escolhidos**. Brasília: Casa do Psicólogo - Conselho Federal de Psicologia, 2002. (Coleção clássicos da psicologia brasileira).

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Etiologia, avaliação e intervenção em dislexia do desenvolvimento. In: CAPOVILLA, F. C. (Org.). **Neuropsicologia e aprendizagem – uma abordagem multidisciplinar**. São Paulo: Scorteccei - Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 2002, p. 49-75.

CASTORINA, J. A. Piaget e Vigotsky: novos argumentos para uma controvérsia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 105, p. 160-183, 1998. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/708/724>>. Acesso em: 15/03/2014.

CAVALHAIS, L. S. A.; SILVA, C. Consequências sociais e emocionais da dislexia de desenvolvimento: um estudo de caso. **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE**, [S.l.], v.11, n.1, p. 21-29, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a03.pdf>>. Acesso:10/05/2014.

CHANGEUX, J. P. Prefácio. In: DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Ed. Penso, 2012, p. 9-14.

CIASCA, S. M. **Distúrbio e dificuldades de aprendizagem em crianças: análise do diagnóstico interdisciplinar**. 280f. Tese (Doutorado em Neurociências) - Curso de Pós-Graduação em Neurociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994.

COSTA, M. P. R.; RANGNI, R. A. Altas habilidades/superdotação e deficiência: dupla necessidade educacional especial. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], V.5, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://piwik.seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3484>>. Acesso em:

12/05/2013.

COSTA, S. R. D. **O papel da interação social na aprendizagem do aluno com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade-TDAH: o caso do CENEP – HC/UFPR.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

COSTA, S. R. D. Inteligência: contribuições das neurociências para o processo educativo. In: RAMOS, E. C.; FRANKLIN, K. (Org.). **Fundamentos da Educação: os diversos olhares do educar.** Curitiba: Juruá, 2010.

CUBERO, R.; LUQUE, A. Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia da educação escolar.** vol. 2, 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

D'AROZ, M. S. A vez e a voz de mulheres mães com filhos e ou netos institucionalizados, 2013. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/handle/1884/34697/R%20-%20T%20-%20MARLENE%20SCHUSSLER%20DARAZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10/07/2013.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.** Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Ed. Penso, 2012.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A Construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.** vol. 1 Orientação a Professores. Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, 2007.

DELOU, C. M. C. O atendimento especializado para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação.** Curitiba: Juruá Editora, 2012, p. 127-142.

DELOU, C. M. C. Transtorno de asperger com altas habilidades/superdotação: a dupla excepcionalidade no ensino superior. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). **Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações.** Curitiba: Juruá, 2013, p. 95-107.

DELOU, C. M. C ; BUENO, J. G. S. O que Vygotsky pensava sobre a genialidade. **Revista de Educação**, Campinas, n. 11, p. 97-99, 2001. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/339>>. Acesso em: 11/04/2014.

D'SOUZA, S. L. **Academically gifted university students with learning differences: a qualitative exploration of the experiences and perceptions of twice exceptional university students,** Doctoral Dissertations - University of Connecticut

Graduate School, 2014. Disponível em: <<http://www.digitalcommons.uconn.edu/cgi/viwcontent.cgi>> Acesso em: 13/10/2009.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa, 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREEMAN, J.; GUENTHER, S. C. **Educando os mais capazes**: ideias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

FREITAS, S. N.; ROMANOWSKI, C. L.; COSTA, L. Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação especial. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2012, p. 237-250.

GARDNER, H. **Frames of mind**: the theory of multiple intelligence. New York: Basic Books, 1983.

GARDNER, H. **Multiple intelligences**: the theory in practice. New York: Basic Books, 1993.

GARDNER, H. **Intelligence reframed**: multiple intelligences for the 21 st century. New York: Basic Books, 1999.

GARDNER, H.; KORNHABER, M. L.; WAKE, W. K. **Inteligência**: múltiplas perspectivas. Tradução: Veronesse, M. A. V. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GARI, A.; MYLONAS, K. G.; PORTESOVÁ, S. An analysis of attitudes towards the gifted students with learning difficulties using two samples of Greek and Czech primary school teachers. **Gifted Education International**. [S.l.], p. 1-16, 6 jan. 2014. Disponível em: <http://gei.sagepub.com/content/early/2013/11>>. Acesso em: 10/06/2014.

GILGER, J. W.; HYND, G. W. Neurodevelopmental variation as a framework for thinking about the twice exceptional. **Roeper Review**. [S.l.], v. 30, p. 214, 2008. Disponível em: <www.tandfonline.com/doi/./02783190802363893>. Acesso: 22/02/2014.

GUARDIOLA, J. G. **The evolution of research on dyslexia**. Institute for Behavioral Genetics and Department of Psychology, University of Colorado, Boulder. p. 1-47. 2001. Disponível em: <<http://ibgwww.colorado.edu/~gayan/ch1.pdf>> Acesso em: 01/07/2014.

GUERRA, L. B.; PEREIRA, A. A.; LOPES, M. Z. NEUROEDUCA - Inserção da neurobiologia na educação. In: Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2, 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2004. Disponível em: <http://www.ufmg.br/congrext/Eduaca/Educa_113.pdf>. Acesso em: 10/01/2012.

GUIMARÃES, S. R. K.; MALUF, M. R. **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Da oralidade à escrita: o papel da consciência morfofossintática. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GUIMARÃES, T. G.; ALENCAR, E. M. S. Dupla excepcionalidade superdotação e transtorno de asperger: contribuições teóricas. **AMazônica**. Manaus, v. 10, n. 3, p. 95-108, 2012. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4047470.pdf>>. Acesso em: 03/10/2013.

GUIMARÃES, T. G.; ALENCAR, E. M. S. Estudo de caso de um aluno com características de superdotação e transtorno de asperger. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). **Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações**. Curitiba: Juruá Editora, 2013.

HAMDAN, A. C.; PEREIRA, A. P. A.; RIECHI, T. I. J S. Avaliação e reabilitação neuropsicológica: desenvolvimento histórico e perspectivas atuais. **Interação em Psicologia**, v. 15, p. 47-58, 2011. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/viewArticle/25373>>. Acesso em: 22/04/2013

HINSHELWOOD, J. Word blindness and visual memory. **The Lancet**, [S.l.], v.2, p. 1564-1570, 1895. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140673601987641>>. Acesso em: 08/08/2013.

HINSHELWOOD, J. Congenital word blindness. **The Lancet**, [S.l.], v.155, n. 44004, p. 1506-1508, 1900. Disponível em: <<http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736%2801%2999645-X/fulltext?version=printerFriendly>>. Acesso em: 08/08/2013.

HINSHELWOOD, J. Congenital word blindness, with reports of two cases. In: **Ophthalmic Review**, [S.l.], n. 21, p. 91-99, 1902. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014067360199645X>>. Acesso em: 17/07/2013

HOLT, C. W. Dual exceptionalities. **The ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education**, Arlington-VA, 1999. Disponível em: <<http://www.gifted.uconn.edu/siegle/tag/Digests/e574.html>>. Acesso em: 01/02/2014.

HOLT, C. W.; WEBER, J.; MORRISON, K. L.; HORGAN, J.; LAURIER, W. Twice-exceptional learner's perspectives on effective learning strategies. **Gifted Child Quarterly**, [S.l.], v. 57, n.4, p. 247-262, 2013. Disponível em: <<http://gcq.sagepub.com/content/57/4/247.refs>>. Acesso em: 31/12/2013.

JOHNSON, S. K.; KENDRICK, J. **Teaching gifted students with disabilities**. Waco - Texas: Prufrock Press, 2008.

JOHNSON, L.; KARNES, M.; CARR, V. Providing services to children with gifts and disabilities: a critical need. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. (Ed.). **Handbook of gifted education**. 2 ed. Boston: Allyn & Bacon, 1997, p. 516-527.

KREITNER, K.; ENGIN, A.W. Identifying musical talent. In: BARBE, W. M.; RENZULLI, J. S. (Ed.). **Psychology and education of the gifted**. New York: Irvington Publishers, 1981.

KRIPPENDORFF, K. **Content analysis**. Beverly Hills, Ca: SAGE, 1980.

