

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**BARTIRA SANTOS TRANCOSO**

**PERCEPÇÕES DE ALUNOS SUPERDOTADOS  
ACERCA DAS RELAÇÕES ENTRE  
DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E DESEMPENHO ACADÊMICO**

**CURITIBA  
2011**

**BARTIRA SANTOS TRANCOSO**

**PERCEPÇÕES DE ALUNOS SUPERDOTADOS  
ACERCA DAS RELAÇÕES ENTRE  
DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E DESEMPENHO ACADÊMICO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre na Linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helga Loos.

**CURITIBA  
2011**

Catálogo na publicação  
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Trancoso, Bartira Santos

Percepções de alunos superdotados acerca das relações entre  
desenvolvimento socioemocional e desempenho acadêmico /

Bartira Santos Trancoso. – Curitiba, 2011.

220 f.

Orientadora: Profª. Drª. Helga Loos

Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.

1. Superdotados – Rendimento escolar – Curitiba (PR).  
2. Superdotados – Desenvolvimento social. 3. Superdotados -  
Aspectos psicológicos. 4. Superdotados – Educação. I. Título.

CDD 371.95



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER

Defesa de Dissertação de **BARTIRA SANTOS TRANCOSO** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR<sup>a</sup> HELGA LOOS, DR<sup>a</sup> ANGELA MÁGDA RODRIGUES VIRGOLIM e DR<sup>a</sup> LAURA CERETTA MOREIRA, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“PERCEPÇÕES DE ALUNOS SUPERDOTADOS ACERCA DAS RELAÇÕES DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E DESEMPENHO ACADÊMICO”**.

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

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR <sup>a</sup> HELGA LOOS		Aprovada.
DR <sup>a</sup> ANGELA MÁGDA RODRIGUES VIRGOLIM		aprovada
DR <sup>a</sup> LAURA CERETTA MOREIRA		aprovada

Curitiba, 11 de agosto de 2011.

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Matr.: 135429

Dedico este trabalho com dupla honra:

Ao meu pai José de Freitas Trancoso (*in memoriam*)  
que durante minha infância, à beira de um fogão à lenha,  
ensinou-me a amar os livros e a buscar o conhecimento.

A minha mãe Luindamir Santos Trancoso (*in memoriam*)  
que com seu exemplo, ensinou-me a nunca desistir, mas vencer.

## AGRADECIMENTOS

Realizar uma pesquisa científica é trabalho que exige humildade e cooperação. Portanto, tenho muito a agradecer e compartilho a realização deste trabalho com aqueles que direta ou indiretamente, contribuíram para que ele acontecesse.

Primeiro gostaria de agradecer a Deus Pai, criador de todas as oportunidades pelo favor dispensado a mim e a minha família neste período de estudos; a Jesus, meu Cristo e amigo, pela presença constante e incentivo; ao doce e leal Espírito Santo pela inspiração e companhia em todo o processo.

Agradeço ao meu esposo Albert Friesen pela confiança e apoio, mas principalmente pelo amor, paciência e dedicação.

Ao meu filho Israel Trancoso Lessak, Príncipe de Deus e alegria da minha vida. Obrigada pela motivação e socorro nos momentos em que minhas limitações insistiam em emergir furiosamente.

Sou muito grata ao Dr. Miguel Piper, pastor da CCC (Comunidade Cristã de Curitiba) por me ensinar os princípios da ética e da fé. Por ter os olhos espirituais abertos, posso reconhecer em cada detalhe deste projeto, a ação de Deus como essência soberana do conhecimento, mas principalmente como pai amoroso.

Agradecimento especial à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helga Loos, minha orientadora, por ter sonhado comigo e acreditado nesta pesquisa. Por ter me orientado com competência, paciência e amor. Obrigada por ter me ensinado tantas coisas...

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Araci Azinelli da Luz que acreditou no meu potencial e sempre me incentivou no caminho da pesquisa, muito obrigada.

Sou especialmente grata as professoras que contribuíram com sua experiência e seus ensinamentos, dentre os quais gostaria de destacar a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Guimarães (pelos debates calorosos), a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Stoltz (por acreditar e desafiar em mim a expressão das “minhas melhores possibilidades”), a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Augusta Bolssanelo (pela palavra sempre tranquila e sábia, na hora certa), a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laura Ceretta Moreira (pelas valiosas críticas e sugestões, mas principalmente pela confiança e pelo carinho) e a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tamara da Silveira Valente (pelo incentivo e sugestões).

Às professoras Dr<sup>a</sup>. Laura Ceretta Moreira e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angela Virgolin presentes na banca de qualificação e defesa. Deixo minha gratidão e admiração. Obrigada pela criteriosa avaliação e admiráveis contribuições, sugerindo, corrigindo, conduzindo, fornecendo materiais e incentivando durante todo o percurso.

A todos os funcionários do PPGE que, de forma direta ou indireta, muito contribuíram para que este trabalho fosse realizado. Conceição, obrigada pelos

cafés nas manhãs e tardes frias e chás gelados nas tardes quentes durante as aulas.

Às amigas e pesquisadoras da área da Superdotação que sempre acreditaram neste projeto e me incentivaram com sugestões e compartilhando seus trabalhos e materiais, especialmente Dra. Cristina Delou, Dra. Suzana Graciela Pérez, Dra. Soraia Napoleão Freitas, Mestre Paula Sakaguchi, Mestranda Denise Matos, Doutoranda Jarcy Machado, Mestranda Cleo Kuhn.

Gratidão especial a Vanessa Carolina Silva, pelas contribuições e dicas que muito atenuaram o sofrimento de alguns momentos, como por exemplo, durante a passagem pelo Comitê de Ética.

Às amigas da Escola Especial Tomaz Edison de Andrade Vieira por terem me amado e me feito rir nos momentos em que mais precisava: especialmente Marilda Mali, Carmem Evangelista, Sonia Ferrari, Marlene Belize, Fátima Bergas, Angela Contreras, Valdete Veiga, Regina Farias da Costa e Walquíria Rodiane Teixeira (sem as quais a jornada teria sido bem mais difícil).

Às colegas do CMAE M<sup>a</sup> Cândida Fânkin Abrão, especialmente à Marisinha pelo sempre interesse e pelo ombro amigo sempre disponível. Obrigada.

À Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, muito agradecida pela licença concedida e autorização para a pesquisa.

Agradecimento especial a Eleonora Bonato Fruet pelo incentivo e apoio.

À CANE (Coordenadoria de Atendimento as Necessidades Especiais) na pessoa de Iáskara Abrão e Eliane Titon (fiel colaboradora e amiga) pelo interesse, companheirismo e acompanhamento da pesquisa.

Às diretoras dos CMAEs onde a pesquisa foi realizada, pelo acolhimento e respeito.

Às pedagogas das escolas municipais de Curitiba, pela franca acolhida e envolvimento para que a pesquisa de campo acontecesse com excelência. Meus sinceros agradecimentos pela dedicação e respeito dispensados a minha pessoa e ao meu trabalho.

Aos pais dos participantes desta pesquisa, que contribuíram com seu desprendimento, paciência e empenho. Sinceros agradecimentos por sonharem, acreditarem e lutarem comigo.

Finalmente, agradeço com muito carinho e admiração aos 45 alunos superdotados que participaram desta pesquisa com tanta seriedade e paixão. Parabéns pela coragem e sinceridade e muito obrigada pela disposição. Conhecê-los foi um presente de Deus.

O segredo:

Só se vê bem com o coração.

O essencial é invisível aos olhos.

Saint-Exupéry



## RESUMO

O presente estudo investiga as percepções de alunos superdotados acerca das relações entre Desenvolvimento socioemocional e Desempenho acadêmico. O diferencial desta pesquisa foi a consideração do tema da perspectiva do próprio aluno. A pesquisa foi realizada com 45 alunos de oito a doze anos que identificados como superdotados, frequentavam escolas da rede municipal de ensino de Curitiba. Para responder à questão de pesquisa “como alunos superdotados percebem seu desenvolvimento socioemocional e as implicações deste no seu desempenho acadêmico” optou-se por realizar um estudo misto, quantitativo em sua primeira etapa e qualitativo na segunda etapa. Na primeira etapa foram utilizados instrumentos padronizados para o levantamento de dados e análise estatística de seus resultados. Aplicou-se escalas de Autoestima e de Autoconceito, Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência e o IMHSC-Del Prette (Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças). Passando-se para a segunda etapa, com maior flexibilidade metodológica, utilizou-se uma abordagem de caráter mais interpretativa e contextual. Através de entrevista semiestruturada, buscou-se no discurso dos participantes, aspectos de destaque na pesquisa quantitativa, estabelecendo relações entre eles. Considerando a multiplicidade de fatores envolvidos em todas as dimensões pesquisadas, procurou-se, na terceira e última etapa, evitar conclusões definitivas ou de caráter excludente. Os resultados sugerem que o grupo pesquisado tem entendimento adequado do que é a superdotação; tem autoconceito e autoestima altamente elevados; revelam crenças de controle fortes em dimensões de relevância para o sucesso acadêmico; se percebe e pode ser considerado como habilidoso socialmente. Um número pequeno se destacou sugerindo problemas neste contexto; percebe as expectativas dos pais, professores e colegas em relação a si como positivas e desafiadoras; e, por fim, o grupo pesquisado denotou nos resultados, mas não expressaram no discurso, as relações entre seu desenvolvimento socioemocional e desempenho acadêmico, sendo que uma boa parcela da amostra apresentou rendimento acadêmico na média ou pouco acima desta. Assim, conclui-se este estudo problematizando: se as crenças autorreferenciadas são bases emocionais importantes que favorecem os processos de aprendizagem, o que faz com que alunos identificados como superdotados, com potencial acima da média, que revelam um bom autoconceito e são possuidoras de uma boa autoestima operem academicamente na média ou pouco acima desta? Não têm eles os recursos potenciais e socioemocionais para serem bem sucedidos academicamente? Como as representações destas percepções podem dimensionar as relações que se estabelecem para o sucesso acadêmico, ou para o alto desempenho? Estão preparados os educadores para impactar seus alunos inteligentes de forma a possibilitá-los expressar “apaixonadamente” o seu melhor potencial? O que falta às instituições de ensino superior para formarem educadores capazes de ir além da informação?

**Palavras chaves:** Altas Habilidades/Superdotação, Percepção, Desenvolvimento Socioemocional, Desempenho acadêmico.

## ABSTRACT

The present study investigates the perceptions of students with high abilities concerning the relations between socio-emotional development and academic performance. The differential of this research is in considering the theme from the perspective of the student. The research was carried with 45 students identified with high abilities, who were between 8 to 12 years old and who attended to municipal schools of Curitiba. To answer the question of this research, “how students notice their socio-emotional development and the implications of this development in their academic performance”, it was decided, in the first stage, to make a mix and qualitative study, and qualitative in the second stage. During the first stage standardized instruments were used for data collection and statistical analysis for the results. Self-Esteem Scales, Rosenberg and Pier-Harris self concept, Control, agency and Means-Beliefs Interview of Skinner, Chapman and Baltes, and IMHSC-Del Prette (Multimedia Social Skills Inventory for Children) were used, moving to the second stage with more methodological flexibility, an individual approach with interpretative and contextual characteristics. A qualitative research was carried by a semi structured interview, searching for highlights aspects in the participant’s talking and establishing connections between these speeches. Considering the multiple factors in all searched dimensions, this last stage presents the attempt to avoid definitive or excluding conclusions. The results suggest that the researched group has a proper understanding about the meaning of high abilities; they also have a high level of self-concept and self-esteem; the feedback reveals strong control-beliefs in relevant dimensions for the academic success; the majority has a self-perception of being socially skilled. A small part of the group showed problems in this context: they notice the parents’, teachers’ and colleagues’ expectations about themselves being positive and challenging. The searched group eventually denote – not expressed at the speeches – the connections between their socio-emotional development and their academic performance, considering that a good part of the sample group has an average or a little above average academic profits. Thereby, this study concludes rendering the problem like this: if self-beliefs are important emotional bases that favor apprenticeship processes, what make students, identified with high abilities, as said above, with good self-concept and self-esteem, operate academically just in the average or a little above it? Haven’t they the potential and socio-emotional resources to be academically successful? How can the representations of these perceptions dimension the connections to establish an academic success or a high performance? Are educators prepared to impact their clever students and give them the possibility to “passionately” express their best potential? What is missing in the graduation institutions to graduate capable educators to go beyond the information?

**Key words:** High abilities; Perception; Socio-emotional development; Academic performance.

## ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – Diagrama representativo da interação entre as variáveis .....	17
FIGURA 2 – Diagrama representativo do Sistema de Competências (Skinner, 1995) .....	54
FIGURA 3 – Gráfico representativo da distribuição do grupo no que se refere ao autoconceito geral .....	96
FIGURA 4 – Gráfico representativo da distribuição frequencial do grupo na dimensão Comportamento .....	97
FIGURA 5 – Gráfico representativo da distribuição frequencial do grupo na dimensão Status Intelectual/Acadêmico .....	98
FIGURA 6 – Gráfico representativo da distribuição frequencial do grupo na dimensão Aparência Física e Atributos .....	99
FIGURA 7 – Gráfico representativo da distribuição frequencial do grupo na dimensão Ansiedade .....	100
FIGURA 8 – Gráfico representativo da distribuição frequencial do grupo na dimensão Popularidade .....	101
FIGURA 9 – Gráfico representativo da distribuição frequencial do grupo na dimensão Felicidade/Satisfação .....	102
FIGURA 10 – Diagrama representativo da distribuição frequencial da amostra, por escores na Escala Rosenberg .....	104
FIGURA 11 – Diagrama representativo da distribuição frequencial da amostra, por médias, das dimensões de controle avaliadas pelo ICCAC .....	106
FIGURA 12 – Demonstrativo do perfil ideal para as Crenças de Controle segundo Skinner .....	109
FIGURA 13 – Matriz de correlações entre as Pier Harris – Escala de Auto Conceito, Rosenberg – Escala de Autoestima e o ICCAC - Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência – Domínio Acadêmico .....	110

FIGURA 14 – Quadro comparativo dos resultados do grupo pesquisado com a amostra de referência - IMHSC-Del Prette .....	116
FIGURA 15 – Gráfico representativo da distribuição da amostra considerando-se o conceito emitido a respeito de si mesmo .....	119
FIGURA 16 – Gráfico representativo da distribuição dos alunos que se acham “legais”, de acordo com os domínios sugeridos .....	119
FIGURA 17 – Gráfico representativo da distribuição da amostra por categorias de dimensões sugeridas pelos respondentes .....	120
FIGURA 18 – Gráfico representativo das categorias elencadas pelos respondentes como negativas .....	121
FIGURA 19 – Gráfico representativo da percepção dos alunos sobre a expectativa da família .....	125
FIGURA 20 – Gráfico representativo da percepção dos participantes quanto a expectativa da escola .....	126
FIGURA 21 – Representação gráfica de como os alunos pesquisados sentem-se em relação aos seus professores .....	127
FIGURA 22 – Representação gráfica de como os alunos pesquisados referem-se aos seus professores .....	127
FIGURA 23 – Gráfico representativo da percepção dos participantes acerca da expectativa de seus professores sobre seu desempenho acadêmico .....	131

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – Distribuição do grupo de acordo com a idade e gênero dos participantes .....	78
QUADRO 2 – Distribuição do grupo de acordo com a série .....	78
QUADRO 3 – Distribuição do grupo por Núcleo Regional de Educação .....	79
QUADRO 4 – Distribuição dos instrumentos em cada fase da coleta de dados .....	80
QUADRO 5 – Distribuição dos itens do IMHSC-Del Prette conforme habilidades avaliadas, contexto e interlocutores contemplados em cada item .....	87
QUADRO 6 – Organização das categorias investigadas na entrevista semiestruturada .....	89
QUADRO 7 – Resultado geral da amostra na Escala Piers Harris .....	95

## LISTA DE SIGLAS

- ADP** - Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional
- CANE** - Coordenadoria de Atendimento as Necessidades Especiais
- CMAE** - Centro Municipal de Atendimento Especializado
- CMAEs** - Centros Municipais de Atendimentos Especializados
- IMHSC** - Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças
- ICCAC** - Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência
- NRE** - Núcleo Regional de Educação
- NRE - BN** - Núcleo Regional de Educação Bairro Novo
- NRE - BQ** - Núcleo Regional de Educação Boqueirão
- NRE - BV** - Núcleo Regional de Educação Boa Vista
- NRE - CJ** - Núcleo Regional de Educação Cajuru
- NRE - MZ** - Núcleo Regional de Educação Matriz
- NRE - PN** - Núcleo Regional de Educação Pinheirinho
- NRE - PR** - Núcleo Regional de Educação Portão
- NRE - SF** - Núcleo Regional de Educação Santa Felicidade
- PMC** - Prefeitura Municipal de Curitiba
- SME** - Secretaria Municipal de Educação
- SR-AH/SD** - Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação

## SUMÁRIO

### CAPÍTULO 1

#### APRESENTAÇÃO

<b>1 JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>13</b>
<b>2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA .....</b>	<b>16</b>
<b>3 OBJETIVOS DA PESQUISA .....</b>	<b>16</b>
<b>4 VARIÁVEIS DO ESTUDO .....</b>	<b>17</b>
<b>5 PRESSUPOSTOS .....</b>	<b>18</b>

### CAPÍTULO 2

#### APORTE TEÓRICO

<b>1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO - ASPECTOS GERAIS .....</b>	<b>19</b>
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DO ESTUDO DA SUPERDOTAÇÃO .....	19
1.2 CONCEITUAÇÃO E TERMINOLOGIA .....	22
1.3 MITOS E REALIDADES SOBRE A SUPERDOTAÇÃO .....	28
1.4 IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO SUPERDOTADO .....	34
<b>2 O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE ALUNOS SUPERDOTADOS .....</b>	<b>40</b>
2.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE .....	40
2.1.1 O autoconceito .....	42
2.1.2 A autoestima .....	49
2.1.3 As crenças de controle .....	59
2.2 HABILIDADES SOCIAIS E SUPERDOTAÇÃO .....	58
<b>3 DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS SUPERDOTADOS .....</b>	<b>67</b>

## CAPÍTULO 3

### MÉTODO, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

<b>1 METODOLOGIA</b> .....	<b>74</b>
<b>2 CAMPO DE ESTUDO</b> .....	<b>76</b>
<b>3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES</b> .....	<b>77</b>
<b>4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS</b> .....	<b>79</b>
4.1 INSTRUMENTOS .....	79
4.1.1 Piers-Harris – Escala de autoconceito .....	80
4.1.2 Rosenberg – Escala de autoestima .....	81
4.1.3 Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência (ICAC) .....	82
4.1.4 IMHSC-Del-Prette (Inventário Multimídia de Habilidade Social para Crianças) .....	84
4.1.5 Entrevista Semiestruturada .....	88
4.1.6 Combinação dos resultados .....	89
4.2 APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS .....	90
4.3 COLETA DAS NOTAS ESCOLARES .....	91
<b>5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>92</b>
<b>6 PROCEDIMENTOS DO ESTUDO PILOTO</b> .....	<b>92</b>
6.1 MÉTODO UTILIZADO NA APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS NO GRUPO- PILOTO .....	93

## CAPÍTULO 4

### APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

<b>1 SOBRE AUTOCONCEITO: PIERS-HARRIS</b> .....	<b>95</b>
1.1 Análise frequencial dos resultados .....	96
1.2 Considerações dos resultados gerais e por dimensões .....	102
<b>2 SOBRE AUTOESTIMA: ROSENBERG – ESCALA DE AUTOESTIMA</b> .....	<b>104</b>
2.1 Análise frequencial dos resultados .....	104



<b>3 SOBRE CRENÇAS DE CONTROLE (ICCAC) – DOMÍNIO ACADÊMICO .....</b>	<b>105</b>
3.1 Análise frequencial dos resultados .....	105
3.2 Considerações dos resultados gerais e por dimensões .....	106
<b>4 SOBRE AS INTERRELAÇÕES ENTRE AS ESCALAS .....</b>	<b>109</b>
4.1 Análise das correlações .....	109
<b>5 SOBRE HABILIDADES SOCIAIS (IMHSC-DEL PRETTE) .....</b>	<b>114</b>
5.1 Indicadores produzidos pelo IMHSC-DEL-PRETTE .....	114
<b>6 SOBRE AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS .....</b>	<b>117</b>
6.1 O que pensa sobre si mesmo .....	118
6.2 Como se vê como aluno .....	123
6.3 Como entende a superdotação .....	124
6.4 Como percebe a expectativa da família .....	125
6.5 Como percebe a expectativa da escola .....	126
6.6 Como percebe a expectativa dos amigos .....	128
6.7 Como percebe a expectativa dos pais em relação a sua vida social .....	129
6.8 Como percebe a expectativa dos seus professores em relação a sua vida social .....	130
6.9 Como percebe a expectativa dos seus pais em relação a seu desempenho acadêmico .....	130
6.10 Como percebe a expectativa dos professores em relação ao seu desempenho acadêmico .....	131
<b>7 ESTUDOS INDIVIDUALIZADOS .....</b>	<b>132</b>
7.1 Adriane.....	132
7.2 Alan .....	138
7.3 Ana Maria .....	142
7.4 Isabela .....	149
7.5 Mário .....	153
7.6 Misael .....	158
<b>8 DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS .....</b>	<b>163</b>

## CAPÍTULO 5

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>186</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>201</b>

## CAPÍTULO 1

### APRESENTAÇÃO

#### 1 JUSTIFICATIVA

Ao longo da história da humanidade sempre existiram aqueles que se destacaram da grande maioria por deixar para a sociedade um lastro de contribuições imensuráveis em sua capacidade de tornar a vida neste planeta mais prática e encantadora.

Tais pessoas, criativas, sensíveis, proativas, competentes, com grande domínio em algumas áreas ou com um excelente desempenho em atividades específicas; com comportamentos excêntricos ou extremamente habilidosos nas suas relações sociais; desadaptadas e isoladas ou com um poder de influência diferenciado, passaram, ao longo dos anos, a ser motivo de estudos de psicólogos e educadores sob a denominação de supernormais, talentosos, precoces, bem dotados, mais capazes, superdotados etc.

Durante muitos anos, o conceito de superdotação foi relacionado estritamente com o potencial cognitivo revelado pelos testes de QI. Na atualidade, não é mais plausível que este conceito seja vinculado exclusivamente à inteligência ou à aprendizagem no contexto escolar, nem que o indivíduo seja avaliado apenas por testes psicométricos, mas, sim, deve-se expandir para a exploração de outros aspectos do desenvolvimento, como o âmbito afetivo-emocional, as habilidades sociais, a liderança e a criatividade, por exemplo.

O Brasil, assim como vários outros países, tem demonstrado crescente interesse pela superdotação nas últimas décadas<sup>1</sup>. Em Brasil (1996) a LDB da Educação Nacional nº 9.394/96, na Resolução do SNE/CEB nº 02/2001, em seu

---

<sup>1</sup> Por exemplo: o Programa de Atendimento ao Aluno Superdotado e Talentoso da Secretaria de Educação do Distrito Federal, desde 1975; o CEDET – Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento (Lavras-MG), que é referência na área há mais de 13 anos; o IRS – Instituto Rogério Steinberg, no RJ desde 1997; os NAAH/S (Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – do MEC); a AGAAHSD (Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação), desde 1981, e o CEDEPAH (Centro de Desenvolvimento, Estudos e Pesquisas nas Altas Habilidades) no RS, dentre outros.

Artigo 5º, estabelece quem são os alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Entre eles encontram-se os alunos com altas habilidades/superdotação, descritos como aqueles que durante o processo educacional apresentam grande facilidade de aprendizagem que os leva a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. No entanto, a discrepância entre o potencial identificado e o desempenho escolar nesta população vem se constituindo uma realidade desafiadora para pais, professores e estudiosos da área.

O tema da superdotação tem sido pesquisado no exterior desde o final do século XIX e, no Brasil, as primeiras abordagens se deram há mais de 75 anos. No entanto, as investigações neste campo ainda são bastante escassas. Por exemplo, no Banco de Teses da CAPES, no período disponível para pesquisa (1987 a 2008), pode-se verificar a existência de apenas oito teses de Doutorado e cinquenta dissertações de Mestrado com foco explícito na área. Das oito teses, cinco foram defendidas na área da Educação, duas na Psicologia e uma na Sociologia. Nenhuma delas abordou aspectos do desenvolvimento socioemocional em alunos superdotados. Apenas uma se aproxima na investigação de alguns aspectos identitários, porém em pessoas adultas e não em crianças na faixa etária de oito a doze anos, como propõe o presente trabalho. Das dissertações encontradas, trinta e duas foram na área de Educação, dezesseis na Psicologia, uma na Informática e uma na Educação Física. Semelhante à abordagem das teses, nenhuma delas abordou algum aspecto do desenvolvimento socioemocional de crianças superdotadas em idade escolar.

Na produção da ANPED, neste mesmo período, a área de Altas Habilidades/Superdotação ainda não tem participação expressiva em âmbito nacional. Dos 257 trabalhos apresentados, apenas quatro discutiram este tema.

Ao concluir um trabalho apresentado na 32ª reunião da ANPED, Pérez e Freitas afirmaram que a pesquisa e a produção científica nas universidades brasileiras corroboram o crescimento da área, mas também revelam escassez de oferta de linhas de pesquisa e de cursos na área, com uma concentração marcada em poucos estados brasileiros (PÉREZ; FREITAS, 2010, p. 8).

Quanto à temática específica desta pesquisa pode-se observar, em âmbito nacional, sua inedificidade visto que, no levantamento junto ao banco de dados da CAPES nenhuma das teses ou dissertações se ocupou em investigar os aspectos

socioemocionais, identitários ou das habilidades sociais dos alunos com altas habilidades/superdotação, variáveis estas que serão abordadas no presente trabalho.

Observando-se o apontado na literatura (ALENCAR, 1999; VIRGOLIM, 1999 e FLEITH, 2001) que a condição de superdotado não oferece a estes alunos a garantia de sucesso acadêmico ou profissional, adequação social ou reconhecimento por seu alto desempenho, reitera-se a necessidade de se ampliar os temas de pesquisas para além dos aspectos puramente cognitivos, como os da descrição de características e da avaliação.

A importância de investigar esta temática dentro da proposta deste trabalho encontra justificativa, assim, na constatação da escassez de pesquisas focalizando os aspectos socioemocionais e identitários do aluno superdotado. Entende-se a necessidade de investigar o desenvolvimento socioemocional destes alunos na tentativa de levantar novos indicativos que venham a contribuir, de forma concreta, para o desenvolvimento pessoal/social e sucesso acadêmico do aluno superdotado. Para tanto, propõe-se aqui uma investigação considerando a percepção que os próprios alunos têm sobre sua condição de superdotado e as relações entre as variáveis imbricadas nesta condição, bem como suas relações com seu desempenho acadêmico.

Assim, espera-se que a partir dos resultados desta pesquisa, se tenha um pouco mais de clareza sobre as características socioemocionais destes alunos, justamente por abordar o tema sob a perspectiva do aluno superdotado, um referencial que não pode ser desconsiderado, que é o do próprio sujeito. Espera-se, posteriormente, poder instrumentalizar os professores e educadores para atuarem de forma mais competente no âmbito acadêmico em nível do Ensino Fundamental, destacando-se, assim, a relevância da presente pesquisa para a área educacional.

Destarte as discussões entre profissionais da área sobre a terminologia mais adequada para o indivíduo com potencial superior identificado, no presente trabalho optou-se por denominar o indivíduo com Altas Habilidades/Superdotação simplesmente como “superdotado”, sem nenhuma intenção de julgamento ou valor conceitual diferenciado agregado ao termo escolhido. Entretanto, quando a referência for de, ou sobre, documentos oficiais, programas de atendimentos ou

trabalhos de outros profissionais o termo altas habilidades/superdotação será mantido.

## **2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA**

Acredita-se que as crenças que os indivíduos têm acerca de si mesmos vão se construindo a partir do momento do seu nascimento por meio de uma extensa e complexa rede de relações. Estas influenciam a percepção que os indivíduos desenvolvem a respeito de si e do mundo que os rodeia, afetando, por consequência, a forma de lidar com as várias situações que a vida lhes apresenta, administrando-as com esforço e buscando o sucesso na superação dos problemas.

Dada a importância destas percepções, o problema que norteia esta pesquisa pode ser descrito da seguinte maneira: *Como alunos identificados como superdotados percebem seu desenvolvimento socioemocional e as implicações deste no seu desempenho acadêmico?*

## **3 OBJETIVOS DA PESQUISA**

A partir da percepção dos alunos com altas habilidades/superdotação, de oito a doze anos de idade que frequentem o Ensino Fundamental em escolas municipais de Curitiba, o presente projeto tem como objetivos:

### **3.1 OBJETIVO GERAL**

Analisar as percepções que alunos identificados como superdotados, de oito a doze anos, têm a respeito do seu próprio desenvolvimento socioemocional e das implicações deste no seu desempenho acadêmico.

### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

3.2.1 Investigar elementos relacionados às habilidades sociais destes alunos;

3.2.2 Investigar alguns aspectos identitários, em especial os que dizem respeito às suas crenças autorreferenciadas;

3.2.3 Investigar a percepção que os alunos identificados como superdotados têm a respeito de seu desempenho acadêmico;

3.2.4 Analisar as concepções que estas crianças têm a respeito da superdotação;

3.2.5 Investigar a percepção que estas crianças têm das expectativas da família e da escola em relação à sua condição de superdotada;

3.2.6 Analisar a percepção que estas crianças têm sobre as expectativas da família e da escola sobre suas habilidades sociais;

3.2.7 Analisar a percepção que estas crianças têm sobre as interferências das expectativas da família e da escola sobre seu rendimento acadêmico;

#### 4 VARIÁVEIS DO ESTUDO

A seguir demonstram-se graficamente as relações entre as variáveis da pesquisa a serem investigadas:



Figura 1: Diagrama representativo da interação entre as variáveis

Fonte: Bartira Santos Trancoso

Elementos identitários, aqui referidos como *Crenças Autorreferenciadas* (que englobam o *autoconceito*, a *autoestima* e as *crenças de controle, agência e competência*), *Habilidades Sociais* e *Desempenho Acadêmico* são variáveis que serão investigadas a partir do referencial do próprio aluno superdotado. As possíveis relações entre elas serão estudadas à luz do referencial teórico da área.

## 5 PRESSUPOSTOS

4.1 Existe uma estreita relação entre desenvolvimento socioemocional e desempenho acadêmico, a qual, no caso de alunos superdotados, apresenta certas características peculiares;

4.2 Os aspectos identitários, aqui tratados na forma de crenças autorreferenciadas (autoconceito, autoestima, crenças de controle), de alunos superdotados sofrem influência das concepções que eles próprios têm sobre a sua condição de superdotado;

4.3 As crenças autorreferenciadas de crianças superdotadas estão relacionados às percepções que elas têm das concepções de seus pais e professores sobre a superdotação;

4.4 Existe uma relação entre a concepção que o aluno superdotado tem da sua condição de superdotado e o seu desempenho acadêmico;

4.5 Não é a condição de superdotação, por si só, que determina o eventual desajuste socioemocional e/ou socioeducacional de alunos superdotados;

4.6 Alunos superdotados sofrem influência no seu desenvolvimento socioemocional das representações que as famílias e as escolas têm da superdotação.

## CAPÍTULO 2

### APORTE TEÓRICO

#### 1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – ASPECTOS GERAIS

##### 1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DO ESTUDO DA SUPERDOTAÇÃO

No Brasil, o conhecimento e as experiências com alunos superdotados datam da década de 20 do século passado. Ulisses Pernambuco<sup>2</sup>, diretor da Escola Normal Oficial do Recife, já em 1924 recomendava iniciativas específicas dirigidas aos superdotados (Delou, 2008).

A chegada de Helena Antipoff<sup>3</sup> no Brasil, em 1929, também é um marco importante no tocante ao interesse na área. Antipoff chamou a atenção para a necessidade da identificação precoce do superdotado e da possibilidade de atendimento educacional específico a estes alunos (DELOU, 2008).

Segundo Delou (2008) são poucos os autores que, no início do século XX, nas décadas de 20 e 30, escreveram fazendo referência à necessidade de uma atenção especial para este grupo. Leoni Kaseff foi um deles, tendo escrito o livro *A Educação dos Supernormais*, em 1931. Políticas públicas voltadas para essa

---

<sup>2</sup> Ulisses Pernambuco de Mello Sobrinho (1892-1943) aos 20 anos forma-se em Medicina, no Rio de Janeiro. Suas ações se deram no campo político, educacional, psicológico e, principalmente, psiquiátrico. No campo da educação, Ulysses Pernambucano dirigiu as duas principais instituições de Recife, a Escola Normal Oficial e o Ginásio Pernambucano, inspirado pelos ideais da Escola Nova. Em 1925 funda no Recife o Instituto de Seleção e Orientação Profissional de Pernambuco, o Instituto de Psicologia do Recife, que realiza um amplo programa de padronização de testes, avaliações psicológicas, seleção e orientação profissionais e uma Escola pioneira para crianças excepcionais.

<sup>3</sup> Helena Wladimirna Antipoff (1892-1974). Psicóloga e pedagoga de origem russa formada na Rússia, Paris e Genebra. Fixou-se no Brasil a partir de 1929, a convite do governo do estado de Minas Gerais. Grande pesquisadora e educadora da criança portadora de deficiência, Helena Antipoff foi pioneira na introdução da educação especial no Brasil, onde fundou a primeira Sociedade Pestalozzi. O seu trabalho no Brasil é continuado pela Fundação Helena Antipoff.



demanda, no entanto, começaram a ser elaboradas e implantadas somente na década de 70.

Exemplo disso foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, o qual veio a apoiar muitas iniciativas na educação dos superdotados, organizando eventos como o “Seminário de Educação do Bem Dotado”, em 1974, promovido pela Associação Milton Campos de Desenvolvimento e Assistência às Vocações dos Bem Dotados; a “Semana de Estudos sobre a Educação Especial de Superdotados”, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1975; o “Seminário sobre Técnicas de Enriquecimento de Currículos para Superdotados” em Belo Horizonte, em 1975; e, em 1977, a realização do “II Seminário sobre o Superdotado” no Rio de Janeiro. Este último teve grande importância por ter recomendado a criação da *Associação Brasileira para Superdotados*, o que ocorreu no ano seguinte. Muitos seminários foram realizados periodicamente com apoio e patrocínio desta associação (ALENCAR e FLEITH, 2001). Em 2003 foi fundado o Conselho Brasileiro para Superdotação, que passou a realizar bienalmente congressos internacionais na área.

Também na década de 70, a Lei 5692/71, no artigo 9º, contempla em seu texto o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação e o Plano Setorial de Educação e Cultura, por sua vez, (1972-1974) coloca a educação especial, incluindo os superdotados, no rol das prioridades do país - Projeto Prioritário nº 35 (BRASIL, 1971).

Na legislação da época, o superdotado era descrito como:

Serão consideradas crianças superdotadas e talentosas as que apresentarem notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, dramáticas e musicais; e capacidade psicomotora. (CENESP, 1976, p. 2; 1986, p. 10).

Vários livros, capítulos de livros, teses, dissertações e artigos têm sido publicados por autores brasileiros. Alguns autores merecem destaque, por exemplo, Leoni Kaseff autor da primeira publicação de que se tem notícia em 1931, quando

escreveu *A Educação dos Supernormais*. Em 1932, Estevão Pinto publicou, em Recife, o livro *O Dever do Estado Relativamente à Assistência aos mais Capazes* e, em 1933, *Problema da Educação dos Bem-Dotados*. Helena Antipoff publicou artigos importantes desde 1946, utilizando-se dos termos “supernormais”, “bem-dotados” e “superdotados” para referir-se a estes alunos (DELOU, 2008).

A partir da década de 70 foram publicados vários livros sobre o tema, o que revela o crescente interesse na área. Rachel Rosenberg, por exemplo, escreveu em 1973 a obra *Psicologia dos superdotados: identificação, aconselhamento, orientação*; Maria Helena Novaes, por sua vez, escreveu *O potencial criativo dos superdotados* em 1971, *Psicologia da criatividade* em 1977 e *O desenvolvimento psicológico do superdotado* em 1979.

Eunice M. L. Soriano de Alencar desde 1976 escreve sobre o tema, produzindo muitos artigos e publicando vários livros, dentre eles *Psicologia e educação do superdotado*, *O superdotado: Derrubando um preconceito*, *Perspectivas e desafios da educação do superdotado*, *Criatividade e educação de superdotados* e em coautoria com Denise de Souza Fleith, publicou *Superdotados, determinantes, educação e ajustamento*, *Criatividade: Múltiplas perspectivas e Desenvolvimento de talentos e altas Habilidades*.

Oswaldo de Barros Santos lançou, em 1988, *Superdotados: quem são? Onde estão?* enquanto Zenita Cunha Güenther, em colaboração com Joan Freeman, publicou *Educando os mais capazes: Idéias e ações comprovadas e Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Ângela Virgolim, publicou vários artigos e documentos para o MEC, que também lançou a coleção: *A construção de práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação*, em quatro volumes. Ainda no Brasil pode-se destacar Soraia Napoleão Freitas, que organizou e publicou *Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas*.

As pesquisas e publicações destes estudiosos, nas últimas décadas focalizaram primariamente a revisão, discussão e o esclarecimento de conceitos, como também os critérios de identificação e programas de atendimento ao aluno superdotado. Sendo assim, para dar um *background* para o presente trabalho de pesquisa, as próximas sessões se ocuparão brevemente destas questões. Far-se-á uma breve explanação sobre a conceituação e terminologia, sobre os mitos que

envolvem o tema (neste contexto, focalizou-se apenas os que se relacionam com aspectos socioemocionais), aspectos identitários e características da pessoa superdotada, bem como as políticas públicas nacionais e programas de atendimento.

## 1.2 CONCEITUAÇÃO E TERMINOLOGIA

A terminologia adotada para se referir aos indivíduos que se destacam por seu potencial superior tem sido foco de atenção e de debates constantes, tanto no âmbito nacional como no internacional, no qual também se observa a inexistência de um termo que seja de consenso entre os pesquisadores. No entanto, a relevância destas discussões se dá pelo fato de que os estudiosos e pesquisadores da área entendem que se faz necessário garantir a homogeneidade na definição de um termo para nomear esses sujeitos, assim como para garantir sua identidade e reconhecimento perante a sociedade, fornecendo subsídios a pais e educadores (DELOU, 2008; PÉREZ, 2006).

O termo “altas habilidades” foi introduzido no Brasil na década de 90, em documento que continha as diretrizes para a educação do aluno com potencial elevado, quando o Ministério da Educação publicou as Diretrizes gerais para o atendimento educacional dos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos (BRASIL, 1995).

Para uma melhor compreensão do uso da diversidade de termos utilizados para se referir às pessoas com altas habilidades/superdotação é preciso compreender o conceito de *altas habilidades*. De acordo com Delou (2008) este conceito está historicamente vinculado ao conceito de *inteligência*, sendo importante entendê-lo sob a perspectiva das teorias psicométricas, cognitivistas, desenvolvimentistas e socioculturais.

Conforme Pérez (2003) as teorias psicométricas da inteligência englobam duas correntes diferentes. Por um lado, as teorias *monolíticas*, para as quais a inteligência era única, inata e logicamente mensurável, defendidas por autores como Galton, Binet e Simon, Cattell e Goddard, entre outros. Por outro lado, as correntes integradas pelas teorias fatoriais ou multifatoriais, para as quais a inteligência inclui múltiplos fatores que também podem ser avaliados com instrumentos psicométricos.

Alguns dos autores que defendem estas teorias psicométricas são Spearman, Thurstone e Guilford.

As teorias desenvolvimentistas têm sua origem nos trabalhos de Jean Piaget. Ele definia a inteligência como um processo de adaptação na busca do equilíbrio que se desenvolve ao longo de quatro etapas ou estágios, imutáveis na sua ordem, mas que podem ter duração variável, dependendo dos fatores que possam acelerá-lo ou retardá-lo, como a hereditariedade ou a maturação interna, a experiência física ou a ação dos objetos, a transmissão social ou o fator educativo e a equilibração (DELOU, 2001).

As teorias socioculturais partem das concepções de Vygotsky, que não formula propriamente um conceito de inteligência, mas cujas contribuições sobre a formação e desenvolvimento dos processos psíquicos superiores e os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento real, contemporâneos da primeira fase da obra de Piaget, são de grande importância para esta conceituação (PÉREZ, 2006).

O quarto grande grupo seria o das teorias cognitivistas representadas por Sternberg e Gardner. Sternberg, autor do livro “*A Teoria da Inteligência para o Sucesso*” (1997), parte de uma visão que abrange diversas inteligências, bem como Gardner, autor da “*Teoria das Inteligências Múltiplas*” (2000), que defende a existência de diversos componentes na inteligência. Estas se contrapõem ao pressuposto de mensurabilidade estática das teorias psicométricas. Segundo Sodré (2008), tanto Sternberg como Gardner refutam os testes de Quociente Intelectual como únicos instrumentos capazes de garantir uma medida de inteligência eficaz, acusando sua falta de sensibilidade para com fatores sociais, culturais e econômicos em sua aplicação (SODRÉ, 2008).

Como os testes padronizados de inteligência, tradicionalmente, não avaliam operações de caráter mais criativo – aquelas que exigem, por exemplo, um alto nível de pensamento divergente –, cada vez mais se pode observar que muitos indivíduos, apesar de apresentarem habilidades intelectuais superiores, podem ter um resultado em testes de inteligência que não reflete suas potencialidades. Isso tende a ocorrer pela natureza dos itens incluídos nos instrumentos que avaliam a inteligência. Estes medem apenas algumas operações cognitivas, omitindo outras de caráter mais criativo (PÉREZ, 2006).

Sternberg e Gardner consideram a inteligência a partir de perspectivas mais amplas. Sternberg (2003), autor do modelo de superdotação WICS (*Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized*) define inteligência como a capacidade que um ser humano tem de adaptar-se à suas próprias metas de vida dentro de um determinado contexto sociocultural, reforçando seus pontos fortes e compensando suas debilidades para se adaptar, utilizando-se das habilidades analítica, criativa e prática. Gardner (2000) por sua vez, salienta que as inteligências são potenciais que poderão ou não ser ativados segundo o contexto social e cultural de cada indivíduo. Nesse sentido, as oportunidades oferecidas a esses indivíduos, como também os valores e as decisões pessoais e familiares, influenciam (de forma positiva ou negativa) na ativação destes potenciais (PÉREZ, 2006).

Outra discussão freqüente e relevante sobre conceitos nesta área é a diferenciação entre superdotação e *talento*. Esta diferenciação, na opinião de Pérez (2006), só se justifica se aceitarmos uma hierarquia ou categorização das inteligências por grau de importância.

Nestes termos seria aceitar que existem dois tipos de superdotação: uma intelectual, que embora não se diga diretamente, considera-se geral, mensurável, melhor e verdadeira, e outra específica, imensurável pela sua própria natureza, menos importante pela desvalorização das áreas às quais se costuma associar (artes plásticas, dança, teatro, música, esportes), que não é considerada uma superdotação, mas chama-se apenas de talento. (PÉREZ, 2006, p. 43).

Ao emitir sua opinião sobre esta discussão, Gardner (2000) é categórico ao afirmar que não aceita que chamem algumas habilidades (como a linguagem) de inteligências e outras (como a música) de simples talentos. Para o autor, tudo deveria ser chamado ou de inteligência ou de talento.

Freeman e Güenther (2000) chamam atenção sobre os termos *gênio* e *superdotado*. O termo “*giffed*” é popular nos Estados Unidos e o mais utilizado em publicações internacionais. Alguns pesquisadores europeus preferem o termo “bem-dotado” para o indivíduo com altas habilidades/superdotação, esclarecendo que “gênio” é uma descrição geralmente reservada aos adultos, referindo-se aos poucos

que impactaram a humanidade em escala global, como, por exemplo, Albert Einstein, Marie Curie, Leonardo da Vinci, Picasso. Segundo estas autoras há evidências de pesquisas que indicam que nenhuma daquelas pessoas, denominadas assim enquanto crianças, tornaram-se gênios na vida adulta.

Outro termo utilizado na área da superdotação é *precocidade*. Segundo Sodré (2006), a precocidade como uma das características de crianças superdotadas, vem sendo apontada na literatura da área há muito tempo e sua identificação tem por objetivo orientá-las para uma educação diferenciada. Winner (1998) acredita que a precocidade é uma das características de toda criança superdotada, ainda que por si só, não defina a superdotação. Ela afirma:

As crianças superdotadas são precoces. Elas começam a dar os primeiros passos no domínio de alguma área em uma idade anterior à média. Elas também progredem mais rápido neste domínio do que as crianças comuns, porque a aprendizagem nesta área ocorre com facilidade para elas. (WINNER, 1998, p. 12).

Winner (1998) focaliza a precocidade, sobretudo nas áreas acadêmicas – linguagem e matemática – e nas áreas artísticas – artes visuais e música, por ser nestas áreas que a precocidade é mais frequentemente observada e estudada.

Neste contexto ainda, alguns autores como Güenther (2000), chamam a atenção para não se confundir precocidade com superdotação, o que poderia, na perspectiva da autora, levar à conclusão errônea de que o talento pode desaparecer com o tempo.

Os resultados de estudos longitudinais mostram que altos escores em testes e notas altas na escola não significam que o indivíduo vai ser um adulto proeminente. Um exemplo é o estudo citado por Freeman e Güenther (2000) e descrito a seguir:

O estudo de Goertzel (1978) investigando 317 adultos eminentes descobriu que dois terços deles não foram precoces em nenhuma área, e os estudos de casos de 11 pessoas que mudaram o mundo feito por Gardner (1993, 1997), mostram que, mesmo até a faixa de 20 anos, somente Picasso dava

sinais da excelência de sua produção futura. (FREEMAN e GÜENTHER, 2000, p. 25).

Voltando ao conceito de altas habilidades/superdotação, Pérez (2006) constata que este evoluiu juntamente com as pesquisas no campo da inteligência, passando de um paradigma tradicional (representado por teóricos como Spearman, Thurstone e Cattell) para conceitos mais modernos. Portanto, no paradigma atual, Tourón, Peralta e Repáraz (*apud* PÉREZ, 2006) a superdotação não é mais entendida como sinônimo de alto QI, mas sim como multifacética. Também, a Teoria do Traço, estável e invariável, passa a ser entendida num contexto desenvolvimentista. Sua identificação passa a ser baseada no rendimento geral e não exclusivamente em testes padronizados. Valoriza-se a importância do contexto social para expressão da superdotação, ao contrário do paradigma tradicional que acreditava que esta se expressa sem intervenção especial. É colaborativa em todos os níveis, orientada para os campos do conhecimento e não apenas à escola, sendo a diversidade o centro da sua missão (PÉREZ, 2006).

No entanto, Winner (1998) constata que a superdotação ainda é considerada por alguns estudiosos da área como sinônimo de alto QI e criatividade.

Neste contexto, ainda, vários outros pesquisadores como Alencar e Fleith (2001), Freeman e Güenther (2000), Renzulli e Reis (1985) afirmam que os superdotados não formam um grupo homogêneo, o que nos permite admitir que, conceituar esse fenômeno não é tarefa simples, requerendo a combinação de vários fatores, tais sejam, os ambientais (relacionados ao sistema familiar, ao sistema educacional e aos valores do sistema sociocultural) com traços individuais como a autopercepção, a motivação e o caráter (ALENCAR e FLEITH, 2001; FREEMAN e GÜENTHER, 2000; RENZULLI e REIS, 1997).

Nesta perspectiva, Virgolim (1997) acrescenta que a identificação dos indivíduos com habilidades superiores perpassa por critérios constituídos pela sociedade na qual estes estão inseridos.

O conceito de superdotação segundo Alencar e Fleith (2001) deve ser baseado em dados empíricos, possibilitar a construção de estratégias e instrumentos direcionados ao processo de identificação e atendimento das

necessidades especiais do superdotado, bem como permitir a investigação da validade de instrumentos e procedimentos.

Um novo conceito de superdotação foi desenvolvido por Renzulli e Reis (1985) em seu Modelo dos Três Anéis. Os autores são representantes do paradigma atual de inteligência; não diferenciam talento de superdotação, e propõem outros procedimentos de identificação além dos testes de QI. Além disso, também consideram o meio como fator crucial para o desenvolvimento ou manifestação da superdotação e propõem estratégias pedagógicas que não se limitam ao currículo escolar tradicional, exclusivamente cognitivo, mas se estende a campos de conhecimento mais amplos.

Renzulli e Reis (1997b, p. 8) definem superdotação como o resultado da interação entre três fatores: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Estes fatores “estariam presentes em certas pessoas, em certos momentos e sob certas circunstâncias”.

Embora o Ministério da Educação tenha conceituado a superdotação de forma diferenciada através dos anos, a definição atual (Altas Habilidades/Superdotação) se estabelece em consonância com o Modelo de Enriquecimento Escolar resultante do trabalho do Dr. Joseph S. Renzulli. Portanto, o Parecer nº 17 do Conselho Nacional de Educação (2002), na Resolução nº 2 que este parecer fundamenta e que constituem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, define que são portadores de altas habilidades/superdotação aqueles que apresentam:

Grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelo sistema de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo a série ou etapa escolar. (BRASIL, 2002, p. 39).

Apesar do termo “altas habilidades/superdotação” ser o utilizado nos documentos oficiais brasileiros, no presente trabalho este será utilizado apenas nas citações diretas e nas referências a documentos e programas de atendimento



oficiais. Nas demais referências ao tema, será utilizado o termo “superdotação” sem se fazer distinção entre superdotação e talento.

É importante ressaltar que a discussão sobre conceitos e terminologia se deve ao fato do tema em questão encontrar-se historicamente permeado por muitos mitos, os quais interferem de forma marcante na identificação e atendimento destes alunos.

Neste estudo decidiu-se por abordar apenas os mitos que se relacionam mais diretamente com os aspectos do desenvolvimento socioemocional (aspectos identitários como autoconceito, autoestima e crenças de controle) e com a vida acadêmica dos alunos superdotados, tema desta pesquisa. Portanto, foram selecionados aqueles que sugerem relevância para uma posterior discussão na compreensão das relações entre estes fatores.

### 1.3 MITOS E REALIDADE SOBRE A SUPERDOTAÇÃO

Viu-se que o recente interesse pela superdotação em nosso país passou a ocorrer, sobretudo, nas últimas quatro décadas do século XX. Das pesquisas e publicações na área atualmente, não é incomum encontrarmos, ainda e também, muitos questionamentos e mitos permeando o tema. Güenther e Freeman acreditam que apesar de algumas dificuldades se instaurarem por conta destes, “os mitos e falsos conceitos que envolvem as crianças mais capazes e talentosas já estão sendo abolidos e desacreditados”. GÜENTHER (2000, p. 52).

Sempre presentes na história da humanidade, segundo RUSS (1994, p. 187), os mitos podem ser entendidos como “uma representação coletiva muito simplista e muito estereotipada, comum a um grupo de indivíduos”. A finalidade dos mitos sempre foi a de se tentar compreender aspectos desconhecidos dos indivíduos, do mundo em geral, ou acontecimentos excepcionais.

Esses mitos e/ou representações culturais podem, por vezes, difundir idéias errôneas e equivocadas sobre um grupo, vindo a causar-lhes prejuízos de várias ordens, inclusive socioemocionais. Desse modo, as pessoas superdotadas também sofrem prejuízos com algumas representações culturais a seu respeito.

Pérez (2003) introduz historicamente a relevância dos mitos também para a identificação dos superdotados:

O sentimento de amor/ódio em relação às Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação vislumbrava-se no Renascimento, quando os “gênios” eram alvo dele e dos mitos que a sociedade criara para estas pessoas. Com isso as pessoas com altas habilidades têm sua identidade distorcida, o que dificulta sua real visualização. (PÉREZ, 2003, p. 47).

Em pesquisa realizada em Santa Maria/RS (Rio Grande do Sul), com professores da rede estadual do ensino fundamental acerca deste tema, Freitas e Rech (2005) constatam que “um mito que esteja relacionado à superdotação dificulta, de fato, a concretização de programas de enriquecimento curricular para estes alunos” (FREITAS e RECH, 2005, p. 300).

Tais mitos e crenças que envolvem pessoas superdotadas têm sido foco de análise de alguns pesquisadores como, por exemplo, Alencar e Fleith (2001), Güenther (2000), MEC (BRASIL, 1999a) no Brasil; Winner (1998) nos Estados Unidos e Extremiana (2000) na Espanha.

A literatura aponta para o fato de que os mitos que envolvem a área podem interferir tanto na identificação como na concretização de programas de atendimento oferecidos aos superdotados. Muitos destes mitos estão relacionados a aspectos socioemocionais do superdotado. Dentre eles, destacam-se:

*1- Superdotação como sinônimo de produtividade garantida.*

É a crença de que todo superdotado será altamente produtivo independente de quaisquer circunstâncias. O potencial existe e eclode sem necessidade de intervenção ou estimulação para um melhor desenvolvimento. Sendo assim, uma criança superdotada continuaria ao longo da sua existência com uma habilidade intelectual superior independentemente das condições ambientais.

Nesta perspectiva, o ambiente não teria impacto algum no sentido de extinguir ou estimular o talento; acerca disto, Winner (1998) afirma que “o estímulo é essencial para nutrir a superdotação, mas não é regra para que ela se desenvolva”.

Para Alencar e Fleith, uma idéia que predomina no âmbito educacional brasileiro é que o indivíduo superdotado tem todos os recursos necessários para

desenvolver suas habilidades e potencialidades, já que é um aluno favorecido pela sua facilidade em aprender, não necessitando de mais nada para desenvolver o seu potencial. No entanto, ele tem necessidades educacionais que precisam ser atendidas através de uma variedade de experiências enriquecedoras, que estimulem o seu desenvolvimento e favoreçam a realização plena de seu potencial (ALENCAR e FLEITH, 2001).

Assim, Fleith e Alencar (2007, p.42) pontuam que “o potencial superior é fruto da interação de fatores genéticos e ambientais”. O aluno superdotado, portanto, necessita de um ambiente enriquecedor que estimule sua aprendizagem.

Este falso conceito, segundo Güenther (2000) pode ser um dos principais empecilhos para que o professor perceba seu aluno como uma criança com necessidades educacionais especiais, negligenciando e desperdiçando o seu potencial.

## *2- Superdotação identificada como sinônimo de desajuste socioemocional.*

Há aqueles que defendem a posição de que não se deve informar à criança ou jovem a respeito de suas capacidades superiores. Estes partem da premissa de que a criança pode ficar soberba e isto vir a gerar problemas relacionais para ela. No entanto, Alencar e Fleith (2001) esclarecem que há controvérsias neste sentido. O que é de consenso entre os especialistas é de que o indivíduo que tem uma habilidade intelectual superior, uma capacidade de liderança destacada, uma aptidão artística ou qualquer outra habilidade superior, deve ser informado de seu potencial. No entanto, esta orientação vai contra a cultura escolar vigente de modo geral, porque a ênfase não está no potencial, no que o aluno sabe fazer de melhor ou diferente, e sim na falta, na dificuldade, naquilo que o aluno não sabe fazer.

Sobre as crianças superdotadas Extremiana (2000, p. 124) comenta: “são diferentes às outras e sabem disto”. Para além desta consciência, Alencar (1999, p. 90), sugere que “é necessário que ele (o superdotado) se perceba como competente para que possa canalizar esforços no sentido de produzir, de criar, de crescer intelectualmente, para, no momento adequado, contribuir para o saber e o conhecimento”.

### *3- Superdotação como sinônimo de problemas familiares.*

Crença de que a família não deve saber que um de seus membros é superdotado. Ao contrário, Alencar e Fleith (2001) acreditam que as condições do ambiente são de extrema importância para o desenvolvimento do potencial humano e que é responsabilidade não apenas da escola, mas também da família criar oportunidades e condições que favoreçam o desenvolvimento deste potencial. Não se pode negar a esta última o conhecimento de que seu filho apresenta um potencial acima da média. É na família que as condições de desenvolvimento da curiosidade, da autoconfiança, da persistência, da independência de pensamento e de julgamento são oportunizadas. Este é o primeiro passo para que, depois de identificado, o potencial venha a ser desenvolvido.

### *4- Superdotação como sinônimo de excelência acadêmica.*

Crença de que todo superdotado será um aluno nota dez em todas as áreas, sempre.

Esta é uma concepção errônea que leva muitos educadores a acreditarem que a condição de superdotado, por si só, garante a este um desempenho acima da média em todas as áreas. Alencar e Fleith (2001, p. 94) declaram ser crença quase unânime entre os educadores e entre alguns pais, que o superdotado, em função do seu maior potencial, “vai naturalmente aprender mais rapidamente e com mais facilidade e terá como consequência um rendimento acadêmico superior.”

A literatura da área, no entanto, indica que é muito comum se observar uma discrepância entre o potencial e o desempenho real nestes alunos. Alencar e Virgolim (1999) citam alguns fatores responsáveis por essa discrepância, entre outros, a atitude negativa em relação à escola, as características do currículo e os métodos de ensino. Acrescentam, ainda, a situação familiar muitas vezes insatisfatória, em que existe a indiferença ou a rejeição por parte dos pais, além de baixas expectativas por parte dos professores e pressão exercida por parte dos colegas.

Assim, “esta visão distorcida contribui para uma rotulação da criança ou do jovem no ambiente escolar, favorecendo uma expectativa por parte de seus

professores e educadores que não condiz com a realidade” a qual dá lugar, infelizmente, ainda e também, à discrepância: “alto potencial - baixo rendimento acadêmico.” (BRASIL, 1999, p. 157).

##### *5- Superdotação como sinônimo de transtornos ou distúrbios.*

Crença de que todo superdotado certamente apresenta ou apresentará transtornos e distúrbios. Assim, instabilidade emocional e o comportamento excêntrico são características geralmente associadas à imagem do superdotado, principalmente entre adolescentes e universitários. São os sujeitos magricelos, com óculos de lentes grossas, idéias “esquisitas” e comportamento retraído, de poucos amigos, que não se dão bem nos esportes e que nunca conseguem trabalhar bem em grupo.

Ao tratarem sobre esse mito, Alencar e Fleith (2001) fazem referência a estudos mais recentes que desmistificam esta crença. Citam as pesquisas de Terman (com mais de 1500 participantes), as quais indicam que o superdotado tende a apresentar um desenvolvimento físico mais acelerado, maior estabilidade emocional e melhor ajustamento social. No entanto, o desajustamento nos superdotados pode ocorrer também, pois estes indivíduos com potencial superior estão sujeitos a pressões familiares e condições ambientais extremamente frustrantes. Neste caso, as autoras apontam duas tendências: ou o isolamento ou os conflitos sociais, deixando claro que para um melhor aproveitamento do potencial superior, é preciso observar além do desenvolvimento acadêmico e intelectual do aluno superdotado, o seu desenvolvimento socioemocional.

Neste contexto, Winner (1998, p.17) contribui referindo algumas pesquisas que apontam que “as crianças superdotadas são, com frequência, socialmente isoladas e infelizes, a menos que estas sejam afortunadas o suficiente para encontrar outras como elas”.

No entanto, Güenther (2000, p. 52) aborda esta questão de outra perspectiva. Afirma que “na verdade, eles precisam ser mais fortes, e amadurecer melhor, para enfrentar as demandas e expectativas a que frequentemente são submetidos.”

Existem, portanto, indivíduos superdotados que se desenvolvem e amadurecem mais precocemente pela necessidade de compreender sua própria condição e enfrentar as demandas da sociedade na qual estão inseridos.

#### *6- Superdotação como uma entidade em si.*

É a crença de que a superdotação é uma entidade em si e que alunos superdotados constituem um grupo homogêneo em termos afetivos e cognitivos. Porém, Alencar e Fleith (2001, p. 100) salientam que “muitos indivíduos superdotados não apresentam algumas características associadas à superdotação em função de um ambiente pouco estimulador e desafiador.”

Sobre este tema, Renzulli e Reis (1997) afirmam que algumas características associadas à superdotação podem se manifestar somente quando os alunos estão envolvidos em alguma atividade ou área de seu interesse. Afirmam esta que vem ao encontro com o alerta de Alencar e Fleith (2001, p. 100) de que “o acesso limitado a experiências educacionais significativas pode mascarar as potencialidades de um aluno superdotado.”

#### *7. Superdotação como sinônimo de adulto bem sucedido.*

É a crença de que todo superdotado terá sucesso ou será bem sucedido na vida adulta.

Para Winner (1998) este fato não é regra nem com o superdotado. A condição de “ser superdotado” não garante eminência na vida adulta, pois fatores como o meio social, certamente contribuirão positivamente ou negativamente no futuro dessas crianças.

Ainda a este respeito Winner (1998) acrescenta:

As crianças superdotadas são tipicamente vistas não apenas como crianças criativas, mas também como futuros adultos criativos e eminentes... Apenas poucos dos superdotados se tornam adultos criadores eminentes... Os fatores que prevêm a trajetória de uma vida são múltiplos e interagentes. Bem acima do nível de habilidade, papéis importantes são desempenhados

por personalidade, motivação, ambiente familiar, oportunidade e pelo acaso. (WINNER, 1998, p. 17).

Se forem vistos sempre como autodidatas, como sugere este mito, os alunos superdotados serão ainda mais prejudicados em sua identificação e atendimento.

A novidade é que, em recente pesquisa realizada em uma escola estadual de Santa Maria (RS), que teve o objetivo de investigar se os mitos que envolvem os alunos superdotados prevalecem na concepção dos docentes do Ensino Fundamental (FREITAS e RECH, 2005, p. 81), constatou-se que “apenas 10% das professoras pesquisadas concluiu que basta ser uma pessoa superdotada para no futuro, ter garantia de que seu talento não se altere nem para mais nem para menos”.

Pode-se concluir que os esclarecimentos e análises acerca dos mitos que envolvem a área da superdotação veem a favorecer uma identificação mais criteriosa e adequada para os indivíduos superdotados. Propiciam também uma maior segurança e melhor qualidade nas possíveis propostas de trabalho e de políticas públicas de atendimento a este alunado. Assim sendo, pode-se prosseguir no sentido de evitar equívocos que venham a prejudicar o entendimento necessário do assunto.

#### 1.4 IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO SUPERDOTADO

As políticas educacionais brasileiras apontam na direção de uma escola inclusiva, portanto, e ainda, neste contexto, se faz necessário uma atenção especial para a identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação.

A importância da identificação destes alunos está em que sua inclusão precisa ser de fato, efetiva, uma vez que não sendo identificados, estes alunos podem não receber a orientação necessária para conhecer e desenvolver seu potencial. No campo educacional, principalmente, a identificação de um aluno superdotado deve ter como finalidade o conhecimento das suas características para que suas diferentes formas de aprendizagem possam ser respeitadas e contempladas com qualidade.

Com relação à identificação da superdotação é importante contextualizá-la como referida nos documentos oficiais. Em 1995, a Secretaria de Educação Especial sugere o termo “aluno portador de altas habilidades” ao invés de aluno superdotado, referindo-se a comportamentos que revelem um desempenho consistentemente superior em qualquer campo do conhecimento (BRASIL, 1995). Para Virgolim (1997, p. 174), a ênfase está no “indivíduo como portador de uma característica que o diferencia de outros enquanto comportamento, mas não como pessoa”.

As pessoas superdotadas sobressaem-se em relação a seu grupo social, em uma ou mais áreas de inteligência ou habilidades, evidenciando sua capacidade superior. Assim, o MEC/SEESP (BRASIL, 1995), na Publicação “Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talento” traz a seguinte definição:

Alta Habilidade refere-se aos comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de “traços consistentemente superiores” em relação a uma média (por exemplo: idade, produção, ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por “traços” as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registradas em épocas diferentes e situações semelhantes. Esses educandos apresentam envolvimento com a tarefa, traço que se refere a comportamentos observáveis na demonstração de expressivo interesse, motivação e empenho pessoal nas tarefas que realiza em diferentes áreas, e criatividade, traço que diz respeito a comportamentos criativos observáveis no fazer e no pensar, expressados em diferentes formas: gestual, plástica, teatral, matemática ou musical, entre outras (BRASIL, 1995, p. 13).

Nesta perspectiva, ainda, segundo Alencar e Fleith (2001), a definição brasileira considera superdotada a pessoa que se destaca por elevado desempenho e/ou expressivas potencialidades relacionadas com os seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música; e capacidade psicomotora.

Considerando toda a complexidade do processo de identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação o MEC/SEESP (BRASIL, 1995), publica os Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – Área de Altas Habilidades. Nesse documento alguns procedimentos foram



apresentados para ajudar a identificar as crianças superdotadas. Conforme tais orientações, esta identificação deve ser feita através de avaliação realizada por professores, especialistas e supervisores; pela constatação de resultados escolares superiores aos demais; pela autoavaliação do aluno; pela aplicação de testes individuais, coletivos ou combinados e pela demonstração de habilidades superiores em determinadas áreas.

Freitas e Negrini (2008) também considera que a avaliação dos alunos superdotados deve ser realizada por equipe interdisciplinar, utilizando-se de várias fontes para esta identificação. Evita-se, assim, a primazia dos testes de QI, os quais tendem a supervalorizar as áreas lógico-matemática e linguística, em detrimento de outras.

A consideração de outros aspectos, como por exemplo, motivação e criatividade, como pontua Renzulli (2004), podem garantir que muitas outras habilidades possam ser identificadas. Renzulli afirma que a pessoa, para apresentar altas habilidades, deve apresentar as características descritas no modelo dos *Três Anéis* (Envolvimento com a Tarefa, Capacidade Superior e Criatividade), sendo que somente a interlocução entre os três anéis, em determinada área do conhecimento, caracteriza uma pessoa superdotada. Assim, percebe-se que são inúmeras as características que os alunos superdotados podem apresentar. Cada sujeito apresenta, no entanto, uma combinação única, podendo agrupar diferentes interesses e capacidades.

A atenção do professor na observação destas e de outras características em seus alunos pode levar à identificação de indicadores de superdotação, os quais podem estar encobertos por mitos e representações sociais.

Güenther (2000), discorrendo sobre este tema, afirma que como qualquer criança tais alunos também apresentam particularidades. Para a autora, a criança com altas habilidades é, antes de tudo, uma criança essencialmente igual às outras crianças. Portanto, muitos dos seus comportamentos e características são atributos próprios de sua faixa etária e estágio de desenvolvimento em que se encontra e vão existir nas outras crianças, como seres humanos que são.

Refletindo sobre a constituição do sujeito como ser humano, Freitas e Negrini (2005, p. 299) acrescenta que “fatores como a personalidade, o ambiente

sócio-cultural e o próprio desenvolvimento humano contribuem para que as pessoas sejam constituídas como seres únicos (que são).”

Portanto, mensurar a inteligência pretendendo obter uma avaliação estática e definitiva não é, atualmente, a postura mais recomendável.

Embora sejam atribuídas algumas falhas à pesquisa longitudinal de Terman realizada na década de 20, este foi um marco na história das pesquisas envolvendo o tema da superdotação<sup>4</sup> já que seu objetivo era acompanhar um grupo de crianças superdotadas durante toda a sua vida, com vistas a caracterizar este grupo de sujeitos a partir de seus traços físicos, intelectuais e de personalidade, e o tipo de adultos que estas crianças se tornariam. Os resultados dos estudos de Terman derrubaram vários conceitos errôneos que predominavam a respeito do superdotado naquela época e, dentre outros aspectos, resultou num levantamento das características do superdotado (ALENCAR e FLEITH, 2001).

Ourofino e Guimarães (2007), em texto escrito para o MEC, ressaltam a importância de se lembrar que nem todos os indivíduos superdotados têm as mesmas características de desenvolvimento e comportamento, mas sim, apresentam um perfil heterogêneo. Ainda assim, algumas características comuns podem ser evidenciadas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em sua série de Adaptações Curriculares, Saberes e Práticas da Inclusão, publicada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, atribuem os seguintes traços como comuns aos superdotados (BRASIL, 2004):

- Alto grau de curiosidade;
- Boa memória;
- Atenção concentrada;
- Persistência;
- Independência e autonomia;
- Interesse por áreas e tópicos diversos;
- Facilidade de aprendizagem;

---

<sup>4</sup> Lewis Terman (1925-1929) fez estudos longitudinais com crianças bem-dotadas. Em 1928 selecionou 856 meninos e 672 meninas “gênios”, quase todos na Califórnia, e produziu mais de 4.000 variáveis influentes. Sua pesquisa está melhor descrita no segundo capítulo do livro *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*, de Alencar e Fleith, 2001.

- Criatividade e imaginação;
- Iniciativa;
- Liderança;
- Vocabulário avançado para a idade cronológica;
- Riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de idéias);
- Habilidade para considerar pontos de vista de outras pessoas;
- Facilidade para interagir com crianças mais velhas ou com adultos;
- Habilidades para lidar com idéias abstratas;
- Habilidade para perceber discrepâncias entre idéias e pontos de vista;
- Interesse por livros e outras fontes de conhecimento;
- Alto nível de energia;
- Preferência por situações/objetos novos;
- Senso de humor;
- Originalidade para resolver problemas.

Renzulli, Smith, Callahan e Westberg (2000) desenvolveram uma escala para avaliar as características de estudantes com desempenho superior, na qual propuseram vários fatores a serem analisados no processo de caracterização e identificação do indivíduo superdotado. Traduzida para o português pela professora Dra. Angela Virgolim, da Universidade de Brasília, esta escala indica os seguintes fatores:

1. *Habilidade intelectual* - habilidade de lidar com abstrações, facilidade para lembrar informações, vocabulário avançado para idade ou série, facilidade para perceber relações de causa e efeito, habilidade de fazer observações perspicazes e sutis, grande bagagem sobre um tópico específico, habilidade de entender princípios não diretamente observados, grande bagagem de informações sobre uma variedade de tópicos, habilidade para transferir aprendizagens de uma situação para outra, habilidade de fazer generalizações sobre eventos, pessoas e coisas;

2. *Criatividade* - senso de humor, habilidade de pensamento imaginativo, atitude não conformista, pensamento divergente, espírito de aventura,

disposição para correr riscos, habilidade de adaptar, melhorar ou modificar idéias, habilidade para produzir respostas incomuns, únicas ou inteligentes, disposição para fantasiar, brincar e manipular idéias, habilidade de gerar um grande número de idéias ou soluções para problemas ou questões;

3. *Motivação* - persistência quando se busca atingir um objetivo ou na realização de tarefas, interesse constante por certos tópicos ou problemas, comportamento que requer pouca orientação dos professores, envolvimento intenso quando trabalham certos temas ou problemas, obstinação em procurar informações sobre tópicos de seu interesse, compromissos com tópicos de longa duração, preferência por situações nas quais possa ter responsabilidade pessoal sobre o produto de seus esforços, pouca necessidade de motivação externa para finalizar um trabalho que inicialmente se mostrou estimulante;

4. *Liderança* - tendência a ser respeitado pelos colegas, autoconfiança quando interage com colegas da sua idade, comportamento cooperativo ao trabalhar com os outros, habilidade de articular idéias e de se comunicar bem com os outros, habilidade de se organizar e trazer estrutura a coisas, pessoas e situações, tendência a dirigir as atividades quando está envolvido com outras pessoas, responsabilidade.

Do conjunto afetivo, Sabatella (2005) enfatiza três características observadas com frequência em seu trabalho com alunos superdotados: humor, preocupação e capricho.

*Humor*: senso de humor aguçado, maduro e sofisticado (gostam de piadas, do uso de metáforas, jogos de palavras e rimas);

*Preocupação*: apreensão e inquietação em áreas que vão desde ecologia, relações sociais a habilidades intra e interpessoais;

*Capricho*: planejamento e organização geralmente não são atributos de alunos superdotados. A letra quase sempre ilegível e desfigurada é expressão dessa inabilidade.

Faz-se importante pontuar que muitos superdotados podem não apresentar todas estas características, em decorrência de fatores que bloqueiam o

aparecimento ou o desenvolvimento das mesmas, como por exemplo, os ambientes pouco estimuladores e pouco desafiadores, ou aqueles ambientes que impedem o desenvolvimento emocional adequado destas crianças. Também, estudiosos da área da educação pontuam a importância de que a avaliação para identificação de possíveis necessidades especiais, só tem sentido se for para gerar políticas públicas de atendimento de qualidade, enquanto outros também apontam para os benefícios pessoais para as crianças, como por exemplo, na formação de sua identidade.

Conforme Ourofino e Guimarães (2007), a relação entre cognição e emoção, o desenvolvimento de estruturas de valor e a intensidade exacerbada da pessoa superdotada e criativa são temas frequentemente discutidos na perspectiva da assincronia do desenvolvimento que os superdotados tendem a revelar, ou seja, o descompasso entre desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor. Estes fatores geralmente são ressaltados quando se fazem comparações com os colegas da mesma idade. “São estas diferenças que definem um modo próprio e muito particular de ser e estar no mundo” (OUROFINO E GUIMARÃES, 2007, p. 48).

Dentre as variáveis relacionadas ao desenvolvimento afetivo do superdotado destaca-se aqui o *autoconceito*, cuja definição será mais bem desenvolvida na próxima sessão, pois tem sido um aspecto apontado por vários pesquisadores como a *variável organizadora dos comportamentos superdotados e criativos*. Esta variável está intrinsecamente associada à inteligência, à criatividade, à motivação e à liderança que estruturam a superdotação (ALENCAR, 1993; FLEITH, 1999; HARTER, 1985; RENZULLI, 1986).

## **2 DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE ALUNOS SUPERDOTADOS**

### **2.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE**

O desenvolvimento socioemocional do indivíduo superdotado é uma dimensão que, apesar de sua importância, vem recebendo, no Brasil, menor atenção dos estudiosos da área. Assim, a construção de um aporte teórico neste contexto poderá trazer à luz dados importantes que venham a subsidiar a discussão dos

resultados desta pesquisa, bem como a fomentar as ações de um sistema educacional que atenda às necessidades desse aluno de forma integral, ou seja, atendendo-o no campo intelectual, social e emocional.

Portanto, nesta sessão iniciar-se-á falando da *construção da identidade* de modo geral, focalizando, posteriormente, no aluno superdotado.

Segundo Erikson (1987), a formação da identidade ocorre tanto no âmago do indivíduo quanto no núcleo central da sua cultura coletiva e é um processo que acontece ao longo de toda a vida. Para Erikson o desenvolvimento da identidade é um processo psicossocial que envolve a identificação com modelos e a escolha e a experimentação dos modelos oferecidos à criança pelas pessoas que lhes são importantes como os pais, os professores e também outras crianças.

Discussões mais recentes sobre identidade têm apontado para uma concepção cultural deste construto. Hall (2000), por exemplo, identifica três concepções diferentes de identidade. Uma, historicamente vinculada ao “sujeito do Iluminismo”, que seria contínua e idêntica ao longo da vida, centrada na pessoa. Outra, vinculada ao sujeito sociológico, é apresentada como “interativa”, formada em relação a outras pessoas importantes para esse sujeito que mediam os valores, os sentidos e os símbolos (a cultura) do mundo no qual ele vive. Por fim, a terceira concepção de identidade está vinculada ao “sujeito pós-moderno”, descrita por Hall como múltipla, definida histórica e não biologicamente, mutável e estreitamente vinculada à representação cultural (HALL, 2000).

A construção da identidade também é discutida a partir das perspectivas essencialistas e não essencialistas. As duas tendem para extremos. Uma, considerando a identidade como um conjunto original de características inerentes, fixas e imutáveis, e a outra, na qual a identidade e a diferença são criações culturais e sociais, produzidas pela linguagem.

A este respeito Pérez (2008) se posiciona considerando a condição dos indivíduos superdotados, trazendo uma perspectiva integradora:

Embora concorde com a mutabilidade e multiplicidade da identidade, não posso deixar de observar que os aspectos biológicos também concorrem para a definição da identidade e, mesmo que a exclusão gerada pela diferença que a determina possa ter raízes culturais e estar baseada na representação cultural que se tenha dela, existem, sim, identidades que são

formadas em torno de certas características genéticas do ser humano, como, por exemplo, a identidade das pessoas que apresentam alguma diferença física ou cognitiva gerada por causas orgânicas ou não. É o caso das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, cujas características provêm de aspectos genéticos e ambientais (habilidade acima da média, elevados níveis de criatividade e de comprometimento com a tarefa) e cuja identidade é marcada por essas diferenças, assim como pela representação cultural que elas geram. (PÉREZ, 2008, p. 78).

A partir deste ponto de vista entende-se que durante o processo de construção da sua identidade é que o indivíduo estabelece as crenças que sustenta a respeito de si mesmo: como se percebe, como se define, como se sente, o que acredita ser capaz ou não de fazer, e por ser um processo, na medida em que avança em seu desenvolvimento, aperfeiçoa e reestrutura os conceitos a respeito de si mesmo, atribuindo a estas crenças uma dimensão de característica particular, que o torna único, diferenciando-o dos demais: sua identidade.

Loos (2003) refere-se a este conjunto de crenças relacionadas à percepção que o indivíduo tem acerca de si mesmo, e a atribuição de valor às suas características e habilidades pessoais, como *crenças autorreferenciadas*. Estas compreendem três conjuntos de crenças que interagem entre si: o *autoconceito*, a *autoestima* e as *crenças de controle* (ou de autoeficácia), e se refere também à percepção destas características como recursos pessoais na interação com o meio. Estes três aspectos identitários (o autoconceito, a autoestima e as crenças de controle) estão diretamente relacionados à percepção que o sujeito tem acerca de si próprio, funcionando também como variáveis moderadoras da aprendizagem e do desempenho escolar.

Define-se a seguir cada uma destas crenças, considerando suas diferenças e suas interrelações, a fim de que melhor possam-se compreender os aspectos identitários, estabelecendo de forma mais clara um referencial que será relevante na discussão do problema desta pesquisa.

### 2.1.1 O autoconceito

Sem dúvida, uma das dimensões mais poderosas da personalidade humana é o *autoconceito*. Segundo Mc David (1990) a teoria do autoconceito começou a ser desenvolvida apenas a partir de 1902, quando Charles Cooley publicou “*Human nature and social order*”, fazendo uma análise das relações entre a sociedade e o “eu”, e resgatando, portanto, a importância da interpretação que o sujeito faz das informações que a sociedade na qual está inserido lhe transmite, assim como seus valores, costumes próprios e toda a bagagem cultural implícita e precedente à sua existência, mas que também é reconstruída e reformulada por ele. Esta idéia foi ampliada pelo conceito mais elaborado de retroalimentação, por George Herbert Mead, em 1934, a qual é dada, primeiramente por aquelas pessoas que são realmente importantes para o indivíduo, e logo mais, de maneira sintetizada, pela coletividade. Este autor aponta para um detalhe: o fato de que a retroalimentação dada por pessoas significativas, ainda que seja provavelmente mais importante que aquela dada pela sociedade em geral, é, ainda assim, analisada pelo indivíduo antes de ser incorporada ao seu autoconceito.

Entende-se, a partir destas considerações, que o indivíduo constrói lenta e sistematicamente parâmetros que validam, valorizam e julgam como adequadas ou não as retroalimentações recebidas. Estas farão parte do seu autoconceito.

Güenther (2001, p. 106) define autoconceito como sendo “o corpo de percepções que a pessoa tem sobre si mesma, diferenciadas, acumuladas, dimensionadas e integradas entre si, através da sua própria experiência de vida”. Assim, o autoconceito refere-se àquilo que cada indivíduo sabe sobre si mesmo através da experiência, da reflexão e do *feedback* do ambiente. Ou seja, consiste nas percepções que a pessoa tem sobre o que e quem ela é, suas características, crenças, expectativas e atitudes próprias, pessoais, compondo uma escala de valores que serve como referência para pesar e avaliar positiva ou negativamente essas características, da maneira como são percebidas. Para Mc David (1990) trata-se de uma instância estruturada cognitivamente, compreendendo crenças que cruzam todas as facetas da experiência e da ação, sendo que estas participam da organização de uma série de hábitos, habilidades, perspectivas, idéias e sentimentos que a pessoa apresenta, conforme descrito a seguir por este autor:



O autoconceito refere-se à experiência com o próprio ser. Isto inclui o que pessoas vêm a conhecer a respeito de si mesmas através da experiência, reflexões e retroalimentação vinda dos outros. O autoconceito é uma estrutura cognitivamente organizada que compreende um conjunto de atitudes, crenças e valores que perpassa todas as facetas da experiência e da ação, organizando e unindo uma variedade específica de hábitos, habilidades, perspectivas, idéias e sentimentos que uma pessoa demonstra. (Mc DAVID, 1990, p. 309).

Para Virgolim (2007, p. 37), “o autoconceito funciona como uma espécie de filtro, moldando nossas escolhas e afetando o modo com que reagimos aos outros e ao mundo.” Nesta perspectiva, o comportamento de uma pessoa, seu modo próprio de agir, sentir, perceber, pensar, reagir, avaliar, sua postura em relação a si mesma e em relação ao meio, tudo perpassa o conceito que ela tem de si mesma, ou seja, o seu autoconceito.

O autoconceito vai se organizando gradualmente e se estabelece através das experiências de vida das pessoas, sendo na experiência de interação com os outros e consigo mesmo, compartilhando do mesmo ambiente físico, psicológico e social que o ser humano aprende a se conhecer e saber do que é capaz, pela avaliação constante que faz de si mesmo e pelo grau de satisfação que experimenta nas trocas que realiza com os outros e com o ambiente, ou seja, pelo grau de sucesso que alcança ao lidar com o mundo no seu dia-a-dia.

A esse respeito Güenther (2001) acrescenta que:

Já foi verificado que pessoas adequadas ou autorrealizadas, como as chama Carl Rogers, ou seja, pessoas que alcançaram alto grau de desenvolvimento como seres humanos, percebem-se possuindo valor intrínseco pelo fato de serem seres humanos, sentem-se, portanto, basicamente capazes para enfrentar a vida e lidar satisfatoriamente com suas necessidades e seus problemas, e consideram-se aceitas e compreendidas pelos outros ao seu redor como pessoas respeitáveis e dignas. (GÜENTHER, 2001, p. 106)

Sobre estas pessoas poder-se-ia dizer que elas têm um autoconceito positivo. É provável também que, em situação inversa, quando alguém é humilhado,

rejeitado, desrespeitado, desestimulado, desenvolva um autoconceito predominantemente negativo.

De acordo com Mc David (1990), foi somente entre meados da década de 40 e início da década de 50 que Prescott Lecky e Carl Rogers propuseram a diferença entre o autoconceito, que incluiria os aspectos realmente percebidos pelo indivíduo, e a autoestima, que englobaria os aspectos idealizados pelo indivíduo.

Para Nuñez Rodrigues (2008, p. 13), “os elementos que constituem o autoconceito são aqueles que o sujeito percebe, pensa e acredita que fazem parte de si, constituindo sua individualidade, sem avaliar, nesse primeiro momento, tais elementos como sendo bons ou ruins”. É nesse aspecto que o autoconceito se distingue da autoestima, a qual se caracteriza por expressar julgamento pessoal de valor em relação àquilo que é percebido pelo indivíduo. Segundo Virgolim (2007, p. 38), “se refere à imagem subjetiva que cada um tem a seu respeito; seria o termo utilizado para os aspectos descritivos do *self* em termos de papéis e atributos, ao passo que a autoestima deve ser usada para se referir ao aspecto avaliativo do *self*”.

Sobre o desenvolvimento do autoconceito, Núñez Rodríguez (2008) descreve que, no começo de sua vida, o ser humano forma as primeiras impressões que tem a respeito de si mesmo, a partir do seu relacionamento físico com o meio e com os outros, ou seja, sua imagem corporal. Esta concepção física do “eu” é um aspecto primitivo do autoconceito, mas de suma importância para subsidiar as demais crenças. Por exemplo, as crenças de autoeficácia surgem desde que a criança aprende que seu próprio corpo é eficaz na utilização de certos mecanismos (como o choro, os gritos ou o sorriso) para obter do ambiente as coisas que necessita para satisfazer suas necessidades e desejos. E, na medida em que percebe quão querida, desejada e amada é pelos outros (ou, ao contrário, que percebe rejeição, desamor e maus tratos), começa a internalizar esses sentimentos, passando a construir seu senso de autoestima.

Assim, os primeiros parâmetros para avaliar o êxito ou o fracasso pessoal são as sensações corpóreas de satisfação e prazer, ou então de tristeza e frustração. Estes parâmetros vão, no entanto, mudando e se aperfeiçoando à medida em que as situações se tornam mais complexas. Como explica Mc David (1990):

O prazer e a satisfação que vêm com o êxito pessoal (ou a dor e a angústia envolvidas no fracasso pessoal) ficam associados cognitivamente com todas as atividades e experiências que acompanham essas situações, incluindo a percepção de si mesmo. Assim, o alcance de objetivos autoestabelecidos, a melhora da sua *performance* sobre resultados anteriores, ou o alcance dos próprios parâmetros de avaliação, tudo contribui para a consolidação do autoconceito e da autoestima. Quando faltam parâmetros objetivos para definir sucesso e fracasso, a comparação social com o desempenho dos outros pode definir o que é sucesso e fracasso. (Mc DAVID, 1990, p. 310).

Assim sendo, os primeiros parâmetros de referência da criança para avaliar o grau de satisfação de uma experiência são, então, o prazer e a dor. E quando faltam estes parâmetros pessoais para avaliar o êxito ou fracasso de determinada ação é que a criança irá procurar novos parâmetros, na aprovação ou desaprovação social. A comparação social que o sujeito faz do seu desempenho com o dos outros ajuda a definir sua sensação de sucesso ou de fracasso, e para isso é necessário também captar e compreender as avaliações que as outras pessoas fazem a respeito do próprio desempenho, de forma a poder integrar tais avaliações com as suas. E, para tanto, o indivíduo deverá desenvolver a capacidade de se colocar no lugar do outro, buscar entender seus pensamentos e sentimentos, ou seja, desenvolver habilidades sociais, cognitivas e afetivas que conformam a capacidade empática. Sobre estas habilidades tratar-se-á mais tarde, em outro item.

Ainda segundo Núñez Rodríguez (2008), todo este processo se dá com o desenvolvimento da inteligência e com a interação social. Acontece com particular importância em crianças pequenas, em sua interação com as pessoas que lhe são mais significativas. Estas geralmente são, primeiramente, de sua família, depois os professores e, ainda, seus possíveis heróis. Sendo assim, é fácil se perceber a importância do papel da escola nesta etapa da vida da criança. As interações com outras pessoas fora da família permitirão que o autoconceito da criança evolua e que possa incorporar novos padrões de julgamento, que constituem a retroalimentação social.

Nesse processo de incorporação nem todos os valores e crenças aos quais um indivíduo está exposto serão incorporados ao seu autoconceito, já que este tende a preservar a sua estabilidade. O indivíduo é, então, mais receptivo a uma

nova informação que seja consistente com o autoconceito já existente do que a informações que sejam discrepantes.

É importante ainda ressaltar o papel das experiências de êxito e de fracasso como sendo essenciais para o desenvolvimento do autoconceito. As experiências de fracasso é que mostram ao indivíduo a necessidade de alguns dos seus conceitos, já ultrapassados e inadequados, serem aprimorados. E as experiências de êxito, por sua vez, permitem a afirmação de certos conceitos anteriores e a incorporação de novos conceitos e de novas formas de operar no mundo.

Merecem atenção, também, mais dois componentes do autoconceito, propostos por Markus e Wurf (1987, *apud* KERNIS e GOLDMAN, 2003): aqueles que são mais estáveis – a “essência” do autoconceito – e aqueles que são mais maleáveis – o autoconceito “em processo”. Estes componentes atuam ao mesmo tempo, de forma a detectar a funcionalidade e a importância da informação que o sujeito está recebendo, antes de incorporá-la, como mencionam Kernis e Goldman (2003):

Novos aspectos relacionados ao eu podem ser incorporados ou subtraídos das concepções essenciais das pessoas enquanto estas adquirem autoconhecimento através de fontes como a comparação social, retroalimentação do desempenho, adoção de novos papéis, maturação física e assim por diante. O autoconceito em processo consiste em um subconjunto de concepções essenciais do indivíduo que fica acessível em um determinado ponto no tempo. (KERNIS e GOLDMAN, 2003, p. 106). (traduzido pela autora).

Estes elementos cumprem a função de detectar a funcionalidade (“para que”) e a importância (“porque”) da informação que o sujeito está recebendo, antes de incorporá-la ao seu autoconceito.

Neste contexto, Núñez Rodrigues (2008) lembra que muitos estudantes perguntam aos seus professores por que precisam aprender ou “para que serve” o que estão aprendendo. Sendo assim, a percepção de utilidade e/ou de importância de algum novo conteúdo é determinante para que o indivíduo possa assimilar esses novos esquemas ou conhecimentos ao que ele já possui. Ao contrário, se não se percebe sua utilidade e importância, estes são rapidamente descartados do foco de atenção do sujeito.

Para Kernis e Goldman (2003) é a falta de análise do próprio indivíduo a respeito destes elementos, especificamente, que pode gerar certa confusão e incongruência interna e não a incorporação destes múltiplos elementos ao autoconceito. Por exemplo, uma pessoa que tem elementos diversos que fazem parte de seu autoconceito pode ter vantagens, uma vez que, diante de uma situação complexa, poderá escolher, dentro de um repertório de respostas mais amplo, aquela mais apropriada para lidar de maneira eficaz com a situação. No entanto, se a amplitude de repertório for tão ampla a ponto do sujeito não conseguir escolher uma resposta que lhe satisfaça para lidar com a situação problema, estará tão em desvantagem quanto aquele que mostra falta de coerência interna no relato que faz de si mesmo por apresentar um autoconceito cristalizado, isto é, por sentir que seu “eu” permanece o mesmo ao longo do tempo.

Esta discrepância é bem esclarecida por Kernis e Goldman (2003), que apontam esta importante controvérsia conceitual:

O cerne desta questão gira em torno da adaptação relativa. De acordo com alguns autores, na habilidade de chamar para a ação, múltiplos e até contraditórios aspectos relacionados ao eu refletem as complexidades da vida social e a habilidade das pessoas em ajustar-se a elas. De acordo com outros, a variabilidade e maleabilidade do autoconceito provavelmente refletem a confusão e a carência de autocoerência interna. (KERNIS e GOLDMAN, 2003, p. 111). (traduzido pela autora).

Assim, fica claro que há situações específicas nas quais uma pessoa pode responder de maneira contraditória, pelo menos em parte, no que diz respeito àquilo que ela acredita sobre si mesma, o que provavelmente lhe causará confusão e ansiedade. Mas essas sensações podem passar quando a pessoa reflete sobre as causas e as circunstâncias que a levaram a atuar de determinada maneira e pode, assim, escolher os elementos que incorporará (ou não) ao seu autoconceito.

Porém, pode acontecer de um indivíduo possuir um autoconceito “empobrecido”. Quando uma pessoa tem pouca clareza e confiança no conhecimento dela mesma, ou seja, quando a teoria que desenvolveu a respeito de si mesma não tem coerência interna, sem ter organizado um nexos lógico ao longo do

tempo, se diz, então, que ela tem autoconceito empobrecido (KERNIS e GOLDMAN, 2003). Isso pode acontecer quando as pessoas englobam características contraditórias ao descrever um mesmo aspecto de si mesmas, ou quando há pouca ou nenhuma relação entre os múltiplos aspectos que vê em si mesma, fazendo com que o relato sobre o desenvolvimento da sua identidade seja pobre, desconexo ou incoerente.

Harter (1985) também entende o autoconceito como sendo composto por múltiplas dimensões. Assim, propõe um modelo de autoconceito composto de várias dimensões relativamente independentes umas das outras, que seriam entendidas como “competências” ou “domínios”. Estas competências foram descritas pela autora como: competência cognitiva, aceitação social, competência atlética, aparência física, comportamento e global. Neste sentido, Alencar (1993) salienta que como são múltiplas as facetas do autoconceito o indivíduo pode se ver de forma positiva com relação a uma faceta, e de forma mais negativa com relação à outra.

No contexto da superdotação, Feldhusen (1985) considera que o *self* exerce uma força dinâmica no desenvolvimento do superdotado, refletindo em suas habilidades superiores. Para ele é primordial que o indivíduo superdotado se veja como alguém competente, produtivo e criativo. Esta percepção o levará a um nível de satisfação pessoal que possibilitará o desenvolvimento pleno dos seus talentos e habilidades.

Virgolim (2007) explica que “este conceito de *self* consiste das percepções e interpretações de ‘si mesmo’, do *self* ideal que se tenta atingir e das percepções dos próprios talentos e habilidades.” A autora acrescenta:

Durante a infância e adolescência, o indivíduo superdotado pode vivenciar momentos de dúvida, desespero e confusão com relação à percepção que tem dos outros sobre si mesmo, pois sua precocidade pode fazê-lo parecer estranho ou anormal aos olhos alheios. (VIRGOLIM, 2007, p. 43).

Por esse motivo, também a rotulação sobre o aluno identificado como superdotado tem sido motivo de alguns estudos. Clark (1992) alerta que a rotulação pode ser um fator gerador de mudanças no autoconceito das crianças e Colangelo (1997), a partir de suas pesquisas sobre autoconceito de superdotados, constatou

que eles, enquanto grupo, têm sentimentos diversos com relação ao rótulo “superdotado”. Colangelo concluiu que, embora as crianças tivessem uma visão positiva a respeito do rótulo, achavam que seus colegas e professores os percebiam de forma negativa.

Dando prosseguimento a estas considerações, a próxima sessão tratará das definições de autoestima e das possíveis relações entre estes conceitos.

### 2.1.2 A autoestima

A *autoestima* é descrita por Harter (1993, 2003) como o nível de apreço ou estima que uma pessoa tem por si mesma. Esta autora elaborou um modelo de autoestima onde vários aspectos do autoconceito são considerados por um indivíduo na avaliação do seu “eu”. Alguns destes domínios vão sendo identificados como mais importantes e é nestes que seus sucessos ou fracassos tendem a determinar o aumento ou a diminuição de sua autoestima. Loos (2003) também destaca o caráter essencialmente avaliativo da autoestima, bem como sua notável carga afetiva. A autoestima se refere, assim, ao grau que alguém gosta, ou não, dos atributos pessoais que percebe em si próprio.

Mas, como ocorre esta gradativa diferenciação dos domínios mais ou menos importantes para uma pessoa determinar o quanto ela estima a si própria? À medida que um indivíduo cresce, mais detalhado seu autoconceito se torna, pela grande variedade de experiências e sensações que vivencia. Os detalhes que o sujeito aprende a perceber nas avaliações dos outros são cada vez mais sutis. Portanto, há cada vez mais informações detalhadas e minuciosas que o sujeito precisa avaliar sobre si mesmo. Assim, a modificação e evolução das crenças ligadas ao autoconceito geram, paralelamente, uma evolução e modificação nas crenças de autoestima.

Os parâmetros da avaliação que o indivíduo utiliza para avaliar a si mesmo são incorporados em forma de valores durante o seu processo de identificação, no qual ele passa a dar valor, em grande parte, para as mesmas coisas que seus pais, irmãos mais velhos, professores, líderes religiosos, heróis, entre outras pessoas que lhe sejam significativas.

No contexto da superdotação, Sekowski (1995) afirma que a baixa autoestima reduz a eficiência, gera insegurança, depressão e ansiedade; portanto, também interferindo nas relações sociais. Ele considera que a autoestima em superdotados é também influenciada frequentemente pelo mito de que eles são demasiadamente autoconfiantes e indiferentes aos outros. Assim, uma autoestima que é vista pelos outros como elevada pode vir a produzir uma dissonância, principalmente quando o desempenho escolar é discrepante do seu potencial.