KUSSMAUL, A. Die storungen der spache. Leipzig, Alemanha: Verlag Von EC. W. Vogel, 1877. In: SHAYTWITZ, S. **Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 76.

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

LANDAU, B.; GLEITMAN. H.; SPELKE, E. Spatial knowledge and geometric representation in a child blind from birth. **Science**, v. 213, n. 4513, p. 1275-1278, 1981. Disponível em: <<http://www.sciencemag.org/content/213/4513/1275.short>>. Acesso:10/05/2014.

LÊNIN, W. I. Materialismo y empiriocriticismo: notas criticas sobre una filosofia reacionaria. Lisboa: Editorial Progresso, 1979.

LIMA, S. H. C. G. A escola e o aluno disléxico. **Pesquisa Educacional**, Maceió, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://www.pesquisaeducacional.pro.br>>. Acesso em: 13/10/2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de Pesquisa. In: LUDKE; ANDRÉ. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p. 11-45.

LUPART, J. L.; TOY, R. E. Twice exceptional: multiple pathways to success. In: SHAVININA, S. V. (Org.). **International Handbook on Giftedness**. New York: Springer Science, 2009, p. 507-525.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. Tradução: Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 4. ed. São Paulo, SP: Centauro Editora, 2005.

LYON, G. R.; SHAYWITZ, S. E.; SHAYWITZ, B. A. Defining dyslexia, comorbidity, teacher's knowledge of language and reading – a definition of dyslexia. **Annals of Dyslexia**, Baltimore, v.53, n.1, p. 1-14, 2003. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007/s11881-003-0001-9>>. Acesso em: 30/10/2010.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Aceleração de ensino na educação infantil: estudo de caso de um aluno superdotado. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.), **Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações**. Juruá Editora. Curitiba, PR. 2013, p. 143-154.

MAKER, C. **Providing programs for the gifted handicapped**. Arlington,VA: Council for Exceptional Children,1977. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED133942>>. Acesso em: 17/02/2013.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COOL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J.(Org.). Tradução: Fátima Murad. **Desenvolvimento psicológico e educação**, 2. ed., v. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 15-29.

McCALLUM, R. S. ; BELL, S. M.; COLES, J. T.; MILLER, K. C.; HOPKIMS, M. B.; PRILLART, A. H. A model for screening twice-exceptional students (gifted with learning disabilities) within a response to interventiom paradigm. **Gifted Child Quarterly**, [S.I.], vol.57, n. 4, p. 209-222. out. 2013. Disponível em: <<http://www.qcq.sagepub.com/content/57/4/209.full.pdf+html>>. Acesso em: 03/12/2013.

MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. **Ciência e Educação**, Bauru, vol. 5, n. 2, p. 61-70, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a06v5n2.pdf>>. Acesso em: 10/09/2013.

MINDAL, C. B. Introdução ao Estudo da Psicologia da Educação. In: RAMOS, E. C.; FRANKLIN, K. (Org.). **Fundamentos da educação**: os diversos olhares do educar. Curitiba, PR: Juruá, 2010, p. 67-78.

MÖNKES, F. J. Development of gifted children: the issue of identification and programming. In: MÖNKES, F. J.; PETERS, W. (Ed.). **Talent for the future**, [S.I.]: Van Gorcum, 2002, p. 191-202.

MORGAN, W. P. A case of congenital word blindness. **The British Medical Journal**, [S.I.], v. 2, n. 1871, p. 1378. 1896. Disponível em: <www.acsu.buffalo.edu/.../new.../wordblindness.html>. Acesso: 12/11/2013.

NAIDOO, S. **Specific dyslexia the research report of the ICAA word blind center for dyslexic children**. New York, NY: J. Wiley, 1972. Disponível em: <books.google.com.br/books?isbn=0471678015>. Acesso em: 04/06/2014.

NEWMAN, T. M.; BROWN, W.; HART, L.; MACOMBER, D.; DOYLE, N.; KORNILOV, S. A.; JARVIN, L.; STERNBERG, R. J.; GRIGOREMKO, E. L. The Leonardo laboratory: developing targeted programs for academic underachiever with visual-espacial gifts. **Talent Development & Excellence**. v.1. n. 1, p. 67-78, 2009.

NEWMAN, T. M.; STERNBERG, R. J.; **Students with both gifts and learning disabilities**, New York, NY: Kluwer, 2004.

NICPON, M. F.; ASOULINE, S.G.; COLANGELO, N. Twice-exceptional learners. Who needs to know what? **Gifted Child Quarterly**, [S.I.], v. 57, n. 3, p. 169-180, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.qcq.sagepub.com/content/57/3/169>>. Acesso em: 31/12/2013.

NIELSEN, M. E. Gifted students with learning disabilities: recommendations for

identification and programming. **Exceptionality**: A Special Education Journal, [S.l.], v. 10, n. 2, p.93-111, 2002. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327035EX1002_4#.VBYACbm5ewo>. Acesso em: 03/12/2-13.

NIELSEN, M. E.; HAMMOND, A.E.; HIGGINS, L. D. The twice-exceptional project: identifying and serving gifted/handicapped learners. In: CALLAHAN, C. M.; TOMLINSON, C. A.; PIZZAT, P. M. (Ed.). **Contexts for promise**: noteworthy practices and innovations in the identification of gifted students. Charlottesville, VA: The National Research Center on the Gifted and Talented, 1993. p. 145-168. Disponível em: <<http://eus.sagepub.com/content/31/2/225.refs>>. Acesso em: 14/04/2014.

OLIVEIRA, E. P. L. **Alunos sobredotados**: a aceleração escolar como resposta educativa. 241 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho – Braga, Portugal, 2007. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/.../Tese_Ema%20Patrícia%20de%20Li...>. Acesso em: 10/07/2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10** - Classificação Estatística Internacional de Doenças, Problemas Relacionados à Saúde. Décima Revisão. São Paulo: EDUSP, 2008. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm>>. Acesso em: 09/10/2011.

OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S. A condição underachievement em superdotação: definição e características. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 206-222, 2011. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v13n3/v13n3a16.pdf>>. Acesso em: 12/07/2013.

PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola**: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004. Disponível em: <www.researchgate.net/.../29732961_GASPARZINHO_VAI_ESCOLA_U...>. Acesso: 10/10/2012.

PÉREZ, S. G. P. B. E que nome daremos à criança? In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Coord.). **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2012, p. 45-61.

PESTUN, M. S.; CIASCA, S.; GONÇALVES, V. M. G. A importância da equipe interdisciplinar no diagnóstico de dislexia do desenvolvimento: relato de caso. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, São Paulo, v. 60, n.2ª, p. 328-332, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0004-282X2002000200029&script=sci_arttext>. Acesso em: 23/04/2012.

PINHEIRO, M. Comportamento humano-interação entre genes e ambiente. **Educar em Revista**, Curitiba, v.1, n. 10, p. 53-57, jan./dez. 1995.

PINHEIRO, M. Fundamentos bioeducacionais da dislexia. In: RAMOS, E. C.;

FLANKLIN, K. (Org.). **Fundamentos da Educação: os diversos olhares do educar**. Curitiba: Juruá, 2010, p. 93-107.

PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T. Criatividade na escola: a necessidade de reavaliar as práticas educacionais aos alunos superdotados. In: PISKE, F. H. R.; BAHIA, S. (Org.). **Criatividade na Escola: o desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/superdotação (AH/SD) e talentos**. Curitiba: Juruá, 2013, p. 141-157.

POCINHO, M. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Brasileira**. Marília: [s.n.], v. 15, n.1, p. 3-14, 2009.

PORTESOVÁ, S.; BUDÍKOVÁ, M. Czech teacher' attitudes toward typical characteristics of intellectually gifted learners with dyslexia and the issue of identifying and education them. **Education Orientation**, República Checa, v. 20, n. 2, p. 55-76, 2010. Disponível em: <<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1364f>>. Acesso: 12/06/2013.

PRETTO, J. P. A influência do desejo parental nas altas habilidades/superdotação: uma abordagem psicanalítica. **CEFAC**, São Paulo, v. 12, n. 5, out. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462010000500018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03/02/2013.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. Helena Antipoff e a educação dos “excepcionais”: uma análise do trabalho como princípio educativo. **HISTERDBR**, Campinas, n.33, p. 228-252, mar. 2009. Disponível: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art15_33.pdf>. Acesso em: 30/08/2013.