Ainda sobre a influência de outras pessoas na construção das crenças autorreferenciadas podem ser citadas as pesquisas de Harter (1993, 2003). Estas revelam que as crianças e os adolescentes são influenciados por aquilo que acreditam ser importante para seus pais como áreas indicadoras de sucesso na vida, que são, normalmente, um bom desempenho na área acadêmica e uma conduta adequada. De igual modo sofrem influência daquilo que acreditam ser importante para seus pares (colegas da mesma idade), sendo que, para estes, os domínios de maior importância são a aceitação social, a aparência física e a competência atlética.

É possível que um indivíduo passe por certas contradições internas ao se deparar com essas percepções de valores tão diferentes (dos seus pais e de seus amigos), pois se trata de pessoas que são significativas em sua vida. Mas isso tende a ocorrer somente até que ele defina quais são os âmbitos realmente importantes para si mesmo. E para isso conta com parâmetros internos, os quais vêm desenvolvendo desde o seu nascimento.

Os padrões de referência usados pelos sujeitos em sua autoavaliação para o autoconceito e a autoestima tendem a se desenvolver de acordo com o quadro social de referência, ou seja, têm origem em um sistema adotado pelo próprio indivíduo, mas que é compartilhado por um determinado grupo. Nesse sentido, os resultados de alguns estudos, como os de Marsh (1986), por exemplo, sugerem que os estudantes comparam seu próprio desempenho e nível percebido de capacidade com os dos outros de seu grupo de referência. Esta comparação, embora seja relativa serve, também, como base para a formação do seu próprio autoconceito acadêmico.

Como foi mencionado no item anterior, em que se discorreu sobre o autoconceito, nem todos os valores alheios serão incorporados como valores



próprios. As preferências e as habilidades pessoais, bem como as circunstâncias do meio, também têm um papel importante na decisão sobre os âmbitos de maior importância para cada um. Porém, algumas pessoas não têm uma consciência adequada daquilo que faz parte (ou não) do seu autoconceito, o que por consequência acaba afetando o seu grau de autoestima, uma vez que ambos estão intimamente relacionados. Assim, como infere Campbell (1990), os indivíduos com baixa autoestima costumam ter menor clareza do seu autoconceito que os indivíduos com autoestima positiva.

A esse respeito Kernis e Goldman (2003) confirmam que os indivíduos com baixa autoestima apresentam também um autoconceito empobrecido, se comparados com pessoas com autoestima elevada:

Em comparação com pessoas com alta autoestima, indivíduos com baixa autoestima são menos confiantes nas descrições de si mesmos; têm maior probabilidade de aprovar adjetivos autodescritivos que constituam opostos bipolares, e suas autodescrições são menos estáveis ao longo do tempo. (KERNIS e GOLDMAN, 2003, p. 108).

Outro fator de relevância para esse entendimento, e que afeta tanto as pessoas com baixa autoestima como as com autoestima elevada, é a estabilidade. Esta contribui para que o indivíduo tenha sentimentos de autoapreço vulneráveis e frágeis, que dependem sempre de resultados em áreas de contingência e da contínua aprovação dos outros. Assim, uma pessoa muito instável (com autoestima baixa, frágil) apresenta excessiva “responsividade”, ou seja, o sujeito dá muita atenção e importância a situações, eventos ou ações de outras pessoas, pois as julgam relevantes para a determinação de seus sentimentos de autoestima.

Além disso, Kernis *et al.* (1998) também perceberam, em suas pesquisas, que as pessoas com uma autoestima instável tendiam a generalizar as implicações negativas de um fracasso. Essas pessoas reagiam diante de um fracasso se sentindo incompetentes e até estúpidas, enquanto as pessoas que tinham uma autoestima mais estável somente questionavam suas habilidades especificamente naquela tarefa. Esta situação resulta na criação de um círculo vicioso de falta de motivação e, por consequência, de mais fracassos.

Além da estabilidade, que se mostra muito importante na conduta das pessoas com autoestima instável, o nível de autoestima também influencia sobremaneira o seu comportamento cotidiano, ou quando estas se encontram diante de situações que consideram ameaçadoras para suas crenças autorreferenciadas.

Kernis e Waschull (1995) fizeram uma pesquisa comparando pessoas com uma autoestima elevada estável com pessoas de autoestima elevada instável. Os resultados mostraram que estas últimas são mais defensivas, manifestando muitas vezes sentimentos de raiva e hostilidade dirigidos a pessoas que acreditam serem as responsáveis pelos males causados a elas. Já ao serem comparadas pessoas com uma baixa autoestima estável com pessoas de baixa autoestima instável, os resultados mostraram que as primeiras têm mais problemas no seu dia a dia, já que manter sentimentos negativos tão firmes a respeito de si mesmo provavelmente deve se refletir em um estilo de interação deprimente e pouco desejado pelos outros.

Com base nestas pesquisas, as relações entre autoestima e autoconceito podem ser percebidas com mais clareza, o que permite uma análise também mais clara e mais profunda, o que já não acontece entre as crenças de controle (ou autoeficácia) e autoestima, onde aparecem certas discrepâncias teóricas. Estas serão analisadas nas próximas sessões.

### 2.1.3 As crenças de controle

As *crenças de controle* estão ligadas ao autoconceito e ajudam a determinar os sentimentos de autoestima. São representações subjetivas da própria capacidade para “exercer controle” sobre o ambiente imediato, possuindo um papel fundamental no desenvolvimento de respostas afetivas e comportamentais, que se direcionam ao meio ou à sua própria ação no mundo (LOOS, 2003).

A percepção de controle consiste no grau em que alguém acredita possuir (ou ser capaz de conseguir) os recursos necessários para controlar situações, comunicando à pessoa sobre suas possibilidades de controle. Conforme E. Skinner (1995), estas crenças fazem parte de um sistema maior denominado *Sistema de Competência*, o qual tem a função de regular e interpretar interações com o meio, especialmente ações dirigidas a metas. Permitem, portanto, o planejamento – ou seja, iniciar e dirigir ações para determinadas metas. Podem ser classificadas em

dois tipos: de *contingência*, que levam em conta as probabilidades com que certas ações conduzem a certos resultados (são crenças sobre a relação entre meios e fins) e de *competência* (*agência* ou *autoeficácia*), que são as crenças sobre a própria competência para produzir essas ações.

Segue-se uma representação esquemática desse sistema, onde se podem observar mais claramente as duas funções das crenças de controle na sequência de uma ação: antes e durante o envolvimento do indivíduo na ação (regulando a qualidade dessa ação) e, após a ação, na interpretação de seu desempenho:

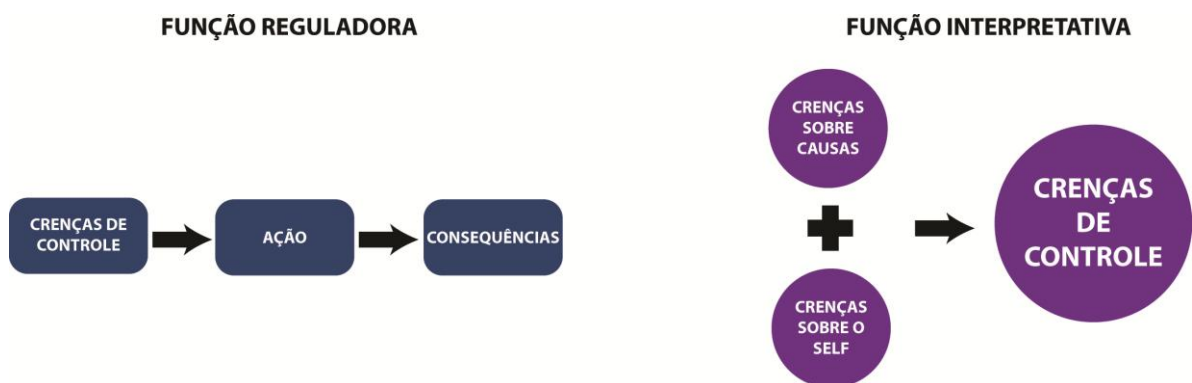


Figura 2: Diagrama representativo do Sistema de Competência (SKINNER, 1995).

Pode-se ler o diagrama acima da seguinte forma: há uma expectativa generalizada de sucesso ao se iniciar uma determinada ação e esta expectativa tem uma ação reguladora sobre a ação. As consequências da ação fornecem ao indivíduo informações sobre o grau de eficiência de determinados meios ou causas e de suas possibilidades de controle sobre estas causas. Assim, essas informações alimentam as crenças sobre causas ou meios-fins, em como as crenças sobre a sua própria competência em ter acesso a esses meios ou causas, propiciando novas expectativas generalizadas de controle.

Loos (2003), em “Atitude e desempenho em matemática, crenças autorreferenciadas e família: uma Path-analysis” menciona quatro teorias de controle percebido, as quais estão organizadas sobre os quatro constructos descritos a

seguir. São elas: Teoria do *Locus de Controle*, Teoria da *Atribuição de Causalidade*, Teoria da *Autoeficácia* e a Teoria da *Ação*.

A teoria do *locus de controle* (LEFCOURT, 1991) é analisada a partir da perspectiva da teoria da aprendizagem social. A dimensão da localização do controle pode ser externa, (quando um evento é percebido como resultado de sorte ou sob o controle de outros não inteiramente associados à ação do indivíduo), ou interna (quando o indivíduo reconhece o papel ativo de sua ação sobre o resultado). O *locus* de controle refere-se a estados internos que ajudam a explicar porque algumas pessoas intencionalmente ativas e resilientes se dispõem a lidar com circunstâncias de dificuldade, enquanto outras sucumbem, deixando-se levar por um nível excessivo de emoções negativas).

Segundo a teoria da *atribuição de causalidade* (WEINER, 1985), os indivíduos interpretam suas experiências levando em conta, além do *locus* de controle, mais duas dimensões: a estabilidade, que afeta a formação de expectativas em relação a resultados futuros, e a controlabilidade, que se refere ao grau em que o próprio indivíduo (no caso da atribuição interna) ou os outros (no caso da externa) podem alterar a causa de um dado evento (envolvendo também a questão da intencionalidade).

Esta teoria tem se demonstrado muito importante nos estudos das reações emocionais que os indivíduos experimentam ao receber um *feedback* a respeito de sua ação. Por exemplo, os indivíduos que atribuem o seu sucesso a fatores externos, revelam sentimentos de gratidão, surpresa e agradecimento, ao passo que aqueles que atribuem seu sucesso a fatores internos, experimentam sentimentos de orgulho, confiança e satisfação. Já diante do fracasso aqueles tendem a experimentar culpa, tristeza e falta de objetividade, enquanto estes revelam raiva e hostilidade (WEINER, RUSSELL e LERMAN, 1979).

As reações afetivas ligadas à questão da controlabilidade foram exploradas por Forsyth e Mc Millan, (*apud* LOOS, 2003), que chegaram à conclusão de que as reações afetivas eram mais positivas em estudantes que acreditavam que o seu desempenho era causado por fatores que eles podiam controlar (como esforço pessoal, dedicação), do que naqueles que acreditavam não poder controlar os fatores determinantes do seu desempenho (como inteligência ou habilidade), ainda

que tivessem se saído bem na tarefa proposta. Estes afetos menos positivos estavam, geralmente, associados à falta de confiança e perda da motivação.

A teoria da *autoeficácia* foi criada por Bandura (1982, 1986, 1997). Na perspectiva deste autor, eficácia pode ser entendida como uma capacidade gerativa, na qual as competências cognitivas, sociais, emocionais e de comportamento de um indivíduo devem ser organizadas e efetivamente gerenciadas para atingir suas metas. Bandura percebeu que a autopercepção da eficácia influencia os padrões de pensamento, comportamento e excitação emocional dos indivíduos, porque estes se baseiam, em boa parte, em suas percepções de eficácia ao escolher o que fazer, ao decidir quanto esforço será investido em cada atividade, quanto perseverarão frente às dificuldades e se a tarefa será abordada de forma confiante ou ansiosa. O autor conclui que existe uma expressiva diferença entre possuir capacidades e reconhecer essas capacidades, sendo capaz de integrá-las de forma produtiva e adequada, executando-as sob circunstâncias adversas.

Enquanto Bandura (1997) salienta a influência que a autopercepção de eficácia exerce sobre os padrões de pensamento, comportamento e excitação emocional dos indivíduos, Boruchovitch (1994) salienta sua relevância para o contexto escolar, relacionando-a diretamente com o nível de motivação.

A autoeficácia afeta o desempenho do indivíduo, pois é ela quem influencia a escolha das atividades e determina quanto esforço será ali investido. Isso ocorre porque a autoeficácia interfere no processo de construção de cenários antecipatórios, isto é, no ensaio de soluções para problemas potenciais: se estes cenários visualizam sucesso, irão guiar positivamente o comportamento e o desempenho. Assim, quanto mais o indivíduo se percebe eficaz, melhores são as suas construções cognitivas de ações efetivas (BORUCHOVITCH, 1994).

A teoria da *Ação*, de Ellen Skinner, como o próprio nome indica, tem o seu foco de interesse e análise na ação de uma pessoa, sendo *ação* definida como um comportamento dirigido a uma ou mais metas, de forma intencional, carregado de emoção e que ocorre em um contexto social (SKINNER, 1995).

Para compreender melhor esta teoria é preciso fazer a distinção entre agentes, meios e fins, pois não existe somente um agente produzindo resultados (agente  $\implies$  fins), mas também uma conexão entre meios... $\implies$  fins, e entre agente  $\implies$  meios, como explica Skinner (1995). A estas três possibilidades estão

vinculados três diferentes conjuntos de crenças: a *expectativa de controle*, as *crenças de meios-fins* (ou de estratégias) e as *crenças de agência* (ou de capacidade).

A *expectativa de controle* relaciona-se com a expectativa generalizada sobre a extensão em que uma pessoa pode controlar seus resultados em um certo *locus* de ação. A pessoa acredita que pode obter um resultado, mas sem fazer referência a qualquer meio ou causa específica. (Ex. “Se eu quiser tirar dez na prova, eu tiro”).

Já as *crenças de meios-fins* (ou de estratégia) referem-se à extensão em que uma pessoa acredita que certos meios ou causas são condições suficientes para se atingir um resultado. Envolvem a questão do poder causal de certos eventos específicos, em determinados contextos. No contexto acadêmico as crenças mais comuns dizem respeito ao poder do esforço, de atributos internos como capacidade e/ou inteligência, da sorte (acaso), do papel de outros agentes controladores, como o professor, ou ainda a causas desconhecidas. (Ex. “Quando um aluno tira dez na prova é porque estuda bastante”; ou “Quando um aluno vai mal na prova é porque o professor não explica direito”).

As *crenças de agência* (ou de capacidade) dizem respeito ao grau em que uma pessoa acredita que possui ou tem acesso ao controle de determinadas causas. No ambiente escolar, as crenças de agência também abrangem as dimensões, esforço, atributos internos (capacidade e/ou inteligência), sorte e papel do professor. (Ex. “Quando alguém vai bem na escola é porque é inteligente e não precisa se esforçar muito”; ou “Quando alguém tira boas notas é porque tem muita sorte”) (LOOS, 2003, 52-53).

Conforme Loos (2003), o estudo da motivação inclui a exploração destes recursos pessoais, fornecendo teoria e pesquisa empírica que buscam esclarecer as razões pelas quais os indivíduos decidem se envolver em certas atividades e o que determina o seu nível de envolvimento. Estes recursos fazem parte dos processos autorreguladores, que englobam, entre outros aspectos, pensamentos, sentimentos e ações orientados a metas. No âmbito acadêmico, englobam os esforços proativos dos estudantes, envolvendo metacognição e controle consciente do próprio comportamento. Incluem sua motivação para o estudo, capacidade de iniciativa, ativação de recursos para a aprendizagem, competência percebida, persistência, capacidade de gerenciar o tempo e senso de responsabilidade. A competência

percebida tem sido apontada como um fator chave nesse processo, sendo que os modelos que exploram este aspecto têm se centrado na perspectiva do estudante, isto é, na sua autoimagem enquanto aprendiz.

Para Zimmerman (1994) estas crenças ligadas ao *self* influenciam os esforços pró-ativos dos estudantes para autorregular seu comportamento e são reciprocamente influenciadas pelo resultado desses esforços. Observa-se que uma das três importantes características dos indivíduos que desempenham de maneira eficaz e autorregulada é, justamente, a sua convicção de que são capazes de desempenhar eficientemente (SCHUNK e ZIMMERMAN, 1994).

Assim, entende-se que o que possibilita a utilização de estratégias de enfrentamento adequadas em situações diversas, propiciando adequado controle de suas ações e emoções, é, em grande parte, a percepção que um indivíduo tem de si próprio, de suas características, de suas capacidades, e do quanto aprecia e confia nelas.

Quanto às relações entre as crenças de controle ou de autoeficácia e de autoestima, não tem sido encontrada uma relação fixa entre elas. Mas é percebido que as pessoas tendem a cultivar suas capacidades em atividades que lhe dão um sentido de valor próprio. Segundo Bandura, se as pesquisas centrarem-se em atividades nas quais as pessoas investem seu sentido de autoapreço, com certeza estas vão inflacionar as correlações entre a autoeficácia e a autoestima. Isso acontece porque as análises, por vezes, ignoram os domínios de funcionamento nos quais as pessoas se julgam ineficazes, mas que, para elas, possuir um bom desempenho nessas áreas não é algo relevante. Como também por vezes não levam em conta aqueles domínios em que as pessoas se julgam altamente eficazes, mas não se vangloriam ao realizar aquelas atividades tendo em vista suas conseqüências sociais, podendo ser, por causa delas, prejudicadas (BANDURA, 1997). Nesse sentido, Harter (1990) afirma que as crenças de autoeficácia vão contribuir para o grau de autoestima de uma pessoa somente em proporção direta à importância que esta pessoa atribui a um domínio específico.

Destas considerações de Bandura (1997) e de Harter (1990) pode-se perceber que as relações entre a autoestima e a autoeficácia não são lineares. Parece-nos sensato inferir que ambas as crenças são, cada uma, necessária, mas não suficiente para que a outra se desenvolva de maneira plena no indivíduo.

De qualquer modo, como também na relação entre autoconceito e autoestima, é a partir dos sucessos e fracassos que vão sendo revisadas e construídas no indivíduo ambas as crenças (autoeficácia e autoestima). Esta construção pode incluir tanto a avaliação das próprias habilidades para superar dificuldades, como a avaliação do “eu” como alguém importante e merecedor dessa superação.

## 2.2 HABILIDADES SOCIAIS E SUPERDOTAÇÃO

As *habilidades sociais*, no seu campo teórico-prático, conforme Del Prette, Del Prette e Barreto (1999) tem sido uma área que apresenta interfaces tanto dentro da Psicologia, como com a Sociologia e a Antropologia.

As habilidades sociais, de acordo com Del Prette e Del Prette (1999) são importantes na promoção do desenvolvimento do indivíduo, pois é através delas que se previne o surgimento de vários problemas de comportamento, na medida em que estas possibilitam que as crianças interajam mais positivamente com colegas, professores e familiares. A adequação nestas interações aumentam, por certo, as chances de um *feedback* social positivo, como também o reconhecimento através de elogios e atenção. Isso, segundo os autores, funcionaria como um reforçamento social de extrema relevância para o desenvolvimento em questão.

São muitas as definições de habilidades sociais encontradas na literatura e estas variam de acordo com os modelos teóricos adotados. Para Del Prette, Del Prette e Barreto:

As habilidades sociais (HS) podem ser definidas como um constructo descritivo do conjunto de desempenhos apresentados pelo indivíduo diante das demandas de uma situação interpessoal. Tais desempenhos são caracterizados por componentes abertos, cognitivo-afetivos e fisiológicos que, quando adequadamente articulados entre si e ao contexto situacional e cultural, mostram-se serem funcionais para a consecução dos objetos, a manutenção ou melhoria das relações com o interlocutor, a manutenção ou melhoria da autoestima, a manutenção ou ampliação dos direitos humanos socialmente estabelecidos. Essa funcionalidade define a competência social do indivíduo. (DEL PRETTE, DEL PRETTE e BARRETO, 1999, p. 47).



Conforme Caballo (1993), as habilidades sociais referem-se aos comportamentos necessários a uma relação interpessoal bem-sucedida, conforme os parâmetros típicos de cada contexto e cultura, podendo incluir os comportamentos de iniciar, manter e finalizar conversas; pedir ajuda; fazer e responder a perguntas; fazer e recusar pedidos; defender-se; expressar sentimentos, agrado e desagrado; pedir mudança no comportamento do outro; lidar com críticas e elogios; admitir erros e pedir desculpas, escutar empaticamente, dentre outros.

Neste contexto, Del Prette, Del Prette e Caballo (1999) acrescentam que, além do conteúdo da fala, são igualmente relevantes na determinação da habilidade social, outros aspectos concomitantes ao falar, do tipo não verbais (ex.: postura e contato visual), cognitivo-afetivos (ex.: autoeficácia e leitura do ambiente), fisiológicos (ex.: respiração e taxa cardíaca), bem como aparência pessoal e atratividade física. Assim, o termo “habilidades sociais” aplica-se às diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas.

As habilidades sociais, segundo Rosales-Ruiz e Baer (1997), poderiam ser consideradas como “saltos comportamentais”, os quais dizem respeito a mudanças no processo de desenvolvimento. Essa previsão, derivada do conceito de “saltos” comportamentais, tem sido confirmada pela literatura. Conforme pesquisa realizada em 2001, crianças com maior competência interpessoal, segundo a avaliação dos professores, apresentam menos problemas de comportamento, envolvimento ativo nas atividades de aprendizagem em sala de aula e melhor desempenho acadêmico, tanto no momento da observação como em anos subsequentes (COPLAN, GAVINSKI-MOLINA, LAGACÉ-SÉGUIN e WICHMANN, 2001).

Para Coplan, Findlay e Nelson (2004), considera-se um problema de comportamento os excessos ou *déficits* comportamentais que dificultam o acesso da criança a novas contingências relevantes de aprendizagem, promotoras do desenvolvimento. Estes tipos de comportamento podem ser internalizantes e externalizantes. Comportamentos internalizantes são evidenciados por retraimento, depressão, ansiedade e queixas somáticas. Em contraposição, comportamentos externalizantes são marcados por impulsividade, agressão, agitação, características

desafiadoras e antissociais. Ambos os tipos dificultam os “saltos” comportamentais do desenvolvimento, já que os internalizantes podem privar a criança de interagir com o ambiente, isto é, o indivíduo pode evitar iniciar uma interação com pares ou adultos, enquanto, por outro lado, os externalizantes podem gerar conflitos e provocar rejeição de pais, professores e colegas.

Essa divisão básica, nos dois tipos amplos de comportamentos, pode ser identificada precocemente, já em crianças de três a seis anos de idade. Na fase pré-escolar, comportamentos externalizantes são mais freqüentes e diminuem com a idade, podendo ser considerados como características transitórias do desenvolvimento normal. Entretanto, dependendo de sua intensidade e do modo como o ambiente lida com essas manifestações, elas podem representar risco ao desenvolvimento, sendo preditoras de dificuldades precoces nos relacionamentos com os colegas e posteriores problemas de comportamento.

Pesquisas sobre regulação das emoções mostram que crianças de três ou quatro anos já são capazes de controlar a expressão de emoções negativas frente à frustração em situações sociais não familiares. Todavia, o mais importante parece ser o fato de que vários autores destacam a necessidade de situar as habilidades sociais em um marco cultural determinado, pelo fato dos padrões de comunicação variarem muito entre as culturas, bem como dentro da mesma cultura de acordo com outros critérios, por exemplo, de acordo com a idade, sexo, classe social e nível educacional. Assim, a análise das habilidades sociais, juntamente com os aspectos cognitivos e afetivos de crianças, além de ampliar o conhecimento sobre o funcionamento psicológico destas, pode trazer elementos para a compreensão da dimensão cultural desse repertório (CAMPOS; DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2000).

No que diz respeito às pessoas superdotadas, somente após o surgimento das novas teorias sobre a inteligência, como por exemplo, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1983, 1993), é que os estudiosos da área da superdotação passaram a dar alguma atenção às dimensões do ajustamento e do desenvolvimento socioemocional do superdotado.

Isso porque a teoria de Gardner amplia e ressalta um número maior de expressões de competência intelectual, incluindo outras inteligências como a intrapessoal e a interpessoal. No entanto, as publicações a respeito do tema apresentam resultados discrepantes entre as pesquisas e algumas controvérsias

acerca do assunto, ou seja, da extensão em que crianças e jovens intelectualmente superdotados teriam maior predisposição para apresentar problemas sociais e emocionais. Enquanto há autores que defendem a idéia de que os alunos superdotados apresentam uma predisposição a dificuldades socioemocionais, outros ressaltam a inexistência de evidências de maior grau destas dificuldades nesta população (ALENCAR, 2007).

Contudo, é certo que há entre educadores e pais uma crença de que crianças e adolescentes superdotados seriam mais suscetíveis a terem problemas psicológicos e de personalidade ao se comparar com a população de modo geral.. Não há, porém, evidências científicas que corroborem estas idéias, até porque algumas pesquisas como as de Lehman e Erdwins (2004) constataram que estas crianças apresentaram habilidades sociais que as ajudavam em suas relações interpessoais, apresentando sentimentos mais positivos a respeito de si mesmas, além de maior maturidade em suas interações com os pares.

Alencar (1999) chama a atenção para o fato de que a maior parte dos estudos realizados a respeito do ajustamento socioemocional tem utilizado amostras de alunos que não se caracterizam por uma inteligência excepcionalmente elevada, por exemplo, um QI (quociente intelectual) acima de 160. Segundo a autora, tendem a serem os alunos excepcionalmente inteligentes que enfrentam um maior número de situações que poderão ter um impacto negativo no seu desenvolvimento sócioemocional.

Em suas observações, Alencar e Virgolim (1999) afirmam que o grau de inteligência associado a outros fatores como classe social, gênero, possibilidades de contato com colegas de nível similar de inteligência e oportunidades de um atendimento educacional especial é que poderão gerar, ou não, dificuldades de ajustamento.

Duas grandes e notórias pesquisas na área revelam resultados diferentes no âmbito socioemocional, o que indica a complexidade do assunto. Terman<sup>5</sup> *et al.*, (1965; *apud* GROSS, 2002), iniciou em 1965 um estudo com uma amostra de 1528

---

<sup>5</sup> TERMAN, L. M. (1965). The discovery and encouragement of exceptional talent. *In*: W. B. Barbe (Ed.). **Psychology and education of the gifted: Selected readings** (pp. 8-28). New York: Appleton-Century-Crofts.

indivíduos superdotados, identificados através de testes de QI durante a infância e acompanhados ao longo de várias décadas. Este autor chamou a atenção para o fato de que os superdotados apresentavam, além de uma inteligência superior, um desenvolvimento físico mais acelerado, eram mais ajustados socialmente e mais estáveis do ponto de vista psicológico. Há que se considerar, no entanto, que sua amostra tinha um QI médio de 150, possuindo todos os participantes da pesquisa um *status* socioeconômico médio, e que muitos deles foram indicados pelos professores para participar da pesquisa. Apesar de seus resultados, ele mesmo reconheceu que as crianças que tinham um QI acima de 170 apresentavam dificuldades de ajustamento social, sendo considerados pelos professores como solitários e pouco hábeis no relacionamento com seus pares.

Hollingworth (1942; *apud* ALENCAR, 2007) e Gross (1993, 2002) realizaram estudos com amostras de alunos com QI igual ou superior a 180, e apontaram problemas de ajustamento e dificuldades emocionais, as quais são menos frequentes entre superdotados cujo QI esteja na faixa de 130 a 170. Alencar (2007) assim descreve esta pesquisa:

Hollingworth realizou um estudo com alunos que apresentavam QI muito elevado (pelo menos de 180) e constatou três problemas principais na sua amostra. O primeiro dizia respeito à ausência de hábitos adequados de trabalho no ambiente escolar. De modo geral, estes alunos não se empenhavam na escola e passavam considerável tempo alheios e sonhando acordados. Para eles, a frequência à escola era tida como perda de tempo, dada a distância entre as demandas da escola e as suas competências pessoais. Um segundo problema observado foi a dificuldade por parte dos mesmos em suas relações sociais. Embora se empenhassem para ter amigos, o seu grupo de idade não compartilhava de seus interesses, o que dificultava a sua interação, levando-os a se isolar. Um terceiro problema observado foi certa vulnerabilidade emocional, em função da capacidade destes alunos de entender e se envolver com questões éticas e filosóficas, antes de estarem emocionalmente maduros para lidar com tais questões. (ALENCAR, 2007, p.373).

Hollingworth (1942; *apud* ALENCAR, 2007) observou que a convivência com os pares similares em inteligência fazia muito bem para os alunos altamente superdotados, gerando mudanças radicais no seu comportamento, passando a atuar socialmente de forma mais adequada e produtiva. Também Gross (1993) constatou, em estudo realizado na Austrália, que a grande maioria dos alunos muito inteligentes

que não tinham sido acelerados apresentava níveis mais baixos de motivação e autoestima, sendo rejeitados por seus colegas. Com relação aos alunos excepcionalmente inteligentes, a autora ressalta que eles diferem de forma radical dos moderadamente superdotados, não apenas em seu desenvolvimento cognitivo, mas em seu crescimento afetivo, desenvolvimento moral, interesses recreativos, interesses de leitura, escolha de amizades, atitudes e valores, além da maneira como veem o mundo.

Com base no exposto acima, percebe-se que muitos dos problemas entre alunos superdotados relacionam-se à dinâmica do contexto escolar. Um contexto escolar que não favorece a expressão do potencial criativo e elevado, utilizando-se de metodologias tradicionais, meramente mecânicas e repetitivas promove a monotonia e propicia um clima psicológico desfavorável ao desenvolvimento dos talentos, gerando nestes alunos um sentimento de desânimo e frustração. Comportamentos de apatia ou rebeldia e ressentimentos são muito frequentemente, experimentados por estes alunos.

Tem sido apontada a importância de se dar atenção ao frequente descompasso entre o desenvolvimento intelectual e o emocional destes alunos, que também contribui para o seu desajustamento. Silverman (2002) afirma que quanto maior o grau de assincronia, maior a probabilidade de problemas de ajustamento de ordem social e emocional. Landau (1998) lembra que o superdotado precisa ser compreendido em relação a este aspecto, pois ele não se destaca de outras crianças como um todo, às vezes apenas intelectualmente, e normalmente em algumas áreas específicas. É frequente necessitar de ajuda ou tutoria para vencer as discrepâncias entre o desenvolvimento emocional cronológico e o intelectual. Na falta destas, pode sentir-se solitário e a despender toda a sua energia para equilibrar esses extremos de sua personalidade favorecendo, assim, o desajuste socioemocional.

A este respeito, Hollingworth (1942; *apud* ALENCAR, 2007) foi uma das primeiras pesquisadoras a dizer que ter a inteligência de um adulto ou de uma pessoa mais velha, sendo apenas uma criança, com emoções infantis, era angustiante, visto que muitas vezes a família e a escola esperam dela atitudes e comportamentos coerentes unicamente com sua capacidade e potencial intelectual.

Quando isto não ocorre, instalam-se sentimentos de insatisfação e frustrações em ambas as partes.

Esse desenvolvimento heterogêneo de diferentes áreas foi também analisado por Terrassier (1979). O autor propôs o termo “síndrome da dissincronia” para caracterizar a disparidade entre diferentes facetas do desenvolvimento do superdotado. Terrassier contrasta dois tipos de dissincronia. Uma, de ordem interna, que ocorre no interior da própria criança, e outro entre a criança e seu ambiente, incluindo tanto a escola como a família.

A dissincronia de ordem interna refere-se aos diferentes ritmos de desenvolvimento que podem ser observados entre as áreas intelectual, psicomotora, linguística e afetiva. Um bom exemplo disso é o fato de a criança superdotada aprender a ler muito precoce e facilmente, e apresentar dificuldades na área da escrita, ficando frustrada por não conseguir escrever na mesma velocidade de seu ritmo mental. Isto tende a gerar ansiedade, que leva a uma escrita ainda mais irregular, acompanhada de sentimentos de inadequação. A outra disparidade comum é o aluno ter uma habilidade excepcional em uma área do conhecimento e grande defasagem em outra. Como a escola espera que o aluno progrida de uma maneira homogênea em todas as disciplinas, isso pode gerar dificuldades de natureza emocional para o aluno (TERRASSIER, 1979).

Ainda neste âmbito, conforme Alencar (1999) o perfeccionismo, o excesso de autocrítica, a sensibilidade exacerbada, entre outras características associadas à dimensão emocional têm sido também apontados como possíveis fontes de estresse para crianças superdotadas.

Segundo O’ Connor (2002) alguns aspectos do desenvolvimento emocional dos superdotados, como a sensibilidade e a intensidade emocionais, têm sido examinados à luz da teoria de Dabrowsky. Dabrowski, um psiquiatra polonês que estudou a saúde mental de superdotados nas áreas intelectual e artística, propôs a *Teoria da Desintegração Positiva* (TDP), que tenta explicar o desenvolvimento emocional do superdotado, tornando-se importante para entender os padrões de crescimento e os desafios destes indivíduos. Dabrowsky identificou cinco áreas de superexcitabilidade no superdotado: psicomotriz, sensorial, intelectual, imaginativa e emocional. Chamou este processo de superexcitabilidade de “desintegração positiva” porque o crescimento e o desenvolvimento delas seria acompanhado de

angústia e ansiedade. As superexcitabilidades que se manifestam em distintas dimensões da vida psíquica são uma elevada habilidade inata para perceber estímulos e responder a eles. Em outras palavras, seriam como catalisadores para um desenvolvimento emocional mais avançado.

Para Alencar (2001) outro fenômeno que tem sido observado pelos estudiosos da área é o sub-rendimento. A autora comenta que embora não haja pleno acordo quanto à sua definição, poder-se-ia ressaltar que o que caracteriza o subrendimento é uma elevada discrepância entre o desempenho acadêmico e indicadores de um alto potencial intelectual, como, por exemplo, resultados em testes de inteligência. Tanto características individuais quanto elementos da família, da escola e da sociedade em geral contribuem ou estão associados ao subrendimento, relacionando-se entre si de maneira interdependente e complexa.

Dentre as características individuais que contribuem para o subrendimento ressaltam-se a baixa autoestima, a depressão, a ansiedade, o perfeccionismo, a irritabilidade, o não-conformismo, a hostilidade e comportamento agressivo, o *locus* de controle externo, a impulsividade e o *déficit* de atenção (ALENCAR, 2001).

No âmbito familiar, entre as características que contribuem para o subrendimento estão as baixas expectativas parentais, as atitudes inconsistentes dos pais a respeito das realizações do filho, a excessiva pressão dos pais em relação ao desempenho acadêmico, os conflitos familiares que refletem em menor apoio, segurança e compreensão das necessidades da criança.

Os aspectos escolares, sem dúvida, merecem atenção especial, e para estes Alencar (2001) dedica algumas observações:

Um ambiente acadêmico pouco estimulante, métodos de ensino centrados no professor, excesso de exercícios repetitivos, baixas expectativas do professor com relação ao desempenho do aluno, pressão ao conformismo, procedimentos docentes rígidos, com standardização do conteúdo, aliado ao pressuposto de que todos os alunos devem aprender no mesmo ritmo e de mesma forma, além de uma cultura antiintelectualista são elementos que também ajudam a explicar o fenômeno do subrendimento. (ALENCAR, 2001, p. 376).

Associada a estes aspectos, a necessidade de ser aceito pelos pares faz com que muitos alunos com altas habilidades, inseridos no ensino regular, optem

por disfarçar o seu potencial intelectual superior, apresentando um rendimento acadêmico muito aquém de suas possibilidades. Assim, faz-se necessário atuar junto a estes alunos, ajudando-os a desenvolver seu potencial e a se sentirem compreendidos e aceitos, tendo reconhecidas e atendidas as suas necessidades intelectuais, sociais e emocionais.

Sobre a importância da interação social na aprendizagem e no desenvolvimento, Del Prette e Del Prette (1995) afirmam que a qualidade das relações às quais as crianças são expostas permeia e define as diferentes realidades por elas assimiladas. Os autores definem também os tipos de indivíduos que serão constituídos por essa realidade, influenciando o processo e o conteúdo do desenvolvimento de suas características pessoais (modo de agir, pensar e sentir), bem como das suas concepções de mundo.

Nesta perspectiva, pode-se entender que o aluno superdotado constitui-se como indivíduo de maneira ainda mais idiossincrática do que seus pares, o que remete os interessados na área para a necessidade de uma observação mais atenta às suas necessidades específicas, principalmente no tocante ao seu desenvolvimento socioemocional e respectivas relações com o desempenho acadêmico. Estes dois aspectos relacionam-se íntima e diretamente com o desenvolvimento e a expressão do potencial superior dos superdotados.

### **3 DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS SUPERDOTADOS**

Como visto anteriormente quando se deu atenção à construção da identidade, a relação entre aprendizado e desenvolvimento acontece desde o nascimento da criança e a acompanha durante toda a sua vida. É preciso ter clareza de que o desenvolvimento assim como o aprendizado são processos complexos que envolvem não apenas o ambiente escolar, mas o desenvolvimento do ser humano como um todo, em seus aspectos físico, mental e social.

Com relação às crianças superdotadas, inúmeras dúvidas e contradições permeiam os aspectos relativos ao seu desenvolvimento e aprendizado.

Conforme Mattei (2006), dois estudiosos da psicologia do desenvolvimento, Jean Piaget e Lev Semenovich Vygotsky, mostraram preocupação com o



desenvolvimento e o aprendizado das crianças, mas nenhum dos dois aprofundou seus estudos no processo educativo formal, isto é, escolar. Piaget visava o sujeito epistêmico, enquanto Vygotsky buscava construir uma nova psicologia a partir da consideração de fenômenos não adequadamente contemplados na época. Entretanto, por contribuírem excepcionalmente para as pesquisas relacionadas à educação de modo geral, pode-se deduzir que tanto Piaget quanto Vygotsky contribuem indiretamente para o contexto educacional referente aos superdotados.

Para Vygotsky, o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, sendo um processo integrado que ocorre antes mesmo da criança frequentar a escola. Piaget buscou compreender as idéias que envolvem a experiência e a inteligência, ou seja, a interação indivíduo/meio, valorizando aspectos biológicos no desenvolvimento, enquanto Vygotsky conclui que o desenvolvimento é prioritariamente favorecido pelo ambiente físico e social no qual estamos inseridos (MATTEI, 2006).

Segundo Mattei (2006), de acordo com a visão piagetiana pode-se entender a superdotação é um fenômeno de ordem biológica que dependerá da interação do sujeito com o mundo, e na perspectiva vygotskyana o ambiente e as interações são fatores indispensáveis no desenvolvimento do potencial elevado e das habilidades de pensamento superior. Ao considerar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vygotsky percebe-as como algo que não é simplesmente genético, mas apropriativo de um psiquismo que é historicamente acumulado sob a forma de relações sociais entre os homens. As relações entre os homens seriam, para ele, elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo. Dessa forma, as funções mentais e o cérebro são vistos como um sistema aberto de grande plasticidade, cuja estrutura e funcionamento são moldados ao longo da história e do desenvolvimento individual através da mediação, da representação, da abstração e da generalização da realidade.

Para Mattei (2006) é a capacidade de aprender durante toda a vida que os homens apresentam, e de compreender que isso acontece e como isso acontece, é que os tornam seres únicos, capazes de poder construir, interpretar e manifestar conhecimentos e idéias; de se desenvolver intelectual, emocional, social e espiritualmente. Aprender a reestruturar conhecimentos, elaborar significados e conceitos é o que remete o ser humano a processos mentais superiores e a níveis de desenvolvimento cada vez mais diferenciados.

As crianças superdotadas possuem níveis de desenvolvimento superiores aos das demais crianças, porém, conforme visto anteriormente quando se refletia sobre os mitos, não são superdotadas em todos os domínios e, muitas vezes, os testes de QI não identificam adequadamente suas capacidades. Dessa forma, a criança superdotada não terá sempre e necessariamente excelente desempenho em todas as disciplinas, podendo até mesmo apresentar *déficit* de aprendizagem na área que não é do seu domínio.

Tendo em vista que o ser humano é um ser social e culturalmente constituído, podemos afirmar que desenvolve sua inteligência através de interações sociocognitivas; por isso mesmo a inteligência não pode ser medida somente através de índices, pois as diversas interações que vivenciamos propiciam a existência de vários tipos de inteligência. Assim sendo, no presente trabalho se faz referência à inteligência a partir da definição de Howard Gardner: "... um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa dada cultura..." (GARDNER, 2000, p. 47). Segundo Gardner (1995), "cada inteligência está baseada, pelo menos inicialmente, em um potencial biológico, que então se expressa como o resultado da interação dos fatores genéticos e ambientais." (p.78).

Nesta perspectiva, parece importante a afirmação de Mattei (2006) quando se refere ao indivíduo superdotado:

O aluno com altas habilidades/superdotação é aquele indivíduo que, quando comparado à população em geral, apresenta uma habilidade significativamente superior em alguma área do conhecimento, podendo ser: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinestésica, naturalística, existencial e emocional. Mesmo que alguns estudiosos afirmem a origem biológica ou hereditária das altas habilidades, pensamos que isto é desmistificado pelo processo de evolução e desenvolvimento da humanidade, que está cada vez mais evidente nas gerações atuais. (MATTEI, 2006, p. 168).

As inteligências múltiplas estudadas por Gardner consistem em competências individuais, de acordo com indivíduos e sociedades nas quais estão inseridas e operantes. Gardner (2000) argumenta que tanto a carga genética quanto

o ambiente são imprescindíveis para o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, fazendo sempre uma interrelação entre os estudos de Piaget e Vygotsky.

Winner (1998) também afirma que o desenvolvimento das crianças superdotadas sempre resulta de uma ação conjunta de genes e ambiente. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que os genes são suscetíveis a influências do ambiente, operando sempre aditivamente. Esta é uma questão pertinente quando se aborda o desenvolvimento e o aprendizado de crianças com altas habilidades/superdotação, pois como se viu, o aprendizado promove o desenvolvimento e isto implica na busca de um sistema que conduza a aprendizados condizentes com suas necessidades.

Segundo Mattei (2006) ainda não há certeza, ou um estudo que tenha comprovado que alguma destas afirmativas de ordem biológica, genética ou ambiental tenha sido o fator determinante para a superdotação. Todavia, para vários autores as formas de superdotação existentes possuem base biológica, produzindo indivíduos que com apoio e um ambiente estimulante poderão desenvolver habilidades e talentos em níveis mais elevados, desde que bem motivados e assessorados adequadamente pelo ambiente imediato, ou seja, pela família e pela escola.

Faz-se importante, ainda, levar em consideração os aspectos metacognitivos envolvidos na aprendizagem, os quais parecem ter um papel especialmente relevante no caso dos indivíduos superdotados. Vygotsky (1989) acredita que os conceitos espontâneos e científicos estão organizados em sistemas consistentes de interrelações e que, para serem adequadamente assimilados, englobam uma atitude metacognitiva. Assim, a intervenção pedagógica promove avanços na aprendizagem e no desenvolvimento da criança através da interação com outras pessoas e do contato com o conhecimento científico acumulado pela humanidade, mas também devido à existência de procedimentos metacognitivos centrais para a formação de conceitos científicos.

Freeman e Güenther (2000) não atribuem o pensamento mais científico das crianças superdotadas a aspectos maturacionais precoces, mas apontam para os aspectos emocionais relacionados à autorregulação da aprendizagem. Assim, a emoção é vista como um componente importante e que pode ajudar (ou por vezes atrapalhar) o aprendizado da criança superdotada.

A autorregulação da aprendizagem para Freeman e Güenther (2000), é uma característica visível nas crianças superdotadas. Para estas crianças, a metacognição deve ser um importante resultado de sua experiência acadêmica. O potencial destes alunos pode ser desenvolvido em níveis elevados mediante condições apropriadas e oportunidades para aprender. Assim, podemos ver que mais uma vez o ambiente no qual a criança está inserida surge como elemento essencial e indispensável para o aprendizado e o desenvolvimento das crianças superdotadas. A escola produz mais efeito em crianças com capacidade média do que em crianças com altas habilidades, porque o processo escolar não focaliza o desenvolvimento de talentos específicos.

Acerca deste tema, Renzulli (1986) defende a idéia de que deve haver uma mudança no enfoque das definições de superdotação de “ser ou não ser superdotado” para “desenvolver comportamentos de superdotação”.

Dr. Joseph Renzulli iniciou seus estudos sobre superdotados no final da década de 60 criando o modelo de superdotação denominado *Teoria dos Três Anéis*. Este modelo oferece uma visão de superdotação como resultado da interação de três fatores principais: *habilidade acima da média*, *envolvimento com a tarefa* e *criatividade*. O primeiro anel (habilidade acima da média) envolve tanto habilidades gerais como processamento de informações, integração de experiências que resultam em respostas adaptativas e apropriadas a novas situações e capacidade de pensamento abstrato como o pensamento espacial, a memória e a fluência de palavras. Também envolve habilidades específicas, que consistem na capacidade de adquirir conhecimento e habilidade para atuar em uma ou mais atividades de uma área especializada como, por exemplo, química, matemática, dança, além de outras. O segundo anel (envolvimento com a tarefa) refere-se à motivação envolvida na execução da atividade ou resolução de um problema. O indivíduo envolvido com uma tarefa pode ser descrito como perseverante, dedicado, autoconfiante. O terceiro anel (criatividade) envolve fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade e ousadia (REZULLI, 1986).

Nesta perspectiva, Fleith (1999) diz que a visão de superdotação como um fenômeno inato e cristalizado deve ser substituída por uma visão mais dinâmica e

flexível, levando-se em consideração a importância da interação entre indivíduo e ambiente no desenvolvimento de comportamentos de superdotação.

Assim, devem-se prestar atenção àqueles indivíduos que apresentam “comportamentos superdotados” com o intuito de oferecer-lhes programas de enriquecimento, promovendo o desenvolvimento do potencial identificado, evitando a exclusão e minimizando os efeitos trágicos do sub-rendimento escolar deste aluno.

As constatações de Winner (1998), nesse sentido, são preocupantes. A primeira é de que as crianças superdotadas frequentemente “[...] desempenham abaixo de sua capacidade, não apenas porque são subdesafiadas, mas também porque trabalham abaixo do seu nível para obter aceitação social” (WINNER, 1998, p. 180). A segunda constatação, não menos importante, é a de que professores precisam criar estratégias pedagógicas mais eficazes para minimizar a exclusão destes alunos em face destas diferenças:

As crianças superdotadas não são apenas mais rápidas do que as crianças normais, mas são também diferentes. Porque requerem apoio estruturado mínimo, porque fazem descobertas sozinhas e inventam novas formas de entender e porque têm tamanha fúria por dominar, elas são diferentes das crianças que apenas trabalharam com afinco extremo. (WINNER, 1998, p. 247-248).

Pode-se considerar que os autores citados entendem que o fator biológico e ambiental são contribuintes indispensáveis no processo de desenvolvimento e aprendizado das crianças superdotadas.

Tanto Gardner (2000) quanto Renzulli (1986) assinalam a importância da cultura e do ambiente para a definição e manifestação da superdotação, considerando a inteligência não como algo isolado e unitário. A superdotação depende de um processo de interação e desenvolvimento cognitivo superior. O ambiente é apontado por todos os estudiosos da área como indispensável para o desenvolvimento e aprendizado da criança. Nesta perspectiva, crianças que vivem em um ambiente menos favorecido poderão descobrir suas habilidades tardiamente, ou ainda, não desenvolvê-las.

Neste contexto, Alencar (2007) aponta para o fato de que o aprendizado da criança superdotada não ocorre de maneira linear e este pode não ser, necessariamente, o melhor aluno da classe, podendo também enfrentar problemas pelo fato das escolas ainda priorizarem apenas uma categoria de habilidades (as acadêmicas, que englobam normalmente as habilidades linguísticas e lógico-matemáticas), desfavorecendo habilidades artísticas, criativas e no âmbito da liderança, por exemplo. Esta relação pode levar a criança superdotada à apatia e ao ressentimento por estar sujeita a um programa acadêmico repetitivo e monótono, bem como a um clima psicológico em sala de aula pouco favorável à expressão do seu potencial superior.

Destas considerações pode-se concluir que manifestar um alto potencial ou uma habilidade muito acima da média dependerá, em grande parte, das interações do indivíduo com o meio no qual está inserido. O sucesso acadêmico do aluno com potencial elevado, portanto, dependerá do nível de investimento da família, da escola e da sociedade em geral.

O presente trabalho pretende, à luz deste aporte teórico, investigar como os alunos superdotados entendem seu desenvolvimento socioemocional a partir das relações estabelecidas entre as percepções que têm da superdotação e de suas crenças autorreferenciadas (aspectos identitários), do seu desempenho acadêmico, de suas habilidades sociais e das expectativas de seus pais e professores.

## CAPÍTULO 3

### MÉTODO: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

#### 1 METODOLOGIA

A intenção do presente trabalho é abordar a temática da relação entre o desenvolvimento socioemocional e o desempenho acadêmico de alunos superdotados por meio de uma pesquisa exploratória, a qual faz uso tanto de instrumentos padronizados (escalas e inventários já consideradas fidedignos pela comunidade científica), como também de instrumentos especificamente criados para esta pesquisa, os quais, combinados, subsidiaram a análise dos resultados da amostra, tanto em caráter grupal como individual.

Assim, para responder à questão de pesquisa “*Como alunos com altas habilidades/superdotação percebem seu desenvolvimento socioemocional e as implicações deste no seu desempenho acadêmico?*” optou-se por realizar um estudo misto, quantitativo em sua primeira etapa (predominantemente estatístico) e qualitativo na segunda etapa, explorando categorias mais frequentes nas respostas dos alunos à entrevista e dinamizando a interrelação entre os instrumentos em alguns estudos individualizados.

Na primeira etapa, portanto, foram utilizados instrumentos padronizados para o levantamento de dados e análise estatística de seus resultados. Aplicou-se a Escala Piers-Harris de Autoconceito (PIERS e HARRIS, 1984); Escala de Autoestima de Rosenberg (ROSENBERG, 1965); o Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência-Domínio Acadêmico (SKINNER, CHAPMAN E BALTES, 1983); e o IMHSC-Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2005) instrumentos que serão descritos adiante com mais detalhes. Para análise estatística dos resultados usou-se o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), que é um software aplicativo (programa de computador) do tipo científico.

Após o levantamento quantitativo dos aspectos socioemocionais focados nos aspectos identitários (crenças autorreferenciadas) e nas habilidades sociais do

grupo pesquisado, passou-se para a segunda etapa, com maior flexibilidade metodológica, utilizando-se de uma abordagem qualitativa. Foi realizado, assim, um trabalho individualizado, mais interpretativo e contextual, que, de acordo com Sampieri *et al* (2006), não tem a finalidade de medir numericamente os fenômenos ou generalizar os resultados da pesquisa.

Nesta segunda fase, através da utilização de uma entrevista semiestruturada, buscou-se encontrar na fala dos participantes núcleos de significado acerca das representações que se buscou explorar, bem como experiências que pudessem aprofundar aspectos que se destacaram com mais relevância na pesquisa quantitativa, estabelecendo, quando possível, relações entre eles. Considerando a multiplicidade de fatores envolvidos em todas as dimensões pesquisadas, procurou-se, nesta última etapa, evitar conclusões definitivas ou de caráter excludente.

O diferencial desta pesquisa foi justamente o fato de que os resultados foram considerados a partir da perspectiva do próprio aluno superdotado. Conforme Sampieri (2006), o objetivo das entrevistas é exatamente este, o de obter respostas sobre o tema de interesse sob a linguagem e a perspectiva do entrevistado.

Neste contexto, Triviños (1987) afirma que o foco principal deve ser colocado pelo pesquisador. Portanto, acredita-se que a utilização da entrevista semiestruturada “favoreceu não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também a sua explicação e compreensão de sua totalidade (...) além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p.152).

Sendo assim, estas duas abordagens vieram ao encontro do caráter misto (objetivo-subjetivo) deste estudo, que teve como objetivo constatar as percepções dos alunos superdotados sobre sua realidade. Portanto, a intenção do estudo foi contribuir com dados resultantes de pesquisa relativos à autopercepção do indivíduo superdotado acerca do seu desenvolvimento socioemocional, de suas habilidades sociais e de seu desempenho acadêmico, com vistas a influenciar agentes educacionais que trabalham na área das altas habilidades/superdotação para a continuidade de novas pesquisas dentro de uma abordagem mais aberta. Espera-se também contribuir para a conscientização de que a execução de projetos educacionais deve levar em conta os aspectos identitários destes alunos.



## 2 CAMPO DE ESTUDO

A pesquisa empírica foi realizada sob autorização do Comitê de Ética em pesquisa (ANEXO 1), no ano de 2010, em um Centro Municipal de Atendimento Especializado (CMAE) pertencente à rede pública de ensino de Curitiba.

Os CMAEs são centros de atendimento que funcionam em instalações com infraestrutura física para abrigar uma equipe administrativa e uma equipe profissional, assessorados por um grupo de funcionários que atendem à limpeza, à segurança e à merenda escolar. Estes centros ofertam atendimento especializado na modalidade de rede de apoio ao ensino regular. Dois destes CMAEs também comportam Salas de Recursos para alunos superdotados, os quais são atendidos no contraturno. Ao todo são oito CMAEs distribuídos nos Núcleos Regionais de Educação (NRE) da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC): Pinheirinho (PN), Boqueirão (BQ), Cajuru (CJ), Boa Vista (BV), Portão (PR), Santa Felicidade (SF), Bairro Novo (BN) e Matriz (MZ).

O CMAE onde foi realizada a pesquisa atende entre os turnos da manhã e da tarde, alunos oriundos de escolas do seu NRE pertencentes a famílias, em sua maioria, de classe socioeconômica “C”, com uma pequena parcela se situando nas classes “D” ou “B2”, segundo critério Brasil/Ibope. Os alunos da Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação (SR-AH/SD) deste CMAE provinham, até 2010, de escolas municipais de todos os oito NRE da cidade. No ano de 2011 passou a atender aos alunos oriundos apenas dos núcleos Pinheirinho, Bairro Novo, CIC, Portão e Boqueirão, devido à abertura de outra SR-AH/SD no CMAE localizado no NRE-Matriz. Portanto esta nova SR-AH/SD passou a atender aos alunos das escolas dos NRE de Santa Felicidade, Boa Vista, Cajuru e Matriz.

As modalidades de atendimento oferecidas pelos CMAEs são as seguintes: fisioterapia, psicologia, fonoaudiologia, pedagogia especializada, reeducação visual, reeducação auditiva e avaliação diagnóstica psicoeducacional (ADP), que contemplam no seu total uma média de 360 alunos por mês, e mais os alunos atendidos pela SR-AH/SD. No caso do CMAE onde foi realizada a pesquisa, 40 alunos, com idade entre 6 a 12 anos, são atendidos nas Salas de Recursos. Destes 40 alunos, apenas os que preenchem o critério (idade) foram convidados a participar do estudo.

### **3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES**

Participou da pesquisa um grupo composto por 45 alunos com idade entre oito e doze anos que frequentam o Ensino Fundamental em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, todos já possuindo laudo de superdotação. Nesta amostra nem sempre as idades cronológicas coincidem com a série esperada, já que alguns destes alunos passaram por uma ou mais acelerações.

Para a escolha dos participantes utilizou-se alguns critérios. O primeiro foi que os participantes tivessem sido identificados formalmente como superdotados; o segundo critério foi a idade (oito a doze anos), por se entender que esta faixa etária facilitaria a compreensão dos instrumentos a serem utilizados na pesquisa (incluindo o enquadre do grupo na idade sugerida pelos instrumentos utilizados, os quais já haviam sido validados pela comunidade científica), como também pela possibilidade de um discurso mais claro nas entrevistas; o terceiro critério foi que os participantes estivessem frequentando escolas públicas da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba (SME/PMC), por facilitar o contato com os participantes, suas famílias e escolas, bem como viabilizar o acesso dos participantes ao local da pesquisa. Portanto, a amostra foi composta por alguns alunos das salas de recursos e outros que nunca frequentaram esta modalidade de ensino, ainda que identificados formalmente como superdotados.

O contato com os 45 alunos da amostra se deu por intermédio das escolas de origem. A Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais (CANE), da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, após a autorização para a pesquisa, também forneceu os nomes dos alunos, de seus responsáveis e das escolas em que estudam. Procurou-se, dentre todos os alunos que se enquadravam nos critérios acima citados, selecionar a amostra observando alguns outros critérios, como por exemplo, uma distribuição por NRE (Núcleo Regional de Educação). Entendendo que as escolas pertencentes a estes núcleos, por representarem bairros de regiões distintas da cidade poderiam apresentar características socioeconômica e cultural diferentes, escolheu-se alunos de todos os NRE para compor a amostra. Buscou-se, também, equiparar o número de alunos por gênero em cada faixa etária, ainda que o fator gênero não tenha sido considerado separadamente nas análises dos dados. Entende-se, porém, que este cuidado com o equilíbrio na participação de ambos os

sexos permite que a amostra não sofra um viés desnecessário. A maioria dos participantes já frequentou SR-AH/SD ou outro programa semelhante. Apenas alguns deles, apesar de já terem sido identificados como superdotados, nunca frequentaram programas específicos para a superdotação.

Os quadros abaixo mostram a distribuição do grupo de acordo com a idade, gênero, série e NRE. No quadro 1 se pode observar as relações idade e gênero:

IDADE	MENINOS	MENINAS	TOTAL
8	9	7	16
9	10	4	14
10	9	2	11
11	1	1	2
12	1	1	2
	30	15	45

Quadro 1: Distribuição do grupo de acordo com a idade e gênero dos participantes

No quadro 2, por sua vez, se pode visualizar a distribuição do grupo por séries:

SÉRIE	ALUNOS	IDADE
2º ano	1	7/8 anos
3º ano	8	8 anos
4º ano	13	8/9 anos
5º ano	13	9/10 anos
5ª série	8	10/11 anos
6ª série	1	11 anos
7ª série	1	12 anos
TOTAL	45	-----

Quadro 2: Distribuição do grupo de acordo com a série dos participantes.

No quadro 3 é apresentada a distribuição do grupo conforme os Núcleos Regionais de Educação (Portão-PR, Pinheirinho-PN, Bairro Novo-BN, Boqueirão-BQ, Cajuru-CJ, Boa Vista-BV, Santa Felicidade-SF e Matriz-MZ) dos quais provêm as crianças pesquisadas:

NRE	PR	PN	BN	BQ	CJ	BV	SF	MZ
ALUNOS	13	04	02	10	06	06	03	01

Quadro3: Distribuição do grupo por Núcleo Regional de Educação

O contato inicial para convocação dos alunos se deu através das escolas, com o auxílio da equipe pedagógica.

O objetivo do estudo foi explicado para cada família, solicitando-se um encontro, juntamente com as crianças, para melhor exposição do projeto de pesquisa e esclarecimentos do que se esperava deles. Este primeiro encontro ocorreu no CMAE onde, posteriormente, foram aplicados os instrumentos de pesquisa. Neste encontro os pais e os alunos puderam fazer perguntas e tirar suas dúvidas. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 2) e de Assentimento Informado (ANEXO 3) foram explicados em detalhes pela pesquisadora aos pais e aos participantes. Nenhum deles demonstrou dificuldade para entender o que se pretendia com a pesquisa ou acerca do que se esperava deles. Assim, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi lido e assinado pelos pais e os participantes leram e assinaram o Termo de Assentimento.

Notou-se um envolvimento significativo por parte das escolas, as quais se prontificaram a fazer os contatos, localizar as famílias e incentivar a participação destas na pesquisa. Das famílias e dos alunos pôde-se perceber uma ótima receptividade. Avalia-se, pelos discursos e pela participação, que todos pareciam orgulhosos de participar de uma pesquisa de cunho científico e deixar sua contribuição para a área das Altas Habilidades/Superdotação. Mesmo as famílias que tiveram dificuldades para levar os filhos ao CMAE, por motivos de data ou horário, se empenharam bastante para não ficar de fora, sendo que nenhuma desistência foi registrada. Ao contrário, alguns pais, ao saberem por pais de outros

alunos que estes haviam sido chamados para participar da pesquisa, procuraram a pesquisadora solicitando que seus filhos também fossem convidados a participar.

Procurou-se evitar ao máximo a perda de participantes. Para tanto, a pesquisadora precisou demonstrar flexibilidade, fazendo a entrevista com um dos participantes na casa deste (por motivo da dificuldade de locomoção do acompanhante), garantindo, porém, as mesmas condições de privacidade, silêncio e sigilo. Também por motivo de acidente dos responsáveis que ficaram impedidos de comparecer ao CMAE, dois participantes foram testados na própria escola. Nestes casos, os alunos foram, com a permissão (escrita) dos pais e dos professores, retirados de suas salas de aula para um local previamente preparado para a aplicação dos instrumentos. Todos os demais pais compareceram com seus filhos nos dias, horários e local combinados.

## 4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

### 4.1 INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram assim distribuídos durante a etapa de coleta de dados (ver quadro 4):

ETAPAS	INSTRUMENTOS
1ª ETAPA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala de Autoconceito - Piers-Harris</li> <li>- Escala de Autoestima – Rosenberg</li> <li>- Inventário de Crenças de Controle, Agência e competência – domínio acadêmico (ICCAC) - Skinner, Chapman e Baltes</li> <li>- IMHSC-Del Prette (Inventário Multimídia de Habilidade Social para Crianças) – Del Prette e Del Prette</li> </ul>
2ª ETAPA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista semiestruturada (com 18 alunos)</li> </ul>

Quadro 4: Distribuição dos instrumentos em cada fase da coleta de dados.

Como se pode verificar no quadro 4, na primeira etapa da pesquisa foram utilizados inventários e escalas padronizadas para levantamento do nível socioemocional (de acordo com as variáveis previamente estabelecidas) dos 45 participantes, sendo que estes instrumentos são descritos em maiores detalhes a seguir:

4.1.1 *Piers-Harris – Escala de Autoconceito* – “O que eu penso sobre mim mesmo” (Versão da *Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale*, PIERS e HARRIS, 1984; traduzida por JACOB e LOUREIRO, 1999) (ANEXO 4).

Trata-se de uma escala multidimensional que, após analisada durante a aplicação no grupo piloto, optou-se por utilizá-la em seu formato original, aproveitando todas as dimensões abarcadas pelo instrumento. Esta escala é um instrumento composto de 80 questões que pretendem contemplar as seguintes dimensões do autoconceito: comportamento, status intelectual e acadêmico, ansiedade, aparência física/atributos, popularidade e felicidade/satisfação.

Na avaliação das respostas devem-se considerar os seguintes aspectos:

a) Para cada questão do material existem duas possibilidades de resposta, a saber, “sim” ou “não”. Assim, para a resposta a cada item pode-se atribuir escore igual a zero ou um. O escore um é sempre atribuído à resposta correspondente a avaliação do seu comportamento e de seus atributos de forma favorável a um bom autoconceito, o que pode corresponder à resposta “sim” ou “não”, dependendo do item. Por exemplo, Meus colegas fazem gozações de mim. (zero para “sim” e um para “não”); Eu sou uma pessoa feliz. (um para “sim” e zero para “não”). De maneira a igualar a direção da crença, então, a pontuação de alguns itens deve ser invertida por ocasião da tabulação. Na versão com 80 questões, os itens que deverão ser invertidos são os seguintes (44 itens): 1, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 18, 20, 22, 25, 26, 28, 31, 32, 34, 37, 38, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 50, 53, 56, 58, 59, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 71, 74, 75, 77, 78, 79.

b) A somatória do total de pontos obtidos pelo sujeito corresponde ao Escore Total. Valores mais elevados correspondem a um autoconceito positivo, enquanto valores menores indicam um autoconceito negativo.

c) O material original propõe que os 80 itens sejam categorizados em seis dimensões, isto é, seis aspectos que compõem o autoconceito. Assim, cada sujeito receberá, além do escore geral, um escore específico para cada dimensão.

Os itens que compõem cada dimensão são: *Comportamento*: itens 12,13,14,21,22,25,34,35,38,45,48,56,59, 62, 78 e 80 (totalizando 16 itens); *Status Intelectual e Acadêmico*: itens 5,7,9,12,16,17,21,26, 27,30,31,33,42,49,53, 66 e 70 (totalizando 17 itens); *Aparência Física e Atributos*: itens 5,8,15,29, 33,41,49,54,57,60,63, 69 e 73 (totalizando 13 itens); *Ansiedade*: itens 4,6,7,8,10,20,28,37,39,40,43,50,74 e 79 (totalizando 14 itens); *Popularidade*: itens 1,3,6,11,33,40,46,49,51,58,65,69 e 77 (totalizando 13 itens); *Felicidade e Satisfação*: itens 2,8,36,39,43,50,52,60,67 e 80 (totalizando 10 itens);

Do total de 80 itens, 15 são utilizados para o cômputo do escore total, mas não são categorizados em nenhuma das seis subescalas (ou dimensões). São os seguintes: 18, 19, 23, 24, 32, 44, 47, 55, 61, 64, 68, 71, 72, 75 e 76.

Existem ainda alguns itens (também 15) que pertencem simultaneamente a duas ou mais dimensões, tendo, portanto, seu resultado somado em duas ou mais subescalas. São os seguintes: 5, 6, 7, 8, 12, 21, 33, 39, 40, 43, 49, 50, 60, 69 e 80.

4.1.2 *Rosenberg – Escala de Autoestima (Self-Esteem Scale, Rosenberg, 1984; traduzida por LOOS, 2003) (ANEXO 5).*

A Escala de Autoestima de Rosenberg é um instrumento de autorrelato composto por 10 itens, de caráter unidimensional. As respostas ao teste são dadas por um sistema *Likert* de quatro pontos (1-4), no qual os participantes devem indicar o grau de concordância com a questão descrita. Dez itens que a compõem procuram avaliar globalmente a atitude em relação a si mesmo, ou seja, a autoestima do indivíduo, o grau de satisfação que demonstra em relação a si próprio. São eles: se os respondentes se sentem satisfeitos consigo mesmos; se têm várias boas qualidades; se às vezes sentem que “não prestam para nada”; se não têm muito do que se orgulhar de si próprios; se sentem que são um fracasso; se percebem que são inúteis; se desejariam ser uma pessoa de valor, ter mais respeito por si e ter uma atitude positiva em relação a si mesmo; se são capazes de fazer coisas tão bem quanto os outros. As opções de resposta são: concordo totalmente, concordo,

discordo, discordo totalmente. Aqui também existem itens de pontuação invertida: 3, 5, 8, 9 e 10. Uma elevada autoestima é indicada por um alto escore neste instrumento.

Esta escala também sofreu uma aplicação teste e não apresentou problemas ou necessidade de alterações, sendo que se mostrou adequada e instrumentaliza a concepção de autoestima adotada neste estudo.

4.1.3 *Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência (ICCAC) – Domínio Acadêmico* (Versão brasileira do CAMI – *Control, Agency, Means\_Ends Beliefs Interview*, SKINNER, CHAPMAN e BALTES, 1983; traduzida por NERI e PELLONI, 1996; modificada por LOOS e NERI, 2000) (ANEXO 6).

O ICCAC é um instrumento que se apóia na Teoria da Ação de Ellen Skinner (SKINNER, 1995) e tem seu foco nas crenças de controle relacionadas ao domínio acadêmico. Explora três dimensões específicas: *expectativa geral de controle, crenças de agência e crenças de relações meios-fins*.

A escala traduzida para o português, mas em seu formato original (80 questões), foi testada e examinada em suas características psicométricas por Loos e Neri (2000), quando apesar de ter demonstrado boas qualidades psicométricas sofreu algumas alterações no sentido de aperfeiçoar o instrumento. Os objetivos das alterações sugeridas foram:

1. Minimizar possíveis dificuldades de compreensão por parte das crianças menores, no tocante as perguntas com dupla negativa, isto é, uma frase negativa em combinação com as alternativas negativas de respostas;
2. Diminuir o número de questões. Várias questões eram muito parecidas e foram questionadas pelos participantes que demonstraram cansaço no decorrer do teste.

A escala utilizada na presente pesquisa foi, então, a modificada por Loos e Neri (2000), que possui 60 questões com o propósito de acessar 10 fontes de controle: uma referente à expectativa geral de controle, quatro de crenças de agência e cinco de crenças de estratégias (meios-fins). Cada uma destas dimensões



é composta por seis itens distribuídos randomicamente, os quais possuem quatro alternativas de respostas nas quais o participante deve indicar a frequência de ocorrência do evento mencionado na questão (“nunca”, “quase nunca”, “às vezes”, “sempre”). Apesar de ter sido revisada, o grupo pesquisado neste estudo evidenciou a mesma necessidade e questionamentos semelhantes aos da amostra de Loos e Neri (2000).

Estes três instrumentos foram utilizados com o objetivo de fazer um levantamento, junto à amostra pesquisada, do nível das crenças autorreferenciadas (autoconceito, autoestima e crenças de controle) apresentado por esta.

Para se complementar a investigação do desenvolvimento socioemocional, explorando a outra variável selecionada, aplicou-se também um inventário para habilidades sociais, que é descrito a seguir.

4.1.4 *IMHSC-Del-Prette (Inventário Multimídia de Habilidade Social para Crianças)* Del Prette e Del Prette (2006), foi utilizado para levantar dados acerca do nível de habilidade social apresentado por estes alunos (ANEXO 7). O Inventário de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC-Del-Prette) é apresentado em versão informatizada (IMHSC-Del-Prette - CD-ROM) e em versão impressa (IMHSC-Del-Prette - Caderno). Esta versão informatizada foi planejada principalmente para a autoavaliação da criança, enquanto que a versão impressa foi designada para a autoavaliação e a avaliação pelo professor.

Neste trabalho, pela intenção do estudo, utilizou-se a versão informatizada que é apresentada sob a forma de um CD-ROM. A apuração dos resultados da versão informatizada é feita por um módulo processador que faz parte de um segundo CD-ROM e disponibiliza os resultados na forma de protocolos, gráficos e planilhas. O IMHSC-Del-Prette é composto por 21 itens que mostram situações de interação de crianças com outras crianças e também com adultos. Em cada item, apresenta-se uma situação seguida de três alternativas de reação: a *reação habilidosa* esperada para crianças dessa faixa etária e dois tipos de *reações não-habilidosas*. As situações e reações são apresentadas sob a forma de trechos de vídeo. Por exemplo, na situação 1, Marina (a personagem principal) olha um grupo de colegas jogando amarelinha e está com muita vontade de brincar com elas. A pergunta é: o que Marina vai fazer? Ao que segue três exemplos de reações para a

criança escolher qual delas teria se estivesse no lugar da personagem. Na primeira reação Marina arranca a pedrinha da mão da colega, a empurra e diz em tom de voz agressivo “agora é a minha vez” (REAÇÃO NÃO HABILIDOSA ATIVA); na segunda reação Marina apenas olha e fica pensando: “será que elas vão deixar eu brincar... Elas parecem amigas há tanto tempo...” (REAÇÃO NÃO HABILIDOSA PASSIVA); na terceira reação Marina chega perto das colegas e quando uma delas olha, ela fala “posso brincar com vocês?” (REAÇÃO HABILIDOSA). Estas reações são apresentadas em sequências diferentes no decorrer dos 21 itens do teste, para a criança não intuir qual é a reação socialmente mais aceita e assim a escolher para obter uma possível aprovação por parte das pesquisadoras. Na sequência, para cada situação escolhida, a criança é convidada a responder com que frequência apresenta este tipo de reação (se SEMPRE, NUNCA ou ÀS VEZES) e o que ela acha da reação sugerida (CERTO, ERRADO, ou MAIS OU MENOS). Por fim lhe é perguntado sobre o grau de dificuldade para agir daquele jeito (se MUITA, POUCA, ou NENHUMA). As situações que aparecem no inventário ocorrem principalmente em ambiente escolar, devido à sua importância para a socialização e o ajustamento da criança nessa fase do seu desenvolvimento (ANEXO 7).

Na medida do possível, tanto as reações habilidosas como as não habilidosas devem ser avaliadas na caracterização da competência social juntamente com os indicadores de frequência e dificuldade, de importância, incômodo, adequação, que caracterizam fatores cognitivo-afetivos associados a tais desempenhos. Essas reações são assim descritas:

*Reações habilidosas:* são os comportamentos que uma pessoa apresenta para lidar com as demandas interativas do seu ambiente e que contribuem para configurar sua competência social, relacionando-se estreitamente com a funcionalidade do desempenho (adequação às demandas e consequências obtidas).

*Reações não habilidosas ativas:* são aquelas indicadoras de problemas externalizantes, ou seja, que se expressam predominantemente de forma aberta como as de agressividade física ou verbal, negativismo, ironia, autoritarismo e coerção.

*Reações não habilidosas passivas:* são aquelas indicadoras de problemas internalizantes, ou seja, que se expressam predominantemente de forma encoberta, como as de incômodo, mágoa, ressentimento, ansiedade e/ou por meio de esquiva ou fuga diante de demandas de enfrentamento aberto.

Embora não esgote as possibilidades do repertório social da criança, as situações retratadas no IMHSC-Del-Prette permitem uma amostragem de habilidades requeridas em áreas do funcionamento socioafetivo (empatia e civilidade, expressão de sentimentos, comportamentos pró-sociais e cooperação, assertividade e autocontrole) que têm sido destacadas na literatura como importantes para a qualidade das relações da criança com colegas e professores, para o seu desempenho acadêmico e, em médio e longo prazo, para o seu desenvolvimento socioemocional e saúde psicológica (DEL PRETTE e DEL PRETTE 2005).

Os itens do IMHSC-Del-Prette são agrupados em quatro subescalas, nomeadas como segue:

*Empatia e civilidade:* habilidades de expressão de sentimentos positivos de solidariedade e companheirismo ou de polidez social, por exemplo, fazer e agradecer elogios, oferecer ajuda e pedir desculpas;

*Assertividade de enfrentamento:* habilidades de afirmação e defesa de direitos e de autoestima, com risco potencial de reação indesejável (maior probabilidade de rejeição, de réplica ou de oposição) por parte do interlocutor, por exemplo, solicitar mudança de comportamento do outro, defender-se de acusações injustas e resistir à pressão do grupo;

*Autocontrole:* habilidades que envolvem controle emocional diante de frustrações ou de reações negativas ou indesejáveis de colegas, por exemplo, recusar pedidos de colegas, demonstrar espírito esportivo e aceitar brincadeiras;

*Participação:* habilidades de envolver-se e comprometer-se com o contexto social mesmo quando as demandas do ambiente não lhes são especificamente

dirigidas, por exemplo, responder à pergunta da professora, mediar conflitos entre colegas e juntar-se a um grupo em brincadeiras.

Os interlocutores, contextos e demandas contemplados nos itens do IMHSC-Del-Prette são apresentados no Quadro 5, agrupados conforme as subescalas em que se incluem:

SUBESCALAS	HABILIDADES	INTERLOCUTOR	CONTEXTO
<b>Empatia e civilidade</b>	06.Pedir desculpas	Colega	Recreio
	10.Oferecer ajuda	Colega	Recreio
	13.Responder pergunta da professora	Professor	Sala de aula
	14.Fazer pergunta à professora	Professor	Sala de aula
	16.Agradecer um elogio	Professor	Sala de aula
	18.Consolar o colega	Colega	Recreio
	19.Elogiar o objeto do colega	Colega	Recreio
<b>Assertividade de enfrentamento</b>	21.Defender o colega	Grupo	Recreio
	03.Expressar desagrado	Colega	Sala de aula
	05.Pedir mudança comportamento	Colega	Em classe
	11.Propor nova brincadeira	Grupo	Recreio
	17.Resistir à pressão do grupo	Grupo	Recreio
<b>Autocontrole</b>	20.Defender-se de acusações injustas	Grupo	Sala de aula
	02.Recusar pedido de colega	Colega	Sala de aula
	07.Demonstrar espírito esportivo	Grupo	Recreio
	09.Negociar, convencer	Colega	Recreio
<b>Participação</b>	15.Aceitar gozações	Grupo	Recreio
	01.Juntar-se a um grupo em brincadeiras	Grupo	Recreio
	08.Mediar conflitos entre colegas	Grupo	Recreio
<b>Não fatores</b>	13.Responder pergunta da professora	Professor	Sala de aula
	04.Pedir ajuda ao colega em classe	Colega	Sala de aula
	12.Perguntar (questionar)	Colega	Recreio

Quadro 5. Distribuição dos itens do IMHSC-Del-Prette conforme habilidades avaliadas, contexto e interlocutores contemplados em cada item.

Como se pode ver no Quadro 5, os itens do IMHSC-Del-Prette privilegiam habilidades de interação com pares (diádica e grupal) em sala de aula e de recreio, incluindo tanto habilidades para lidar com demandas positivas, como negativas e neutras.

O IMHSC-Del-Prette já possui indicadores de validade e confiabilidade reconhecidos pela comunidade científica. Estes dados sobre as propriedades psicométricas e dados normativos preliminares são apresentados em detalhes no manual impresso do teste.

As referências normativas preliminares do IMHSC foram obtidas pelos autores do teste em um grupo amostral de 853 crianças de ambos os sexos, na faixa

etária entre sete e doze anos, de escolas públicas de uma cidade de médio porte do Estado de São Paulo. Os dados psicométricos referem-se a um estudo realizado com versão informatizada (a mesma utilizada neste estudo) para autoavaliação, por meio de aplicação coletiva em salas de aula. Os indicadores de validade e confiabilidade são: a) consistência interna aferida por meio do Alpha de Cronbach de 0,6413 para freqüência e de 0,6890 para dificuldade; b) correlação positiva e significativa ( $p < 0,01$ ) entre todos os itens e respectivos escores de dificuldade e freqüência e também os escores de teste e reteste; c) estrutura fatorial [i] com três fatores para freqüência e quatro para dificuldade, com coeficientes Alpha variando de 0,7241 a 0,3058 no primeiro caso e de 0,7054 a 0,2160 no segundo; d) reações habilidosas indicadas como mais adequadas que as não habilidosas e, dentre estas, as passivas consideradas mais adequadas que as ativas; e) correlação positiva e significativa entre a autoavaliação e a avaliação por professores em vários indicadores e reações; f) indicadores de validade concorrente na comparação entre crianças com e sem dificuldades de aprendizagem e com diferentes padrões de desempenho social.

Quanto à normatização, o escore total e os escores de cada fator, obtidos na amostra de referência foram convertidos em intervalos médios (um desvio padrão acima até um desvio abaixo da média) que permitem comparar o resultado de qualquer criança com os dessa amostra, tomada como referência normativa.

#### 4.1.5 *Entrevista Semiestruturada*

Para a segunda etapa do estudo, de caráter qualitativo, utilizou-se um roteiro de *entrevista semiestruturada* com dezoito participantes. Estes foram selecionados da primeira amostra de quarenta e cinco, utilizando-se como critério principal o aparecimento de um resultado, nas escalas e inventários aplicados na primeira etapa, que chamasse a atenção das pesquisadoras (muito acima da média ou muito abaixo da média de referência). Procurou-se, para cada aluno do sexo masculino de oito anos que mostrasse alteração em uma das escalas, incluir também um aluno de mesmo sexo e mesma idade que não tivesse apresentado alteração em seus resultados. Assim foi feito para os alunos de oito, nove, dez e onze anos.

Nesta sub-amostra os dezoito alunos foram escolhidos procurando-se contemplar os oito Núcleos Regionais de Educação de Curitiba, visando equilibrar a amostra em relação aos aspectos socioeconômicos e culturais dos participantes.

As entrevistas foram videografadas e depois transcritas. O roteiro (APÊNCICE A) pré-elaborado da entrevista contém perguntas abertas subdivididas em nove grupos que compõem as cinco categorias de percepções exploradas pelo instrumento: 1. O que pensa a respeito de si mesmo; 2. Como se vê como estudante; 3. Como percebe a expectativa dos outros a seu respeito por ser superdotado (família, escola, amigos); 4. Como percebe a expectativa dos outros a seu respeito em relação à sua vida social (pais e professores); 5. Como percebe a expectativa dos outros a seu respeito em relação ao seu desempenho acadêmico (família e escola). No Quadro 6 são apresentadas graficamente estas categorias, tais como foram subdivididas, especificando na coluna da direita as dimensões de domínios.

categorias	especificações
1. O que pensa a respeito de si mesmo como pessoa.	Aspectos relacionados ao <i>self</i> a partir de sua própria perspectiva (autoconceito, autoestima e crenças de controle, agência e competência).
2. O que pensa a respeito de si mesmo como estudante.	Aspectos relacionados ao seu desempenho acadêmico a partir de sua própria perspectiva.
3. Como percebe a expectativa dos outros à seu respeito por ser superdotado.	Sua percepção da expectativa da família;
	Sua percepção da expectativa da escola;
	Sua percepção da expectativa dos amigos.
4. Como percebe a expectativa dos outros a seu respeito em relação a sua vida social.	Sua percepção da expectativa da família;
	Sua percepção da expectativa da escola.
5. Como percebe a expectativa dos outros a seu respeito no tocante ao seu desempenho acadêmico.	Sua percepção da expectativa da família;
	Sua percepção da expectativa da escola.

Quadro 6: Organização das categorias investigadas na entrevista semiestruturada.

Procedeu-se a análises descritivas e inferenciais dos dados, utilizando-se para isso programas computacionais específicos: o IMHSC-Del Prette para a

avaliação das habilidades sociais e o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para a busca de correlações entre as variáveis quantitativas investigadas entre a Escala de Autoestima-Rosenberg, Escala de Autoconceito-Pier-Harris e Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência (ICCAC), bem como de seu nível de significância.

Quanto à entrevista semiestruturada, foram procedidas análises de conteúdo dos relatos dos alunos, com elaboração de categorias que se mostraram representativas dos núcleos de significação mais frequentes.

4.1.6 A terceira e última etapa do estudo previu a combinação dos resultados obtidos nas fases anteriores visando à apresentação de *Estudos Individualizados*, os quais representaram tentativas dinâmicas de interpretação da realidade vivenciada por seis participantes desta pesquisa. Para estes estudos individualizados, foram escolhidos seis participantes dos dezoito que participaram das entrevistas, procurando-se contemplar casos em que sobressaíram situações relevantes para ampliação e discussão na área da superdotação.

## 4.2 APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Na primeira fase da coleta de dados, em uma primeira sessão, os 45 alunos convidados a participar da pesquisa responderam, por escrito, aos instrumentos (Escala de Autoconceito, Escala de Autoestima e Inventário de Crenças de Controle) autopreenchíveis, aplicados de forma individual. Foi enfatizado o caráter confidencial da pesquisa e a importância da honestidade de suas respostas para que o resultado do trabalho cumpra aos propósitos do estudo, ou seja, levar em conta a perspectiva dos alunos superdotados sobre as questões investigadas. Deixou-se claro para os participantes que somente os resultados gerais, do grupo como um todo, seriam posteriormente divulgados, mantendo-se o anonimato de cada participante.

Após as explicações sobre a função e característica de cada instrumento, bem como da atenção necessária por parte dos participantes nas questões invertidas, a pesquisadora permaneceu na sala, à disposição, para qualquer explicação ou necessidade dos mesmos. Dois participantes com dislexia precisaram que a pesquisadora lesse as questões enquanto eles (de forma reservada) as

respondiam. Para os alunos menores (de oito anos) a pesquisadora também procedeu à leitura de cada item em voz alta. Estes acompanhavam a leitura silenciosamente e depois marcavam a resposta escolhida. Os demais realizaram a leitura, sozinhos, solicitando ajuda quando necessário. A duração média de aplicação destes instrumentos foi de uma hora e 15 minutos, variando de acordo com o tempo de leitura de cada participante. Nenhum deles excedeu uma hora e trinta minutos.

Na segunda sessão desta primeira fase, ainda nos 45 participantes, aplicou-se o IMHSC (Inventário de Habilidades Sociais) e os participantes o responderam diretamente no computador. Esta aplicação também se deu de forma individual, sem a presença de terceiros, sendo que a própria pesquisadora, após as orientações necessárias e demonstração da utilização do *software* com um exemplo, evitou observar o trabalho dos alunos para não constranger ou interferir na sinceridade das respostas, tomando o cuidado de, ao final, conferir se todas as questões haviam sido respondidas.

Na segunda fase da coleta de dados, 18 dos 45 participantes foram entrevistados. As entrevistas foram gravadas em vídeo e a duração média da aplicação deste instrumento foi de 50 minutos. Alguns poucos alunos ultrapassaram este tempo. A aplicação foi agendada diretamente com os pais ou responsáveis e realizada em horário contrário ao período escolar. Todos compareceram quando solicitados. Alguns atrasos e faltas foram bem justificados e não houve perda de participantes.

### 4.3 COLETA DAS NOTAS ESCOLARES

Os boletins dos alunos participantes da segunda etapa da pesquisa (entrevista semiestruturada), referentes ao ano de 2010, foram enviados à pesquisadora pelas escolas de origem. Estas notas foram coletadas com a finalidade de se obter um indicador do desempenho escolar dos alunos sob a perspectiva institucional para comparação com a avaliação pessoal de cada participante.

## 5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA



Após aprovação do Projeto de Pesquisa pelo PPGE e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR (ANEXO 1), obteve-se também a autorização da Secretaria Municipal da Educação para realizar a pesquisa com os alunos das escolas municipais de Curitiba.

Tanto os NRE como as equipes pedagógicas das escolas onde os alunos participantes seriam contatados foram comunicados sobre o teor da pesquisa e de sua relevância para a área da Superdotação e da Educação de modo geral, solicitando-se a colaboração destes órgãos para a efetivação da mesma. Esta comunicação foi feita por escrito via órgão de comunicação interna da SME (malote).

Em anexo constam os modelos de autorização utilizados nesta pesquisa: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 2) e Termo de Assentimento Informado (ANEXO 3).

## **6 PROCEDIMENTOS DO ESTUDO-PILOTO**

Os instrumentos selecionados para este estudo foram testados em um grupo-piloto, ou seja, aplicados em um número reduzido de participantes (cinco), sendo três meninos (um com nove anos e dois com dez) e duas meninas (uma com nove e outra com onze anos) para que se pudesse avaliar a adequação dos mesmos. Estes alunos foram escolhidos dentro dos mesmos critérios que se estabeleceu para o grupo definitivo, ou seja, ser identificado como superdotado, ter idade entre 8 a 12 anos, frequentar escola pública da rede municipal de ensino.

O estudo-piloto foi importante para verificar que os instrumentos para investigação das crenças autorreferenciadas (escalas para avaliação de aspectos psicológicos – autoconceito, autoestima e crenças de controle), o IMHSC (Inventário Multimídia de Habilidade Social para Crianças) e o roteiro de entrevista, atingiram satisfatoriamente as expectativas da pesquisadora em relação à problemática da pesquisa. Verificou-se também não haver necessidade de ajustes nos instrumentos para a utilização com o grupo definitivo.

## 6.1 MÉTODO UTILIZADO NA APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS NO GRUPO-PILOTO

Inicialmente a pesquisadora conversou com os pais explicando sobre o projeto piloto, para o qual se precisaria da colaboração de seus filhos. Foi explicada toda a dinâmica e o caráter da pesquisa, termos da declaração de participação, autorização por escrito, etc. Os pais autorizaram a pesquisadora a convidar seus filhos para a pesquisa. Não houve necessidade de apresentações pessoais, uma vez que a pesquisadora e os alunos já se conheciam e possuíam vínculo pedagógico. Ainda assim, foi necessário explicar a importância do projeto aos alunos, pois estes faziam muitas perguntas sobre os detalhes da pesquisa. Foi explicado sobre o sigilo das respostas e da importância da sinceridade nas suas respostas para que o resultado da pesquisa seja fidedigno. Pode-se dizer que os alunos se mostraram muito interessados em ajudar como participantes do grupo-piloto e alguns chegaram a comentar orgulhosos sobre a responsabilidade da tarefa.

Após os pais assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e os alunos o Termo de Assentimento, procedeu-se à aplicação dos instrumentos (de forma individual) que ocorreu em duas sessões. Na primeira, os alunos responderam ao IMHSC diretamente no computador e, após um pequeno intervalo, responderam às escalas de crenças autorreferenciadas (Autoestima, Autoconceito e Crenças de Controle, Agência e Competência). No segundo encontro os alunos foram entrevistados e responderam às perguntas sobre o que pensavam a respeito de vários temas envolvendo alguns aspectos da área das altas habilidades/superdotação conforme roteiro de entrevista pré-elaborado (APÊNDICE A).

A aplicação se deu em uma sala do CMAE, com boas condições de espaço, iluminação e de ventilação, mas sua acústica não era de todo adequada devido aos ruídos advindos do ambiente externo. Embora não tenha prejudicado o trabalho proposto, planejou-se outro espaço (no mesmo CMAE) para a coleta de dados com o grupo definitivo.

Como a pesquisadora já tinha conhecimento anterior do perfil dos alunos, bem como suas resistências ao registro escrito em tarefas acadêmicas, procurou apresentar as escalas a serem respondidas ordenadas da que possui maior número

de itens para a que possui menor número de itens. Observou-se que os alunos contavam o número de páginas a serem lidas e respondidas, demonstrando um pouco de desagrado pelo número de questões, ao que a pesquisadora comentava que era bem rápido de preencher por ser necessário apenas marcar um X. No entanto, ao se envolverem com as questões das escalas, os alunos demonstraram interesse pelo assunto, geralmente comentando algum fato pessoal com referência à situação abordada pela escala. Todos já sabiam que seriam filmados durante a entrevista e a princípio demonstraram-se tímidos, porém após alguns minutos ficavam bem à vontade frente à câmera.

A aplicação do IMHSC durou aproximadamente uma hora para cada aluno, as três escalas de crenças autorreferenciadas, por volta de 40 minutos, e a entrevista teve duração variada. A primeira criança, por exemplo, levou uma hora e meia para responder a todas as questões (comentou, deu exemplos, se emocionou e chorou em algumas questões), os demais variaram entre 40 minutos e uma hora.

A partir desta primeira experiência com o grupo-piloto foi possível perceber como estas crianças tinham necessidade de serem ouvidas e de serem consideradas em suas opiniões. Nenhum dos participantes demonstrou dificuldade para avaliar suas experiências e, aparentemente, para usar de sinceridade quanto ao seu comportamento no âmbito social, ainda que percebessem que este não era o mais aceitável socialmente.

## CAPÍTULO 4

### APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### 1 SOBRE AUTOCONCEITO: ESCALA DE AUTOCONCEITO - PIERS-HARRIS

##### 1.1 Análise frequencial dos resultados

Por se tratar de uma escala que envolve respostas do tipo sim/não, a cada item foi atribuído zero ou um ponto. A somatória de todas as questões forneceu um escore geral para cada aluno, o qual representa o grau de positividade de seu autoconceito. Quanto mais alta a pontuação, mais positivo o é, podendo atingir um máximo de 80 pontos no cômputo geral.

O Quadro 7 ilustra o resultado geral dos escores da amostra.

ESCORE	NÚMERO DE PARTICIPANTES (45)
0 – 40	1 (1 menina)
41-50	8 (4 meninas); (4 meninos)
51-60	15 (6 meninas); (9 meninos)
61-70	15 (3 meninas); (12 meninos)
71-80	6 (2 meninas); (4 meninos)

Quadro 7: Resultado geral da amostra na escala Piers-Harris de Autoconceito

A figura seguir mostra-se graficamente, por meio de histogramas, como o grupo se comportou no que diz respeito a este instrumento, tanto no autoconceito total geral, como em cada dimensão (*Comportamento, Status Intelectual e Acadêmico, Aparência Física e Atributos, Ansiedade, Popularidade, Felicidade e Satisfação*).

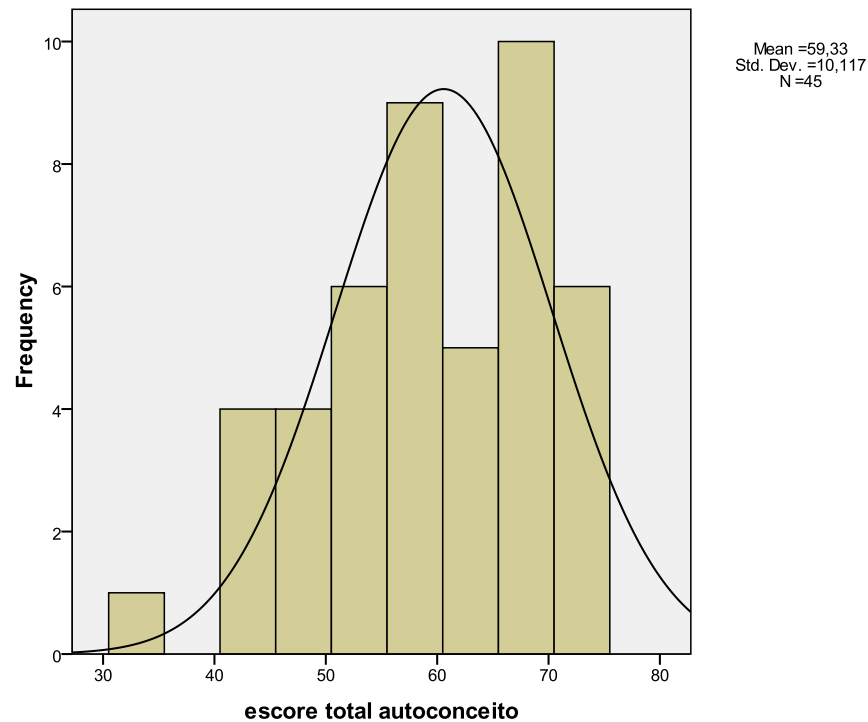


Figura 3: Gráfico representativo da distribuição do grupo no que se refere ao autoconceito geral.

Pode-se observar na figura 3, que o grupo, em geral, apresentou um autoconceito positivo. A média do grupo foi de 59 pontos (o que equivale a 74%), sendo que boa parte dos alunos situa-se acima do escore médio e a distribuição de seu ponto alto está em torno do escore 70. Cerca de 47% dos participantes localiza-se abaixo da média do grupo, no entanto, se considerarmos que a média do grupo foi alta, cinco alunos, de fato, apresentaram um autoconceito geral negativo.

Como a Piers-Harris-Escala de Autoconceito é uma escala multidimensional, observou-se também de que forma o grupo se distribuiu em cada uma das dimensões avaliadas. A quantidade de itens delimita o escore máximo que poderá ser atingido pelo participante em cada dimensão. Sendo assim, a pontuação máxima para as dimensões pesquisadas foram 16 pontos para a dimensão comportamento, 17 para a dimensão status intelectual e acadêmico, 13 para aparência física, 14 para ansiedade, 13 para popularidade e 10 para felicidade e satisfação.

Como os itens negativos recebem pontuação invertida, um alto escore em qualquer uma das dimensões é sempre um resultado positivo. Isto significa que, por exemplo, um alto escore na dimensão ansiedade não quer dizer que o participante

apresenta alto nível de ansiedade e sim que ganhou pontos cada vez que respondia “não ficar nervoso quando chamado pela professora”, por exemplo, ou quando afirmava “não chorar facilmente”, e assim por diante. Assim sendo, uma alta pontuação, neste caso, refere-se à baixa ansiedade.