REIS, S. M.; McCOACH, B. Underachievement in gifted and talented students with special needs. **Neag Center for Gifted Education and Talent Development**, Connecticut, 2000. Disponível em: <<http://www.gifted.uconn.edu/general/faculty/reis/GiftedUnderachievers.html>>. Acesso em: 04/04/2013.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Reexamining a definition. **Phi Delta Kappan**, Bloomington, Indiana, v. 60, n. 3, p. 180-184, 1978. Disponível em: <http://pdk.sagepub.com/content/92/8/81.abstract>. Acesso em: 03/03/2013.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. In STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Org.). **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University Press, 1986, p.53-92.

RENZULLI, J. S. **The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity**. Connecticut: The University of Connecticut, 1998. Disponível em: <http://www.gifted.uconn.edu/sem/pdf/the_three-ring_conception_of_giftedness.pdf>. Acesso: 12/10/2011.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Tradução: Susana G. P.; Barrera Pérez. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 75-131, 2004a. Disponível

em: <pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/375/272>. Acesso em: 07/10/2011.

RENZULLI, J. S. **Introduction to identification of students for gifted and talented programs**. Connecticut: The University of Connecticut, 2004b. Disponível em: <http://www.corwin.com/upm-data/7027_renzulli_intro.pdf>. Acesso em: 23/06/2013.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In. VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C, (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, SP: Papirus. 2014, p. 219-264.

RENZULLI, J. S.; DAY, D. Y. **Gifted and Talented Education – The Nature and Identification, Goals and Purposes, Programs and Their Effectiveness, Controversies Issues and Trends**. [S.I.]: Search All U. S. Universities, 1991. Disponível em: <<http://education.stateuniversity.com/pages/2009/Gifted-Talented>>. Acesso em: 01/08/2013.

RENZULLI, J. S. *et al.* Scales for rating the behavioral characteristics of superior students. **Mansfield Center**, [S.I.]: Creative Learning Press, 1976.

RENZULLI, J. S.; SMITH, L. H.; WHITE, A. J.; CALLAHAN, C. M.; HARTMAN, R. K.; WESTBERG, K. L. Scales for rating the rating the behavioral characteristics of superior students. **Mansfield Center**, [S.I.]: Creative Learning Press, 1976.

RENZULLI, J. S.; SYTSME, R. E; BERMAN, K. B. Ampliando el concepto de superdotación de cara a educar líderes para uma comunidade global. In. BRAVO, J. A. A., RENZULLI, J. S., MATE, Y. B. (Org.). **Manual Internacional de Superdotados: manual para professores y padres**. Madrid: EOS, 2001, p. 71-87.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M.; SMITH, L. H. The revolving door identification model. **Mansfield Center**, [S.I.]: Creative Learning Press, 1981.

RUBAN, L. M.; REIS, S. M. Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. Theory Into Practice. **Gifted Education**, [S.I.], v. 44, n.2, p. 11-124, 2005. Disponível em: <<http://educationinminute.com/bogota/Resources/Articles/Ruban%20and%20Reis.pdf>>. Acesso em: 04/4/2013.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P.; MACHADO, S. S. As dislexias de desenvolvimento: aspectos neuropsicológicos e cognitivos. **Pepsic Periódicos Eletrônicos em Psicologia, Interações**, [S.I.], v. 9, n. 17, p. 109-132, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.pepsi.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-29072004000100007&scrip=sci-artte>>. Acesso em: 17/12/2013.

SHAFFER, D. R. **Psicologia do Desenvolvimento: infância e adolescência**. Tradução: Cintia Regina Pemberton Cancissu. Revisão técnica: Antônio Carlos Amador Pereira. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2005.

SHAYWITZ, S. **Entendendo a dislexia**: um novo e completo programa para todos os níveis de problema de leitura. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SHAYWITZ, S. E.; SHAYWITZ, B. A.; PUGH, K. R.; FULBRIGHT, R. K.; CONSTABLE, T. T.; MENCL, W. E.; SHANKWEILER, D. P.; LIBERMAN, A. M.; SKUDLARSKI, P.; FLETCHER, J. M.; KARTZ, L.; MARCHIONE, K. E.; LACADIE, C.; GATENBY, C.; GORE, J. C. Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia. **PubMed**, New Haven, Connecticut, v. 95, n. 5, p. 2636-2641. 1998. Disponível em: < <http://www.pnas.org/content/95/5/2636.full>>. Acesso em: 04/03/2013.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. H.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. Tradução: Fátima Conceição Murad. 3 ed. São Paulo: Mc Graw- Hill, 2006.

SILVERMAN, L. K. Gifted children with learning disabilities. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Ed.). **Handbook of gifted education**. 3 ed. [S.l.]: Pearson, 2003. p. 533-543.

SILVERMAN, L. K. Twice exceptional children: lost treasures. **Advanced Development Journal**, [S.l.], v. 13, 2009. Disponível em: <http://www.gifteddevelopment.com/What_is_Gifted/2echildren.htm>. Acesso em: 16/02/2013.

SMITH, R. **The Norton history of the human sciences**. New York: W. W. Norton & Company, 1997.

SNOWLING, M. J.; HULME, C. Aprendendo a ler com transtorno de linguagem. In: _____ (Org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 415-430.

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

STERNBERG, R. J. **Metaphors of mind**. Conceptions of the nature of intelligence. New York: Cambridge University Press, 1990.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. **Inteligência Plena**: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos. Tradução: Maria A. Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2003.

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. **Teaching for success intelligence**: To increase student learning and achievement. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2007.

STOLTZ, T.; PISKE, F. H. R. Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação. In: CERETTA, L. M., STOLTZ, T. (coord.). **Vygotsky e a questão do talento e da genialidade**. Curitiba: Juruá. 2012, p. 251-259.

STOLTZ, T.; WEGER, U. Piaget and Steiner: science and art in the process of formation. **Research on Steiner Education (RoSE)**, Norway and Germany, Rudolf Steiner University College; Alanus University of Arts and Social Sciences, v.3, n.1, p.134-145, July 2012. Available in <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/viewFile/106/131>>. Acesso em: 04.03.2015.

STOLTZ, T.; PISKE, F.; FREITAS, M. F. Q.; D'ARÓZ, M.; MACHADO, J. M. Creativity in Gifted Education: Contributions from Vygotsky and Piaget. **Creative Education**, v.6, n.1, p.64-70, January 2015. Available in <http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=53210#.VPcNGbPFRl>> Acesso em: 04.03.2015.

TAUCEI, J. R.; STOLTZ, T. Envolvimento dos estudantes na escola: reflexões sobre práticas pedagógicas interativas com aluno superdotado. In: VEIGA, F. H. (Org; Coord.). CONGRESSO INTERNACIONAL ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA: PERSPECTIVAS DA PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO, 1., 2013, Braga, Portugal. **Anais...** Braga, Portugal: IE, 2013, p. 142-143. Disponível em: <http://cieae.ie.ul.pt/2013/wp-content/uploads/2013/07/Resumos.pdf>>. Acesso em: 04/05/2013.

TAUCEI, J. R.; STOLTZ, T.; GABARDO, C. V. Altas habilidades/superdotação e dislexia: é possível esta relação? In. CONGRESSO INTERNACIONAL DA ANÉIS 2011 SOBREDOTAÇÃO E TALENTO: ATENÇÃO DA ESCOLA A DIVERSIDADE, 2011, Braga, Portugal. **Anais...** Braga, Portugal: [s.n.], 2011, p. 90-113. Disponível em: http://www.aneis.org/imagens/info/cia/cia_programa_completo.pdf>. Acesso em: 10/03/2011.

TAUCEI, J. R.; STOLTZ, T.; GABARDO, C. V. Altas habilidades/superdotação e dislexia: uma discussão a partir de estudos de caso. In: CONGRESSO DO CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO – CONBRASD. I ENCONTRO DE CRIANÇAS E JOVENS SUPERDOTADOS DO RIO DE JANEIRO. CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: INOVAÇÃO EM CAPACIDADES E TALENTOS, 2012, Niterói, Rio de Janeiro. **Anais...** [S.l.]: [s.n.], 2012. Disponível em: <http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/03/ALTAS-HABILIDADES-SUPERDOTA%C3%87%C2%A6O-E-DISLEXIA-UMA-DISCUSS%C2%A6O-A-PARTIR-DE-ESTUDOS-DE-CASO1.pdf> >. Acesso em: 13/10/2013.

TAUCEI, J. R.; STOLTZ, T.; GABARDO, C. V. Altas habilidades/superdotação e dislexia: é possível esta relação? **Sobredotação**, Braga, Portugal, v. 13-14, p. 90-115, 2013a. Disponível em: <http://www.aneis.org>>. Acesso em: 18/01/2015.

TAUCEI, J. R.; STOLTZ, T.; GABARDO, C. V. Caminhos e descaminhos: a trajetória complexa do aluno com AH/SD e dislexia na escola. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 44. p. 265-292, 2013b. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/2748/2500>>. Acesso em: 04/05/2013.

THOMSON, M., E. **Developmental dyslexia**. Baltimore, MD: Edward Arnold, 1984.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

VEIGA, Marcelo; STOLTZ, Tania. (orgs) **O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2014.

VELLUTINO, F. R.; FLETCHER, J. M. Dislexia do desenvolvimento. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013, p. 380-396.

VIEIRA, E. P. P. Neurociências, Cognição e Educação: limites e possibilidades na formação de professores. **Práxis**, Belém, Pará, n. 8, p. 31-38, 2012. Disponível em: <<http://web.unifoa.edu.br/praxis/ojs/index.php/praxis/article/view/43>>. Acesso em: 09/04/2014.

VIEIRA, N. J. W.; SIMON, K. W. Diferenças e semelhanças na dupla necessidade educacional especial: altas habilidades/superdotação X Síndrome de Asperger. **Educação Especial**, Santa Maria, Rio Grande do Sul, v. 25, n. 43, p. 319-332, 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 12/01/2014.

VIRGOLIM, A. A educação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva. In. MOREIRA, L. C., STOLTZ, T. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá Editora, 2012, p. 95-112.

VON KAROLYI, C. Visual-spacial strength in dyslexia: rapid discrimination of impossible figures. **Journal of learning disabilities**, [S.l.]: [s.n.], p. 173-213, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**: problemas de psicologia general. v. 2. Tradução: José Maria Bravo. Madri: Visor Distribuciones, 1982.

VYGOTSKY, L. S. **The Crisis in Psychology**: a methodological investigation. Tradução: Rene Van Der Veer. [S.l.]: Plenum Press, 1987. Disponível em: <<https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/crisis/index.htm>>. Acesso em: 06/02/2015.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectologia. v. 5. Tradução: Pablo Del Rio. Madri: Visor, Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução Cláudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2008a.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**: fundamentos de defectologia. v. 5. Tradução: Julio Guillermo Blank. Madrid: [s.n.], 2012.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. Tool and symbol in child development. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Ed.). **The Vygotsky reader**. Cambridge, USA: Blackwell, 1994, p. 99-174.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **A história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Sistemas de Bibliotecas. **Normas para apresentação de documentos científicos**. V. 2, 3, 4. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

WAGNER, R. F. Rudolf Berlin: originator of the term dyslexia. **Bulletin of the Orton Society**, Richmond, Virginia: v. 23, p. 57-63, 1973. Disponível em: http://www.rudolfberlin.files.wordpress.com/.../wagner_1973.pdf Acesso em: 10/06/2014

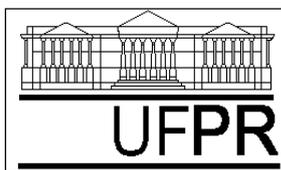
WERTSCH, J. V. Apresentação. In: **A história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WINNER, E. **Crianças sobredotadas**: mitos e realidades. Tradução Aurora N. Rosa. Portugal: Instituto Piaget, 1996.

WHITMORE, J. R. Conceptualizing the issue of underserved populations of gifted students. **Journal for the Education of the Gifted**, [S.l.], v.10, n. 3, p. 141-153, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Joulilda dos Reis Taucei e Tania Stoltz, pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, estamos **convidando os senhores, pais** do (a) estudante a participar de um estudo intitulado “Dupla Excepcionalidade e Interação Social: Impasses e Perspectivas”. Este estudo pode possibilitar avanços importantes nas pesquisas sobre Educação e sua participação é fundamental.

a) O objetivo desta pesquisa é identificar como se estabelecem as interações no contexto familiar, social e escolar e as influências desses contextos no desenvolvimento de alunos (as) que apresentam habilidades superiores à média em uma ou mais áreas do conhecimento, seja na área acadêmica, intelectual, motora, social, artística, entre outras; e, ao mesmo tempo, apresentam transtorno específico de leitura e escrita e/ou outras dificuldades específicas de aprendizagem.

b) Em um primeiro momento, após autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), será realizada observação dos estudantes, participantes do estudo, na sala de recursos para alunos com alta habilidade/superdotação.

c) Caso você participe da pesquisa, será necessário responder a uma entrevista semiestruturada que será gravada relatando sobre o desenvolvimento de seu filho (a) no contexto interativo familiar, social e escolar, e sobre a sua percepção em relação ao trabalho desenvolvido na sala de recursos para estudantes com alta habilidade/superdotação e na escola onde seu filho estuda, entre outras. A abordagem da entrevista semiestruturada será conduzida de forma a permitir total liberdade para relatar o que for mais significativo no desenvolvimento de seu filho (a).

d) Para tanto, a entrevista semiestruturada será realizada na sala de recursos para o atendimento de estudantes com alta habilidade/superdotação, escola e/ou no

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____; Orientador _____

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240
Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

local, data e horário da sua preferência. A entrevista terá duração de, aproximadamente, 30 minutos e será de forma individualizada. O local para a entrevista será organizado para ser tranquilo, sem ruídos, no espaço desejado que ofereça conforto e segurança.

e) Se houver algum risco, será apenas, a possibilidade do senhor (a) se sentir um pouco constrangido (a) em relatar sobre algumas particularidades de seu filho(a). Entretanto, como forma de minimizar ou até evitar um possível constrangimento, reitero que todas as entrevistas serão realizadas de forma individualizada e que o senhor (a) terá inteira liberdade para responder as questões.

f) Os benefícios da pesquisa são:

1) A partir deste estudo, poderão ser formuladas novas orientações para o desenvolvimento de projetos que venham ao encontro das necessidades das famílias e dos estudantes com as características atípicas estudadas.

2) Por meio desta pesquisa, será possível conhecer um pouco mais sobre essa temática tão complexa como a “Dupla Excepcionalidade”, ou seja, pessoas que apresentam habilidades superiores à média em uma ou mais áreas do conhecimento; seja na área acadêmica, intelectual, motora, social, artística, entre outras; e, ao mesmo tempo, apresentam transtorno específico de leitura e escrita e/ou outras dificuldades específicas de aprendizagem.

3) Será possível contribuir no sentido de que se desenvolvam junto às esferas sociais, públicas e governamentais projetos que possibilitem aprimorar o atendimento educacional desses estudantes.

g) Eu, **Jouilda dos Reis Taucei**, Pedagoga, Mestranda em Educação serei a responsável pelas entrevistas e esclarecerei eventuais dúvidas que o Sr. (a) possa ter ou informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo, através dos seguintes telefones (41) 8478-5091; (41) 3042-8809 (residencial) ou pelo e-mail: jotaucei@hotmail.com. A pesquisadora pode ainda, ser encontrada na Universidade Federal do Paraná - UFPR, na Rua General Carneiro, 460, Ed. D. Pedro I, 1º Piso, na sala de estudos da Pós-Graduação, em horário a combinar. Assim como, poderá dirimir quaisquer outras dúvidas com a orientadora da pesquisa **Profª. Drª. Tania Stoltz**, pelo telefone (41) 9932-6200 ou pelo e-mail tania.stoltz795@googlemail.com ou no Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação da UFPR, na Rua General Carneiro, 460, Ed. D. Pedro I, Curitiba.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado (TCLE).

i) As informações relacionadas ao estudo serão utilizadas exclusivamente na pesquisa e poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, neste caso a orientadora do estudo. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade, a de

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____; Orientador _____

seus filhos e de sua família seja preservada e seja mantida a confidencialidade. A sua entrevista será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa e as análises dos resultados, o conteúdo gravado ficará arquivado sob a responsabilidade da pesquisadora, durante os cinco anos subsequentes à pesquisa.

j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você terá a garantia de que se houver problemas de ordem de constrangimento, a entrevista será suspensa imediatamente.

k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

l) Para a pesquisa, além da observação e entrevista, será realizada uma consulta aos documentos referentes aos relatórios de avaliações de seu filho (a) que se encontram em seu poder ou na instituição de ensino, podendo o participante concordar ou não com esta consulta.