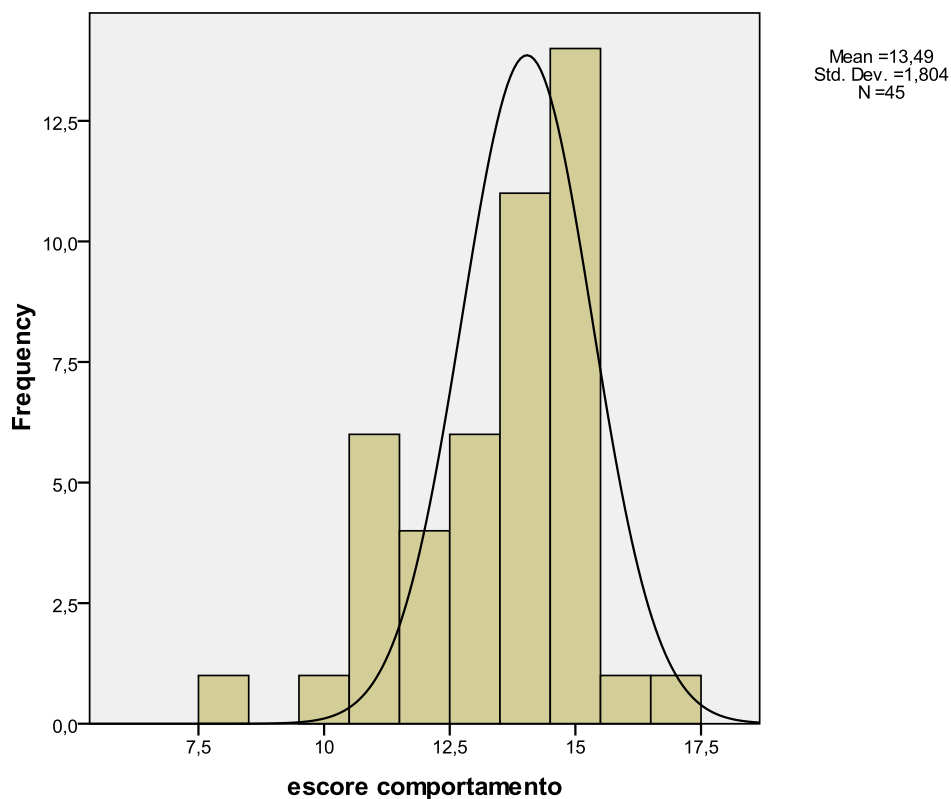


Figura 4: Gráfico representativo da distribuição frequencial do grupo na dimensão Comportamento.

Analisando a distribuição da amostra por dimensão, temos que na dimensão *Comportamento* (ver figura 4) o grupo pesquisado apresentou média de 13 pontos, o que equivale a 81% do escore total desta dimensão (observar que o escore mínimo possível de ser obtido é zero, e o máximo, 16 pontos). Dos participantes, apenas 2% da amostra obteve baixo escore. Os outros 44, que representam 98% dos participantes, tiveram escores em torno ou acima da média (que foi bastante alta), indicando, portanto que o grupo em sua maioria tem um autoconceito na dimensão *Comportamento* altamente positivo.

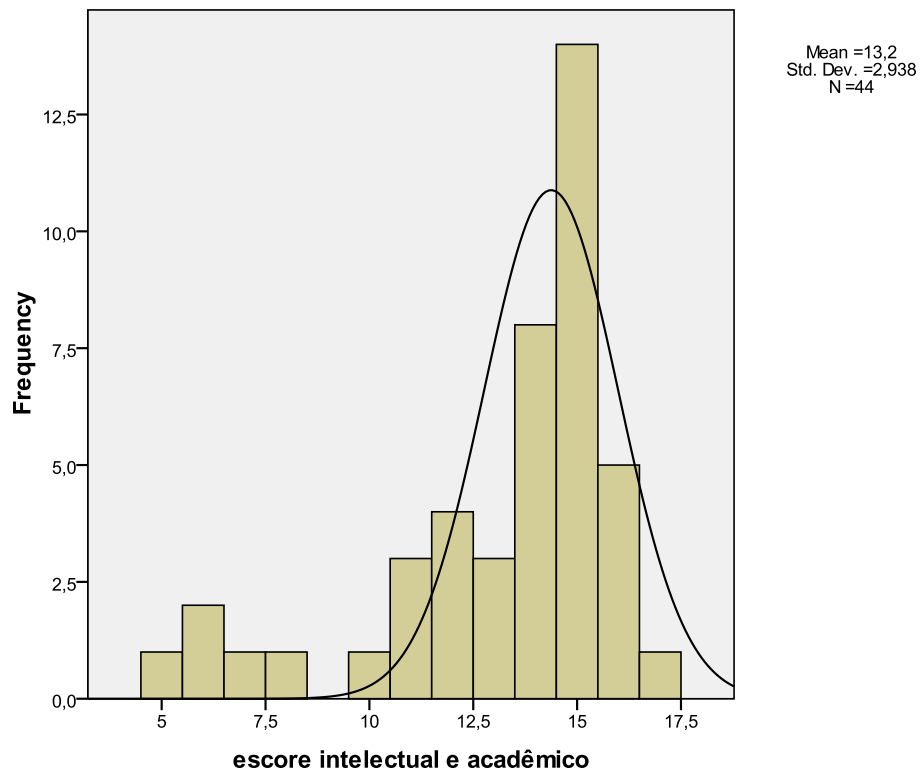


Figura 5: Gráfico da distribuição freqüencial do grupo na dimensão Status Intelectual e Acadêmico

Na subescala *Status Intelectual e Acadêmico* (figura 5), a média atingida pelo grupo foi 13, equivalendo a 81% do seu escore total (17 pontos). Apenas uma pequena parcela dos alunos participantes, 11%, teve escores bem abaixo da média e 20% apresentou escores pouco abaixo desta. Os outros 69%, representados por 31 alunos, tiveram escores bem acima da média, indicando, portanto que o grupo em sua maioria tem um autoconceito positivo nesta dimensão.

Ao considerar a média do grupo na percepção do seu autoconceito na dimensão *Aparência Física e Atributos* (figura 6), tendo em vista que o escore mínimo a ser obtido é zero e o máximo é 13 pontos, a média do grupo foi alta, com nove pontos. A distribuição de pontos nesta dimensão revelou que oito participantes, o equivalente a 18% dos alunos tiveram pontuação abaixo da média com escores que variaram de três a seis pontos. A parcela maior do grupo nesta dimensão (21 participantes) equivalente a 47% da amostra tiveram escores entre sete e dez

pontos. Somente 16 participantes (35%) tiveram escores entre 11 e 13, notadamente bem acima da média do grupo.

Estes resultados indicam que na dimensão Aparência Física e Atributos o grupo pesquisado tem um autoconceito positivo, conforme se pode observar na Figura 6, salientando que uma pequena parcela do grupo apresenta preocupações com sua aparência.

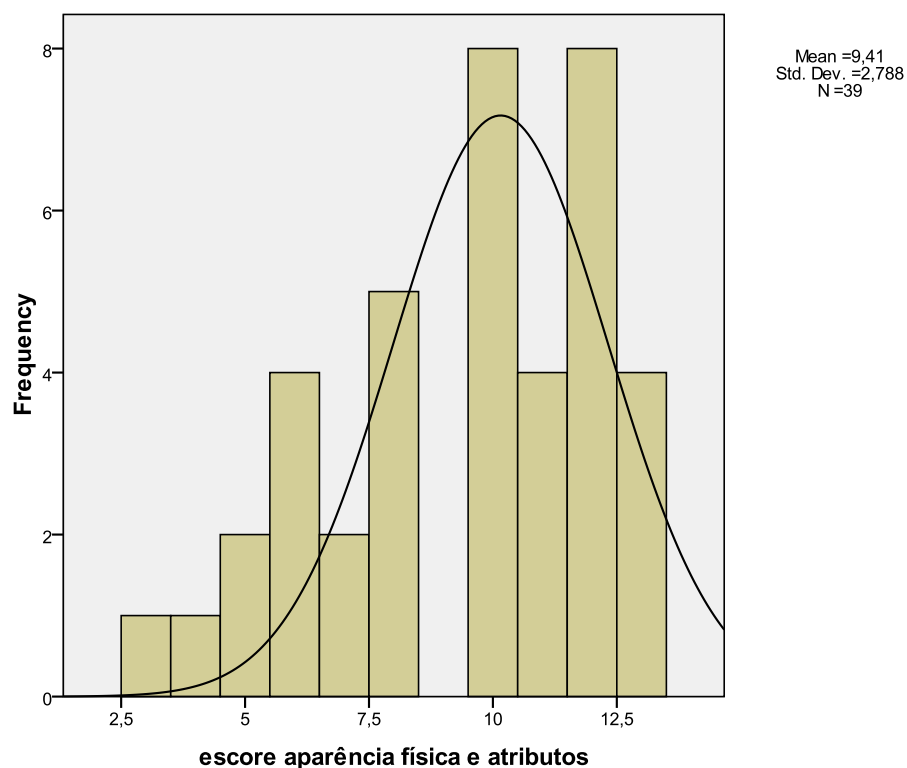


Figura 6: Gráfico representativo da distribuição frequencial do grupo na dimensão Aparência Física e Atributos.

A média do grupo (10 pontos) na dimensão *Ansiedade* (figura 7) equivale a 71% do escore total desta dimensão (14 pontos). Desta amostra, cinco participantes, o equivalente a 11% dos alunos, apresentaram escores abaixo da média, variando de dois a seis pontos. A maior parcela, 22 participantes (49%), obtiveram escores bem acima da média, entre 11 e 14 pontos. Os outros 40%, representados por 18 participantes, tiveram escores na média, ou seja, entre sete e 10 pontos.



Considerando-se que a média do grupo foi alta, os resultados indicam que, também na dimensão Ansiedade, os participantes desta pesquisa relatam um autoconceito positivo, como se pode observar na Figura 7.

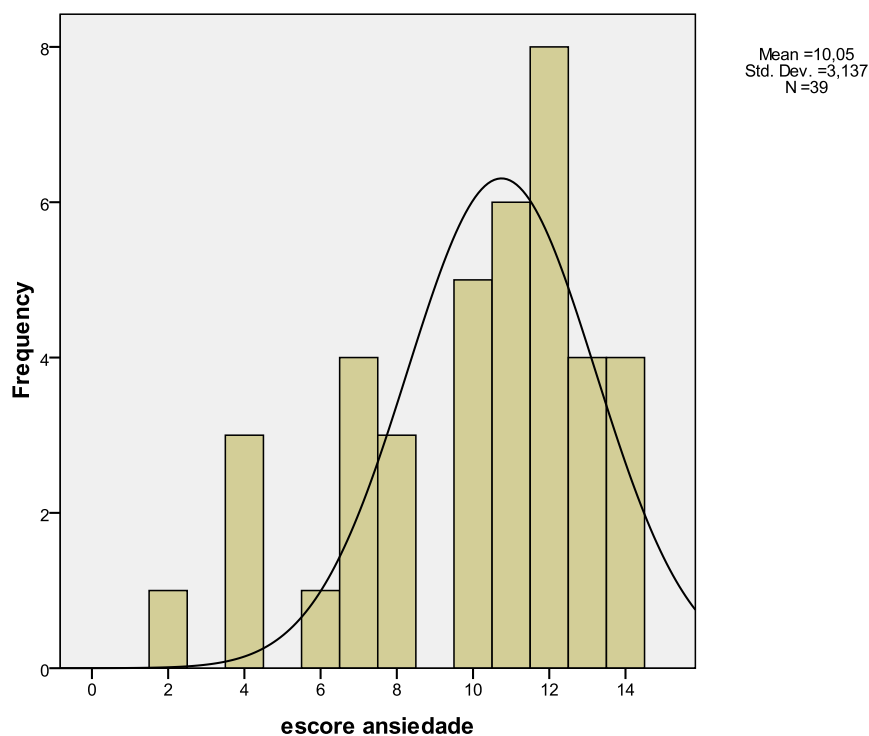


Figura 7: Gráfico representativo da distribuição frequencial do grupo na dimensão Ansiedade.

Na dimensão *Popularidade* (figura 8), para a qual o escore máximo é 14 pontos, a média do grupo pesquisado foi oito. Isso equivale, portanto, a 57% do escore total desta dimensão, a média mais baixa obtida até o momento. Quinze participantes, o equivalente a 33% dos alunos tiveram escore abaixo da média do grupo, de um a seis pontos. Outra parcela um pouco menor, 11 alunos, o equivalente a 25% da amostra, tiveram escores na média do grupo (oito), com pontuação variando entre sete e oito. Os outros 42%, representados por 19 participantes, tiveram escores bem acima da média, com valores entre nove e 13 pontos.

Analisando estes resultados, podemos observar que nesta dimensão, uma parte da amostra, o equivalente a 33%, possui um baixo autoconceito, ou seja, não

se julgam populares em relação a seus pares. Outra parcela, maior, 66% dos participantes têm um autoconceito positivo para Popularidade, com escores acima da média, sendo que seu ponto mais alto ficou em torno do escore 10.

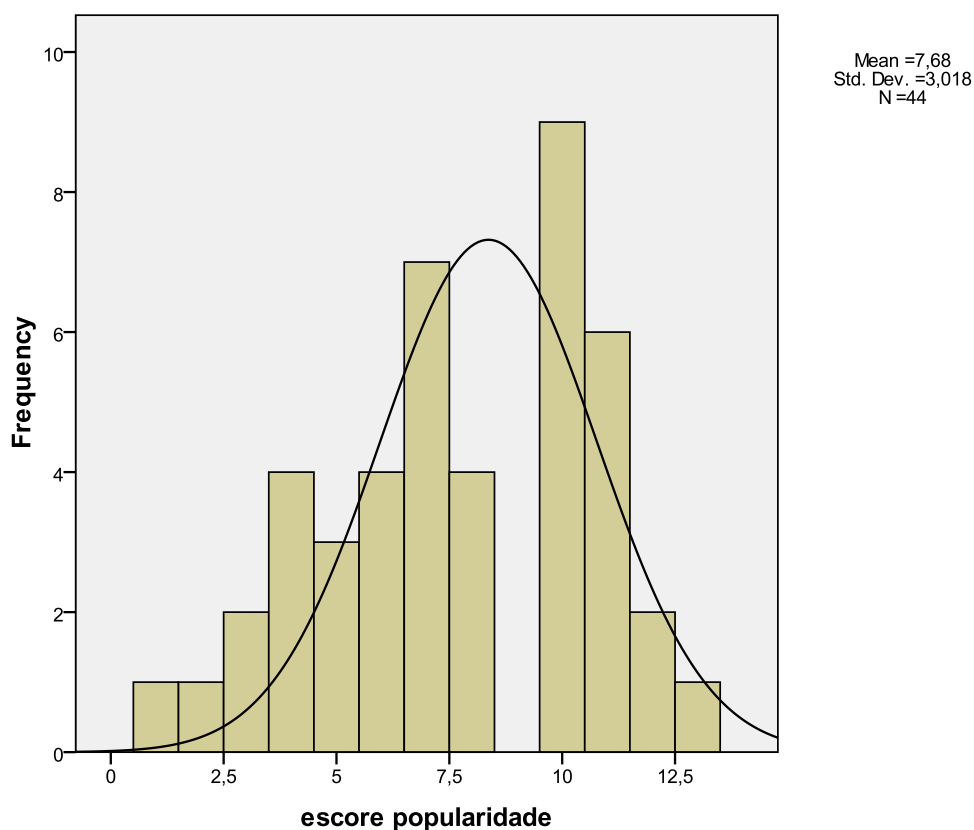


Figura 8: Gráfico representativo da distribuição frequencial do grupo na dimensão Popularidade.

Já na dimensão *Felicidade e Satisfação*, representada na Figura 9, a média do grupo foi nove (sendo que o escore máximo a ser atingido é 10). Considerando-se que a média do grupo foi bem alta, os resultados indicam que o grupo pesquisado possui um autoconceito altamente positivo para Felicidade e Satisfação Pessoal, ou seja, a maioria dos participantes do grupo pesquisado sente-se feliz e satisfeito consigo mesmo. Constatou-se que poucos deles não se percebem dessa maneira, o que merece uma investigação acerca dos motivos que os levam a se sentir assim.

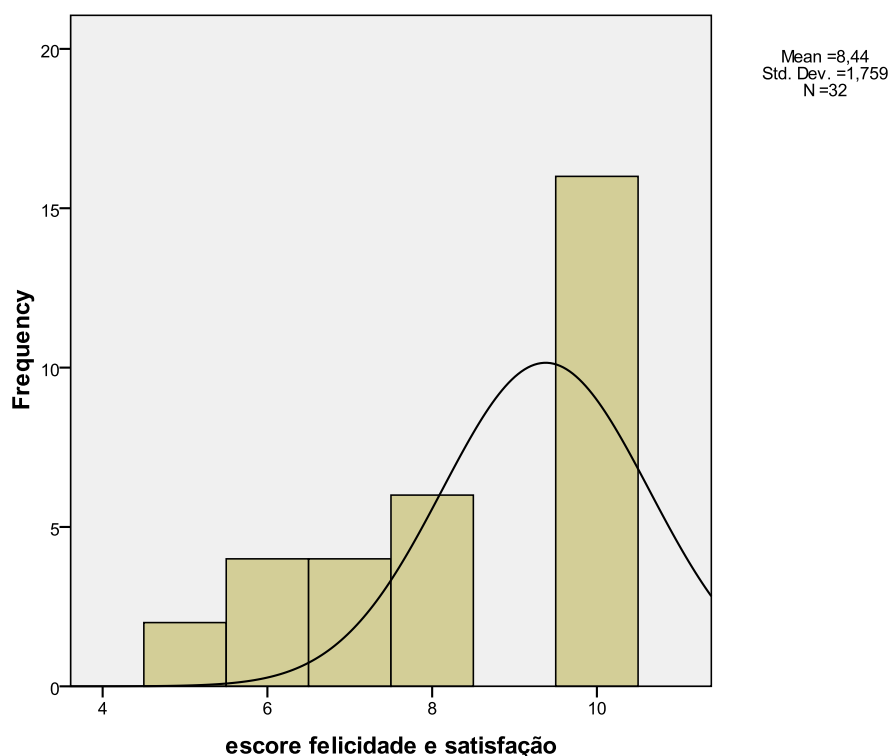


Figura 9: Gráfico representativo da distribuição frequencial do grupo na dimensão Felicidade e Satisfação.

## 1.2 Considerações dos resultados gerais e por dimensões

Como visto no referencial teórico, Feldhusen (1985) considera que o *self* exerce uma força dinâmica no desenvolvimento do superdotado, refletindo em suas habilidades superiores. Para ele é primordial que o indivíduo superdotado se veja como alguém competente, produtivo e criativo. Esta percepção o levará a um nível de satisfação pessoal que possibilitará o desenvolvimento pleno dos seus talentos e habilidades.

De maneira geral, a autoavaliação realizada pelos alunos desta amostra no que diz respeito ao seu autoconceito global foi positiva, tendo se mostrado de igual modo positiva em todas as dimensões.

Verificou-se que na dimensão *Popularidade* a média do grupo (7,68) foi menor do que nas demais. Nesta, temos uma parcela maior de crianças com escores abaixo da média. Ainda assim, a maioria dos participantes revelou uma percepção acerca de sua popularidade em um nível bem elevado. Estes resultados

sugerem que o componente social é um elemento de grande importância para este grupo.

Na dimensão *Aparência Física e Atributos* o grupo apresentou um alto valor em termos de escore médio (9,41). O resultado revelou uma parcela desta amostra com tendência a se avaliar negativamente, sugerindo certa preocupação com questões referentes à sua aparência física, porém, a grande maioria dos participantes apresentou escores acima da média e um número considerável obteve escores bem elevados. Estes resultados sugerem uma avaliação do grupo bastante positiva quanto a sua aparência e atributos.

Nas dimensões *Status Intelectual/Acadêmico* (13,0) e *Ansiedade* (10,0) um pequeno grupo de participantes apresentou escores um pouco abaixo da média sendo que a maioria apresentou escores bem acima. Estes resultados apontam para um número razoável de alunos participantes desta amostra que se consideram inteligentes, e que avaliam positivamente sua situação acadêmica. Também, o sentimento de ansiedade parece estar sob um adequado controle no grupo pesquisado, embora existam alguns alunos que mereçam alguma atenção diferenciada no que diz respeito a este aspecto.

Já nas dimensões *Felicidade/Satisfação* (8,44) e *Comportamento* (13,49) a autoavaliação dos participantes foi altamente positiva. As crianças revelaram sentir-se satisfeitas com a maneira como se veem enquanto pessoas, bem como com os aspectos gerais do seu comportamento.

Conforme Nuñez Rodrigues (2008, p. 13), “os elementos que constituem o autoconceito são aqueles que o sujeito percebe, pensa e acredita que fazem parte de si, constituindo sua individualidade, sem avaliar, nesse primeiro momento, tais elementos como sendo bons ou ruins”. Assim, nos pareceu coerente dar voz a estes alunos ao pesquisar sobre seu autoconceito. Conforme definido anteriormente o autoconceito se distingue da autoestima, já que neste tipo de crença predominam os julgamentos pessoais de valor em relação àquilo que é percebido pelo indivíduo. Veremos a seguir, então, como foi o comportamento do grupo pesquisado no que se refere à autoestima.

## 2 SOBRE AUTOESTIMA: ESCALA DE AUTOESTIMA – ROSENBERG

### 2.1 Análise frequencial dos resultados

A Escala de Autoestima de Rosenberg foi utilizada no presente trabalho para dar maior clareza ao perfil socioemocional dos alunos superdotados participantes desta pesquisa no que se refere ao grau de sentimentos de apreço que possuem em relação a si próprios.

A escala Rosenberg é um instrumento unidimensional composta por dez itens, com alternativas de resposta do tipo Likert de quatro pontos. O escore máximo a ser atingido nesta escala é de 40 pontos. Como há afirmações relacionadas a eventos negativos, a pontuação referente a estas foi atribuída de forma invertida.

O grupo pesquisado apresentou os seguintes resultados, conforme mostra a figura 10:

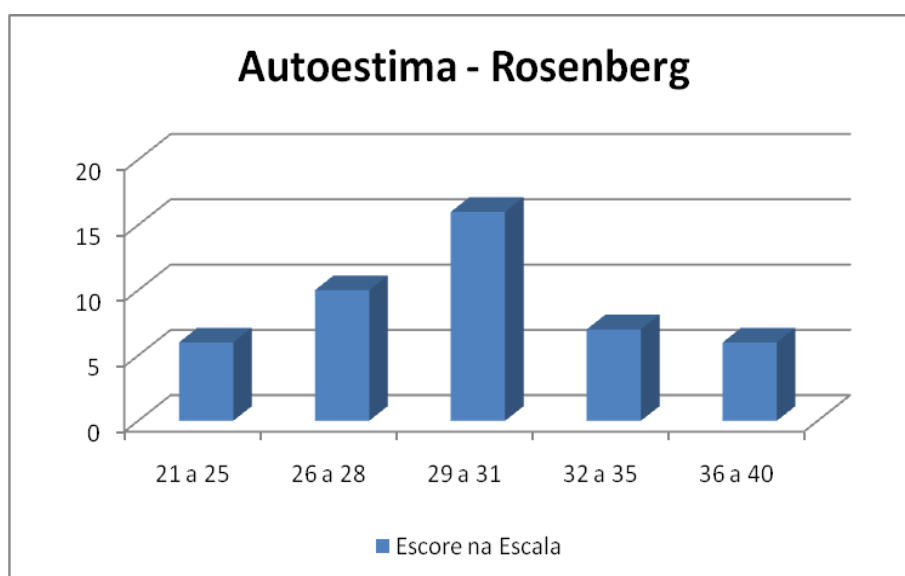


Figura 10: Diagrama representativo da distribuição frequencial da amostra, por escores na Escala Rosenberg.

A distribuição frequencial do grupo na Escala Rosenberg teve seu ponto alto no escore 31, o que superou a média obtida pelo grupo (29,8), ou seja, 77,5%. Pode-se observar que uma parte do grupo (16 participantes), o equivalente a 36%, apresentou escores abaixo da média do grupo, tendendo a uma autoestima negativa se comparado com o restante dos participantes. Uma parcela equivalente (36%)

apresentou escores em torno da média e 13 (28%) tiveram escores bem acima da média do grupo. Considerando que a média do grupo foi bem alta, podemos dizer que o grupo pesquisado é possuidor de uma autoestima bem elevada.

No contexto da superdotação, Sekowski (1995) afirma que a baixa autoestima reduz a eficiência, gera insegurança, depressão e ansiedade, interferindo nas relações sociais. Este autor considera que a autoestima em superdotados é também influenciada frequentemente pelo mito de que eles são autoconfiantes e indiferentes aos outros. Assim, uma autoestima que é vista pelos outros como elevada pode vir a produzir uma dissonância cognitiva, principalmente quando o desempenho escolar é discrepante do seu potencial.

O perfil do grupo pesquisado, a partir de sua própria perspectiva, revela uma autoestima bastante boa, sendo que a parcela da amostra que revela tendência a uma autoestima negativa denota, de fato, uma discrepância entre o desempenho acadêmico e potencial identificado.

### 3 SOBRE CRENÇAS DE CONTROLE, AGÊNCIA E COMPETÊNCIA (ICCAC) – DOMÍNIO ACADÊMICO - SKINNER, CHAPMAN E BALTES

#### 3.1 Análise frequencial dos resultados

O Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência (ICCAC) – Domínio Acadêmico é composto de 60 itens que se distribuem entre os dez subgrupos de crenças pesquisadas pela escala. As afirmações relacionadas a eventos negativos relacionados ao *self*, isto é, que abordam eventos pessoais, classificados nas categorias “expectativa de controle” ou “agência” receberam pontuação de ordem inversa, com a finalidade de igualar a direção da crença.

No presente trabalho, atribuiu-se um escore médio a cada uma das dimensões, o qual varia de um a quatro (intervalos mínimo e máximo de respostas possíveis em cada item). Este escore é resultado da média aritmética decorrente da soma de suas pontuações dividida pelo número de questões incluídas neste subgrupo (para tanto, foi desconsiderada as questões que, eventualmente, os

alunos deixaram de responder). Quanto mais próximos do limite máximo (quatro) estiverem os valores, mais forte é a crença.

A figura 11 apresenta um diagrama comparativo dos resultados obtidos pelo ICCAC em cada dimensão:

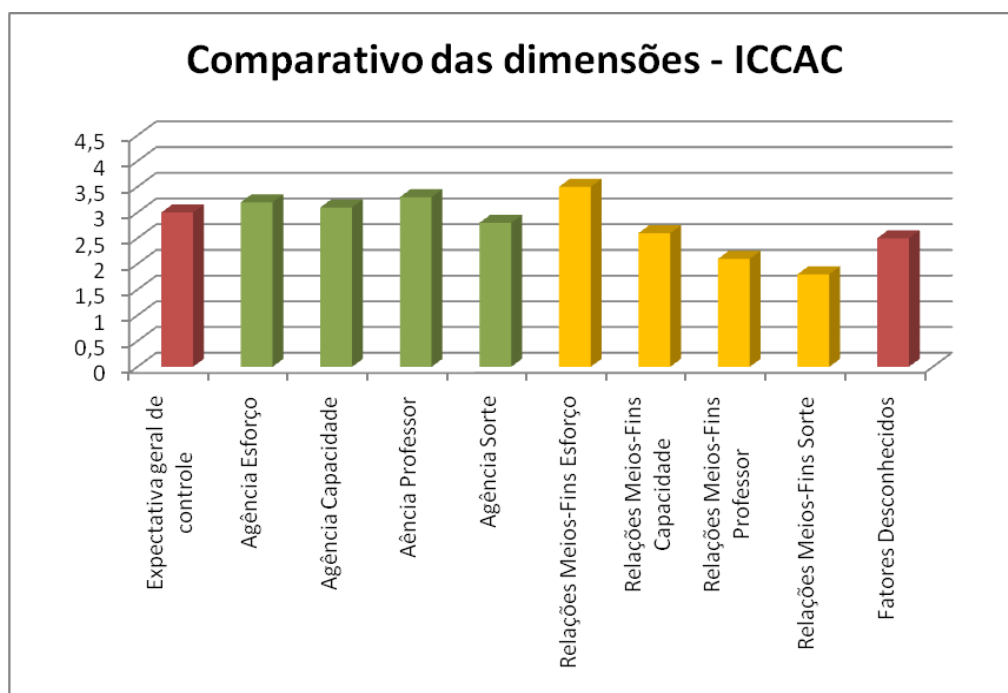


Figura 11: Gráfico representativo da distribuição frequencial da amostra, por médias, das dimensões de controle avaliadas pelo ICCAC.

### 3.2 Considerações dos resultados gerais e por dimensões

Os resultados denotam que, no tocante às *expectativas de controle*, que são crenças que apontam para uma estimativa geral de sucesso sem referência a qualquer causa específica, os participantes desta pesquisa obtiveram score médio três, correspondente a 75% do valor total desta dimensão, indicando um bom grau de expectativa de controle.

Já as *crenças de agência* indicam em que medida uma pessoa se sente confiante e se percebe capaz de acionar determinados meios para atingir um fim. A dimensão de agência referente à capacidade de conseguir ajuda do professor foi a que apresentou o maior score médio (3,3), seguida pela dimensão esforço (3,2). A

agência sorte foi a que obteve menor escore (2,8). Estes resultados indicam que os participantes da pesquisa, de forma geral, acreditam-se capazes de obter ajuda dos professores quando necessário, de se esforçar o suficiente para alcançar o sucesso acadêmico, bem como de acionar suas capacidades intelectuais para se sair bem na escola.

A agência sorte foi a medida que ficou com o menor escore médio, revelando que os participantes, de modo geral, não acreditam poder contar com a sorte, ou seja, não se consideram pessoas de sorte. Somente um pequeno grupo acredita que a sorte “às vezes” pode ajudar num resultado, mas não determiná-lo.

As *crenças de “meios-fins”*, por sua vez, são crenças de estratégias, pois expressam as expectativas dos indivíduos sobre a utilidade ou o poder causal de certos meios para se atingir um resultado.

Os participantes desta pesquisa revelam acreditar, predominantemente, no esforço como meio de se atingir um fim (média 3,5). Valorizam sobremaneira o papel do esforço, em detrimento dos outros fatores apresentados pela escala no que se refere à área acadêmica. Os recursos relativos à capacidade intelectual ficaram em segundo lugar (média 2,6), revelando que os participantes desta amostra, apesar de se considerarem inteligentes, não atribuem à inteligência um papel preponderante ou definitivo como meio para se alcançar sucesso.

Considerando os resultados da dimensão da crença meios-fins-professor (2,1), em contraposição à crença de agência-professor, que apresentou a média mais baixa depois do fator sorte, percebe-se que, apesar de se acreditarem capazes de recorrer aos seus professores quando necessário, os alunos participantes desta pesquisa parecem julgar que este não seja o meio mais eficaz ou essencial para o sucesso na escola, tendo se mostrado, inclusive, de menos importância que a dimensão relacionada aos fatores desconhecidos. Ainda assim os fatores desconhecidos não são considerados como importantes pelo grupo, ou seja, como fatores que possam contribuir de forma significativa no sucesso ou fracasso acadêmico.

Pelos resultados obtidos na dimensão meios-fins sorte (média 1,8), verifica-se que o fator sorte não é realmente considerado por este grupo importante como meio para se atingir um fim.



Observa-se que a dimensão meios-fins esforço foi a única dimensão a apresentar um alto escore, revelando que este é o fator eleito pelo grupo pesquisado como determinante do sucesso acadêmico, o que pode ser confirmado pelas respostas dos participantes na entrevista. Conforme Loos (2003, p. 163), esforço é um aspecto que depende de um *locus* de controle predominantemente interno, sendo, ao mesmo tempo uma característica não muito estável – a quantidade de esforço investida em uma atividade pode não ser a mesma que é investida em outra atividade, já que o fator interesse desempenha um papel importante neste contexto –, o que torna o esforço um elemento controlável pelo indivíduo.

Skinner (1995, p. 39) descreve, como um perfil ideal para a autoconfiança, aquele que inclui os seguintes fatores: alta expectativa de controle (“Eu posso produzir sucesso e prevenir falhas”), alto meios-fins esforço e alta agência esforço (“Esforço é uma causa efetiva e eu sou capaz de me esforçar”), baixo meios-fins capacidade e alta agência capacidade (“Ter capacidade não é tudo, mas eu sou esperto”), baixo meios-fins professor e alta agência professor (“Eu consigo fazer com que meus professores gostem de mim, apesar disto não ser estritamente necessário para o meu sucesso”), baixo meios-fins sorte e alta agência sorte (“O fator sorte não é essencial para o meu sucesso, mas eu sou sortudo”) e baixo meios-fins agentes desconhecidos (“Eu conheço as causas que me conduzem ao sucesso.”)

Através de uma simulação gráfica apresenta-se na figura 12 este perfil “ideal” proposto pela autora. Os valores utilizados são aproximados, buscando-se apenas representar um “valor alto” e um “valor baixo”, servindo unicamente para ilustrar o que seria um perfil equilibrado em relação às crenças de controle.

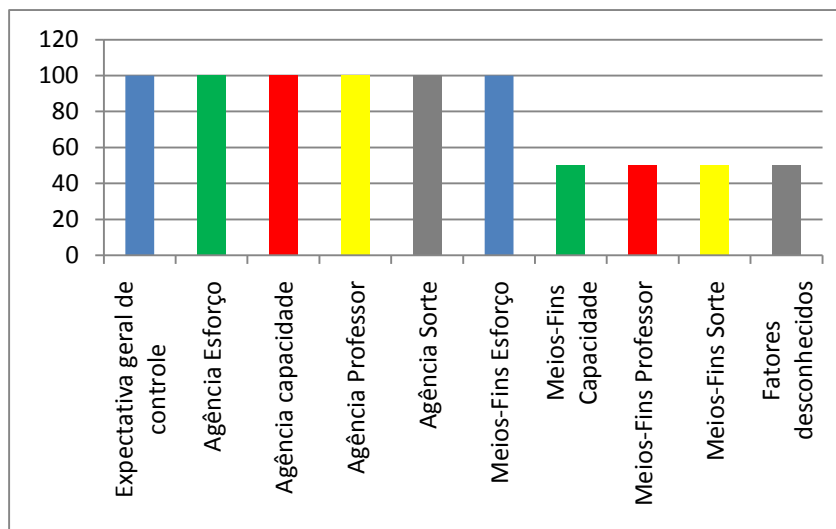


Figura 12: Demonstrativo do perfil ideal para as Crenças de Controle segundo Skinner (1995)

Fonte: A autora

Comparando os dois gráficos – o obtido a partir dos dados da presente pesquisa e o perfil ideal proposto por Skinner – pode-se observar que os participantes da pesquisa apresentaram resultados razoavelmente semelhantes aos sugeridos pela autora (em termos de perfil geral, e não de resultados absolutos).

## 4 SOBRE AS INTERRELAÇÕES ENTRE AS ESCALAS

### 4.1 Análise das correlações

Um segundo tipo de análise realizada no tratamento dos dados coletados foi a busca de *correlações* entre os três conjuntos de crenças que compõem o constructo denominado “crenças autorreferenciadas”, de maneira a averiguar a existência de relações observáveis entre eles. Tendo em vista tratar-se de um grupo que possui um viés específico (crianças superdotadas), ou seja, não é uma amostra que contém uma suposição de normalidade (do ponto de vista estatístico), optou-se pelas correlações de Spearman, mais adequadas por se incluírem na categoria de instrumentos não paramétricos de análise.

As correlações entre os resultados das crenças autorreferenciadas são demonstradas, na figura 13, por uma matriz de correlações, na qual aparecem somente os valores acima de 0,200. Conforme Cohen e Cohen (1983), coeficientes

a partir de 0,200 já podem apresentar importantes implicações práticas tratando-se de ciências do comportamento. Na matriz apresentada, busca-se observar se há correlações entre os constructos explorados pelas três escalas e entre dimensões de uma mesma escala. A matriz também informa acerca do nível de significância de uma dada correlação, expresso pelos asteriscos que acompanham o coeficiente. Os coeficientes acompanhados por um asterisco (\*) são aqueles em que a correlação é significativa ao nível de 0,05 e os que são acompanhados por dois asteriscos (\*\*), ao nível de 0,01, ou seja, mais forte. Trata-se de uma estimativa de até que ponto essa relação pode ser generalizada para outras populações com as mesmas características, ou seja, de que o resultado venha a se repetir, pois é ocasionado por um efeito sistemático, e não pelo acaso.

MATRIZ DE CORRELAÇÕES																	
	Escore Comportamento	Escore Status Intelectual	Esc. Apar. Física e Atributos	Escore Ansiedade	Escore Popularidade	Escore Felicidade	Autoestima: total geral	Exp. Geral de controle	Agência Esforço	Agência Capacidade	Agência Professor	Agência Sorte	Relações Meios-Fins Esforço	Rel. Meios-Fins Capacidade	Rel. Meios-Fins Professor	Relações Meios-Fins Sorte	Rel. Meios-Fins Fatores desc.
Escore Comportamento	1,000																
Escore Status Intelectual		1,000															
Esc. Apar. física e atributos		0,576**	1,000														
Escore Ansiedade		0,309	0,440**	1,000													
Escore Popularidade	0,256	0,590**	0,538**	0,569**	1,000												
Escore Felicidade	0,236	0,451**	0,581**	0,643**	0,362*	1,000											
Autoestima: total geral		0,432**	0,367*	0,369*		0,480**	1,000										
Exp. geral de controle		0,354*	0,340*	0,302	0,405**	0,215		1,000									
Agência Esforço									1,000								
Agência Capacidade	-0,264	0,205	0,281					0,383**	0,502**	1,000							
Agência Professor	0,297*	0,244		0,257		0,322	0,246	0,286			1,000						
Agência Sorte				0,210								1,000					
Meios-Fins - Esforço	-0,298	0,200	0,252						0,210				1,000				
Meios-Fins - Capacidade		0,207	0,330						0,258	-0,248				1,000			
Meios-Fins - Professor		0,277		-0,201											1,000		
Meios-Fins - Sorte													-0,249	0,296*	0,394*	1,000	
Meios-Fins - Fatores desc.						0,258										0,244	1,000

Figura 13: Matriz de correlações entre a Piers-Harris - Escala de Autoconceito, a Rosenberg – Escala de Autoestima e o ICCAC (Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência - Domínio Acadêmico).

Como se pode visualizar na matriz de correlações, apresentada na figura 13, a autoestima do grupo apresenta fortes correlações com o autoconceito em suas

variadas dimensões (Status Intelectual e Acadêmico, Aparência Física e Atributos, Ansiedade, Felicidade e Satisfação), sendo que a presença dos asteriscos sugere a possibilidade destas virem a se repetir em outras amostras de características semelhantes. Aparece com menos força, mas ainda forte, a correlação da autoestima do grupo com a crença de Agência Professor, sugerindo que o nível de autoestima está relacionado à crença de ser capaz de acionar o professor a seu favor, se necessário.

As mais altas correlações apresentadas pelo grupo pesquisado foram entre as dimensões de autoconceito Felicidade/Satisfação e Ansiedade; Aparência Física/Atributos; Status Intelectual/Acadêmico; e Popularidade com Expectativa Geral de controle, indicando que, para o grupo pesquisado, satisfação e/ou sensação de felicidade é um sentimento fortemente vinculado com a regulação da ansiedade, como também ligado a aspectos como aparência física, atributos de personalidade, potencial intelectual e popularidade entre pares. Várias destas correlações, porém, são sugeridas enquanto possuindo um alto grau de possibilidade de virem a se repetir em outras amostras com características semelhantes.

Ainda que não tão forte esta dimensão do autoconceito (Felicidade/Satisfação) correlaciona-se também com a dimensão Comportamento; e com as Crenças de Agência Professor; Crenças de Meios-Fins Fatores Desconhecidos; e Expectativa Geral de Controle.

A dimensão do autoconceito Status Intelectual/Acadêmico mostra fortíssimas correlações com as dimensões Popularidade; Aparência Física/Atributos; Felicidade/Satisfação e Expectativa Geral de Controle. Este é também um elemento interessante a ser analisado, já que se trata de uma amostra de crianças superdotadas. Para este grupo, possuir um bom autoconceito acerca da dimensão intelectual parece ser um elemento decisivo e que permite angariar popularidade entre pares (tendo em vista que a correlação é direta; se fosse invertida, poder-se-ia pensar que a dimensão intelectual interferisse negativamente na questão da popularidade, o que não é o caso).

Pode-se supor também que seja este bom autoconceito no domínio intelectual que determine, em parte, a existência de um bom nível de expectativa geral de controle em relação às situações do ambiente acadêmico. Esta suposição

parece ser corroborada também pelas correlações (ainda que não tão significativas) encontradas com várias das demais crenças de controle, como Agência Capacidade e Agência Professor, mostrando que estes alunos sentem-se inteligentes e, por isso, capazes de fazer uso dessa capacidade para conseguir ajuda de seus professores; e com as crenças de relações Meios-Fins Professor, Capacidade e Esforço, que indicam que estes alunos acreditam na ajuda do professor, na capacidade intelectual e no esforço pessoal como meios para conseguirem sucesso acadêmico.

A dimensão Aparência Física e Atributos apresenta fortes correlações com as dimensões Felicidade/Satisfação, Ansiedade, Popularidade; com Autoestima, Expectativa Geral de Controle e crenças de relações Meios-Fins Capacidade. Sugerem a possibilidade destas correlações se repetirem em outras amostras de características semelhantes. Indicam que o autoconceito do grupo para aparência física e atributos está diretamente relacionado com sua autoestima e seu grau de satisfação pessoal e felicidade, importando também a aprovação social refletida em sua popularidade e autoconfiança. Com menos força, mas presentes, estão as correlações significativas com as crenças de Agência Capacidade e de relações Meios-Fins Esforço, indicando que acreditam serem capazes de usar de seu potencial e de seu esforço para se tornarem atraentes fisicamente ou com qualidades que cativem os demais.

O grupo pesquisado apresenta fortes correlações entre a dimensão Ansiedade do autoconceito e Popularidade, Felicidade/Satisfação e Autoestima, passíveis de se repetirem em outras amostras semelhantes, e outras, de menos força, com Expectativa Geral de Controle, Crenças de Agência Professor e Sorte. A força destas correlações revela que os participantes deste grupo preocupam-se em regular a ansiedade em função do sucesso de outros aspectos das crenças autorreferenciadas, como a popularidade, a expectativa geral de controle, a crença na sua capacidade para conquistar os professores e mantê-los a seu favor, e sua crença no fator sorte.

Esta dimensão mostra uma relação invertida com a crença de relações Meios-Fins Professor, sugerindo que quanto mais o grupo acredita no professor como meio para ajudá-lo a ter sucesso acadêmico, menor é seu grau de ansiedade. Assim, também, quanto menos acreditar no professor como meio para o sucesso escolar, maior será seu grau de ansiedade frente às demandas acadêmicas.

A dimensão Comportamento faz apenas uma correlação que sugere a possibilidade de se repetir em outras amostras de características semelhantes, com a crença de Agência Professor. Esta parece indicar que quanto mais aceitáveis acredita serem seus comportamentos, mais fácil será conquistar seu professor para ajudá-lo. Duas correlações menos fortes são observadas com as dimensões Popularidade e Felicidade/Satisfação do autoconceito, sugerindo que o grupo considera seu grau de satisfação pessoal e sua popularidade vinculados à presença de um “bom comportamento”. São mostradas também duas correlações invertidas, embora não sejam fortes: com a crença de Agência Capacidade e com a crença de relações Meios-Fins Esforço. Assim, é possível que quanto melhor for seu autoconceito na dimensão Comportamento, menos precisará se preocupar com sua capacidade intelectual, e menos esforço será necessário para manter situações acadêmicas sob controle.

Observa-se que a Expectativa Geral de Controle no âmbito acadêmico aparece bem correlacionada com várias das dimensões do autoconceito: Status Intelectual/Acadêmico, Aparência Física/Atributos, Ansiedade, Popularidade, Felicidade/Satisfação, bem como com as crenças de Agência Capacidade, mostrando-se passíveis de se repetirem em outras amostras de características semelhantes, e confirmando que todos estes aspectos do autoconceito, sendo positivos, auxiliam o estudante a se sentir mais confiante no contexto acadêmico. As crenças de Agência Capacidade apresentam também fortes correlações com Agência Esforço, podendo-se supor que para estes alunos, em geral, a crença na sua competência e na sua possibilidade de se esforçar mantém boas expectativas de conseguir dar conta dos desafios escolares. Novamente tem-se aqui um resultado que parece significativo considerando-se que a amostra em questão é composta por alunos superdotados, os quais veem sua competência intelectual como diretamente associadas à sua capacidade de se esforçar.

As crenças de relações Meios-Fins Sorte apresentam-se correlacionadas com as crenças de relações Meios-Fins Professor e relações Meios-Fins Capacidade, podendo-se supor que o grupo acredita que os professores e a capacidade são meios eficazes para se atingir o sucesso, mas que acionar estes meios requer um pouco de sorte. Há uma correlação invertida entre Sorte e Esforço

(como meios para se atingir um fim), parecendo indicar que quanto mais o grupo acredita no esforço como meio para se atingir um fim, menos dependerá sorte.

Conforme Loos (2006) as crenças de controle estão ligadas ao autoconceito e ajudam a determinar os sentimentos de autoestima. São representações subjetivas da própria capacidade para “exercer controle”, possuindo um papel fundamental no desenvolvimento de respostas afetivas e comportamentais, que se direcionam ao ambiente ou à sua própria ação no mundo. Assim, entende-se que o cultivo de crenças autorreferenciadas positivas possibilita a utilização de estratégias de enfrentamento adequadas em situações diversas, propiciando uma adequada regulação de suas ações e emoções.

## 5 IMHSC-DEL PRETTE (INVENTÁRIO MULTIMÍDIA DE HABILIDADE SOCIAL PARA CRIANÇAS)

### 5.1 Indicadores produzidos pelo IMHSC-Del-Prette

Em cada situação apresentada pelo instrumento, as reações avaliadas pela criança produziram indicadores do seu repertório social nas seguintes dimensões:

- Comportamental: *frequência* de cada reação, (H) habilidosa, (NHP) não habilidosa passiva e (NHA) não habilidosa ativa, indicada pela própria criança;
- Cognitiva: *adequação* atribuída pela própria criança a cada reação, (H) habilidosa, (NHP) não habilidosa passiva e (NHA) não habilidosa ativa;
- Afetiva: *difficuldade* para emitir a reação habilidosa (indicando ansiedade ou incômodo);

Para a análise dos resultados que são apresentados no Protocolo Final foi utilizado um critério estatístico com o qual se compara o resultado da criança avaliada com os padrões disponíveis de referência normativa, tomando-se como base os valores médios na amostra de referência. É importante lembrar que o

IMHSC é um instrumento de avaliação por relato, o que implica em vantagens e limitações inerentes a instrumentos deste tipo.

Dentro da perspectiva deste estudo, optou-se em interpretar o IMHSC sob a perspectiva interindividual situando os diferentes aspectos do repertório social de cada criança em relação aos de uma amostra de referência para, em seguida, identificar se o grupo pesquisado situa-se dentro ou fora dos padrões estatísticos médios. No caso dos participantes selecionados para os estudos individualizados, a avaliação foi interpretada também dentro da perspectiva intraindividual, ou seja, comparando-se entre si os diferentes aspectos do repertório social da criança.