() concordo () não concordo

Eu, _____ li o termo de consentimento acima ou alguém leu para mim e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete a minha pessoa, meus filhos ou minha família. Eu entendi e fui informado (a) que a minha participação na pesquisa não acarretará em nenhum momento qualquer custo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

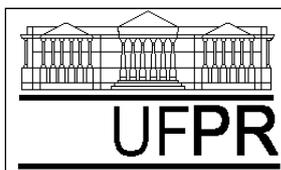
Curitiba, / /

(Assinatura do (a) participante de pesquisa ou responsável legal)

Jouilda dos Reis Taucei
Mestranda em Educação

Tania Stoltz
Orientadora da pesquisa

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS
AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS FILHOS)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Joulilda dos Reis Taucei e Tania Stoltz, pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, solicitamos que **os senhores pais** do (a) estudante autorize seu filho(a) a participar de um estudo intitulado “**Dupla Excepcionalidade e Interação Social: Impasses e Perspectivas**”. Este estudo poderá possibilitar avanços importantes nas pesquisas sobre Educação e a participação de seu filho (a) é fundamental.

a) O objetivo desta pesquisa é identificar como se estabelecem as interações no contexto familiar, social e escolar e as influências desses contextos no desenvolvimento de alunos (as) que apresentam habilidades superiores à média em uma ou mais áreas do conhecimento, seja na área acadêmica, intelectual, motora, social, artística, entre outras; e, ao mesmo tempo, apresentam transtorno específico de leitura e escrita e/ou outras dificuldades específicas de aprendizagem.

b) Em um primeiro momento, após autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), será realizada observação dos estudantes, participantes do estudo, na sala de recursos para alunos com alta habilidade/superdotação.

c) Caso seu filho (a) participe da pesquisa, será necessário que ele (a) responda a uma entrevista semiestruturada que será gravada relatando sobre como se dá as suas relações no contexto familiar, social e escolar, e sobre a sua percepção em relação ao trabalho desenvolvido na sala de recursos para estudantes com alta habilidade/superdotação e na escola onde ele estuda, entre outras. A abordagem da entrevista será conduzida de forma a permitir total liberdade para o seu filho (a) relatar o que for mais significativo para ele em seu desenvolvimento.

d) Para tanto, a entrevista semiestruturada será realizada na sala de recursos para o atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação, escola e/ou no local, data e horário da sua preferência. A entrevista terá duração de, aproximadamente, 30 minutos e será de forma individualizada. O local para a entrevista será organizado para ser tranquilo, sem ruídos, no espaço desejado que ofereça conforto e segurança.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____; Orientador _____

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da FUFPR
Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240
Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

e) Se houver algum risco, será apenas, a possibilidade dele (a) se sentir um pouco constrangido (a) em relatar sobre algumas particularidades pessoais. Entretanto, como forma de minimizar ou até evitar um possível constrangimento, reitero que todas as entrevistas serão realizadas de forma individualizada e que ele terá inteira liberdade para responder as questões.

f) Os benefícios da pesquisa são:

1) A partir deste estudo, poderão ser formuladas novas orientações para o desenvolvimento de projetos que venham ao encontro das necessidades das famílias e dos estudantes com as características atípicas estudadas.

2). Por meio desta pesquisa, será possível conhecer um pouco mais sobre essa temática tão complexa como a “Dupla Excepcionalidade”, ou seja, pessoas que apresentam habilidades superiores à média em uma ou mais áreas do conhecimento; seja na área acadêmica, intelectual, motora, social, artística, entre outras; e, ao mesmo tempo, apresentam transtorno específico de leitura e escrita e/ou outras dificuldades específicas de aprendizagem.

3) Será possível contribuir no sentido de que se desenvolvam junto às esferas sociais, públicas e governamentais projetos que possibilitem aprimorar o atendimento educacional desses estudantes.

g) Eu, **Jouilda dos Reis Taucei**, Pedagoga, Mestranda em Educação serei a responsável pelas entrevistas e esclarecerei eventuais dúvidas que o Sr. (a) possa ter ou informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo, através dos seguintes telefones (41) 8478-5091; (41) 3042-8809 (residencial) ou pelo e-mail: jotaucei@hotmail.com. A pesquisadora pode ainda, ser encontrada na Universidade Federal do Paraná - UFPR, na Rua General Carneiro, 460, Ed. D. Pedro I, 1º Piso, na sala de estudos da Pós-Graduação, em horário a combinar. Assim como, poderá dirimir quaisquer outras dúvidas com a orientadora da pesquisa **Profª. Drª. Tania Stoltz**, pelo telefone (41) 9932-6200 ou pelo e-mail tania.stoltz795@gmail.com ou no Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação da UFPR, na Rua General Carneiro, 460, Ed. D. Pedro I, Curitiba.

h) A participação de seu filho (a) neste estudo será voluntária e se ele (a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo serão utilizadas exclusivamente na pesquisa e poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, neste caso a orientadora do estudo. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a identidade de seu (a) filho (a) e de sua família seja preservada e seja mantida a confidencialidade. A entrevista será gravada, respeitando-se completamente o anonimato de seu (a) filho(a). Tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa e as análises dos resultados, o conteúdo gravado ficará arquivado sob a responsabilidade da

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____; Orientador _____

pesquisadora, durante os cinco anos subsequentes à pesquisa.

j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade e pela participação de seu filho (a) no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você terá a garantia de que se houverem problemas de ordem de constrangimento, a entrevista será suspensa imediatamente.

k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome de seu filho (a) e sim um código.

l) Para a pesquisa, além da observação e a entrevista semiestruturada, será realizada uma consulta aos documentos referentes aos relatórios de avaliações de seu filho (a) que se encontra em seu poder ou na instituição de ensino, podendo o participante concordar ou não com esta consulta.

() concordo () não concordo

Eu, _____ li o termo de consentimento acima ou alguém leu para mim e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual autorizo a participação do meu filho (a). A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper a participação do meu filho (a) a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete a minha pessoa, meus filhos ou minha família. Eu entendi e fui informado (a) que a participação na pesquisa não acarretará em nenhum momento qualquer custo para mim.

Eu concordo voluntariamente na participação do meu filho(a) neste estudo.

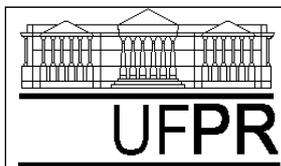
Curitiba, / /

(Assinatura dos pais do participante (menor) na pesquisa ou responsável legal)

Jouilda dos Reis Taucei
Mestranda em Educação

Tania Stoltz
Orientadora da pesquisa

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(COORDENADORES, PROFESSORES E PROFISSIONAIS
MULTIDICINPLINARES)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Joulilda dos Reis Taucei e Tania Stoltz, pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando **os coordenadores, professores e profissionais multidisciplinares** da rede pública de ensino, rede privada de ensino e da sala de recursos para estudantes com altas habilidades/superdotação a participar de um estudo intitulado **“Dupla Excepcionalidade e Interação Social: Impasses e Perspectivas”**. Este estudo pode possibilitar avanços importantes nas pesquisas sobre Educação e sua participação é fundamental.

a) O objetivo desta pesquisa é: Identificar como se estabelecem as interações no contexto familiar, social e escolar e as influências desses contextos no desenvolvimento de alunos (as) que apresentam habilidades superiores à média em uma ou mais áreas do conhecimento, seja na área acadêmica, intelectual, motora, social, artística, entre outras; e, ao mesmo tempo, apresentam transtorno específico de leitura e escrita e/ou outras dificuldades específicas de aprendizagem.

b) Em um primeiro momento, após autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), será realizada observação dos estudantes, participantes do estudo, na sala de recursos para alunos com alta habilidade/superdotação.

c) Caso você participe da pesquisa, será necessário responder uma entrevista semiestruturada que será gravada relatando sobre a sua trajetória profissional; suas práticas pedagógicas com alunos (as) que apresentam habilidades superiores à média em uma ou mais áreas do conhecimento; e por outro lado, que apresentam transtorno específico de leitura e escrita e/ou outras dificuldades específicas de aprendizagem.

d) Para tanto, a entrevista semiestruturada será realizada na sala de recursos para o atendimento de estudantes com alta habilidade/superdotação, escola e/ou no local, data e horário da sua preferência. A entrevista terá duração de, aproximadamente, 30 minutos e será de forma individualizada. O local para a

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____; Orientador _____

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da FUFPR
Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240
Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

entrevista será organizado para ser tranquilo, sem ruídos, no espaço desejado que ofereça conforto e segurança.

e) A forma de abordagem desta pesquisa e da entrevista semiestruturada será conduzida de forma a permitir total liberdade para relatar sobre o desenvolvimento de seu trabalho profissional. Reitero que a entrevista será realizada de forma individualizada e que o senhor (a) terá inteira liberdade para responder as questões.

f) Os benefícios da pesquisa são:

1) A partir deste estudo, poderão ser formuladas novas orientações para o desenvolvimento de projetos que venham ao encontro das necessidades das famílias e dos estudantes com as características atípicas estudadas.

2) Por meio desta pesquisa, será possível conhecer um pouco mais sobre essa temática tão complexa como a “Dupla Excepcionalidade”, ou seja, pessoas que apresentam habilidades superiores à média em uma ou mais áreas do conhecimento; seja na área acadêmica, intelectual, motora, social, artística, entre outras; e, ao mesmo tempo, apresentam transtorno específico de leitura e escrita e/ou outras dificuldades específicas de aprendizagem.

3) Será possível contribuir no sentido de que se desenvolvam junto às esferas sociais, públicas e governamentais projetos que possibilitem aprimorar o atendimento educacional desses estudantes.

g) Eu, **Jouilda dos Reis Taucei**, Pedagoga, Mestranda em Educação serei a responsável pelas entrevistas e esclarecerei eventuais dúvidas que o Sr.(a) possa ter ou informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo, através dos seguintes telefones (41) 8478-5091; (41) 3042-8809 (residencial) ou pelo e-mail: jotaucei@hotmail.com. A pesquisadora pode ainda, ser encontrada na Universidade Federal do Paraná - UFPR, na Rua General Carneiro, 460, Ed. D. Pedro I, 1º Piso, na sala de estudos da Pós-Graduação, em horário a combinar. Assim como, poderá dirimir quaisquer outras dúvidas com a **Profª. Drª. Tania Stoltz**, orientadora da pesquisa, pelo telefone (41) 9932-6200 ou pelo e-mail tania.stoltz795@googlemail.com ou no Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação da UFPR, na Rua General Carneiro, 460, Ed. D. Pedro I, Curitiba.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo serão utilizadas exclusivamente na pesquisa. Poderá ser conhecida por pessoas autorizadas, neste caso a orientadora do estudo. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade. A sua entrevista será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa e as análises dos resultados, o conteúdo gravado ficará arquivado sob a responsabilidade da pesquisadora, durante os cinco anos

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____; Orientador _____

subsequentes à pesquisa.

j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você terá a garantia de que se houverem problemas de ordem de constrangimento, a entrevista será suspensa imediatamente.

k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Eu, _____ li esse termo de consentimento acima ou alguém leu para mim e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete a minha pessoa. Eu entendi e fui informado (a) que a minha participação na pesquisa não acarretará em nenhum momento qualquer custo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, / /

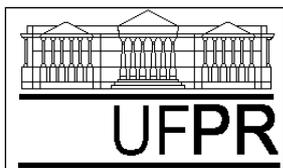
(Assinatura do (a) participante de pesquisa ou responsável legal)

Jouilda dos Reis Taucei
Mestranda em Educação

Tania Stoltz
Orientadora da pesquisa

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da FUFPR Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240 Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br
--

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: “Dupla Excepcionalidade e Interação Social: Impasses e Possibilidades”

Investigador (a): Joulilda dos Reis Taucei

Local da Pesquisa: sala de recursos para o atendimento de estudantes com alta habilidade/superdotação, escola e/ou outro local que seja mais acessível para o participante da pesquisa.

O que significa assentimento?

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de estudantes, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação ao Participante: Pesquisa científica é um estudo profundo sobre um determinado tema, contando, muitas vezes, com a observação, entrevistas e outros métodos para coletar dados da realidade.

a) Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa científica, com o objetivo de identificar como se estabelecem as interações no contexto familiar, social e escolar e as influências desses contextos no desenvolvimento de alunos (as) que apresentam habilidades superiores à média em uma ou mais áreas do conhecimento, seja na área acadêmica, intelectual, motora, social, artística, entre outras; e, ao mesmo tempo, apresentam transtorno específico de leitura e escrita e/ou outras dificuldades específicas de aprendizagem. Este estudo pode possibilitar avanços importantes nas pesquisas sobre Educação e sua participação é fundamental

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____; Orientador _____

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240
Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

b) Em um primeiro momento, após autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), será realizada observação dos estudantes, participantes do estudo, na sala de recursos para alunos com alta habilidade/superdotação.

c) Caso você participe da pesquisa, será necessário responder a uma entrevista semiestruturada que será gravada relatando um pouco sobre a sua vida (experiências familiar, social e escolar); sobre a sua percepção em relação ao trabalho desenvolvido na sala de recursos para estudantes com alta habilidade/superdotação e na escola onde você estuda, entre outras. As entrevistas serão realizadas de forma individualizada, abrangendo, aproximadamente 30 minutos.

d) A abordagem desta pesquisa e da entrevista semiestruturada será conduzida de forma a permitir total liberdade para relatar sobre questões relacionadas a você durante a infância e/ou adolescência (personalidade, temperamento, afetividade em casa e na escola).

e) Para tanto, a entrevista semiestruturada será realizada na sala de recursos para o atendimento de estudantes com alta habilidade/superdotação, na escola e/ou no local, data e horário da sua preferência. O local para a entrevista será organizado para ser tranquilo, sem ruídos, no espaço desejado que ofereça conforto e segurança.

f) Se houver algum risco, será apenas, a possibilidade de se sentir um pouco constrangido (a) em relatar sobre algumas particularidades pessoais. Entretanto, como forma de minimizar ou até evitar um possível constrangimento, reitero que as entrevistas serão realizadas de forma individualizada e que você terá inteira liberdade para responder as questões.

g) Os benefícios da pesquisa são:

1) A partir deste estudo, poderão ser formuladas novas orientações para o desenvolvimento de projetos que venham ao encontro das necessidades das famílias e dos estudantes com as características atípicas estudadas.

2) Por meio desta pesquisa, será possível conhecer um pouco mais sobre essa temática tão complexa como a “Dupla Excepcionalidade”, ou seja, pessoas que apresentam habilidades superiores à média em uma ou mais áreas do conhecimento; seja na área acadêmica, intelectual, motora, social, artística, entre outras; e, ao mesmo tempo, apresentam transtorno específico de leitura e escrita e/ou outras dificuldades específicas de aprendizagem.