Na figura 14 pode ser visualizado um resumo dos protocolos finais do IMHSC-Del Prette de todos os participantes, onde (DM) refere-se ao resultado dentro da média da amostra de referência, (IM) abaixo da média da amostra de referência e (AM) acima da média da amostra de referência:



Relação do resultado geral da Amostra pesquisada – IMHSC-Del Prette										
	NICK	GEN	IDADE	FREQUÊNCIA			ADEQUAÇÃO			DIFICULDADE
				H	NHP	NHA	H	NHP	NHA	H
1	ANA MARIA	F	12	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
2	ALAN	M	10	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
3	BRENDO	M	9	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
4	CAUAN	M	8	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
5	CARLA	F	10	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
6	CRISSY	F	8	IM	DM	DM	DM	DM	DM	AM
7	DENIS	M	9	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
8	EDUARDO	M	9	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
9	ELI	M	10	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
10	GILSON	M	8	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
11	GALVÃO	M	9	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
12	GABI	F	9	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
13	GIGLIOLA	F	8	DM	DM	DM	DM	AM	DM	DM
14	GINA	F	8	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
15	GIBA	M	10	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
16	GUGA	M	8	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
17	HENRY	M	11	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
18	ÍSYS	F	8	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
19	IRMA	F	8	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
20	JOÃO	M	8	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
21	JEFFY	M	8	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
22	JÚLIO	M	10	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
23	JOSH	M	8	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
24	JOSÉ	M	10	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
25	JIMMY	M	9	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
26	JAMILE	F	10	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
27	LUANA	F	9	IM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
28	LEDA	F	8	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
29	LUNES	M	8	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
30	LUAN	M	9	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
31	LÍVIO	M	9	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
32	MIYAKI	F	9	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
33	MÁRIO	M	12	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
34	MARCOS	M	8	DM	DM	DM	DM	DM	DM	AM
35	PEDRINA	F	8	DM	DM	DM	DM	DM	DM	AM
36	PABLO	M	10	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
37	PLÍNIO	M	9	DM	DM	DM	DM	IM	DM	DM
38	RENAN	M	10	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
39	SAMMY	M	10	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
40	VITÓRIO	M	8	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
41	ISABELA	F	9	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
42	MIGUEL	M	10	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
43	ADRIANE	F	11	DM	DM	DM	DM	IM	DM	DM
44	VITÓRIO	M	9	IM	DM	DM	DM	DM	DM	DM
45	MISAEEL	M	9	IM	DM	DM	DM	DM	DM	DM

Figura 14: Quadro comparativo dos resultados do grupo pesquisado com a amostra de referência - IMHSC-Del Prette.

A autoavaliação geral do grupo indica uma proporção de reações habilidosas, não habilidosas passivas e não habilidosas ativas semelhantes à da amostra de referência. Em termos de frequência, na amostra pesquisada, apenas quatro participantes indicaram repertório social abaixo da média nas reações

habilidosas (H). Os demais pontuaram dentro do esperado para as NHP (reações não habilidosas passivas) e NHA (reações não habilidosas ativas), mantendo pontuação dentro da média da amostra de referência, o que indica um bom repertório social.

Os escores gerais de *adequação* atribuídos pelo grupo para as reações habilidosas, não habilidosas ativas e passivas são positivas. Mostram que o grupo apresenta a mesma tendência geral da maioria das crianças e da amostra de referência, ou seja, considerar mais adequadas as reações habilidosas, situando, em segundo lugar, as não habilidosas passivas, e em terceiro as ativas.

Na dimensão afetiva, no que diz respeito à *dificuldade* para emitir a reação habilidosa (indicando ansiedade ou incômodo), apenas três dos 45 participantes pontuaram acima da média da amostra de referência, sendo que os demais pontuaram dentro do esperado para sua faixa etária.

Percebe-se pelos resultados que, considerando-se os escores gerais, o grupo pesquisado apresenta uma autoavaliação de seu próprio desempenho social positiva, podendo-se concluir que este grupo apresenta um repertório de habilidades sociais que atende integralmente às demandas básicas de interação com outras crianças e adultos.

Alguns dos demais quesitos avaliados pelo instrumento serão analisados em maiores detalhes quando da apresentação dos Estudos Individualizados, isto é, a terceira e última etapa do estudo, que tem o objetivo de fazer uma análise pormenorizada e dinâmica, combinando-se os resultados obtidos com os variados instrumentos, de alguns dos alunos participantes da amostra.

## 6 SOBRE AS ENTREVISTAS

A partir das respostas coletadas por meio da entrevista, foi realizada uma análise qualitativa, do tipo análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977), esse instrumento permite a análise do conteúdo e de aspectos deste que vão além do discurso em si, sendo um instrumento adequado a discursos de conteúdo variável. A análise do tipo qualitativa justifica-se neste estudo pelo fato de que os dados

coletados expressam opiniões e percepções de fenômenos de alta complexidade interna.

O roteiro de entrevista (semiestruturada) proposto sugere aos participantes refletirem sobre como percebem seu desenvolvimento socioemocional, as expectativas de seus pais, colegas e professores sobre si em vários contextos, como se sentem e entendem a superdotação, como se percebem como estudantes, e como percebem as relações entre estas variáveis e seu desempenho acadêmico, trazendo à tona subjetividades e emoções espontâneas sobre fatos vivenciados por eles.

As informações colhidas foram categorizadas em núcleos de significação de acordo com as predominâncias de conteúdos nas respostas, seguindo-se uma análise frequencial dos conteúdos mais presentes no grupo estudado. Esta categorização possibilitou que fossem destacados os aspectos mais relevantes na percepção dos participantes referentes às dimensões investigadas.

A descrição dos resultados da análise obedecerá à ordem das grandes categorias que organizam a entrevista realizada, mostrando-se os dados acerca da distribuição frequencial na forma de gráficos em que se busca explorar os principais núcleos de significação abordados pela amostra em questão. No intuito de ilustrar alguns aspectos serão, por vezes, apresentados pequenos extratos de protocolos, isto é, trechos de falas das crianças, sendo que os nomes que aparecem são pseudônimos (nomes fictícios) criados pela pesquisadora, de forma a manter o anonimato dos participantes.

### *6.1 O que os alunos pensam e sentem sobre si mesmos*

A primeira dimensão investigada pela entrevista foi a que analisa o que o aluno superdotado neste estudo pensa a respeito de si mesmo. Pelas respostas, (ver figura 15 e 16) verificou-se que dos dezoito respondentes, doze (66%) disseram que se acham “legais”, três (17%) responderam que se acham “chatos” e três (17%) que se acham “diferentes”. Dos doze que disseram se considerar legais, seis (50%) deles valorizaram em sua fala a dimensão social (serem bons amigos e companheiros); três (25%) apontaram para aspectos cognitivos (seu desempenho e

nível de conhecimento) e três (25%) destacaram aspectos de sua personalidade referindo-se a si mesmas como crianças equilibradas, divertidas e interessantes. Os três que se denominaram como “chatos” se identificam assim alegando aspectos da própria personalidade, como “chatice”, “mau humor” e “teimosia”. Por fim, os três que se classificaram como “diferentes”, não souberam explicar o motivo.

A seguir estes dados são representados graficamente:

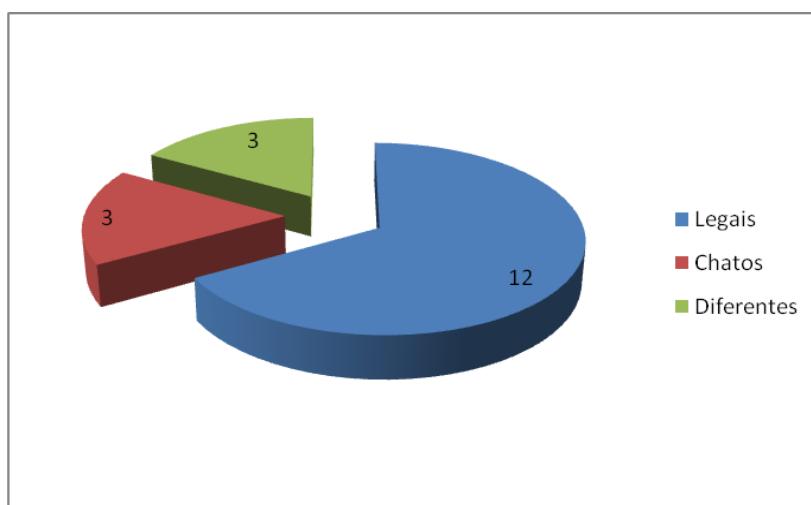


Figura 15: Gráfico representativo da distribuição da amostra considerando-se o conceito emitido a respeito de si mesmo.

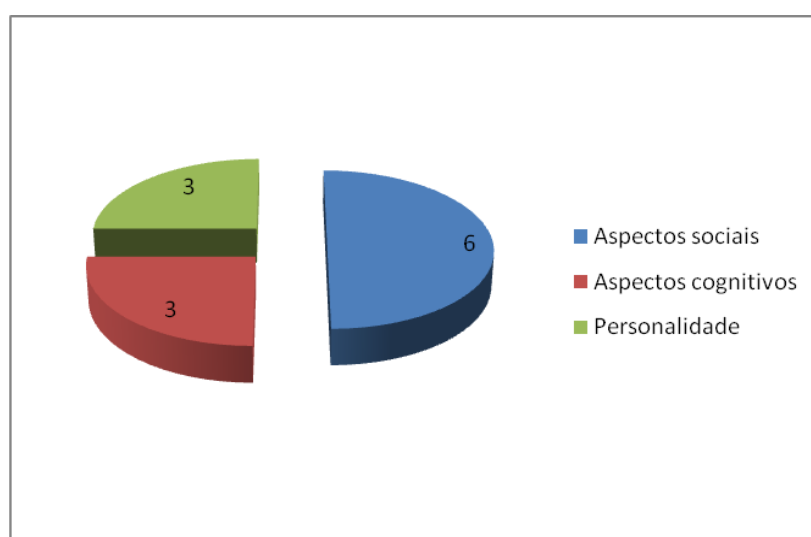


Figura 16: Gráfico representativo da distribuição dos alunos que se acham “legais”, de acordo com os domínios sugeridos.

Ao serem interrogados sobre seus sentimentos em relação a si próprios, todos os dezoito respondentes afirmaram apreciar a si mesmos independentemente do conceito que declararam anteriormente a seu próprio respeito. Sete dos participantes apontaram aspectos da dimensão social como seu ponto forte (houve uma ênfase por parte da amostra no fator “companheirismo”), cinco indicaram o humor e cinco valorizaram aspectos cognitivos como níveis de conhecimento, de capacidade, de inteligência. Apenas um dos participantes respondeu gostar “de tudo” em si mesmo. O gráfico da figura 17 mostra a distribuição dos aspectos da autoestima referidos pelos participantes da amostra:

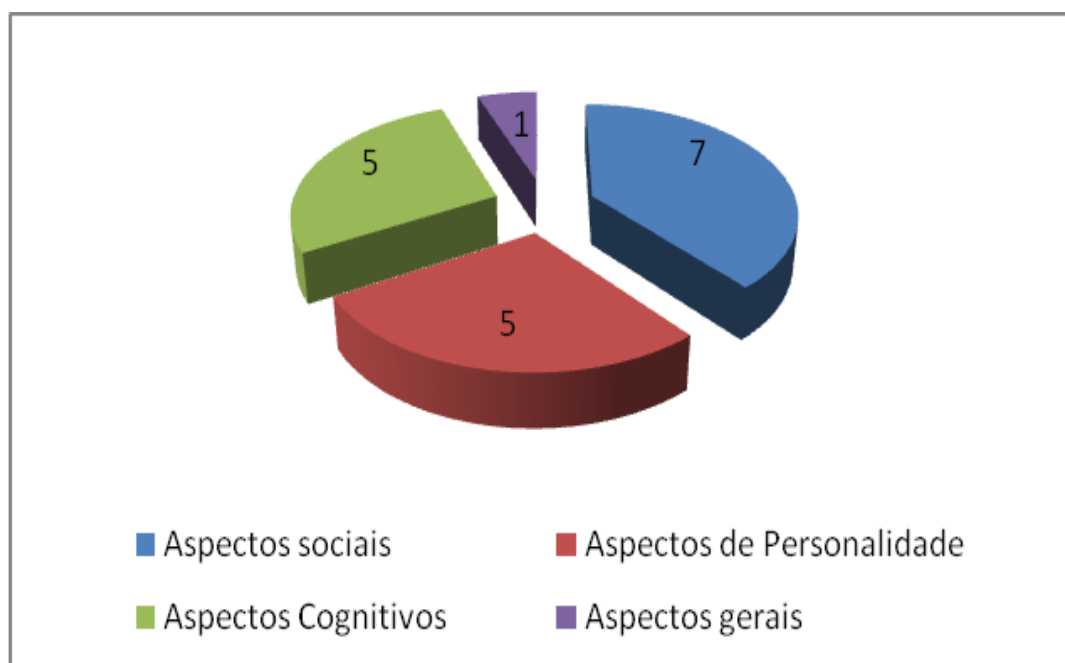


Figura 17: Gráfico representativo da distribuição da amostra por categorias de dimensões sugeridas pelos respondentes.

Os entrevistados se revelaram muito exigentes e críticos sobre si mesmos no que se refere aos aspectos do *self* que consideram negativos. Quatro (22%) reconheceram-se como muito críticos e vingativos, enquanto sete (39%), apontaram outros aspectos de sua personalidade, considerando-os também como negativos. Destes sete, três disseram que gostariam de ser “mais responsáveis”, dois gostariam

de ser “mais pacientes”, um se acha muito “desajeitado” e um gostaria de ser “mais otimista” e “positivo”. Pode-se observar o comentário desta última criança no extrato de protocolo a seguir:

JAMILE (10 anos): *Foco muito nas coisas que dão errado, que são negativas.*

Os outros sete participantes declararam estar plenamente satisfeitos consigo mesmos. No gráfico da figura 18 pode-se observar esta distribuição:

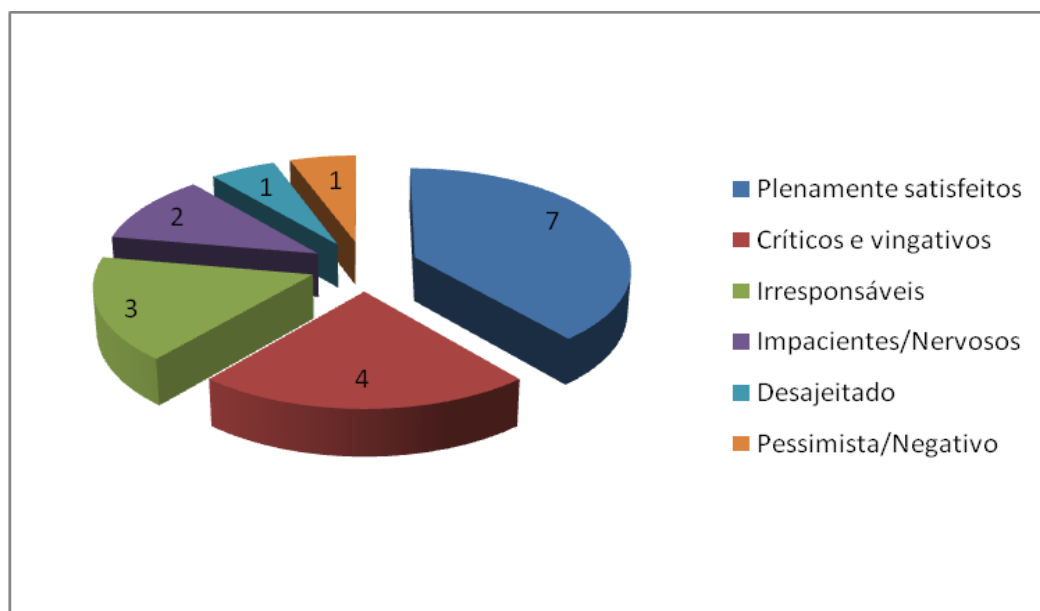


Figura 18: Gráfico representativo da distribuição das categorias elencadas pelos respondentes como negativas.

Cruzando-se os resultados das escalas de autoconceito e autoestima com as respostas dos alunos entrevistados, pode-se perceber que o grupo pesquisado apresenta um autoconceito bem positivo e uma autoestima elevada. Apesar de apontarem alguns aspectos reconhecidos como negativos de seu comportamento e/ou em sua personalidade, afirmam estar satisfeitos consigo mesmos, ainda que os outros (colegas, pais e professores) não demonstrem a mesma apreciação.

A autoestima possui caráter essencialmente avaliativo e apresenta notável carga afetiva, englobando aspectos do autoconceito que se referem ao grau em que alguém gosta, ou não, dos atributos pessoais que percebe em si próprio. Segundo Loos (2003), os padrões de referência usados pelos sujeitos em sua autoavaliação

para o autoconceito e a autoestima estão sujeitos ao quadro social de referência, ou seja, têm origem em um sistema adotado pelo próprio indivíduo e compartilhado por um grupo. Nesse sentido, os resultados deste estudo sugerem que os estudantes, comparando seu próprio desempenho e nível percebido de capacidade com os dos outros de seu grupo de referência, tomaram-na como base para a formação do seu próprio autoconceito, incluindo o âmbito acadêmico, e parece estarem sendo capazes de construir um sentimento de valor e apreciação pessoal diferenciadamente positivo.

Observa-se que ainda há entre educadores e pais, uma crença de que crianças e adolescentes superdotados seriam mais suscetíveis a terem problemas psicológicos e de personalidade. Carecem, porém, de evidências científicas que corroborem estas idéias, até porque algumas pesquisas como as de Lehman e Erdwins (2004) constataram que estas crianças, como quaisquer outras, apresentam habilidades sociais que as ajudam em suas relações interpessoais, apresentando por vezes sentimentos mais positivos a respeito de si mesmas, além de maior maturidade em suas interações com os pares.

## *6.2 Como as crianças se percebem como alunos*

A segunda categoria analisada trata da relação dos participantes com a escola, explorando sua visão quanto ao seu papel como aluno. No tocante a esse respeito, dezessete dos dezoito alunos entrevistados (94%) se nomearam “bons alunos”. Um deles (6%) se considera “ótimo”. Treze (72%) dos participantes acreditam que suas notas correspondem ao seu potencial e capacidade, ainda que suas notas sejam baixas, declarando que quando isso acontece é porque “não se esforçaram, não prestaram atenção ou não estudaram o suficiente”. Outras cinco crianças (28%) acham que suas notas não correspondem ao seu potencial, reconhecendo que poderiam produzir mais no âmbito acadêmico, sendo que duas delas acreditam que possuem mais capacidade, conhecimento e potencial do que as provas, de fato, avaliam.

Cruzando estes dados com os do Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência, observou-se considerável harmonia nos resultados, uma vez que neste instrumento a grande maioria do grupo indicou acreditar no esforço

como meio de grande relevância para se alcançar sucesso acadêmico e, de igual modo, acreditam na sua capacidade para conquistar este sucesso através de esforço pessoal.

Este resultado pode ser analisado à luz da teoria de Bandura. Bandura (1997) afirma que eficácia pode ser entendida como uma capacidade gerativa, na qual as competências cognitivas, sociais, emocionais e de comportamento de um indivíduo devem ser organizadas e efetivamente gerenciadas para atingir suas metas. Enquanto Bandura (1997) salienta a influência que a autopercepção da eficácia exerce sobre os padrões de pensamento, comportamento e excitação emocional dos indivíduos, Boruchovitch (1994) salienta sua relevância para o contexto escolar, relacionando-a diretamente com o nível de motivação. Assim, pode-se observar que os alunos mais motivados e interessados pelos temas abordados na escola são os mais bem sucedidos em termos de notas acadêmicas.

Nesse sentido, conclui-se que a autoeficácia (termo utilizado na teoria de Bandura, que equivale ao conceito de crenças de agência, de E. Skinner) afeta o desempenho do indivíduo, pois é ela quem influencia a escolha das atividades e determina quanto esforço será ali investido. Isso ocorre porque a autoeficácia interfere no processo de construção de cenários antecipatórios, isto é, no ensaio de soluções para problemas potenciais: se estes cenários visualizam sucesso, irão guiar positivamente o comportamento e o desempenho. Assim, quanto mais o indivíduo se percebe eficaz, melhores são as suas construções cognitivas de ações efetivas.

### 6.3 Como os alunos entendem a superdotação

Sobre o entendimento que os participantes têm da superdotação, treze alunos (72%) concebem a superdotação como “facilidade para aprender”, enquanto os demais cinco (28%) entrevistados a entendem como sinônimo de elevado potencial intelectual. Assim explica uma das crianças entrevistadas:

JEFFY (oito anos): *Superdotação é uma facilidade de você aprender, não que você seja superior aos outros.*



Dez dos alunos participantes consideram que ser superdotado é “muito bom”, no entanto, oito respondentes afirmaram que apesar de gostarem de ser superdotados, não acham “que é tão bom” porque já sofreram discriminação, rejeição e até *bullying* por parte de colegas, parentes e até de professores, pelo fato de serem superdotados. Uma das participantes comenta sobre a rejeição que sofreu por ser superdotada:

CARLA (10 anos): *Quando eu descobri que era superdotada eu tinha uns ‘cinquenta e poucos amigos’, daí eu perdi muitos amigos... fiquei boiando... mas na escola foi bom porque eu já sabia muito e a professora estava ensinando o ‘b-a-bá’ ainda.*

#### 6.4 Como os alunos percebem a expectativa da família

A maioria (doze) dos alunos que responderam à entrevista percebe a expectativa da família em relação a si (por ser superdotado) como uma atitude positiva que os desafia e incentiva. Quatro dos dezoito entrevistados percebem esta expectativa como uma coisa ruim que os pressiona e causa culpa. Dois respondentes indicam que os pais oscilam entre as duas posturas, ora incentivando e motivando-os, ora cobrando comportamentos e resultados que os fazem sentirem-se pressionados e culpados por não poderem corresponder ao excesso de expectativas, ou simplesmente pelo medo de falhar. No que diz respeito a isso, relatam Jamile e Carla:

JAMILE (10 anos): *Esta expectativa deles sobre mim, por exemplo, em relação ao teste que vou fazer no Colégio “X”, não é lá aquela maravilha, porque eu fico com medo de acabar decepcionando eles... fico com medo de eu não passar, daí toda aquela expectativa vai pro buraco... daí vai ser meio ruim, vai ser uma crise...*

CARLA (10 anos): *Eles querem que eu seja grande, que eu estude... é pressão demais... principalmente da minha mãe... Parece que o mundo vai depender de mim... se eu soltar uma agulha o mundo cai!!!*

Pode-se visualizar na figura 19 a representação gráfica da distribuição destas percepções no grupo pesquisado:

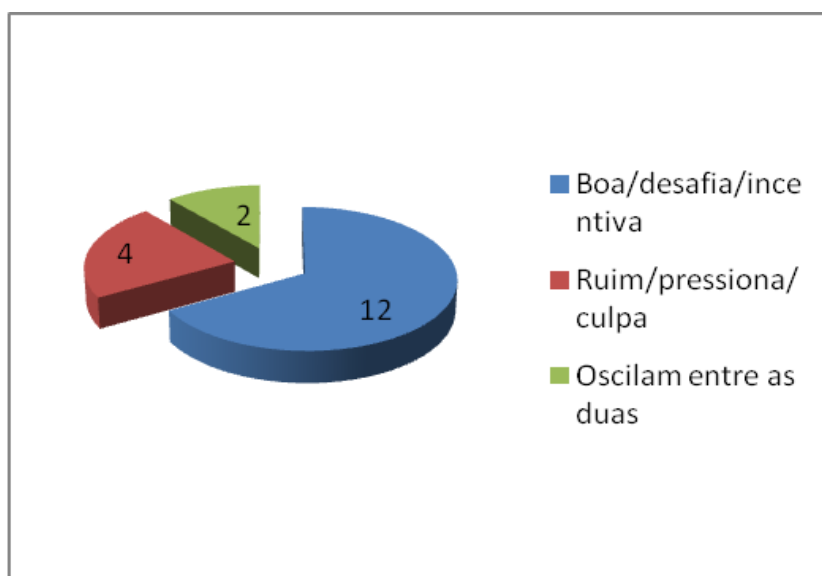


Figura 19: Gráfico representativo da percepção dos alunos sobre a expectativa da família.

### 6.5 Como os alunos percebem a expectativa da escola

A percepção que os alunos entrevistados têm da expectativa de seus professores em relação a si por serem superdotados é, aparentemente, boa. Treze dos dezoito participantes apontam esta expectativa como positiva, algo que os desafia e incentiva. Os outros cinco caracterizam esta expectativa como algo ruim, sendo que três deles a consideram “negativa”, pois se sentem pressionados, irritados e culpados, enquanto dois respondentes indicam perceber a expectativa dos professores como “péssima”, pois, segundo eles, os professores fazem questão de ignorá-los ou compará-los com os colegas expondo-os pelo fato de serem superdotados. A figura 20 mostra a representação gráfica da situação:

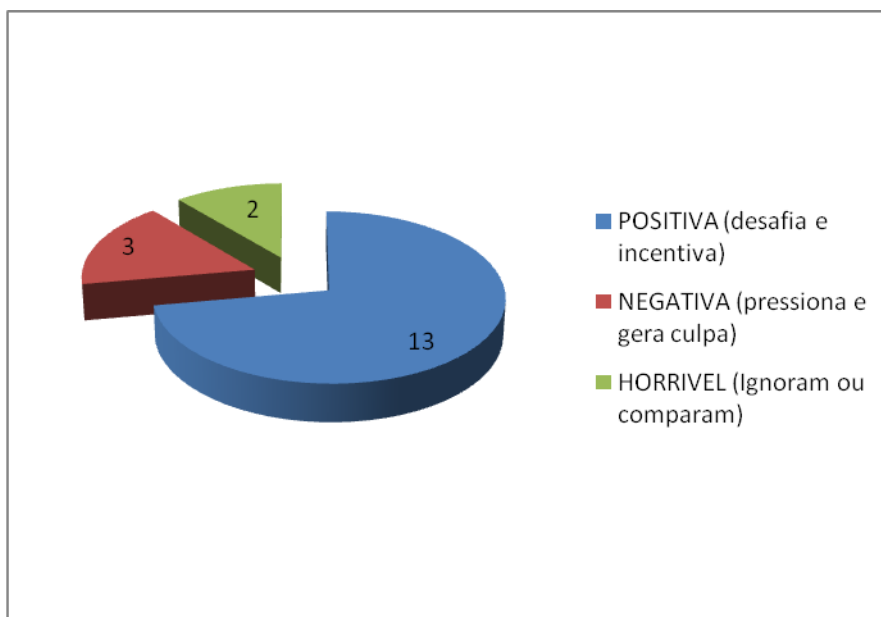


Figura 20: Gráfico representativo da percepção dos participantes quanto à expectativa da escola.

Buscando-se detalhes a respeito de como se dão estas relações, descobriu-se que quatorze alunos, ou seja, a maioria do grupo entrevistado sente-se aceita e acolhida por seus professores, enquanto quatro alunos afirmam sentir-se rejeitados por eles. Oito dos dezoito participantes dizem gostar de seus professores, sendo que alguns comentários acerca da profissão “professor” aparecem neste momento:

Jamile (10 anos): *Os professores devem se orgulhar de sua profissão. E não devem se sentir mal quando não souberem ensinar alguma coisa. É só pedir ajuda para outra pessoa, que isso é normal.*

Leda (8 anos): *Eu gosto muito deles, principalmente pelas coisas que eles ensinam (cita um exemplo com muito entusiasmo onde aprendeu um conteúdo novo).*

Oito alunos consideram que seus professores “não são confiáveis”, “que expõem seus alunos publicamente”. Adicionalmente, dois deles revelam não gostar de seus professores, e assim justificam tal sentimento:

Mário, (12 anos): *Acho que os professores têm preconceito com os alunos superdotados. Eles acham que só porque ele é superdotado não precisa de ajuda, isto tem sido difícil para mim.*

Crissy (8 anos): *Eu acho que os professores tinham que prestar mais atenção nas crianças porque quando alguém briga com a gente eles dizem que vão levar para a pedagoga. Precisam confiar mais na palavra da gente... [...] Os educadores devem ter mais paciência porque não é muito fácil, a gente às vezes fica louco, a gente tem uma opinião muito voluntariosa... por exemplo, não tem graça você ir à escola e não pesquisar aquilo que você tem interesse!*

Pelas figuras 21 e 22 pode-se observar a representação gráfica da distribuição de acordo com os posicionamentos dos alunos:

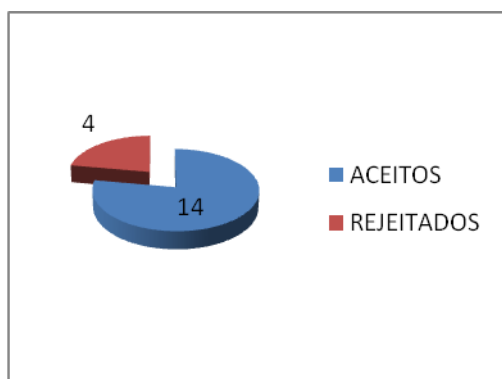


Figura 21: Representação gráfica de como os alunos pesquisados sentem-se em relação aos seus professores.

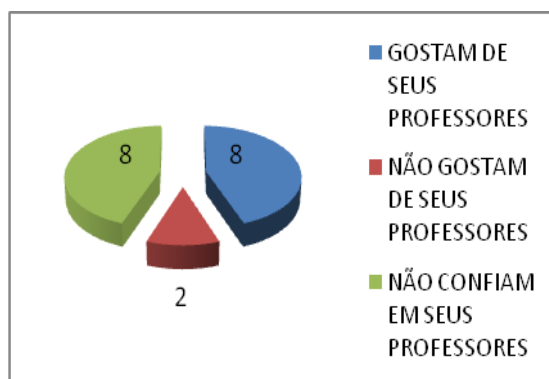


Figura 22: Representação gráfica de como os alunos pesquisados referem-se aos seus professores.

### 6.6 Como os alunos percebem a expectativa dos amigos

No âmbito das relações sociais, dez respondentes (56% da amostra) disseram ter poucos amigos (menos de cinco amigos) e dois deles (10%) disseram não ter nenhum. O discurso revela a crise de identidade, já que ao mesmo tempo em que a maior parte das crianças parece apreciar a característica de superdotação

em si próprias (conforme se viu neste estudo), várias delas percebem-se, por isso, isoladas de seus pares:

LEDA (8 anos): *Algumas crianças superdotadas têm dificuldades para fazer amigos porque os amigos não compreendem muito bem que elas têm uma capacidade diferente... não querem ser amigos, daí acho que elas iam preferir não serem superdotadas.*

Por outro lado, tal situação mereceria um estudo mais aprofundado, já que o isolamento não parece ser ocasionado simplesmente por problemas com as habilidades sociais das crianças superdotadas, uma vez que, como se pôde constatar neste estudo, o grupo pesquisado não se diferenciou da amostra de referência em relação aos critérios utilizados para avaliação das habilidades sociais no IMHSC-Del Prette.

Seis dos respondentes (34%) disseram possuir mais de cinco amigos. Durante a entrevista, alguns alunos fizeram diferença entre “colegas” e “amigos”; no entanto, decidiu-se considerar aqui “amigos” aqueles com quem as crianças entrevistadas “se dão bem”, confiam, têm afeto, e sabem que poderiam contar caso precisassem. Nesta amostra, os considerados “amigos” são da mesma idade que eles e/ou um pouco mais velhos. Os participantes deste estudo se relacionam, em sua maioria, apenas com colegas da escola, portanto em faixa etária equivalente à sua, exceto as crianças que foram aceleradas, que possuem também amigos mais velhos.

#### *6.7 Como os alunos percebem a expectativa dos pais em relação a sua vida social*

Os participantes deste estudo percebem que seus pais valorizam seus relacionamentos com outras crianças. Dez, dos dezoito (56%), afirmam que seus pais os incentivam neste sentido; sete (39%) dizem que seus pais não os incentivam diretamente, mas que gostariam que eles o fizessem. Um respondente (5,5%) diz que seus pais incentivam-no a se relacionar e ter amigos, mas o faz de forma errada, querendo que ele se relacione com crianças menores.

A maioria da amostra pesquisada, treze crianças (72%) busca apoio nos pais quando tem problemas com os colegas ou com os professores. Três (17%) preferem resolver seus problemas relacionais sozinhos (geralmente se retraem e se isolam – o que é considerado um comportamento não habilidoso passivo) e apenas dois (11%) resolvem sozinhos e, por vezes, brigando (comportamento não habilidoso ativo).

#### *6.8 Como os alunos percebem a expectativa dos seus professores em relação a sua vida social*

Em contrapartida, os participantes deste estudo preferem não buscar ajuda junto a seus professores para questões relacionais. Apenas seis respondentes (33%) declararam que procurariam os seus professores em busca de apoio se tivessem problemas com alguém. Dez (56%) dizem que resolveriam sozinhos, se afastando (o isolamento pode ser considerado um comportamento não habilidoso passivo) e dois disseram que resolveriam a questão brigando (comportamento não habilidoso ativo).

#### *6.9 Como os alunos percebem a expectativa dos seus pais em relação a seu desempenho acadêmico*

Uma parcela significativa dos respondentes desta pesquisa, treze, entre os dezoito (72%), informou perceber a expectativa dos pais sobre sua vida escolar como uma atitude positiva. Valorizam o fato de seus pais desejarem que eles sejam pessoas bem sucedidas. Entretanto, cinco alunos (28%) veem a forma como os pais se preocupam com este aspecto de suas vidas de forma negativa, declarando que se sentem “pressionados” e que “se estressam” quando isso ocorre.

A grande maioria dos participantes, 15 alunos (83%) diz que não percebe que seus pais tenham a expectativa de que eles sejam os “melhores alunos da classe”. Dos dezoito, apenas três (17%) entendem que seus pais esperam isso

deles, e que esta expectativa é, inclusive, verbalizada por eles. Desta amostra, três alunos (17%) dizem que eles próprios é que possuem esta exigência para consigo mesmos.

Neste contexto, as baixas expectativas parentais, atitudes inconsistentes dos pais a respeito das realizações do filho, excessiva pressão dos pais em relação ao desempenho acadêmico, conflitos familiares que refletem em menor apoio, segurança e compreensão das necessidades da criança estão entre as características que contribuem para o subrendimento escolar do aluno superdotado. No caso desta amostra, alguns destes fatores aparecem, porém sem tanta força, ou apenas não são percebidos pelos respondentes como negativos.

#### *6.10 Como os alunos percebem a expectativa dos seus professores em relação a seu desempenho acadêmico*

No tocante, ainda, ao seu desempenho acadêmico, a maioria dos alunos percebe interesse por parte de seus professores. Este interesse é visto por eles como uma atitude positiva que os incentiva e ajuda. Doze (67%) dos respondentes afirmam considerar o papel desempenhado por seus professores como de importância para o seu sucesso acadêmico, o que se harmoniza com os resultados levantados pelo ICCAC nas dimensões “Agência-Professor” e “Relações Meios-Fins Professor”. Apenas dois (11%), entre os dezoito alunos pesquisados, indicaram sofrer pressão e estresse com as atitudes dos professores frente ao seu desempenho acadêmico. Quatro (22%), por outro lado, disseram que percebem “indiferença” e “falta de interesse” por parte de seus professores.

Neste contexto, a rotulação sobre o aluno identificado como superdotado tem sido motivo de alguns estudos. Clark (1992) alerta que a rotulação pode ser um fator gerador de mudanças no autoconceito das crianças e Colangelo (1997), a partir de suas pesquisas sobre autoconceito de superdotados, concluiu que eles, enquanto grupo, têm sentimentos diversos com relação ao rótulo “superdotado”. Colangelo encontrou que embora as crianças tivessem uma visão positiva a respeito do rótulo, achavam que seus colegas e professores os percebiam de forma negativa, o que, de fato, aparece no discurso dos participantes desta pesquisa.

A figura 23 representa as percepções da amostra pesquisada quanto ao interesse de seus professores referente ao desempenho acadêmico:

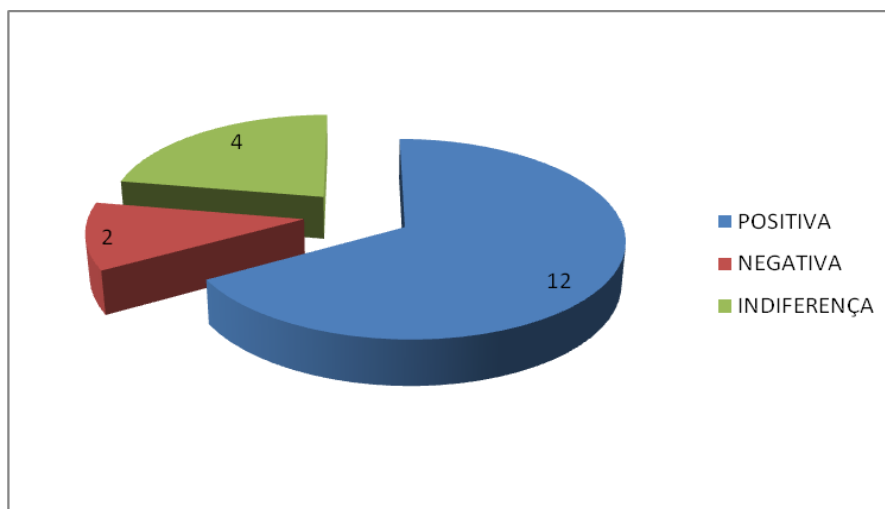


Figura 23: Gráfico representativo da percepção dos participantes acerca da expectativa de seus professores sobre seu desempenho acadêmico.

Ao término desta etapa de análise dos dados foram escolhidos seis participantes de maneira a se proceder à descrição de *Estudos Individualizados*, possibilitando ao leitor compreender a dinâmica de cada um dos casos selecionados, com seus aspectos particulares. Estes foram escolhidos por oferecerem uma grande riqueza do ponto de vista das relações entre desenvolvimento socioemocional e desempenho acadêmico de alunos superdotados, objeto da presente pesquisa.

A seção seguinte tem por finalidade apresentar os estudos individualizados, nos quais as crianças escolhidas estão, conforme explicitado anteriormente, identificadas por nomes fictícios.

## 7 ESTUDOS INDIVIDUALIZADOS

### 7.1 *Adriane*

Adriane tem 11 anos e está na 7ª série. Vive com seus pais, que demonstram valorizar bastante sua vida social e acadêmica e se empenhar para favorecer o desenvolvimento de suas potencialidades. Desde o início de sua vida



escolar Adriane estuda em escola pública, revelando-se independente e autônoma no processo de construção do conhecimento, bem como social e emocionalmente bem adaptada. A família, segundo critério Brasil/Ibope, apresenta nível socioeconômico classificado como “B2”, o que favorece o acesso de Adriane a alguns recursos tecnológicos e a atividades culturais enriquecedoras de sua vida acadêmica. Estes não possuem escolarização formal avançada que permita auxiliarem Adriana em suas tarefas escolares, mas têm entendimento suficiente para valorizarem e subsidiarem-na em suas necessidades acadêmicas quando necessário.

Adriane foi identificada como superdotada no ano de 2005. Em 2006 foi acelerada da 1ª para 2ª série e, posteriormente, da 5ª para a 6ª série. Em 2006 passou a frequentar uma Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação em período contrário a sua escolaridade. Ela está ciente de que é superdotada e entende a superdotação como uma capacidade para aprender as coisas com mais facilidade e mais rápido.

Sobre sua condição de superdotada, Adriane diz que é diferente do que era antes, porque as crianças mudaram com ela: passaram a tratá-la como “a sabe tudo”. Emociona-se e chora. Relata entre soluços que seus colegas, quando sabem que ela é superdotada, passam a chamá-la de gênio e a fazer exigências de que se saia sempre bem em tudo. Isto a entristece e angustia: *Eu falo pra eles que eu sou superdotada só que eu não sei tudo... eu só aprendo mais rápido, mas eu sou uma criança normal, eu tenho que aprender as coisas também.*

Adriane gostou de saber que tem um potencial diferenciado e de ser inteligente, mas diz que não se acha melhor do que os outros, apenas que se sente diferente. Gosta de ser superdotada. Nota-se que, para Adriana, saber que é superdotada foi positivo e melhorou ainda mais a sua autoestima. Sua família, que já a apoiava, passou a apoiá-la ainda mais, favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades.

Ao analisar as percepções de Adriane acerca de suas crenças autorreferenciadas, pode-se observar, pelos resultados da Escala de Autoestima de Rosenberg, que ela faz parte de uma parcela dos participantes que apresentaram escores um pouco abaixo da média do grupo. Considerando que a média do grupo

foi bem alta (29,8 pontos, sendo que o escore máximo é 40, o que equivale a 74%), podemos dizer que Adriana é possuidora de uma boa autoestima.

O autoconceito do grupo medido pela Piers-Harris – Escala de Autoconceito teve a distribuição do seu ponto alto em 70, sendo que Adriane revelou uma autoavaliação geral positiva, pontuando o escore geral (59 pontos), ou seja, na média do grupo. Seu autoconceito também é bem alto nas dimensões comportamento e status intelectual/acadêmico, alto nas dimensões ansiedade e satisfação/felicidade e baixo em aparência e popularidade. Este resultado indica pouca preocupação com questões acerca de seu comportamento de modo geral, com suas potencialidades e desempenho acadêmico, bem como com seu nível de ansiedade e satisfação frente às situações da vida em geral. Revela, no entanto, considerável preocupação com aspectos de sua aparência física e com sua popularidade. Durante a entrevista Adriane deixa transparecer, de fato, certa preocupação com sua aparência (por estar acima do peso ideal) e por não gozar de popularidade entre os colegas, que a consideram “chata”.

Esta preocupação com sua popularidade harmoniza-se com os resultados do IMHSC (Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças) que revelam a necessidade de um pouco de atenção para as dimensões relativas ao envolvimento com seus pares.

Adriane na maioria das vezes se percebe como uma pessoa “legal”, mas reconhece que é muito crítica e, às vezes, até ela própria se acha “chata”. Tem poucas, mas boas amigas. Na escola não é de se enturmar, “não gosto daquela correria e de muita gente em volta”. Tem uma amiga com quem conversa, lancham juntas, mas ficam isoladas do grupo maior. Avalia que se dá melhor com meninas mais velhas. Na igreja que frequenta possui duas amigas com as quais desenvolve relacionamento mais próximo, de frequentarem a casa umas das outras e saírem juntas.

Segundo Adriane, seus pais a estimulam a fazer amigos, mas ela reconhece que não é muito fácil para se enturmar porque é muito crítica. Fica feliz que seus pais se preocupem com isto. Diz que não é de ter amizade com todos os colegas, mas também nunca teve problemas sérios com ninguém. Quando acontece de alguém fazer algo de que ela não gosta muito, procura a diretora da escola. Não

pede ajuda a seus professores, porque a experiência lhe mostrou que estes não têm conseguido bons resultados nesse tipo de problema.

Quando avaliada pelo IMHSC-Del Prette, o instrumento indicou repertório social dentro do esperado para sua faixa etária nas reações habilidosas e também para as não habilidosas passivas e ativas (APÊNDICE B). Não apresentou essas reações com maior dificuldade que as crianças da amostra de referência. Denotou, no entanto, dificuldade para apresentar adequação nas reações não habilidosas passivas nas subescalas de Empatia/Civilidade, Autocontrole e Participação. A subescala “Empatia e Civilidade” sugere que a menina apresenta um item indicativo de problemas internalizantes, que ocorrem principalmente diante da demanda de “consolar os colegas”. Este resultado indica, como levantado na entrevista, que há fatores que estão bloqueando a expressão mais livre e interativa de Adriane nas relações sociais com outras crianças, principalmente pelo seu senso crítico exacerbado e retraimento. Os demais recursos comportamentais de Adriane ocorrem em grupos de habilidades de todas as subescalas, inclusive para assertividade e enfrentamento, atribuindo adequação dentro do esperado para sua faixa etária.

Em termos de compreensão social sobre o que é esperado ou valorizado em seu ambiente, Adriane apresenta a tendência geral da maioria das crianças: considerar mais adequadas as reações habilidosas, situando em segundo lugar as não habilidosas passivas e em terceiro as ativas.

Os resultados do IMHSC se harmonizam com o discurso da aluna na entrevista indicando que o critério de Adriane sobre o que é socialmente adequado pode estar contribuindo para seu ajustamento no ambiente escolar. Apesar das preocupações com dimensões como aparência e popularidade, o que é comum entre pré-adolescentes, Adriane apresenta um repertório de habilidades sociais que atende às demandas básicas de interação com outras crianças e adultos. Neste contexto não apresenta *déficits* que indiquem necessidade de intervenção clínica ou educativa.

Quanto à expectativa da família, Adriane sabe que esta espera que ela seja bem sucedida na vida adulta, e para ela isso não parece ser difícil. Diz que a família não lhe cobra excelência, ela própria é quem se cobra ter excelentes resultados sempre. Quase nunca precisa estudar e sempre tira notas muito altas. Acredita que

suas notas correspondem ao seu potencial porque sempre foi aprovada no terceiro trimestre e nunca tirou uma nota baixa (que para ela é abaixo de 80). De fato seu boletim revela uma única média anual mais baixa em Educação Física (73), as demais todas acima de 85.

Adriane percebe a expectativa de seus professores como positiva e não sente dificuldades para corresponder a eles. Seus professores sabem que ela é superdotada, e acredita que eles a consideram uma aluna exemplar, pois presta atenção às aulas, aprende com facilidade, faz os trabalhos solicitados com excelência, tira só notas altas nas provas e não apresenta problemas de comportamento.

No tocante às expectativas gerais de controle, crenças que apontam para uma estimativa geral de sucesso sem referência a qualquer causa específica, Adriane obteve escore médio 2,5 indicando um bom grau de expectativa de controle ainda que pouco abaixo da média da amostra pesquisada (3,0).

As crenças de agência indicam em que medida uma pessoa se sente confiante e percebe-se capaz de acionar determinados meios para atingir um fim. A dimensão de agência referente ao professor apresentou o maior escore (3,5), inclusive acima do valor médio da amostra nesta dimensão, seguido pela dimensão capacidade (3,0). Estes resultados indicam que Adriane acredita na sua capacidade para acionar o poder de ajuda dos professores e sua própria capacidade pessoal como meios que a levem ao sucesso acadêmico.

Nas dimensões de agência referentes ao esforço e à sorte, Adriane apresentou escores médios abaixo da média do grupo pesquisado. Estes resultados indicam que Adriane acredita não precisar de muito esforço pessoal para atingir bons resultados na vida acadêmica (o que parece combinar com o fato dela não ter de se estudar muito para tirar notas altas e que isso lhe pareça uma tarefa “fácil”), e nem na sorte como um meio importante para tal. Por outro lado, além de reconhecer no professor um certo “poder” para conduzi-la ao sucesso acadêmico, durante a entrevista, Adriane revela fazer uso de suas habilidades para conseguir este apoio por parte destes. Pauta-se também na capacidade que acredita possuir como agente para seu desempenho produtivo criativo, já que agência-capacidade foi um aspecto valorizado por ela. Os resultados indicam que Adriane sabe que é inteligente e se vê como uma aluna altamente capaz.

As crenças “meios-fins” são crenças de estratégias. Elas expressam as expectativas dos indivíduos sobre a utilidade ou o poder causal de certos meios para se atingir um resultado. Neste contexto, Adriane revela acreditar no esforço e na capacidade como meios mais eficazes para se atingir um fim do que a ajuda de professores, a sorte e os fatores desconhecidos. Porém, apesar de acreditar no esforço considera que não precisa dele tanto assim (conforme descrito no parágrafo anterior), e embora não reconheça a ajuda de professores como um meio tão relevante para o sucesso acadêmico, suas crenças de agência mostram que a relação que consegue manter com seus professores é, sim, algo importante para ela.

Adriane possui uma boa autoestima e um bom autoconceito. Os testes utilizados revelam um escore próximo da média do grupo para estas dimensões, não indicando comprometimento. O que revela na entrevista é que apesar de se sentir diferente gosta de ser superdotada e que vem enfrentado bem as mudanças escolares devido às acelerações. Segundo ela, saber que é superdotada lhe fez muito bem, melhorou sua autoestima e passou a ser mais autoconfiante e a entender porque tem certa dificuldade para se enturmar. Também, ao começar a frequentar a SR-AH/SD (Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação) passou a se relacionar com outros alunos superdotados e a desenvolver um senso de pertença e de identidade próprios desta condição.

No momento parece bem integrada à escola, e pela análise de suas notas, denota excelente rendimento acadêmico, correspondente às suas potencialidades. Adriane tem consciência de seu potencial e de sua facilidade para aprender fazendo bom proveito de suas oportunidades. No próximo ano deixará de frequentar a SR para AH/SD, pois mudará de escola.