3) Será possível contribuir no sentido de que se desenvolvam junto às esferas sociais, públicas e governamentais projetos que possibilitem aprimorar o atendimento educacional desses estudantes.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinado.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____; Orientador _____

i) As informações relacionadas ao estudo serão utilizadas exclusivamente na pesquisa e poderá ser conhecida por pessoa autorizada, neste caso a orientadora do estudo. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade, seja preservada e seja mantida a confidencialidade. A sua entrevista será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa e as análises dos resultados, o conteúdo gravado será arquivado durante os cinco anos subsequentes à pesquisa, sob os cuidados da pesquisadora.

j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa será de responsabilidade da pesquisadora, e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você terá a garantia de que se houver problemas de ordem de constrangimento, a entrevista será suspensa imediatamente.

k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Contato para dúvidas: Se você ou os responsáveis por você tiver (em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, antes, durante ou depois de encerrado o estudo, deverá contatar com **Jouilda dos Reis Taucei**, Pedagoga, Mestranda em Educação e responsável pela pesquisa, pelo telefone fixo (41) 3042-8809 (residencial) e celular 8478-5091; ou pelo e-mail: jotaucei@hotmail.com. A pesquisadora pode ainda, ser encontrada na Universidade Federal do Paraná, na Rua General Carneiro, 460, Ed. D. Pedro I, 1º Piso, na sala de estudos da Pós-Graduação, em horário a combinar. Assim como, poderá dirimir quaisquer outras dúvidas com a **Prof.^a Dr.^a Tania Stoltz**, orientadora da pesquisa, pelo telefone (41) 9932-6200, pelo e-mail tania.stoltz795@googlemail.com ou no Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação da UFPR, na Rua General Carneiro, 460, Ed. D. Pedro I, Curitiba.

l) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante da pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná - UFPR, pelo telefone 3360-7259. O CEP é constituído por um grupo de profissionais de diversas áreas, com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada da pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DE ADOLESCENTES MAIORES DE 12 ANOS E MENORES DE 18 ANOS

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____; Orientador _____

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240
Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento: TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

NOME DO ADOLESCENTE	ASSINATURA	DATA
---------------------	------------	------

NOME DO INVESTIGADOR	ASSINATURA	DATA
----------------------	------------	------

APÊNDICE E – INSTRUMENTO/ROTEIRO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
(COORDENADORES/PROFESSORES)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

INSTRUMENTO/ROTEIRO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
(coordenadores/professores)

Nome:.....Idade:.....
 Grau de instrução/formação:.....Curso:.....
 Instituição de formação: Tempo de magistério:
 Pós-Graduação:.....Curso:.....
 Instituição em que trabalha:.....
 Aluno com o qual trabalha:.....Idade:.....
 Telefone....., E-mail.....

1. Quantos alunos diagnosticados com Altas Habilidades/Superdotação há na escola? E quais as áreas específicas em que o aluno apresenta altas habilidades?
2. Como é desenvolvido o atendimento aos alunos portadores de Altas Habilidades/Superdotação (sala de aula e/ou sala de recursos, contra - turno, etc.).
3. Como é o desenvolvimento/desempenho do aluno nas áreas em que não apresenta Altas Habilidades/Superdotação?
4. Dentre os alunos com Altas Habilidades/Superdotação há algum que apresenta dificuldade específica em leitura e escrita e/ou em qualquer outra área? Em caso positivo, fale um pouco dessa dificuldade e quais estratégias são utilizadas para suprir as necessidades especiais desses alunos.
5. Fale um pouco sobre a interação do aluno no âmbito social, cognitivo e afetivo no espaço escolar.

APÊNDICE F – INSTRUMENTO/ROTEIRO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
(PROFISSIONAIS MULTIDISCIPLINARES)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

INSTRUMENTO DE PESQUISA: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
(profissionais multidisciplinares)

Nome:.....Idade:.....
 Grau de instrução/formação:.....Curso:.....
 Instituição de formação: Tempo experiência:.....
 Instituição em que trabalha:.....
 Aluno com o qual trabalha:.....Idade:.....
 Telefone....., E-mail.....

1. Você poderia falar um pouco sobre a sua trajetória profissional, e há quanto tempo atua no atendimento e/ou pesquisa com pessoas com altas habilidades/superdotação com dislexia e/ou com outra dificuldade específica?
2. Como você vê a possibilidade de encontrar/atender uma pessoa com alta habilidade/superdotação concomitante com dislexia e/ou outra dificuldade específica?
3. Como é desenvolvido o atendimento as pessoas com altas habilidades/superdotação concomitantemente disléxicos e/ou com outra dificuldade específica?

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____; Orientador _____

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da FUFPR
 Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240
 Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**INSTRUMENTO DE PESQUISA: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
(profissionais multidisciplinares)**

CONTINUAÇÃO

4. Dentre os alunos com altas habilidades/superdotação atendidos, há algum que apresenta dificuldade específica em leitura e escrita e/ou em qualquer outra área? Em caso positivo, fale um pouco dessa dificuldade e quais estratégias são utilizadas para auxiliar/suprir as necessidades especiais desse aluno.
5. Como é o desenvolvimento/desempenho do aluno nas áreas em que não apresenta altas habilidades/superdotação?
6. Fale um pouco sobre a interação do aluno no âmbito social, cognitivo e afetivo no Centro Especializado de Atendimento e no espaço escolar.
7. Quais os outros profissionais você considera necessários para desenvolver um atendimento adequado para indivíduos com alta habilidade/superdotação concomitante com dislexia e/ou outras dificuldades específicas? E em especial para esse aluno?
8. Quais as principais dificuldades você enfrentou e quais estratégias foram/são utilizadas para trabalhar com pessoas com as características mencionadas e com o aluno em especial?

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____; Orientador _____

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240
Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**INSTRUMENTO DE PESQUISA: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
(profissionais multidisciplinares)**

CONTINUAÇÃO

9. Em que área (s) o aluno apresenta alta habilidade/superdotação? E quais são as maiores dificuldades em relação à dislexia no contexto social, familiar e escolar?

10. Quais as orientações você indica para os professores que trabalham com um aluno (a) com alta/habilidade/superdotação concomitante com dislexia e/ou com dificuldades específicas de aprendizagem?

11. Dentre os alunos com altas habilidades/superdotação atendidos, há algum que apresenta dificuldade específica em leitura e escrita e/ou em qualquer outra área? Em caso positivo, fale um pouco dessa dificuldade e quais estratégias são utilizadas para auxiliar/suprir as necessidades especiais desse aluno.

12. Como é o desenvolvimento/desempenho do aluno nas áreas em que não apresenta altas habilidades/superdotação?

13. Fale um pouco sobre a interação do aluno no âmbito social, cognitivo e afetivo no Centro Especializado de Atendimento e no espaço escolar.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____; Orientador _____

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da FUFPR
Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240
Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**INSTRUMENTO DE PESQUISA: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
(profissionais multidisciplinares)**

CONTINUAÇÃO

14. Quais os outros profissionais você considera necessários para desenvolver um atendimento adequado para indivíduos com alta habilidade/superdotação concomitante com dislexia e/ou outras dificuldades específicas? E em especial para esse aluno?

15. Quais as principais dificuldades você enfrentou e quais estratégias foram/são utilizadas para trabalhar com pessoas com as características mencionadas e com o aluno em especial?

16. Em que área (s) o aluno apresenta alta habilidade/superdotação? E quais são as maiores dificuldades em relação à dislexia no contexto social, familiar e escolar?

17. Quais as orientações você indica para os professores que trabalham com um aluno (a) com alta/habilidade/superdotação concomitante com dislexia e/ou com dificuldades específicas de aprendizagem?

APÊNDICE G – INSTRUMENTO/ROTEIRO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
(PAIS)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

INSTRUMENTO/ROTEIRO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (pais)

Nome:.....Idade:.....
 Nome da criança/adolescente..... Idade:.....
 Reside com a criança/adolescente.....
 Grau de parentesco/criança/adolescente:.....
 Grau de instrução:.....
 Profissão:.....
 Telefone....., E-mail:.....

1. Como foi e como é o desenvolvimento e o jeito de ser da criança ou adolescente (personalidade/temperamento/afetividade em casa)?
2. Como é a sua relação com o seu filho (a)? E a relação dele com os irmãos?
3. Fale um pouco sobre a vida escolar da criança/adolescente, quando ele começou a ler e escrever, como foi este processo? E como é a relação (aluno/professor (a), aluno/colegas, aluno/estudo).
4. Você considera o seu filho (a) estudioso? Como ele (a) é?