Ser superdotada para Adriane, hoje, é sinônimo de facilidade para aprender o que quiser, mas pelo discurso expresso na entrevista, também de responsabilidade social.

## 7.2 Alan

Alan tem 10 anos e está no 5º ano. Vive com seus pais e irmãos. Desde o início de sua vida escolar Alan estuda em escola pública. A família, segundo critério Brasil/Ibope apresenta nível socioeconômico classificado como “C”. Seu nível de escolaridade e cultural é suficiente para auxiliarem Alan em suas tarefas escolares.

No ano de 2010, Alan foi identificado como superdotado e passou a frequentar uma Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação em período contrário ao da escola. Está ciente de que é superdotado e entende a superdotação como sinônimo de rapidez na aprendizagem. Alan possui indicativos de dislexia.

Sobre a descoberta de sua condição de superdotado Alan diz que “não mudou nada” no que diz respeito à relação com os outros, avaliando que as pessoas continuam lhe tratando “como antes”.

Nota-se, porém, que para Alan, saber que é superdotado foi positivo para sua autoestima. Ter sido informado “oficialmente” de que é um menino inteligente fez com que passasse a olhar para si mesmo de outra maneira, o que parece ter interferido positivamente em suas crenças de autorreferência, já que, devido às dificuldades na escrita (relacionadas à dislexia), sofria muita angústia frente às atividades propostas no contexto escolar e até na própria família.

Há indicativos de que a família, dentro de suas possibilidades, lhe oferece apoio, buscando favorecer o desenvolvimento de suas potencialidades. Este caso também contradiz o mito de que não se deve informar a criança e a família sobre sua condição de superdotada com o pretexto de que esta consciência possa vir a gerar problemas. Sua família passou a apoiá-lo com mais confiança e pró-atividade depois da sua identificação. Sua postura diante das limitações com a escrita mudou, tornando-se mais confiante, apesar das dificuldades que ainda apresenta e das quais tem consciência.

Ao analisar as percepções de Alan acerca de suas crenças autorreferenciadas, pode-se observar, pelos resultados da Escala de Autoestima de Rosenberg, que ele faz parte dos 28 % dos participantes que apresentaram escores bem acima da média do grupo. Considerando que a média do grupo foi bem elevada (74%), podemos dizer que Alan, no momento, é possuidor de uma autoestima bastante alta. Também seu autoconceito, medido pela Piers-Harris – Escala de

Autoconceito, revelou uma autoavaliação geral de si mesmo positiva, pontuando acima da média do grupo no escore geral, como também em todas as dimensões. Os resultados indicam pouca preocupação com questões referentes às dimensões Comportamento, Status Intelectual/Acadêmico, Popularidade e em Felicidade/Satisfação, revelando que dedica um pouco mais de atenção a aspectos de sua aparência física e à regulação da ansiedade.

Esses elementos também apareceram durante a entrevista, quando Alan revelou discreta preocupação com sua aparência, tendo sido ainda possível detectar que sua ansiedade está bem focalizada na necessidade de produzir melhor na forma escrita. Alan se acha uma pessoa “legal”, e se define como um “bom amigo”. Faz diferença entre “colegas” e “amigos”, dizendo que “amigo é aquele que anda ao teu lado”; por isso considera amigos “de verdade” os seus pais.

Segundo Alan, sua família o estimula a fazer amizades levando-o na casa de seus colegas, chamando-os para irem à sua casa, etc. Ele aprova a iniciativa de seus pais e diz que não tem dificuldade para se enturmar. Quando enfrenta problemas de relacionamento com seus colegas costuma conversar com seus pais a respeito, mas eles só dão importância se for um “amigo de verdade”. Na escola nunca apresentou problemas que merecessem a intervenção dos professores ou de pedagogos.

No contexto das habilidades sociais, avaliadas pelo IMHSC-Del Prette, a autoavaliação geral de Alan indicou repertório social dentro do esperado para sua faixa etária nas reações habilidosas e também para as não habilidosas passivas e ativas (APÊNDICE C). Não apresentou essas reações com maior dificuldade que as crianças da amostra de referência. Denotou, no entanto, discreta dificuldade para apresentar reações socialmente habilidosas nas subescalas Empatia/Civilidade e Participação. No primeiro quesito foi sugerido que ele apresenta um item indicativo de problemas externalizantes, que ocorrem principalmente diante de demandas para “responder perguntas da professora”. No segundo, o teste sugere um item nas reações não habilidosas internalizantes, que ocorrem diante das demandas para “mediação de conflitos entre colegas”. Estes resultados indicam, conforme também levantado na entrevista, que alguns fatores estão bloqueando a expressão mais livre e interativa de Alan nas relações sociais com outras crianças, tendo sido observados também indicadores de retraimento frente aos seus professores, o que pode ser

decorrente de suas dificuldades na leitura e na escrita, conseqüentes da dislexia. Os recursos comportamentais de Alan ocorrem em grupos de habilidades de todas as subescalas.

Em termos de compreensão social sobre o que é esperado ou valorizado em seu ambiente, Alan apresenta a tendência geral da maioria das crianças: considerar mais adequadas as reações habilidosas, situando em segundo lugar as não habilidosas passivas e em terceiro as ativas.

Nos subgrupos de habilidades avaliadas, Alan atribui maior adequação às reações habilidosas de “empatia/civilidade”, “assertividade de enfrentamento”, “participação” e “autocontrole”; às reações não habilidosas ativas de todas as subescalas atribui menor adequação. Para as não habilidosas passivas atribui maior importância às de “participação”.

Os resultados do IMHSC se harmonizam com a fala do aluno na entrevista indicando que os critérios de Alan sobre o que é socialmente adequado podem estar interferindo no seu grau de ajustamento ao ambiente escolar. Apesar das preocupações com dimensões como aparência física e certo grau de ansiedade, o que é compreensível devido aos indicativos de dislexia, Alan apresenta um repertório de habilidades sociais que atende às demandas básicas de interação com outras crianças e adultos. Possui autocrítica e revela consciência de que é necessário mais do que ter um bom comportamento para ter sucesso na vida adulta, o que, para ele, equivale a ter também um bom desempenho na leitura e na escrita. No contexto social Alan não apresenta *déficits* que indiquem necessidade de intervenção clínica ou educativa.

Quanto às expectativas da família, Alan sabe ser esperado que ele seja bem sucedido na vida adulta, e para ele isso significa ter um bom emprego. Não acha isso difícil, percebendo a cobrança para que estude e se dedique mais aos estudos como uma coisa boa, e não chega a se sentir pressionado a ser o primeiro da classe. Acredita que suas notas correspondem ao seu potencial. O que se observa, no entanto, ao analisar seu boletim, é que as notas parecem estar abaixo do esperado. Em 2010, por exemplo, foi aprovado com notas no limite da média escolar para aprovação no seu estabelecimento de ensino (59). Apenas em Educação Física e Ensino Religioso é que sua média foi acima de 70. Possivelmente suas dificuldades de leitura e escrita, aliadas a fatores emocionais que são provavelmente



ligados a essas dificuldades, podem estar contribuindo para este resultado, uma vez que durante as testagens e entrevista Alan não indicou falta de motivação ou desinteresse pela aprendizagem, e sim, ansiedade e dificuldades frente às demandas de registro pela escola.

Alan percebe a expectativa de seus professores como positiva e não sente dificuldades para corresponder. Nem todos os seus professores sabem que ele é superdotado, mas ele acredita que eles o consideram um bom aluno “apesar de ser um pouco conversador”. Descreve-se como um bom aluno por ser comportado e educado. Seus professores o elogiam quando ele se sai bem nas provas. De acordo com sua percepção eles não esperam que seja o primeiro da classe, mas chamam sua atenção quando necessário.

No tocante às expectativas gerais de controle, crenças que apontam para uma estimativa geral de sucesso no âmbito acadêmico sem referência a qualquer causa específica, Alan obteve escore médio 3,16 indicando um grau de expectativa de controle acima da média da amostra pesquisada.

As crenças de agência indicam em que medida uma pessoa se sente confiante e percebe-se capaz de acionar determinados meios para atingir um fim. Nas dimensões de agência referentes ao esforço, capacidade e professor, Alan também apresentou escores médios acima da média do grupo pesquisado. Estes resultados indicam que Alan acredita, com muita ênfase, que pode mobilizar a ajuda dos professores, no esforço pessoal e na capacidade como meios que podem levá-lo ao sucesso acadêmico, sem deixar de considerar o fator sorte. No entanto, apesar de reconhecer no professor um alto “poder” para conduzi-lo ao sucesso acadêmico, durante a entrevista Alan não dá indicadores de que faz uso de suas habilidades para conseguir apoio. Assume a crença no esforço próprio e na capacidade que possui. A crença de agência-sorte obteve também escore alto indicando que se considera uma pessoa “de sorte”, o que é positivo, segundo Skinner (1995). Os resultados indicam que Alan sabe que é inteligente e se vê como um aluno capaz, apesar das dificuldades que apresenta.

As crenças de relações “meios-fins” são crenças de estratégias. Elas expressam as expectativas dos indivíduos sobre a utilidade ou o poder causal de certos meios para se atingir um resultado. Neste contexto, Alan revela acreditar no esforço e na capacidade como meios válidos para se atingir um fim, mais eficazes

do que fatores externos como professor e sorte. Assim, atribui à capacidade intelectual e ao esforço um papel preponderante para o sucesso acadêmico. Nesta perspectiva parece julgar que a “sorte” que possui e o “poder dos professores” não representam meios essenciais para o sucesso na escola, inclusive de menos importância que eventuais fatores desconhecidos. Estes, os fatores desconhecidos são por ele considerados relevantes como elementos que possam interferir de forma significativa no seu sucesso ou fracasso como estudante.

Alan apresenta uma boa autoestima e um bom autoconceito. Os testes utilizados revelam um escore acima da média do grupo para estas dimensões. O que revela na entrevista é certa ansiedade na leitura e na escrita decorrentes da dislexia.

No momento parece bem integrado à escola, no entanto, pela análise de suas notas, denota rendimento abaixo de suas potencialidades. Tira notas sempre na média, suficientes para passar de ano. Tem consciência de que possui dificuldade para aprender alguns conteúdos, mas gostaria de ser mais bem reconhecido em seu esforço e ter um melhor desempenho.

Alan percebe a expectativa de sua família e da escola sobre si por ser superdotado como um fator positivo, ainda que revele ter de se esforçar para corresponder a estas expectativas. Sente-se apoiado por seus pais e professores.

### *7.3 Ana Maria*

Ana Maria tem 11 anos e está na 6ª série. Seus pais não chegaram a viver juntos; assim, Ana Maria viveu com sua mãe na casa da avó por alguns anos, sendo visitada por seu pai periodicamente. Atualmente vive com a mãe, o padrasto e o irmão menor, filho deste segundo relacionamento da mãe. Sua avó, sempre que preciso, ajuda nos cuidados para com ela. A mãe e o padrasto trabalham fora o dia todo, de forma que desenvolveu certa independência para atividades como acordar sozinha, esquentar sua comida, se arrumar e ir à escola. A avó materna é quem a instrui para ir aos lugares de ônibus, sozinha, como por exemplo, à sala de recursos e nos cursos ofertados para superdotados.

Desde o início de sua vida escolar, Ana Maria estuda em escola pública. A família, segundo critério Brasil/Ibope apresenta nível socioeconômico classificado como “C”. Não possuem escolarização formal que permita auxiliarem-na em suas tarefas escolares, e apesar de terem entendimento suficiente para valorizarem seu potencial, não apresentam condições para subsidiarem-na em suas necessidades acadêmicas quando necessário.

No ano de 2006, Ana Maria foi identificada como superdotada e passou a frequentar uma Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação em período contrário à escola. Está ciente de que é superdotada e entende a superdotação como sinônimo de inteligência e/ou de ter grande capacidade para aprender.

Sobre sua condição de superdotada Ana Maria diz que “tem sido normal”. Diz que age com normalidade, “não falo para os outros, só se me perguntarem”. Diz que se sente orgulhosa de saber que tem um potencial diferenciado e de ser inteligente, mas que não se acha melhor do que os outros, apenas que se sente diferente, “me acho mais legal depois que soube que era inteligente”. Nota-se que para Ana Maria saber que é superdotada foi positivo para sua identidade. Receber um diagnóstico formal de que é uma menina inteligente fez com que passasse a olhar para si mesma de forma diferente, mais positiva.

Também sua família, dentro de suas possibilidades, passou a apoiá-la mais, favorecendo o seu desenvolvimento. Este caso também contradiz o mito de que não se deve informar à criança e à família sobre a condição de superdotação. Conforme Alencar e Fleith (2001), as condições do ambiente são de extrema importância para o desenvolvimento do potencial humano e é responsabilidade não apenas da escola, mas também da família criar oportunidades e condições que favoreçam o desenvolvimento deste potencial.

Entretanto, ao analisar as percepções de Ana Maria acerca de suas crenças autorreferenciadas, pode-se observar, pelos resultados da Escala de Autoestima de Rosenberg, que ela faz parte do grupo de participantes que apresentaram escores abaixo da média do grupo, tendendo a uma autoestima negativa quando comparada com o restante dos participantes. Também seu autoconceito, medido pela Piers-Harris – Escala de Autoconceito, revelou uma autoavaliação geral de si mesma negativa, pontuando abaixo da média do grupo também em todas as dimensões. Seu autoconceito é baixo nas dimensões Comportamento, Status

Intelectual/Acadêmico, Aparência Física/Atributos, e muito baixo nas dimensões Ansiedade, Popularidade e em Felicidade/Satisfação. Este resultado pode indicar preocupação demasiada com estes assuntos, fato que Ana Maria revela também durante a entrevista e no IMHSC (Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças). Pode-se supor que, talvez, a construção de seu autoconceito e de sua autoestima tenha sido bastante prejudicada nos primeiros anos de vida por fatores aos quais não se tem acesso no presente estudo, e que a informação de possuir superdotação lhe ajude a, gradativamente, superar tais desajustes, já que ela passou a se sentir “mais legal” após tomar consciência de sua condição.

Durante a entrevista Ana Maria confirmou algumas preocupações com aspectos de sua aparência, comportamento e popularidade. Na maioria das vezes se considera uma pessoa “legal”, tem seu grupinho de amigas e diz sentir-se incluída. É convidada para ir à casa das amigas, fazem coisas juntas, brincam, conversam, contam segredos, etc. Mas quando fazem alguma travessura, o que ela chama de “coisas erradas”, sente culpa e diz que então não se acha mais “tão legal”. Ela dá a entender que faz algumas coisas (que, no fundo, sabe que não são corretas) para ser aceita pelo grupo, e isso lhe causa sentimentos de inadequação, devido ao conflito entre os valores de vida que já construiu e aqueles que lhe são exigidos pelo grupo com que convive.

Segundo Ana Maria, sua mãe não a estimula a fazer amizades porque “não há necessidade”. Ela diz ter facilidade para fazer amigos e no presente momento sente-se bem aceita por eles. No entanto, faz diferença entre “colegas” e “amigas”, e assim considera “amigas de verdade” apenas duas (gêmeas) que são mais novas do que ela apenas um ano. Avalia-se como uma boa amiga e companheira.

Quando enfrenta problemas de relacionamento com professores ou com colegas, não gosta de compartilhar com a mãe ou com outra pessoa da família, tentando resolver sozinha. Também não se sente à vontade para pedir ajuda a seus professores. Durante a 5ª série sofreu *bullying* na escola e preferia falar com a diretora porque, segundo ela, as professoras nem tentavam resolver o problema.

Neste contexto das interações sociais, que também foi avaliado pelo IMHSC-Del Prette, a autoavaliação geral de Ana Maria indicou repertório social dentro do esperado para sua faixa etária nas reações habilidosas e também para as não habilidosas passivas e ativas (APÊNDICE D). Não apresentou essas reações com

maior dificuldade que as crianças da amostra de referência. Denotou, no entanto, dificuldade para apresentar reações socialmente habilidosas nas subescalas Empatia/Civilidade e Participação. Estas sugerem que ela apresenta dois itens de indicativos de problemas internalizantes e dois itens de problemas externalizantes, e que os internalizantes ocorrem principalmente frente a demandas de “oferecer ajuda” e “demonstrar espírito esportivo” e os externalizantes diante de demandas para “fazer perguntas à professora” e “perguntar/questionar”. Este resultado indica, conforme também detectado na entrevista, que alguns fatores estão bloqueando a expressão de Ana Maria nas relações sociais com outras crianças e ocasionando, principalmente, um retraimento frente aos seus professores, o que pode contribuir para suas dificuldades no desempenho acadêmico, como será visto mais adiante.

Os recursos comportamentais de Ana ocorrem em grupos de habilidades de todas as subescalas. Em termos de compreensão social sobre o que é esperado ou valorizado em seu ambiente, Ana Maria apresenta a tendência geral da maioria das crianças: considerar mais adequadas as reações habilidosas, situando em segundo lugar as não habilidosas passivas e em terceiro as ativas.

Nos subgrupos de habilidades avaliadas Ana Maria atribui maior adequação às reações habilidosas de “Empatia/Civilidade”, “Assertividade e Enfrentamento”, “Participação” e “Autocontrole”; às reações não habilidosas ativas de todas as subescalas atribui menor adequação. Para as não habilidosas passivas atribui maior adequação às de “Autocontrole”, “Empatia/Civilidade” e menor adequação às de “Empatia/Civilidade” e “Participação”. A aluna apresenta um repertório de habilidades sociais que atende às demandas básicas de interação com outras crianças e adultos.

Os resultados do IMHSC se harmonizam com o discurso da aluna na entrevista. Percebe-se que existem alguns conflitos entre os critérios pessoais de Ana Maria sobre o que é adequado e aquilo que é exigido socialmente, e isso determina grande parte de seus comportamentos quando em interação com as pessoas. Porém, ela possui forte autocrítica e revela consciência de que é necessário mudar algumas atitudes e comportamentos para ter sucesso na vida adulta, o que para ela significa terminar os estudos (fazer uma faculdade), ter um bom emprego e uma profissão. As preocupações com várias das dimensões do autoconceito como comportamento, status intelectual/acadêmico, aparência, e

popularidade, é comum entre pré-adolescentes, porém o caso de Ana Maria mereceria uma investigação mais apurada no sentido de determinar a necessidade (ou não) de intervenção clínica ou educativa.

Ana Maria sabe que a família espera que ela seja bem sucedida. Considera difícil, mas diz que se esforça para corresponder a esta expectativa. Percebe a cobrança para que estude e se dedique mais quando tira uma nota baixa (abaixo de 50), mas não recebe ajuda na realização das tarefas ou na compreensão dos conteúdos em que eventualmente apresenta dificuldades. Ana Maria diz que não sente pressão por parte da família para ser a primeira da classe e acha que suas notas correspondem ao seu potencial, já que sempre foi aprovada com as notas que obteve. O que se observa, no entanto, é que em 2010, por exemplo, foi aprovada com médias no limite da média escolar (50) para aprovação no seu estabelecimento de ensino. Apenas em Educação Física e Artes é que sua média foi acima de 50. Observa-se que este desempenho está bastante aquém de suas potencialidades e que fatores como situação socioeconômica, contexto cultural e fatores emocionais podem ser responsáveis por estes resultados, uma vez que durante as testagens e entrevista Ana Maria não indicou falta de motivação ou desinteresse pela aprendizagem escolar e sim a existência de algumas dificuldades ao lidar, tanto com os conteúdos abordados, como com as interações que vivencia.

Ana Maria percebe a expectativa de seus professores como positiva embora sinta dificuldades para corresponder. Nem todos os seus professores sabem que ela é superdotada, mas acredita que eles a consideram uma boa aluna “apesar das conversas”, pois faz as tarefas solicitadas. Afirma que tem procurado prestar mais atenção às aulas porque os conteúdos lhe são mais difíceis neste ano, a 6ª série. Reconhece que corresponder às expectativas dos professores é difícil porque ela se distrai e comete muitos erros ao copiar informações importantes. Seus professores a elogiam quando ela se sai bem nas provas. Não cobram que ela seja a primeira da classe, mas pedem para que melhore em alguns aspectos.

No tocante às expectativas gerais de controle, que são crenças que apontam para uma estimativa geral de sucesso no domínio acadêmico sem se fazer referência a uma causa específica, Ana Maria obteve escore médio 2, indicando um grau de expectativa de controle abaixo da média da amostra pesquisada.

As crenças de agência, conforme explicado anteriormente, indicam em que medida uma pessoa se sente confiante e se percebe capaz de acionar determinados meios para atingir um fim. Nas dimensões de agência referentes ao professor, esforço, capacidade e sorte, Ana Maria também apresentou escores médios abaixo da média do grupo pesquisado e levemente acima da média das dimensões. Estes resultados indicam que Ana Maria acredita, mas sem muita ênfase, no poder de ajuda dos professores, no esforço pessoal e na capacidade intelectual como meios que podem levá-la ao sucesso acadêmico.

Ana Maria reconhece, com base em seu resultado na dimensão agência-professor, que os professores teriam um certo “poder” para conduzi-la ao sucesso acadêmico, porém durante a entrevista a estudante revela não buscar este apoio por parte destes. Talvez não o faça por insegurança: assim como não se sente à vontade para pedir auxílio nas questões de relacionamento interpessoal, é possível que também não se sinta à vontade para pedir ajuda nas questões acadêmicas. Então lhe restam o próprio esforço e a capacidade que sabe que tem, mas que assim mesmo não lhe parece ser suficiente para sentir mais confiança em si mesma. Na crença de agência-sorte obteve escore ainda mais baixo, indicando não sentir uma pessoa “de sorte”. Ana Maria sabe que é inteligente, mas parece não ter ainda “incorporado” isso completamente, sendo que suas crenças nos fatores capacidade, inteligência, esforço, ajuda do professor e sorte, enquanto elementos determinantes para o sucesso acadêmico, precisariam ser fortalecidas.

Seus escores nas crenças de “meios-fins”, que expressam as expectativas dos indivíduos sobre a utilidade ou o poder causal de certos meios para se atingir um dado resultado, também podem ajudar a elucidar o que ocorre com Ana Maria. A garota revela acreditar no esforço e na sorte como meios para se atingir um fim, mais eficazes do que fatores como capacidade e professor. Assim, apesar de se considerar inteligente, não atribui à capacidade intelectual um papel preponderante ou definitivo. Parece julgar que a capacidade que possui e conquistar o auxílio dos professores não sejam meios essenciais para o sucesso na escola, tendo se mostrado, inclusive, de menos importância que eventuais fatores desconhecidos. Talvez isso justifique, em parte, porque Ana Maria não investe mais nestas estratégias ou “artifícios”: porque não confia suficientemente neles. Apenas o esforço e os fatores desconhecidos são, por ela, considerados de relevância como

fatores que possam interferir de forma significativa no seu sucesso ou fracasso acadêmico.

Por meio das análises conclui-se que Ana Maria tem alguns comprometimentos em suas crenças autorreferenciadas, tanto no autoconceito, como na autoestima e nas crenças de controle. Os testes utilizados revelam escore abaixo do esperado em vários quesitos, conforme se comentou. Informações coletadas na entrevista mostram que a situação já foi bem pior. Sentia-se feia, sofria *bullying*, tinha um baixo rendimento na escola. Neste contexto de várias dificuldades, foi encaminhada para avaliação por apresentar problemas de aprendizagem, e ao ser avaliada constataram-se indicativos de superdotação.

Este fato parece ter lhe feito muito bem, pois agregou um novo elemento, um elemento positivo, à sua identidade, o que ela de fato estava precisando. Sua família passou a acreditar e a investir mais em sua educação, ela passou a ser um pouco mais autoconfiante e a fazer algumas amizades. Também, ao frequentar a Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação passou a se relacionar com outros alunos superdotados e a desenvolver, lentamente, um senso de pertença a um grupo com uma condição diferenciada.

No momento parece bem integrada à escola, no entanto, pela análise de suas notas, denota rendimento abaixo de suas potencialidades. Tem consciência de que tem dificuldade para aprender alguns conteúdos, mas já considera “sucesso” tirar uma nota suficiente para aprovação. As dificuldades sociais que apresenta também parecem decorrentes de sua idade, carência socioeconômica e cultural. É uma garota pobre, sem recursos diferenciados para incentivo e estimulação de seu potencial. Os únicos lugares onde interage com elementos educacionais, tecnológicos, artísticos, visitas monitoradas e projetos especiais são na escola e na Sala de Recursos para AH/SD. Ana Maria percebe a expectativa de sua família e da escola sobre si por ser superdotada como um fator positivo, ainda que revele ter de se esforçar para corresponder a estas expectativas, pois não recebe ajuda para resolver suas dificuldades. Portanto, parece que tanto a família como a escola esperam que o fato de ser superdotada, por si só, lhe dê condições de resolver todas as suas dificuldades acadêmicas e sociais, o que, conforme apontado na literatura (ALENCAR e FLEITH, 2001 e ALENCAR E VIRGOLIN, 1999) não corresponde a realidade, pois a condição de superdotado não oferece a estes



alunos a garantia de sucesso acadêmico ou profissional, adequação social ou reconhecimento por seu desempenho.

De maneira especulativa, é possível ainda se supor que tenha sofrido interferências não saudáveis no desenvolvimento de sua identidade, decorrentes, talvez, da situação familiar instável em que esteve inserida no início da vida. Crenças empobrecidas acerca de si mesma emergiram, o que ela tem buscado reverter. Ser superdotada para Ana Maria, hoje, não lhe isenta de ter problemas de relacionamentos e de subrendimento escolar, mas tendo em vista o seu discurso na entrevista, é o que lhe dá sentido para viver e acreditar que poderá superar estas dificuldades e vir a ser bem sucedida na vida adulta.

#### *7.4 Isabela*

Isabela tem nove anos e está no 5<sup>o</sup> ano. Vive com seus pais e irmã mais nova. Estes demonstram valorizar bastante sua vida social e acadêmica e, aparentemente, se empenham para favorecer o desenvolvimento de suas potencialidades. Desde o início de sua vida escolar Isabela estuda em escola pública, revelando-se independente e autônoma para a construção do conhecimento, bem como social e emocionalmente bem adaptada. A família, segundo critério Brasil/Ibope, apresenta nível socioeconômico classificado como “B2” o que favorece o acesso de Isabela a alguns recursos tecnológicos e a atividades culturais enriquecedoras de sua vida acadêmica. Os pais têm nível de escolarização universitária o que os permite auxiliar Isabela em suas tarefas escolares, se necessário.

Isabela foi identificada como superdotada no ano de 2005, sendo que em 2006 foi acelerada da 1<sup>a</sup> para a 2<sup>a</sup> série. Em 2006 passou a frequentar uma Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação em período contrário ao da escola. Está ciente de que é superdotada e entende a superdotação como inteligência acima da média e facilidade para aprender com mais rapidez.

Sobre sua condição de superdotada Isabela diz que gosta muito, principalmente porque aprendeu muitas coisas novas depois que passou a frequentar a Sala de Recursos. Mencionou as viagens, o relacionamento com

colegas também superdotados, as visitas pedagógicas, os projetos que já fez, as oficinas e pesquisas, etc. Isabela considera que foi muito bom ter sido acelerada porque, apesar de ter ficado um pouco ansiosa no início, logo se adaptou e tem novos desafios que a estimulam e amigos também.

Ao analisar as percepções de Isabela acerca de suas crenças autorreferenciadas, pode-se observar, pelos resultados da Escala de Autoestima de Rosenberg, que ela apresenta escores condizentes com a média do grupo. Considerando que a média do grupo é alta (74%), pode-se dizer que Isabela é possuidora de uma boa autoestima.

O autoconceito geral medido pela Piers-Harris – Escala de Autoconceito de Isabela revelou uma autoavaliação geral de si mesma bem elevada, pontuando o escore geral 68, ou seja, bem acima da média do grupo, o que ocorre em quase todas as dimensões (Comportamento, Status Intelectual/Acadêmico, Ansiedade, Popularidade e Felicidade/Satisfação), excetuando-se Aparência/Atributos, que ficou na média do grupo. Este resultado indica que Isabela não apresenta preocupação com questões acerca de nenhuma destas dimensões de autoconceito. Durante a entrevista deixa transparecer vaidade e cuidados pessoais. Gosta de se vestir bem (usa roupas “de marca”), mas segundo ela própria “tem senso de ridículo”.

Isabela se considera uma pessoa “legal”, “divertida” e “amiga”. Valoriza bastante os relacionamentos e diz que seu ponto forte é ser “uma boa amiga” e “companheira leal”. Possui poucos amigos, sendo que a maioria provém da Sala de Recursos, mas afirma que “se dá bem com quase todo mundo”. Cita alguns adultos também. Diz que sua mãe é sua melhor amiga, que elas “se dão muito bem”.

Segundo Isabela, seus pais a estimulam a fazer amigos. Ela considera isso “muito bom” porque acredita que sua vida seria “muito vazia” e “triste” sem amigos. Quando se depara com problemas de relacionamento com colegas sempre pede a opinião da mãe, que a estimula a conversar com a pessoa: “o negócio dela é conversar! Tanto que ela nem me bate, ela só conversa comigo”. Quando se trata de algo relacionado aos professores, explica que a mãe conversa com eles ou manda um bilhete na agenda, “porque eu sei que não posso confrontar os professores, né?!” (risos).

A autoavaliação geral de Isabela no IMHSC-Del Prette indicou repertório social dentro do esperado para sua faixa etária nas reações habilidosas e também

para as não habilidosas passivas e ativas (APÊNDICE E). Não apresentou essas reações com maior dificuldade que as crianças da amostra de referência. Pontuou dentro do esperado em todas as subescalas (Empatia/Civilidade, Assertividade/Enfrentamento, Autocontrole e Participação) para todos os indicadores (de frequência, adequação e dificuldade). Este resultado sugere, combinando com os dados levantados na entrevista, que os recursos comportamentais de Isabela ocorrem em grupos de habilidades de todas as subescalas, denotando um bom nível de interação social com outras crianças e adultos. Possui senso crítico e sensibilidade, os quais parece expressar adequadamente em suas relações sociais.

Em termos de compreensão social sobre o que é esperado ou valorizado em seu ambiente, Isabela apresenta a tendência geral da maioria das crianças: considerar mais adequadas as reações habilidosas, situando em segundo lugar as não habilidosas passivas e em terceiro as ativas.

Nos subgrupos de habilidades avaliadas Isabela atribuiu valor abaixo da média do grupo de referência às reações não habilidosas passivas de “Empatia/Civilidade” para “pedir desculpas”; “Autocontrole” para “recusar pedido do colega”; e em “Assertividade/Enfrentamento” no quesito “pedir mudança de comportamento”. Por outro lado, atribuiu valor acima da média do grupo de referência em “Assertividade/Enfrentamento” para “defender-se de acusações injustas”; e em “Autocontrole” para “demonstrar espírito esportivo”. Nas demais, pontuou na média, conforme o grupo de referência. Este resultado indica que, para ela, algumas habilidades no trato com as pessoas são mais importantes do que outras.

Para as reações não habilidosas ativas, atribuiu valor de adequação abaixo da média do grupo em todas as subescalas para quase todas as habilidades. Apenas para “defender-se de acusações injustas”, “consolar o colega” e “pedir desculpas” atribuiu valores equiparáveis à média do grupo de referência. Este resultado indica que Isabela não aceita ou justifica eventuais comportamentos não habilidosos ativos (agressivos).

Os resultados do IMHSC se harmonizam com o discurso da aluna na entrevista, indicando que os critérios de Isabela sobre o que é socialmente adequado contribuem para seu ajustamento no ambiente escolar. De maneira geral,

Isabela apresenta um repertório de habilidades sociais que atende às demandas básicas de interação com outras crianças e adultos.

Quanto às expectativas dos membros de sua família, Isabela sabe que eles esperam sucesso na vida adulta, porém não lhe cobram excelência. Incentivam, dizem que estão orgulhosos quando ela se sai bem nas atividades e a aconselham quando ela não vai muito bem. Esta última situação parece ser rara, porque ela quase nunca precisa estudar e sempre tira notas muito altas, o que se confirma pelo seu boletim, que é excelente. Acredita que suas notas correspondem ao seu potencial, e faz uma ressalva hipotética, dizendo que se ocorrer de tirar uma nota baixa não é por falta de capacidade, e sim por falta de atenção ou de dedicação.

Isabela percebe a expectativa de seus professores como positiva e não sente dificuldades para corresponder a eles. Seus professores sabem que ela é superdotada, mas não a tratam diferentemente das outras crianças. Acredita que eles a consideram uma boa aluna, pois presta atenção às aulas, aprende com facilidade, faz os trabalhos solicitados com excelência, tira somente notas altas nas provas e não apresenta problemas de comportamento.

No tocante às expectativas gerais de controle, Isabela obteve escore médio 2,66 indicando um bom grau de expectativa de controle, ainda que este tenha sido um pouco abaixo da média da amostra pesquisada, considerando-se que esta foi bem alta (3,0).

As dimensões de agência referentes ao professor e ao esforço apresentaram, no caso de Isabela, escores acima da média do grupo, seguidas pelas dimensões capacidade e sorte, nas quais pontuou pouco abaixo da média do grupo. Considerando que a média do grupo foi elevada, pode-se dizer que Isabela acredita em sua capacidade para recorrer aos seus professores quando necessário e é capaz de se esforçar para alcançar sucesso acadêmico. Também se considera uma pessoa capaz intelectualmente e uma pessoa de “sorte”.

No que diz respeito às crenças de “meios-fins”, Isabela revela acreditar mais fortemente no esforço e na capacidade intelectual como meios eficazes de se alcançar um bom resultado na escola, mas também acredita no professor e na sorte, ainda que com menos força. Assim, pode-se dizer que Isabela considera-se uma criança inteligente e capaz, esforçada, e que confia na sua capacidade de conseguir meios para alcançar seus objetivos. Atribui à capacidade intelectual e ao esforço

peçoal um papel preponderante para o seu sucesso acadêmico e julga que fatores como “ajuda dos professores”, “sorte” e “fatores desconhecidos” podem não ser decisivos, mas também interferem no que se refere a alcançar sucesso na escola.

Isabela declara apresenta uma boa autoestima e um bom autoconceito. Os instrumentos utilizados confirmam seu discurso. Segundo ela, descobrir que é superdotada lhe fez muito bem, melhorando sua autoestima e passando a ser mais autoconfiante. Também, ao frequentar a Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação passou a se relacionar com outros alunos superdotados, começando a reconhecer em si uma identidade própria desta condição, bem como um sentimento de que pertence a este grupo.

No momento parece bem integrada à escola, e pela análise de suas notas, denota excelente rendimento acadêmico, correspondente às suas potencialidades. Isabela tem consciência de seu potencial e de suas facilidades para aprender, aparentemente tirando bom proveito de suas oportunidades.

### *7.5 Mário*

Mário tem 12 anos e está na 6ª série. Vive com sua mãe, padrasto e irmão mais novo (do segundo relacionamento de sua mãe). Mantém, periodicamente, encontros com o pai com quem passa finais de semana e uma parte de suas férias. Desde o início de sua vida escolar estuda em escola pública. A família, segundo o critério Brasil/Ibope, apresenta nível socioeconômico classificado como “C”. Os pais não possuem escolarização formal que os permita fornecer muito auxílio ao garoto em suas tarefas escolares, mas parecem ter entendimento suficiente para valorizarem e subsidiarem-no em suas necessidades acadêmicas quando necessário.

No ano de 2008, Mário foi identificado como superdotado e em fevereiro de 2010 passou a frequentar uma Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação em período contrário ao da escola. Está ciente de que é superdotado e entende a superdotação como sinônimo de QI acima da média.

Sobre sua condição de superdotado Mário diz que, para ele, ser superdotado tem sido “meio difícil”, porque os professores duvidam que ele seja

inteligente e desabafa: “eu não gosto disso, fico chateado quando eles dizem que não existe superdotação; mas fico quieto, não respondo”.

Nota-se que, para Mário, saber que é superdotado foi um tanto quanto conflituoso. A atribuição de um diagnóstico formal de que é um menino inteligente fez com que passasse a olhar para si mesmo de forma mais positiva, porém a postura de algumas pessoas e, principalmente, de alguns professores lhe causa desconforto, o que ele chama de “chateação”.

Reconhece que sua família, dentro de suas possibilidades, sempre ofereceu apoio, favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades. Este caso é mais um que contradiz, conforme Alencar e Fleith (2001), o mito de que não se deve informar a criança e a família sobre sua condição de superdotada com o pretexto de que esta consciência possa vir a gerar problemas. Sua família, após a “descoberta”, passou a apoiá-lo com mais confiança e incentivo.

Ao analisar as percepções de Mário acerca de suas crenças autorreferenciadas, pode-se observar, pelos resultados da Escala de Autoestima de Rosenberg, que ele faz parte de uma parcela de participantes que apresentaram escores ligeiramente abaixo da média do grupo (28). No entanto, considerando que a média do grupo é elevada (29,8 pontos, sendo que o máximo a ser obtido nesta escala é 40) pode-se dizer que Mário é possuidor de uma boa autoestima.

Também o seu autoconceito, medido pela Piers-Harris – Escala de Autoconceito, revelou uma autoavaliação geral de si mesmo positiva (57), pontuando pouco abaixo da média do grupo (59). Seu autoconceito se mostrou alto nas dimensões Comportamento, Status Intelectual/Acadêmico, Aparência Física e Atributos, como também em Felicidade/Satisfação. Os resultados indicam, assim, concepções favoráveis a si mesmo nos assuntos envolvidos por estas dimensões, mas, por outro lado, não tão favoráveis na dimensão Popularidade, como também dificuldades na regulação da ansiedade. De fato, comentários positivos apareceram na entrevista acerca de sua aparência, comportamento e capacidade intelectual, sugerindo um bom nível de satisfação consigo mesmo e com sua vida de modo geral. Da mesma forma, apareceram sinais de ansiedade e preocupação com sua popularidade, isto é, com a forma como é percebido pelos outros.

Nesse sentido, Mário se define como uma pessoa “legal”, um “bom amigo” e “divertido”. Salieta que as pessoas, mais especificamente seus colegas, gostam de

sua companhia. Define-se como um “bom aluno” porque é inteligente, não “apronta”, não “faz bagunça” na escola e é frequentemente elogiado por vários de seus professores por ser um aluno educado e responsável.

Mário explica não ser necessário que a família procure favorecer sua interação social porque, segundo ele, não tem dificuldades para se enturmar. Tem muitos amigos de várias idades (mais novos, da mesma idade e mais velhos do que ele) e “se dá bem” com todos eles. Afirma que estes não mudaram de atitude para com ele depois que souberam de sua superdotação. Quando se depara com problemas de relacionamento com pares, costuma conversar com os pais, que o orientam a ficar quieto e a se afastar dos colegas mais problemáticos. É orientado também a não responder aos professores e, aparentemente, nunca apresentou problemas que merecessem a intervenção dos professores ou pedagogos.

No contexto das interações sociais, conforme avaliação do IMHSC-Del Prette, Mário indicou repertório social dentro do esperado para sua faixa etária nas reações habilidosas e também para as não habilidosas passivas e ativas (APÊNDICE F), não apresentando maiores dificuldades que as crianças da amostra de referência. No entanto, apresentou baixa frequência nas reações socialmente habilidosas na subescala Participação, e baixa adequação nas reações não habilidosas passivas nas subescalas Empatia/Civilidade e Participação. Estas sugerem dois itens indicativos de problemas internalizantes, que ocorrem principalmente diante de demandas como “fazer perguntas à professora” (na subescala Empatia/Civilidade) e “defender-se de acusações injustas” (na subescala Assertividade e Enfrentamento).

Os recursos comportamentais de Mário ocorrem em grupos de habilidades de todas as subescalas. Em termos de compreensão social sobre o que é esperado ou valorizado em seu ambiente, Mário apresenta a tendência geral da maioria das crianças: considerar mais adequadas as reações habilidosas, situando em segundo lugar as não habilidosas passivas e em terceiro as ativas. Nos subgrupos das reações habilidosas avaliadas Mário atribuiu menor adequação às reações habilidosas de “Empatia/Civilidade” e “Participação” no que se refere a “responder perguntas da professora”, sendo que nas demais atribuiu adequação acima da média da amostra de referência.

Estes resultados apontam, como também observado na entrevista, que Mário não se sente livre e seguro para se expressar diante de seus professores. Este comportamento é acentuado pela orientação da família, que entende que manifestar sentimentos ou fazer críticas a professores seria falta de educação. O importante nesse caso seria estimulá-lo a buscar uma alternativa para expressar-se de maneira adequada, e não simplesmente “engolir” o que sente e pensa.

Para as reações não habilidosas passivas atribuiu importância acima da média da amostra de referência às habilidades da categoria “Autocontrole”, principalmente no que se refere a “demonstrar espírito esportivo” e “aceitar gozações”, e em “Assertividade e Enfrentamento” para “expressar desagrado” e “defender-se de acusações injustas”. Tais constatações parecem ir ao encontro do comportamento cotidiano de Mário, que parece ter dificuldade de se expressar em situações adversas, submetendo-se demasiadamente a exigências dos outros, especialmente em episódios envolvendo professores.

Com exceção da habilidade de “mediar conflito entre os colegas” Mário considerou as reações não habilidosas ativas ainda menos adequadas do que a média da amostra de referência.

Os resultados do IMHSC se harmonizam com o discurso do aluno na entrevista, indicando que os critérios sobre o que é socialmente adequado adotados determinam o tipo de ajustamento que consegue ter no ambiente escolar. No caso de Mário, isso parece gerar um considerável grau de ansiedade, por entender que não deve demonstrar insatisfação, crítica ou desagrado. Apesar disso, Mário apresenta, no geral, um repertório de habilidades sociais que atende às demandas básicas de interação com outras crianças e adultos.

Sobre as expectativas de sua família em relação à condição de superdotação, Mário percebe que sua mãe espera que ele venha a ter sucesso na vida adulta. Pressiona para que ele faça uma série de cursos e isso também lhe gera ansiedade, até mesmo pelo fato dela não poder levá-lo e ele acabar tendo de ir sozinho a lugares que não conhece. Esta parece ser uma fonte adicional de ansiedade para Mário, além de sofrer pressão por parte da mãe e do padrasto para que seja o melhor aluno da classe. Confessa não ser fácil corresponder a estas expectativas, e por isso fica ansioso. Quanto ao seu pai, relata que ele somente deseja que Mário “se dê bem” na escola.



Quanto ao desempenho que Mário obtém na escola, avalia que suas notas não correspondem ao seu potencial, já que para ele “nota boa é 90 e 100”, e às vezes ele tira 70, reconhecendo que poderia ter tirado mais. No seu boletim há apenas uma média abaixo de 70 (na disciplina de Geografia). Durante as testagens e a entrevista não indicou falta de motivação ou desinteresse pela aprendizagem, e sim ansiedade frente à pressão da família.

Já no que diz respeito às expectativas de seus professores sobre si como estudante, Mário as percebe, de maneira geral, positivamente, não sentindo dificuldades para corresponder a elas. Nem todos os seus professores sabem que ele é superdotado, mas ele acredita que a maioria o considera um bom aluno porque recebe vários elogios. Ele próprio se descreve como um bom aluno por ser dedicado aos estudos, comportado e educado. De acordo com sua percepção, eles não esperam que seja o “primeiro da classe”, mas chamam sua atenção às vezes. Seu discurso revela mágoa em relação a alguns professores: “Acho que alguns professores têm preconceito com os alunos superdotados. Achrom que só porque ele é superdotado não precisa de ajuda; isto tem sido difícil para mim”.

No tocante às expectativas gerais de controle, crenças que apontam para uma estimativa geral de sucesso no contexto acadêmico sem referência a uma causa específica, Mário obteve escore médio 3,5, indicando um grau de expectativa de controle acima da média da amostra pesquisada.

Nas crenças de agência, diretamente ligadas à percepção de confiança em si próprio para atingir objetivos acadêmicos, Mário apresentou escores abaixo da média do grupo pesquisado nas dimensões referentes ao esforço, à capacidade intelectual e à sorte. Assim, acredita que o esforço pessoal e a capacidade podem ser acionados como meios que podem levá-lo ao sucesso acadêmico, porém, curiosamente, foi na dimensão agência-professor que sua pontuação foi acima da média da amostra de referência. Pode-se supor, talvez, que Mário, embora se sinta retraído frente aos professores, e por vezes até mesmo incompreendido, pontuou alto nesta dimensão devido ao desejo de se sentir mais próximo deles, contando verdadeiramente com a sua ajuda quando necessário. Na prática, Mário se utiliza de silêncio e boa educação para buscar acionar a simpatia dos professores em relação a ele. O fator sorte foi sua crença de menor força para fins acadêmicos.

Os resultados indicam que Mário sabe que é inteligente e se vê como um aluno capaz.

As crenças de “meios-fins” expressam as expectativas dos indivíduos sobre a utilidade ou o poder causal de certos meios para se atingir um resultado, no caso, no domínio acadêmico. Já neste contexto, Mário revelou acreditar no esforço e na capacidade intelectual como fatores necessários para o sucesso, mais eficazes que a simpatia do professor e a sorte. Este resultado parece traduzir como Mário realmente consegue desempenhar bem na escola. Atribui, ainda, aos fatores desconhecidos um certo grau de relevância enquanto elementos que podem, eventualmente, interferir no sucesso ou no fracasso de um estudante.

Mário considera ter uma boa autoestima e um bom autoconceito. Os testes utilizados revelam um escore acima da média do grupo para estes grupos de crenças de autorreferência. No momento parece bem integrado à escola, e a análise de suas notas denota um bom rendimento acadêmico, com notas que correspondem às suas potencialidades. Alcança notas sempre acima da média; ainda assim, acha que poderia melhorar mais.

### *7.6 Misael*

Misael tem nove anos e está no 5º ano. Vive com seus pais e irmã mais nova. No início de sua vida escolar estudou em escola particular, mas teve muitos problemas por não querer fazer as lições. Há dois anos estuda em escola pública. A família, segundo critério Brasil/Ibope apresenta nível socioeconômico classificado como “C”. Seu nível de escolaridade e cultural parece suficiente para auxiliarem Misael em suas tarefas escolares.

Misael foi identificado como superdotado no ano de 2006, passando então a frequentar uma Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação em período contrário ao da escola. Tem consciência de sua condição de superdotação, entendendo a superdotação como sinônimo de inteligência, mas também, de ser incompreendido pela sociedade.

Misael diz que gosta de saber que é mais inteligente e mais criativo do que as outras pessoas, mas também diz que é “cheio de problemas” por causa disso,

que sua mãe “briga todo dia com as professoras”. Conta que na escola particular onde estudava anteriormente a professora tinha o costume de “falar mal” dele para sua mãe no portão da escola, “na frente de todo mundo”, e ele se sentia muito envergonhado. Quando questionado acerca de sua condição, diz que ainda vê mais vantagens do que desvantagens em ser superdotado, porque aprende com muita facilidade. Cita também os projetos, passeios e viagens que faz na Sala de Recursos da SME.

Nota-se que, para Misael, saber que é superdotado tem afetado positivamente seus aspectos identitários, já que sempre teve problemas na escola por não gostar de copiar as lições e se distrair muito. Diz que tenta provar que é inteligente prestando atenção e aprendendo tudo, mas os professores “não querem saber disso”, só querem que ele copie. Receber a identificação formal de que é um menino inteligente fez com que passasse a olhar para si mesmo de forma mais positiva, aumentando um pouco a sua autoestima, pois devido às suas muitas dificuldades para copiar e se comportar da maneira esperada pelos professores em geral, normalmente se achava um “b...”, “diferente de todo mundo”. Explica que só às vezes, quando está “de bem com a vida” é que se gosta “um pouco”.

Sua família, dentro de suas possibilidades, o apoia, tentando favorecer o desenvolvimento de suas potencialidades. Parece, porém, “cansada” de tanto correr com Misael para médicos e de ser chamada na escola para ouvir reclamações.