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____; Orientador _____

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
 Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240
 Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

INSTRUMENTO/ROTEIRO:ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (pais)**CONTINUAÇÃO**

5. Fale um pouco sobre a vida social da criança/adolescente (ambientes que frequenta, relações de amizades fora da escola, atividades culturais e esportivas, etc.).
6. O que você observa que mais atrai o seu filho (a)?
7. Como se deu o desenvolvimento da criança/adolescente, no que se refere ao desenvolvimento na escola, período de alfabetização (leitura e escrita), facilidades/dificuldades no âmbito intelectual, afetivo e social?
8. Quais os profissionais (especialistas) que acompanharam/fizeram a terapia com o seu filho?
9. O seu filho (a) tem diagnóstico de Dislexia (distúrbio de aprendizagem específica em leitura e escrita) e/ou em Altas/Habilidades Superdotação? Descreva sobre as dificuldades e/ou facilidades/envolvimento do seu filho (a) com as tarefas/rapidez de aprendizagem, etc.?
10. Seu filho (a) recebe atendimento com equipe de profissionais multidisciplinares? Quais são esses profissionais? Há quanto tempo?
11. Quais as principais dificuldades enfrentadas e as soluções encontradas pelos pais (família), professores e profissionais multidisciplinares ao trabalhar/atender as necessidades do seu filho (a)?

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____; Orientador _____

APÊNDICE H – INSTRUMENTO/ROTEIRO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
(ESTUDANTES)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

INSTRUMENTO / ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (estudantes)

Nome:.....Idade:..... Qual a série estuda:.....

Escola em que estuda:Há quanto tempo:....

Reside com os pais:.....

Qual a profissão dos pais:.....

Quantas pessoas moram com você:.....

Telefone.....Email.....

1. Qual a lembrança mais marcante (positiva e/ou negativa) que você tem da sua infância e/ou adolescência?
2. Como é a sua relação com os seus pais e com os seus irmãos, se tiver? O que vocês costumam fazer juntos no âmbito social e/ou no lar?
3. Fale um pouco sobre a sua vida social (ambientes que frequenta, relações de amizade fora da escola, atividades culturais e esportivas).
4. Você gosta de frequentar a escola, explique por quê? E o que você mais gosta de fazer quando está na escola?
5. Como considera que seja a sua maneira de ser nas tarefas da escola? Com os professores? Com os amigos? E em sua casa?

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____; Orientador _____

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240
Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**INSTRUMENTO / ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
(estudantes)**

CONTINUAÇÃO

6. Fale um pouco sobre a sua vida escolar, quando começou a ler e a escrever como foi este processo (facilidades e dificuldades) no que se refere aos trabalhos desenvolvidos na escola?
7. Como considera que seja o seu desenvolvimento/desempenho nas áreas em que não apresenta Altas Habilidades/Superdotação? Tem dificuldade em alguma disciplina, tarefa? Quais e por quê?
8. Quantos alunos com característica de altas habilidades/superdotação e/ou disléxicos (dificuldade específica de leitura e escrita) você observa e/ou conhece na escola, e quais as áreas percebe que estes alunos se destacam?
9. Na escola, você se considera mais popular (tem muitos amigos) ou mais reservado (a)? Fale um pouco sobre a sua relação com os seus amigos e os seus professores na escola?
10. Participa de alguma atividade diferenciada, quais? O que acha destas atividades?
11. Você lembra como foi e quando você aprendeu a ler e a escrever?

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____; Orientador _____

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240
Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

INSTRUMENTO / ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (alunos)

CONTINUAÇÃO

12. Você sabe quais os tipos de atendimentos são utilizados na sua escola aos alunos com altas habilidades/superdotação e/ou disléxicos (pessoas com dificuldades específicas para ler e escrever)? Há atendimento diferenciado, por exemplo, em sala de aula e/ou sala de recursos, no contra turno?

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (APROVAÇÃO DA PESQUISA)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Dupla Excepcionalidade e Interação Social: Impasses e Possibilidades.

Pesquisador: Joulilda dos Reis Taucei

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 24177013.7.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA EDUCACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 541.755

Data da Relatoria: 19/02/2014

Apresentação do Projeto:

Pesquisadora: Joulilda dos Reis Taucei. Trata-se de projeto de dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, orientado pela Prof.^a Tania Stoltz, que pretende estudar como se dão as interações, nos contextos familiar, social e escolar, dos alunos com altas habilidades/superdotação concomitantemente dislexos ou com outra dificuldade de aprendizagem.

A pesquisa será desenvolvida seguindo a metodologia da pesquisa qualitativa exploratória, com coleta de dados a partir de um questionário semiestruturado. Além das entrevistas, a pesquisadora fará uso da observação direta do grupo e/ou indivíduos participantes do estudo, na sala de estudo de altas habilidades/superdotação da instituição coparticipante. Por fim, a coleta de dados será feita também mediante consulta de documentação, fornecida pelos pais dos estudantes ou pela escola (com autorização dos responsáveis) sobre desempenho escolar e relatórios de avaliação. A pesquisadora menciona que fará, também, estudo de caso dos educandos.

As entrevistas serão realizadas com alunos já diagnosticados com AH/SD e dislexia ou outra dificuldade específica de aprendizagem, com seus pais, professores e coordenadores de escola.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar como se estabelecem as interações no contexto familiar, social e escolar e quais as

Endereço: Rua Padre Camargo, 280

Bairro: 2º andar

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Continuação do Parecer: 541.755

influências desses contextos no desenvolvimento de alunos com alta habilidade/superdotação e, concomitantemente, dislexos e/ou com outras dificuldades específicas de aprendizagem. Especialmente, pretende investigar as características, potencialidades e dificuldades desses estudantes e a capacidade dos professores em conseguir identificar alunos com indicadores de AH/SD e dislexia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora reconhece o risco de desconforto na realização das entrevistas e propõe como medida de redução de riscos a garantia da confidencialidade no momento da entrevista, com uma sala reservada, e garantia de liberdade para não responder as perguntas que causem constrangimento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados. Foi anexado documento da instituição da rede estadual, a princípio, coparticipante do projeto de pesquisa, informando impossibilidade de participar.

Recomendações:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foi anexada a declaração final modelo CONEP, onde o Coparticipante declara ter lido e concordar com o Parecer deste CEP/SD.

É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS).

Endereço: Rua Padre Camargo, 280
Bairro: 2º andar **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

Página 02 de 03

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da FUFPR
Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240
Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Continuação do Parecer: 541.755

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Recomendações para aplicação de TCLE:

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa, tanto o participante como o pesquisador deverão rubricar todas as páginas do TCLE, opondo assinaturas na última página do referido Termo (Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS.)

CURITIBA, 26 de Fevereiro de 2014

Assinador por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador)

Endereço: Rua Padre Camargo, 280
Bairro: 2º andar **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

Página 03 de 03

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da FUFPR
Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240
Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (AMPLIAÇÃO DE PARTICIPANTES NA PESQUISA)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Dupla Excepcionalidade e Interação Social: Impasses e Possibilidades.

Pesquisador: Joulilda dos Reis Taucei

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 24177013.7.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA EDUCACAO

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Outros

Detalhe: Nova versão: TCLE e TALE; questionário semi estruturado

Justificativa: Novas versões dos documentos anexados.

Data do Envio: 31/03/2014

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 580.657

Data da Relatoria: 09/04/2014

Apresentação da Notificação:

Título da Pesquisa:

Dupla Excepcionalidade e Interação Social: Impasses e Possibilidades.

Joulilda dos Reis Taucei

Programa de Pós-Graduação em Educação

Objetivo da Notificação:

Apresentação de emenda ao projeto original.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora reconhece o risco de desconforto na realização das entrevistas e propõe como medida de redução de riscos a garantia da confidencialidade no momento da entrevista, com uma

Endereço: Rua Padre Camargo, 280

Bairro: 2º andar

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

Página 01 de 02

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da FUFPR
Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240
Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Continuação do Parecer: 580.657

sala reservada, e garantia de liberdade para não responder as perguntas que causem constrangimento.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

Segundo as autoras, com o desenvolvimento da pesquisa empírica percebeu-se a necessidade de entrevistar alguns profissionais multidisciplinares (psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, entre outros), que atendem os estudantes com necessidades especiais, participantes da pesquisa. Desta forma solicitam a complementação da pesquisa incluindo estes profissionais como participantes da pesquisa

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

CURITIBA, 04 de Abril de 2014

Assinador por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador)

Endereço: Rua Padre Camargo, 280
Bairro: 2º andar **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

Página 02 de 02

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da FUFPR
Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240
Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br