Ao analisar as percepções de Misael acerca de suas crenças autorreferenciadas, pode-se observar, pelos resultados da Escala de Autoestima de Rosenberg, que ele faz parte dos 28% dos participantes que apresentaram escores bem acima da média do grupo. Pode-se dizer que Misael é possuidor de uma autoestima bem elevada, o que, em princípio, contradiz seu discurso de desvalorização pessoal. No entanto, seu autoconceito, medido pela Piers-Harris – Escala de Autoconceito, revelou uma autoavaliação geral de si mesmo negativa, pontuando abaixo da média do grupo no escore geral e também nas dimensões Comportamento, Status Intelectual/Acadêmico, Aparência Física/Atributos, Ansiedade, sendo que em Popularidade seu escore foi bem abaixo da média do grupo. Já na dimensão Felicidade/Satisfação sua média acompanhou o grupo com um escore bem alto. Estes resultados são indicadores de que Misael se preocupa bastante com os aspectos abarcados pelas dimensões específicas do autoconceito,

mas, ainda assim, parece sentir-se satisfeito consigo mesmo de maneira geral, já que isso também é confirmado pelo escore obtido no instrumento que avalia a autoestima. Esta aparente contradição pode revelar, talvez, uma espécie de ganho secundário em termos afetivos, pois seus “problemas”, como ele assim denomina, envolvem toda a sua família e na escola ele é notório.

Durante a entrevista Misael revela muita preocupação com seu comportamento. Fica tenso e nervoso, porque diz que decide que vai fazer as lições, mas depois fica “com preguiça” e não consegue. Sua ansiedade está bem focalizada na necessidade de produzir na forma escrita. Apesar de tudo, se avalia como um bom aluno – “só não copio, né?!” (risos). Ele se acha um menino “legal”, mas relata possuir apenas dois amigos. Diz que seus colegas o consideram um “vagabundo”, porque ele não copia nada, só fica “voando”.

Segundo Misael, seus pais o estimulam a fazer amigos, principalmente para que não se sinta tão deslocado: “também né, eu já sou um que tem fama de não fazer nada, imagina se não for amigo de ninguém...”. Aprecia o interesse de sua família. Quando tem problemas de relacionamento com seus colegas, costuma conversar com seus pais, mas explica que eles só o compreendem e defendem agora que sabem que ele é superdotado, “porque antes os meninos tiravam sarro de mim, eu brigava, levava bronca da professora, chegava em casa e levava outra bronca”. Na escola sempre teve problemas que necessitavam a intervenção dos professores ou pedagogos.

De acordo com a avaliação propiciada pelo IMHSC-Del Prette, Misael indicou repertório social dentro do esperado para sua faixa etária nas reações habilidosas e também para as não habilidosas passivas e ativas (APÊNDICE G). Não apresentou essas reações com maior dificuldade que as crianças da amostra de referência. Denotou, no entanto, frequência abaixo da média para apresentar reações socialmente habilidosas na subescala Participação. Na subescala Empatia/Civilidade sugere um item indicativo de problemas internalizantes, que ocorrem principalmente diante de demandas para “pedir desculpas”, e externalizantes para “defender o colega”. Em Assertividade e Enfrentamento indica um item de problemas externalizantes no quesito “Pedir mudança de comportamento, e em Autocontrole para “aceitar gozações”. Este resultado indica, como levantado na entrevista, que alguns fatores estão dificultando as relações

sociais com outras crianças e, também, causando um retraimento frente aos seus professores, o que pode estar ligado à sua falta de motivação para o registro escrito.

Os recursos comportamentais de Misael ocorrem em grupos de habilidades de todas as subescalas. Em termos de compreensão social sobre o que é esperado ou valorizado em seu ambiente, Misael apresenta a tendência geral da maioria das crianças: considerar mais adequadas as reações habilidosas, situando em segundo lugar as não habilidosas passivas e em terceiro as ativas.

Os resultados do IMHSC se harmonizam com o discurso do aluno na entrevista, no sentido de que o que Misael sabe que é socialmente adequado não está contribuindo efetivamente para seu ajustamento no ambiente escolar. No entanto, parece não apresentar *déficits* que indiquem necessidade de intervenção terapêutica, mas sim educativa. Seu repertório de habilidades sociais atende às demandas básicas de interação com outras crianças e adultos. Possui autocrítica e revela consciência de que é necessário mais do que inteligência para ter sucesso na vida adulta, o que para ele equivale a ter um bom emprego e a “ganhar muito dinheiro”.

Quanto às expectativas da família, Misael sabe que é esperado dele que seja bem sucedido na vida. Percebe que seus pais esperam muito dele, mas que não querem deixá-lo “estressado”. Isto lhe causa ansiedade, pois se sente pressionado. Acha difícil ser como seus pais esperam que seja, “porque eu sou muito preguiçoso”, explica. Diz que “muitas vezes eu só copio porque sei que minha mãe vai ter um ataque se eu não fizer e vai me proibir de tudo”.

Misael acredita que suas notas correspondem ao seu potencial, já que desempenha bem em Ciências, História, Geografia, mas que merece as notas baixas (que geralmente são em Matemática, “as mais críticas”) porque “vai mal mesmo”. Em 2009 foi aprovado para a 5ª. série por Conselho de Classe, mas diz que preferia ter ficado na 4ª. para aprender mais, mas que as pessoas do NRE acharam que ele é muito inteligente para reprovar de ano. Diz que “o pessoal da PMC não quer reprovar as crianças para elas não ficarem frustradas”, mas ele considera isso errado. Misael acredita que eles deveriam ser mais severos: “Não estudou? Não conseguiu? Vai pro fosso!!!”

Observa-se que o desempenho de Misael é muito aquém de suas potencialidades, sendo que provavelmente são os fatores emocionais que estão

contribuindo para este resultado, uma vez que durante as testagens e entrevista não indicou falta de motivação ou desinteresse pela aprendizagem em si, mas sim frente às demandas de registro formal, uma exigência recorrente por parte da instituição escolar.

Misael percebe a expectativa de seus professores como positiva, mas sente muita dificuldade para corresponder. Nem todos os seus professores sabem que ele é superdotado. De acordo com sua percepção eles não esperam que ele seja o primeiro da classe. Ao contrário, acredita que eles o acham “um vagabundo”.

No tocante às expectativas gerais de controle Misael obteve escore médio 3,00 indicando um grau de expectativa de controle de acordo com a média da amostra pesquisada. Já nas dimensões de agência referentes ao esforço e à capacidade Misael pontuou abaixo da média do grupo; em agência-professor, pontuou na média, e em agência-sorte bem abaixo da média do grupo. Estes resultados sugerem que Misael acredita mais que pode conseguir ajuda de seus professores do que na sua condição de se esforçar para alcançar um bom resultado, o que parece traduzir o que está acontecendo academicamente com Misael. Também não se considera um menino “de sorte”.

Nas crenças de “meios-fins” Misael revela acreditar que o esforço é um meio altamente eficaz para se atingir um fim. Mais eficaz do que todos os outros fatores abordados pela escala (capacidade, professor, sorte e fatores desconhecidos). A ajuda dos professores e a sorte foram os meios menos pontuados por Misael. Talvez seja justamente esse o foco do conflito, que gera grande ansiedade: o menino acredita que o esforço é um elemento determinante para o sucesso acadêmico (o que é corroborado pelas mensagens passadas pelos professores, que exigem dele atenção e esforço). Porém, Misael não se julga capaz de se esforçar, o que é verificado tanto pela baixa pontuação na dimensão agência-esforço, como pelos relatos referentes ao seu comportamento na escola, o que justifica por meio de sua “preguiça”.

Misael declara ter uma baixa autoestima e um bom autoconceito. Os instrumentos utilizados revelam o oposto, a existência de uma boa autoestima, mas de um baixo autoconceito, em uma aparente desarmonia. O que aparece na entrevista é um discurso de autocrítica, bastante semelhante ao discurso da mãe, o que torna possível supor que parte da sua fala é uma identificação com o discurso

de seus pais e avós. Considera-se que seria útil uma abordagem mais aprofundada da problemática vivenciada, no sentido de buscar auxiliar o garoto.

No momento, Misael denota rendimento bem abaixo de suas potencialidades. Tem consciência de que tem dificuldade para aprender alguns conteúdos devido à falta de atenção e interesse, mas gostaria de ser mais bem reconhecido em suas capacidades. Tem poucos amigos e pouco se relaciona com seus professores. No final da entrevista desabafa: “Eu gostaria que existisse uma escola só para alunos superdotados, que os professores me compreendessem mais, que as pessoas me compreendessem mais em vez de ficarem dizendo ‘você tem que isso, você tem que aquilo... você tem que aprender tudo...’ e acho que eles não deveriam esperar tudo de mim só porque eu sou superdotado”.

## **8 DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS**

Um último passo no que diz respeito às análises dos dados neste estudo foi realizar uma Discussão Geral sintetizando os principais aspectos levantados durante os procedimentos anteriores, buscando estabelecer relações que auxiliem a responder à questão levantada pelo estudo.

Observando-se, conforme apontado na literatura (ALENCAR e FLEITH, 2001; ALENCAR e VIRGOLIM, 1999), que a condição de superdotado não oferece a estes alunos a garantia de sucesso acadêmico ou profissional, adequação social ou reconhecimento por seu desempenho, buscou-se na necessidade de se ampliar os temas de pesquisas (para além dos aspectos cognitivos, da descrição de características e da avaliação) a motivação para este trabalho.

Assim, a partir dos resultados deste estudo pretende-se apontar com um pouco mais de clareza algumas das características socioemocionais destes alunos, uma vez que se optou por abordar o tema sob a perspectiva do próprio aluno, trazendo para a área uma contribuição nova, ainda que não suficiente em si mesma para compreensão total de assunto tão complexo.

A pretensão deste estudo, de tentar compreender como alunos superdotados percebem seu desenvolvimento socioemocional e as implicações deste no seu desempenho acadêmico, teve seu ponto forte na conjugação dos

instrumentos escolhidos, os quais demonstraram, ao longo da pesquisa, um bom nível de interação e harmonia entre seus resultados, como também, de consistência interna verificados estatisticamente pelo valor do Alpha de Cronbach para as escalas utilizadas (Piers-Harris,  $\alpha = 0,888$ ; Rosenberg,  $\alpha = 0,714$ ; ICCAC,  $\alpha = 0,663$ ).

Na primeira fase da pesquisa, de caráter mais quantitativo, procedeu-se à aplicação de instrumentos padronizados para avaliar o desenvolvimento socioemocional dos alunos superdotados, no âmbito de sua identidade. Assim, através da Piers-Harris - Escala de Autoconceito obteve-se um resultado que apontou que esta amostra de alunos superdotados possui, de maneira geral, um elevado autoconceito de si mesmos no cômputo global da escala. A média do grupo foi elevada, sendo que poucos alunos apresentaram em seu autoconceito tendências negativas.

Sendo a Piers-Harris – Escala de Autoconceito, uma escala multidimensional, observou-se também como o grupo se distribuiu em cada uma das dimensões avaliadas (Comportamento, Status Intelectual/Acadêmico, Aparência Física/Atributos, Ansiedade, Popularidade, Felicidade/Satisfação), tendo sido observadas avaliações geralmente positivas. A dimensão que se apresentou mais suscetível foi a que se refere a aspectos da percepção de popularidade por parte das crianças investigadas, refletindo aspectos das interações interpessoais, especialmente com pares. Faz-se interessante considerar ser justamente essa a dimensão mais frágil, o que se pode justificar tanto pelo viés da idade dos participantes (de nove a doze anos, isto é, em torno da pré-adolescência), em que a preocupação acerca de como são vistos pelos outros começa a emergir; como pelo viés da superdotação, que também gera preocupação e certa ansiedade gerada pela sensação de ser “diferente” e, portanto, possivelmente não bem aceito pelos demais.

Considerando a opinião de alguns autores, como Virgolim (2007, p. 37), por exemplo, que aponta que o autoconceito funciona como uma espécie de filtro, moldando nossas escolhas e afetando o modo com que reagimos aos outros e ao mundo, tudo perpassa o conceito que temos de nós mesmos, ou seja, nosso autoconceito. Podemos, portanto, inferir que o grupo pesquisado tem boas chances de reagir ao mundo de forma equilibrada e satisfatória por apresentar, de modo geral, um conceito de si mesmo bem elevado.



Este resultado é importante, também, se se levar em conta as considerações de outros pesquisadores da área da superdotação, como Feldhusen (1985), que considera que o *self* exerce uma força dinâmica no desenvolvimento do superdotado, refletindo em suas habilidades superiores. Para ele é primordial que o indivíduo superdotado se veja como alguém competente, produtivo e criativo. Esta percepção o levará a um nível de satisfação pessoal que possibilitará o desenvolvimento pleno de seus talentos e habilidades.

Também se constatou, por meio da Escala de Autoestima de Rosenberg, que o grupo pesquisado é possuidor de uma autoestima, de igual modo, bem positiva. Uma pequena parcela da amostra apresentou escores abaixo da média, tendendo a uma autoestima negativa ao se comparar com o restante do grupo. Mas, considerando-se que a média do grupo apresentou-se alta, podemos dizer que o grupo pesquisado é possuidor de uma autoestima bem elevada.

No contexto da superdotação, Sekowski (1995) afirma que a baixa autoestima reduz a eficiência, gera insegurança, depressão e ansiedade, interferindo nas relações sociais. O autor considera que a autoestima em superdotados é também influenciada frequentemente pelo mito de que eles são excessivamente autoconfiantes e indiferentes aos outros. Assim, uma autoestima que é vista pelos outros como exageradamente elevada pode vir a produzir uma dissonância cognitiva, principalmente quando o desempenho escolar é discrepante do seu potencial.

Nesse sentido, o perfil do grupo pesquisado revela uma boa autoestima, sendo que a parcela da amostra que revela tendência a uma autoestima negativa denota, também, uma discrepância entre o desempenho acadêmico e o potencial intelectual identificado, conforme revelam as notas nos boletins escolares. Tal situação mostra-se frequentemente geradora de ansiedade, devido aos conflitos que se criam entre a própria percepção da criança de sua condição de superdotada (que normalmente desperta apreciação), as percepções e expectativas por parte dos outros (pais, professores e pares), e como a criança consegue, efetivamente, desempenhar nas atividades que realiza.

As crenças de controle, por sua vez, estão ligadas ao autoconceito e ajudam a determinar os sentimentos de autoestima. São representações subjetivas da própria capacidade para “exercer controle” sobre o ambiente imediato, possuindo um

papel fundamental no desenvolvimento de respostas afetivas e comportamentais, que se direcionam ao meio ou à sua própria ação no mundo.

Tendo em vista os resultados obtidos no ICCAC – Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência, observou-se que, no tocante às expectativas gerais de controle (crenças que apontam para uma estimativa geral de sucesso sem referência a qualquer causa específica), os participantes desta pesquisa obtiveram escores que indicam que o grupo apresenta um bom grau de expectativa de controle em relação ao domínio acadêmico.

Nas crenças de agência, que indicam em que medida uma pessoa se sente confiante e percebem-se capaz de acionar determinados meios para atingir um fim, os resultados indicam que os alunos superdotados deste estudo sabem que são inteligentes e se veem como alunos capazes, mas acreditam que só estes fatores, capacidade e inteligência, não garantem seu sucesso na escola. Reconhecem outros fatores como, por exemplo, o esforço pessoal e a ajuda do professor como elementos determinantes para o sucesso acadêmico. Somente um pequeno grupo, acredita que a sorte “às vezes” pode ajudar num resultado, mas não determiná-lo.

As crenças de estratégias (meios-fins), que informam sobre as expectativas dos indivíduos quanto à utilidade ou o poder causal de certos meios para se atingir um resultado, revelam que o grupo acredita predominantemente no esforço como meio para se atingir um fim no âmbito acadêmico. Os recursos oriundos da capacidade intelectual ficaram em segundo lugar, revelando que os alunos pesquisados, apesar de se julgarem inteligentes, não atribuem à capacidade intelectual um papel preponderante ou definitivo.

Ainda considerando-se o perfil geral do grupo pesquisado, a dimensão meios-fins esforço foi a única a apresentar um escore realmente alto, revelando que este é o fator eleito pelo grupo como o mais determinante do sucesso escolar. Autores como Loos (2003, p. 163) também fazem referência a este fato: “esforço é um aspecto que depende de um *locus* de controle predominantemente interno, sendo, ao mesmo tempo uma característica não muito estável, o que o torna, portanto, controlável pelo indivíduo”.

Faz-se importante salientar que a amostra pesquisada apresentou resultados que se assemelham aos sugeridos pelo perfil ideal equilibrado em suas crenças de controle, descrito por Skinner (1988).

Os resultados destes três aspectos identitários avaliados foram analisados em seus coeficientes de correlação (Spearman), tendo sido observadas fortes correlações entre as várias dimensões do autoconceito, da autoestima e de algumas dimensões das crenças de controle, agência e competência. A força de várias das correlações encontradas sugere que estas podem se repetir em outras amostras com características semelhantes (nível de significância de 0,05 ou 0,01).

A autoestima do grupo (os 45 participantes), por exemplo, apresentou fortes correlações com o autoconceito nas dimensões Status Intelectual/Acadêmico, Aparência Física/Atributos, Ansiedade, Felicidade/Satisfação. Aparece com menos força a correlação da autoestima com as crenças de agência-professor, sugerindo que o grupo acredita (ainda que com menor confiança) ser capaz de acionar as ações dos professores a seu favor.

As mais altas correlações apresentadas pelo grupo pesquisado (45 participantes) foram entre a dimensão Felicidade/Satisfação do autoconceito e Ansiedade; Aparência Física/Atributos; Status Intelectual/Acadêmico; e Popularidade. Tal resultado sugere que sentir-se feliz e satisfeito consigo mesmo depende de que outros aspectos do autoconceito se desenvolvam de uma maneira equilibrada, ou seja, deve existir um nível razoável de satisfação com relação à aparência física e atributos da personalidade; em relação ao desempenho alcançado no âmbito acadêmico; em relação ao modo como é visto e admirado pelas demais pessoas; e em relação à possibilidade de gerenciar a ansiedade, de maneira que esta não se torne um fator que atrapalhe os demais. Estas relações poderiam ser esperadas em um grupo de indivíduos que não tivesse o viés da superdotação e é bastante interessante que tal perfil de relações apareça também aqui, pois comprova, mais uma vez, que as crianças superdotadas não “se bastam” apenas por serem inteligentes, mas que precisam de investimentos em seu desenvolvimento psicológico integral, e não somente no campo cognitivo.

Do mesmo modo, no campo das relações sociais os indicadores produzidos pelo IMHSC-Del-Prette mostram que a autoavaliação geral do grupo indica uma proporção de reações habilidosas (comportamentos apresentados pela pessoa para lidar com as demandas interativas do seu ambiente que contribuem para a competência social por sua coerência entre componentes abertos e encobertos, adequação às demandas e conseqüências obtidas), não habilidosas passivas

(comportamentos apresentados pela pessoa para lidar com as demandas interativas do seu ambiente que comprometem sua competência social por se expressarem predominantemente na forma encoberta de incômodo, mágoa, ressentimento, ansiedade/esquiva) e não habilidosas ativas (comportamentos apresentados pela pessoa para lidar com as demandas interativas do seu ambiente que comprometem sua competência social por se expressarem predominantemente na forma aberta de agressividade verbal ou física, negativismo, ironia, autoritarismo e coerção) semelhantes às da amostra de referência.

Em termos de frequência, apenas quatro dos 45 participantes indicaram repertório social abaixo do esperado para sua faixa etária nas reações habilidosas; em termos de dificuldade para emitir reações habilidosas (indicando ansiedade ou incômodo), apenas três pontuaram acima da média da amostra de referência sugerindo *déficits* de fluência. Os demais pontuaram conforme a amostra de referência.

Os escores gerais de adequação atribuídos pelo grupo para as reações habilidosas, não habilidosas ativas e passivas mostram que o grupo apresenta a mesma tendência geral da maioria das crianças, ou seja, considerar mais adequadas as reações habilidosas, situando em segundo lugar as não habilidosas passivas e em terceiro as ativas.

Percebe-se pelos resultados que, de acordo com os escores gerais, o grupo pesquisado apresenta uma autoavaliação de seu próprio desempenho social positiva. Segundo os critérios de interpretação do teste, pode-se concluir que este grupo apresenta um repertório de habilidades sociais que atende integralmente às demandas básicas de interação com outras crianças e adultos.

Os resultados das entrevistas vieram, de forma livre e variável, a corroborar alguns dos resultados dos instrumentos padronizados e acrescentar outros de igual relevância para o conhecimento das percepções deste grupo. A análise do tipo qualitativa justifica-se amplamente neste estudo, pelo fato de que os dados coletados expressam opiniões e percepções de fenômenos de alta complexidade interna como descrito por Laville e Dionne (1999).

A primeira dimensão investigada pela entrevista foi a que analisa o que o aluno superdotado pensa a respeito de si mesmo. Pelas respostas, verificou-se que os participantes, de modo geral pensam positivamente a seu respeito, ainda que

reconheçam alguns aspectos negativos. Houve uma coerência deste discurso com os resultados das escalas de autoconceito, podendo-se perceber que o grupo pesquisado apresenta um autoconceito bem positivo e uma autoestima elevada, apesar de apontarem alguns aspectos reconhecidos como negativos de seu comportamento e/ou em sua personalidade. Afirmam estar satisfeitos consigo mesmos, ainda que os outros (colegas, pais e professores) não demonstrem sempre a mesma apreciação.

No tocante à sua relação com a escola, 94% dos dezoito entrevistados se identificou como sendo “bons alunos”. Interessante é que todos acreditam que suas notas correspondem ao seu potencial, mesmo quando as notas são baixas. Aqui aparece o seu senso crítico, pois vários observaram que se isto acontecer é porque “não se esforçaram, não prestaram atenção ou não estudaram o suficiente”. Alguns reconhecem que possuem mais capacidade, conhecimento e potencial do que as provas, de fato, avaliam.

O grupo entrevistado (18) apresenta um bom entendimento sobre o que é a superdotação, e apreciam ser superdotados. No entanto, há uma pequena parcela do grupo que afirmou já ter sofrido discriminação, rejeição e até *bullying* por parte de colegas, parentes e até de professores pelo fato de serem superdotados.

No âmbito das relações sociais, é quase uma regra geral terem poucos amigos. Revelam sentirem falta de ter mais relacionamentos, mas ao mesmo tempo são muito críticos e exigentes com os colegas, que, no caso desta amostra, são da mesma idade ou um pouco mais velhos, geralmente da escola onde estudam. A maioria percebe que seus pais valorizam e incentivam seus relacionamentos com outras crianças. Buscam apoio nos pais quando se defrontam com problemas com os colegas ou com os professores, mas preferem não buscar ajuda da parte de seus professores para questões relacionais. Alguns relatam não confiar em seus professores.

O grupo pesquisado (18), em sua maioria, informou perceber a expectativa dos pais sobre sua vida escolar como uma atitude positiva, que os desafia e incentiva. Alguns percebem estas expectativas como pressão, peso ou cobrança, e se sentem bastante ansiosos por esse motivo.

Eles percebem interesse também por parte de seus professores, o que é encarado por eles normalmente como uma atitude positiva que os incentiva e ajuda.

Doze (67%) dos respondentes afirmam considerar o papel desempenhado por seus professores como de importância para o seu sucesso acadêmico, o que harmoniza com os resultados levantados pelo ICCAC nas dimensões Agência-Professor e Meios-Fins Professor. Dois (11%) dos alunos entrevistados indicaram sofrer pressão e estresse a partir de comportamentos dos professores, e quatro disseram perceber indiferença e falta de interesse por parte de seus professores, o que lhes causa mágoa.

Os Estudos Individualizados, estudos realizados a partir de uma perspectiva individual (de cada criança), e não grupal, como foi a primeira análise dos resultados dos instrumentos, oferecerem uma grande riqueza do ponto de vista das relações entre desenvolvimento socioemocional e desempenho acadêmico de alguns dos alunos superdotado da presente amostra. Os mesmos consideraram com bastante seriedade a perspectiva apresentada pelos participantes, pois este é justamente um dos objetivos do estudo: saber o que estas crianças pensam e percebem sobre si próprias e como percebem as expectativas dos outros a seu respeito, tendo em vista a condição de superdotação.

Pode-se, por fim, pelo grau de sintonia e harmonização dos resultados, salientar a consistência dos instrumentos selecionados, mostrando a riqueza das relações que puderam ser observadas entre as respostas dos instrumentos padronizados e aquelas obtidas por meio da entrevista semiestruturada.

Retomando o problema de pesquisa “Como alunos superdotados percebem seu desenvolvimento socioemocional e as implicações deste no seu desempenho acadêmico?”, pode-se responder que estes alunos percebem seus aspectos identitários com bastante coerência e positividade, aproveitando as expectativas dos pais, professores e colegas, sempre que possível, como elementos construtivos e desafiadores. Todos buscam boas relações entre seu desenvolvimento socioemocional e seus resultados acadêmicos (afinal, todos querem ser felizes!), mas revelam esperar mais do contexto escolar que, por vezes, deixa a desejar no trato com esta parcela de estudantes.

## CAPITULO 5

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo dedicou-se a explorar algumas das relações tais como percebidas entre desenvolvimento socioemocional e desempenho acadêmico, de 45 alunos identificados como superdotados, de oito a doze anos, que estudam em escolas públicas municipais em Curitiba.

Buscou-se determinar o papel das habilidades sociais e das crenças autorreferenciadas, atribuídos pelo grupo pesquisado em instrumentos de autorrelato, buscando-se interrelações com seu desempenho acadêmico, sem perder de vista o suporte teórico das pesquisas da área referentes ao tema da superdotação.

Para responder a esta questão avaliou-se, por meio de instrumentos padronizados, as Crenças Autorreferenciadas (autoconceito, autoestima e crenças de controle, agência e competência) procurando determinar as possíveis ligações entre suas dimensões constituintes, bem como com as dimensões das Habilidades Sociais, variáveis que foram selecionadas, neste estudo, como representativas do desenvolvimento socioemocional dos participantes. Julgou-se também necessário realizar uma entrevista semiestruturada para identificar outras percepções reconhecidas pelos alunos referentes à condição de superdotação. Nos Estudos Individualizados considerou-se também a análise das notas escolares.

Como estes instrumentos apresentam, inerentemente, algumas limitações, já que as respostas obtidas por meio de instrumentos de autorrelato podem ser conscientemente ou não “manipuladas” pelos respondentes, assim como também na entrevista, procurou-se dar um bom intervalo entre as aplicações destes instrumentos. Também se verificou por meio do Coeficiente Alpha de Cronbach uma boa fidedignidade para as escalas utilizadas, além da coerência percebida entre os resultados dos variados instrumentos. Como a pesquisadora conhecia previamente a maior parte dos alunos participantes do estudo, pôde-se também constatar a veracidade das respostas durante as entrevistas. Os alunos demonstraram participar da pesquisa com muita seriedade e sinceridade, pois se diziam orgulhosos de poder

fazer parte de uma pesquisa de caráter científico onde, de fato, “sua percepção e voz” seriam consideradas.

Deste estudo não participaram alunos de QI considerados excepcionalmente elevados, o que pode ser considerado, talvez, uma limitação da pesquisa. Alencar (1999) chama a atenção para o fato de que a maior parte dos estudos realizados a respeito do ajustamento socioemocional tem utilizado amostras de alunos que não se caracterizam por uma inteligência excepcionalmente elevada, por exemplo, um QI acima de 160. Segundo a autora, são os indivíduos excepcionalmente inteligentes aqueles que enfrentam um maior número de situações que poderão ter um impacto negativo no seu desenvolvimento socioemocional.

Assim sendo, de fato o grupo pesquisado não apresentou problemas significativos de ajustamento. Conforme suas percepções, medida pelos instrumentos padronizados, bem como pelo discurso das entrevistas, o grupo apresenta um bom autoconceito e uma elevada autoestima. As poucas crianças que eventualmente fogem a esse padrão e que denotam maior incidência de conflitos que possam estar interferindo negativamente no seu desenvolvimento, devem ser encaminhadas para atendimento especializado, de forma a serem auxiliadas em suas dificuldades.

No campo das interações, as habilidades sociais, à medida que possibilitam que as crianças interajam mais positivamente com colegas, professores e familiares, são importantes na promoção do desenvolvimento do indivíduo, pois é através delas que se previne o surgimento de diversos problemas comportamentais. Considerando as entrevistas realizadas e comparando-se com os resultados do Inventário de Habilidades Sociais, observa-se que o grupo aponta algumas questões negativas envolvendo colegas e professores (menos para as questões familiares), tanto nas questões relacionais como nas de cunho mais acadêmico. No entanto, essas dificuldades não são mais nem maiores do que as demais crianças da amostra de referência, de mesma idade, sendo que se percebe também que elas lidam positivamente com estas frustrações. O que parece, no entanto, é que por existir um potencial intelectual identificado como superior, espera-se uma “excelência geral” da parte destes alunos; então, a comparação se torna negativamente injusta. Assim vale a pergunta: *Quem mantém vivo o Mito de Procrusto entre nós em pleno século XXI?!*



Conforme pesquisa realizada em 2001, crianças com maior competência interpessoal, segundo a avaliação dos professores, apresentam menos problemas de comportamento, envolvimento ativo nas atividades de aprendizagem em sala de aula e melhor desempenho acadêmico, tanto no momento da observação como em anos subsequentes (COPLAN, GAVINSKI-MOLINA, LAGACÉ-SÉGUIN e WICHMANN, 2001). A partir disso, e observando-se os resultados do grupo pesquisado, poder-se-ia questionar: *por que um grupo que apresenta um repertório de habilidades sociais consideradas satisfatórias, revela também um desempenho acadêmico que pode ser classificado como mediano?*

Acredita-se ser de importância para o leitor deste trabalho retomar a importância da dimensão cultural das Habilidades Sociais, para não se perder de vista as condições contextuais. Pesquisas sobre regulação das emoções mostram que crianças de três a quatro anos já são capazes de controlar a expressão de emoções negativas frente à frustração em situações sociais não familiares. Todavia, o mais importante parece ser o fato de que vários autores destacam a necessidade de situar as habilidades sociais em um marco cultural determinado, pelo fato dos padrões de comunicação variarem muito entre as culturas, bem como dentro da mesma cultura, por exemplo, de acordo com a idade, sexo, classe social e educação. Assim, a análise das habilidades sociais, juntamente com os aspectos cognitivos e afetivos, além de ampliar o conhecimento sobre o funcionamento psicológico destas, pode trazer elementos para a compreensão da dimensão cultural desse repertório (CAMPOS; DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2000).

Pode-se então, dentro desta perspectiva, concluir que o grupo pesquisado pode ser considerado e se percebe assim, habilidoso socialmente, possuidor de um repertório de habilidades sociais suficiente para uma boa interação social geral. Um número muito insignificante estatisticamente falando sugeriu problemas neste contexto.

Ao fazer o cruzamento dos resultados das crenças autorreferenciadas, percebeu-se muitas e fortes correlações entre as várias dimensões do Autoconceito, e da Autoestima. Em menor frequência, mas de igual força, destas também com várias das dimensões das Crenças de Controle, Agência e Competência. As forças destas correlações sugerem que estas podem vir a se repetir em outras amostras de

características semelhantes. Boas correlações entre os instrumentos utilizados também indicam uma boa escolha e confiabilidade dos mesmos.

As entrevistas foram momentos riquíssimos de revelações muito pessoais e importantes para o tema da superdotação. Foi um momento em que se percebeu claramente que os alunos queriam ser ouvidos. O sigilo ético da pesquisa conferiu a eles a autorização para expressarem sentimentos e pensamentos que talvez nunca, antes, tivessem sido instigados a expressar.

De difícil escolha foi a seleção dos casos para os Estudos Individualizados. Os seis estudos individualizados realizados mostram, de forma especial, que apesar dos aspectos que, enquanto grupo, identificam e aproximam estas crianças, existe uma dinâmica particular que caracteriza cada indivíduo, seja ele superdotado ou não, construindo cada subjetividade. Alunos identificados como superdotados pela mesma instituição, de idade aproximada, e mesmo gênero, com rendimento acadêmico em extremos opostos, revelam e reafirmam como aspectos familiares e do meio educacional podem favorecer ou bloquear a melhor expressão de suas possibilidades.

Considerando-se as crenças autorreferenciadas como bases emocionais importantes que favorecem os processos de aprendizagem, poder-se-ia perguntar: *o que faz com que alunos identificados como superdotados, com potencial acima da média, que revelam bom autoconceito e boa autoestima, operem academicamente na média ou somente pouco acima desta? Não têm eles os recursos potenciais e socioemocionais para serem bem sucedidos academicamente?*

Considerando-se os resultados das escalas e inventários utilizados e da entrevista, observa-se que o grupo pesquisado indica bons resultados em dimensões identitárias como Autoestima e Autoconceito, e revelam Crenças de Controle, Agência e Competência, bem como repertório de Habilidades Sociais em níveis satisfatórios que sugerem um bom desenvolvimento socioemocional. Apenas em alguns casos se pôde detectar uma certa desarmonia entre alguns aspectos de sua autorreferência (particularmente nas Crenças de Controle, Agência e Competência), o que parece contribuir para explicar esse descompasso. Os participantes da pesquisa (com algumas poucas exceções) também não demonstram ansiedade relevante quanto ao seu desempenho acadêmico. Poucos apresentam notas muito acima da média escolar exigida, sendo que a maioria situa-

se na média ou pouco acima desta, e parecem “se dar por satisfeitos” com este resultado. Curiosamente, e talvez contrariando as expectativas, revelam valorizar mais os aspectos sociais e pessoais do que os acadêmicos.

Ao finalizar este trabalho de pesquisa, considera-se que uma das facetas mais importantes deste estudo foi a escolha de ouvir as crianças e considerar a sua perspectiva na construção desta pequena parcela do saber científico. Considerar o que crianças superdotadas têm a dizer conduz à reflexão sobre qual é o papel que seus pais e educadores ocupam nas suas vidas e, de igual modo, qual é o papel que elas percebem que ocupam nas vidas de seus pais e dos seus professores e educadores.

Dos objetivos propostos no início do estudo, percebe-se que os alunos desta amostra têm um bom entendimento do que é ser superdotado, têm clareza do seu desenvolvimento socioemocional (no tocante aos seus aspectos identitários) e seu desempenho acadêmico, mas não expressam perceber relações diretas entre estes. O grupo entrevistado (18, dos 45), de maneira geral, percebe positivamente as expectativas da família e da escola em relação a sua condição de superdotada, em relação a sua vida social e em relação a sua vida acadêmica.

Retomando os pressupostos deste estudo, pode-se afirmar que existe sim uma estreita relação entre desenvolvimento socioemocional e desempenho acadêmico, e que no caso do grupo pesquisado, parece que as peculiaridades apresentadas estão relacionadas mais às crenças de controle, agência e competência, do que à autoestima, ao autoconceito ou às habilidades sociais. Esta suposição remete à necessidade de observar melhor o âmbito das relações no contexto familiar e escolar, no que se refere aos padrões de crenças familiares e aos padrões de relações com seus professores.

Existe uma influência recíproca entre as concepções que eles próprios têm sobre a sua condição de superdotado e o nível de percepção de seus aspectos identitários (autoconceito, autoestima e crenças de controle). Durante as entrevistas, os participantes relataram como fez bem a elas saber que eram crianças muito inteligentes e capazes, e como começaram a “se gostar” mais depois disso. Da mesma forma, percebe-se que lidam melhor com o rótulo da superdotação aqueles que se percebem e se aceitam positivamente em suas características, apreciando a si mesmos como são.

A percepção que o grupo tem da expectativa dos pais e professores sobre si por serem superdotados influencia tanto negativa como positivamente (como aparece nas entrevistas) seu desenvolvimento socioemocional.

Por fim, pensar nas repercussões práticas e educacionais dos resultados desta pesquisa nos remete a questões que podem vir a ser problemas de pesquisa no futuro. Como, por exemplo: *Como as representações destas percepções podem dimensionar as relações que se estabelecem para o sucesso acadêmico, ou para o alto desempenho? Estão preparados os educadores para impactar seus alunos inteligentes de forma a possibilitá-los expressar de forma “apaixonada” o seu melhor potencial? O que falta para as instituições de ensino superior formar educadores capazes de ir além da informação?* Estas problematizações sugerem os seguintes temas de pesquisa: a autoestima em alunos superdotados em várias fases da vida escolar; o autoconceito do aluno superdotado de baixo e auto desempenho escolar; professores do ensino regular e suas ações pedagógicas em atendimento ao aluno superdotado, e por fim um estudo das percepções de alunos superdotados, pais e professores acerca das relações desenvolvimento socioemocional e desempenho acadêmico, dentre outros.

Apreende-se deste estudo, também, a importância e o lugar das representações, como percepções que estão para além das palavras e da voz. Ouvir estas crianças incentiva para além do saber científico. Desafia à busca de se estabelecer práticas pedagógicas, políticas e sociais que favoreçam de forma mais abrangente o desenvolvimento do potencial elevado identificado.

Sugere-se, então, que a Rede Municipal de Ensino de Curitiba (onde foi realizada a presente pesquisa) que já vem investindo na educação dos alunos superdotados, oferecendo enriquecimento curricular através de suas Salas de Recursos, incremente ainda mais suas ações, promovendo com excelência e qualidade o enriquecimento curricular nas próprias escolas, bem como a criação de um projeto de suporte ao aluno superdotado de baixo rendimento acadêmico; que os professores das salas de recursos desenvolvam com os alunos superdotados, projetos que abordem aspectos identitários como autoconceito, autoestima e crenças de controle, a fim de contribuir para seu desenvolvimento socioemocional.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. S. **Criatividade**. Brasília: EdUnB, 1993.
- ALENCAR, E. M. S.; VIRGOLIM, A. M. R. O professor e seu papel na formação do autoconceito. **Criança**, 24, p. 11-12, 1993.
- ALENCAR, E. M. S.; VIRGOLIM, A. M. R. Dificuldades emocionais e sociais do superdotado. In: ALENCAR, E. M. L. S (Org.). **Criatividade e educação dos superdotados**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 174-205.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2ª edição. São Paulo: EPU, 2001.
- ALENCAR, E. M. S. **Características sócioemocionais do superdotado: questões atuais**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007.
- ANTIPOFF, H. **A Educação do Bem Dotado**. Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 5, p. 27-47, SENAE – CDPHA, RJ, 1992.
- BANDURA, A. Self-efficacy: mechanism in human agency. **American Psychologist**, 37, p. 122-147, 1982.
- BANDURA, A. **Social Foundation of Thought and Action**. New Jersey: Prentice Hall. 1986.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: The Exercise of Control**. New York: W. H. Freeman. 1997.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M.; PEREIRA, V. A. MANFRINATO, J. W. de S. Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento de Pré-Escolares: Comparando Avaliações de Mães e de Professoras. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 19 (3), p. 460-469, 2006. Disponível em [www.scielo.br/prc](http://www.scielo.br/prc).
- BORUCHOVITCHI, E. As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para a Psicologia Escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 10, 1, 129-139, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei 5692/71, LDB - **Lei de diretrizes e base da educação**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, 1971.
- \_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional dos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1995.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Lei 9394 – LDB – **Lei das Diretrizes e Bases da Educação**, de 20 de dezembro de 1996. MEC, 1999.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais- Adaptações Curriculares – Educação Especial**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_, Ministério de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_, Ministério de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2ª edição, 2002.

\_\_\_\_\_, Ministério de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Infantil**. Saberes e práticas da Inclusão: altas Habilidades/superdotação. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação-NAAH/S**. Documento orientador. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Lei 9394 – LDB – **Lei das Diretrizes e Bases da Educação. Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, 2008.

CABALLO, V. E. **Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales**. Madrid: Siglo Veintiuno, 1993.

CAMPBELL, J. Self-esteem: A clarity of self-concept. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 59, p. 538-549, 1990.

CAMPOS, T. N.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Sobre)vivendo nas Ruas: Habilidades Sociais e Valores de Crianças e Adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 13(3), p.517-527. Universidade Federal de São Carlos, 2000.

CLARK, B. **Growing up gifted**. New York: Macmillan, 1992.

COHEN, J.; COHEN, P. **Applied Multiple Regression/Correlation Analysis in Behavioral Sciences**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1983.

COLANGELO, N. Counseling gifted students. *In*: N. Colangelo e G. A. Davis (Org.). **Handbook of gifted education**, 2ª ed., 1997.

COPLAN, R. J., FINDLAY, L. C., e NELSON, L. J. Characteristic of preschoolers with lower perceived competence. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 32, p. 399-408, 2004.

COPLAN, R. J., GAVINSKI-MOLINA, M-H, LAGACÉ-SÉGUIN, D. G., e WICHMANN, C. When girls versus boys play alone: Nonsocial play and adjustment in kindergarten. **Developmental Psychology**, 37, 464-474, 2001.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.) **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. Secretaria da Educação/Estado de São Paulo, CENP/CAPE; São Paulo: FDE, 2008.

DELOU, C. M. C. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados**: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DELOU, C. M. C. III ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD (Conselho Brasileiro para Superdotação), 2008, Canela, RS. **A Questão da Terminologia. Anais e Palestras**, nº 5. Canela, 2008, p. 11, CD-ROM.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Notas sobre pensamento e linguagem em Skinner e Vygotsky. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 8, 147-164, 1995.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Habilidades Sociais: Conceitos e campo Teórico-Prático**. Texto on line, disponibilizado em <http://www.rihs.ufscar.br> em dezembro de 2006.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC-Del-Prette)**, Editora: Casa do Psicólogo. 3ª edição. 2006.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A., BARRETO, M. C. M. Análise de um Inventário de Habilidades Sociais em uma amostra de universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 14, 219-228, 1999.

ERIKSON, E. H. **Infância e Sociedade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1987.

EXTREMIANA, A. A. **Niños superdotados**. Madri: Ediciones Pirámide, 2000. ISBN 84-368-1443-6

FELDHUSEN, J. F. **Toward excellence in gifted education**, Denver: Love, 1985.

FLEITH, D. S. Psicologia e educação do superdotado: definição, sistema de identificação e modelo de estimulação. **Cadernos de Psicologia**, 5, 37-50. 1999.

FORSYTH, D. R.; Mc MILLAN, J. H. Attributions, affect and expectations: A test of Weiner's three-dimensional model. **Journal of Educational Psychology**, 73, 3, 393-403, 1981.

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

FREITAS, S. N.; RECH, A. J. D. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, vol.11, n.2, p. 295-314, Mai.-Ago. 2005.

FREITAS, S. N.(Org.) **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

FREITAS, S. N.; NEGRINI, T. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 21, n. 32, p. 273-284, set.-dez., 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 02/06/2010.

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

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

GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GROSS, M. U. M. Nurturing the talents of exceptionally gifted individuals. In K. A. Heller, F. J. Mönks, A. H. Passow (Eds.), **International handbook of research and development of giftedness and talent** (p. 473-490). Oxford: Pergamon, 1993.

GROSS, M. U. M. Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson e S. M. Moon (Eds.). **The social and emotional development of gifted children** (p. 19-30). Waco: Pufrock, 2002.

GÜENTHER, Z.C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HALL, S. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

HARTER, S. **Manual for the Self-Perception Profile for Children**. Denver, CO: University of Denver, 1985.

\_\_\_\_\_. Adolescent Self and Identity, in: Feldman, S. S. e Elliot, G. R. (Eds.) **At the Threshold: The Developing Adolescent**, p. 352-387. Cambridge, M. A.: Harvard University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. Causes and Consequences of Low Self-Esteem in Children and Adolescents. In: BAUMEISTER, R. (Ed.). **Self-Esteem: The Puzzle of Low-Self-Regard**, p.87-116. New York: Plenum Press, 1993.



\_\_\_\_\_. The Development of Self-Representations during Childhood and Adolescence. In: LEARY, M. R.; TANGNEY, J. P. (Eds.), **Handbook of Self and Identity**, p. 610-643. New York: The Guilford Press, 2003.

KERNIS, M. H.; WASCHULL, S. B.; The interactive Roles of Stability and Level of Self-Esteem: Theory and Research, In: M. P. Zanna (Ed.) **Advances in Experimental Social Psychology**, v. 27, p. 93-141, San Diego: Academic Press, 1995.

KERNIS, M. H.; WHISENHUNT, C. R.; WASCHULL, S. B.; GREENIER, K. D.; BERRY, A. J.; HERLOCKER, C. E. e ANDERSON, D. A. Multiple Facets of Self-Esteem and their Relations to Depressive Symptoms, **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 24, p. 657-668, 1998.

KERNIS, M. H.; GOLDMAN, B. M. Stability and Variability in Self-Concept and Self-Esteem, In: LEARY, M. R. e TANGNEY, J. P. (Eds.) **Handbook of Self and Identity**, p. 106-128. New York: The Guilford Press, 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Adaptação da obra de Lana Mara Siman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LANDAU, E. **Criatividade e superdotação**. Rio de Janeiro: Eça, 1986.

\_\_\_\_\_. "The Self - the global factor of emotional maturity", **Roeper Review's Special Issue on 'Perspective of the Self of the Gifted**, Vol. 20:3, 1998.

\_\_\_\_\_. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

LEFCOURT, H. M. Locus of Control: Current trends in Theory and research. New York: John Wiley, 1982.

\_\_\_\_\_. Locus of Control. In: **Measures of Personality and Social Psychological Attitudes**. John Robinson, Philip Shaver & Lawrence Wrightsman (Eds). Vol. I. Califórnia: Acadêmic Press, 1991.

LEHMAN, E. B.; ERDWINS, C. J. The social and emotional adjustment of young intellectually gifted children. In S. M. Moon (Ed.), **Social/emotional issues, underachievement and counseling of gifted and talented students** (pp. 1-8). Thousand, Oaks: Corwin, 2004.

LOOS, H. **Atitude e desempenho em matemática, crenças autorreferenciadas e família: uma Path-analysis**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: UNICAMP, 2003.

\_\_\_\_\_. O suporte familiar promovendo o sucesso escolar: percepções e expectativas. In T. Stoltz e M. A. Schmidt (Orgs.), **Educação, cidadania e inclusão social** (pp.114-122). Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2006.

MARSH, H. W. The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. **Journal of Educational Psychology**, p. 79, 280-295, 1986.

MATTEI, G. Um Novo Olhar sobre o Desenvolvimento e Aprendizado das Crianças Portadoras de Altas Habilidades/Superdotação. In: **Revista educação: Teoria e Prática**. Porto Alegre – RS, v. 15, n.27, p. 165-174, jul./dez, 2006.

Mc DAVID, J. W. The Self in the Environment: Self-Concept. In: MURRAY T. **The encyclopedia of Human Development and Education, Theory, Research and Studies**, p. 309-311. Califórnia: Pergamon Press, 1990.

NÚÑEZ RODRIGUES, S. I. **Pensando sobre si mesmos**: o que adolescentes em situação de vulnerabilidade social aprendem ao enfrentar adversidades. 189 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

O'CONNOR, T. G., *et al.* Maternal antenatal anxiety and children's behavioural/emotional problems at 4 years. Report from the Avon Longitudinal Study of Parents and Children. **British Journal of Psychiatry**, 180, 502 -508, 2002.

OUROFINO, V. T. A. T. de; GUIMARÃES, T. G. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In FLEITH, D. (Org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: MEC, 2007.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 22, p. 45-59, 2003.

\_\_\_\_\_. Sobre perguntas e conceitos. In: FREITAS, S. N. (Org.) **Educação e Altas Habilidades/Superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ser ou não ser, eis a questão**: o processo de construção da identidade na pessoa com Altas Habilidades/Superdotação adulta. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil**: uma análise das últimas décadas. 32ª Reunião anual da ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>> Acessado em: 22/03/2010

PIERS, E. V.; HARRIS, D. B. PIERS-HARRIS Children's Self-Concept Scale. In: **Measures of Personality and Social Psychological Attitudes**. John Robinson, Philip Shaver & Lawrence Wrightsman (Eds.). Vol I. California: Academic Press, 1984.

RENZULLI, J. S. The triad /revolving door system: A research based approach to identification and programming for the gifted and talented. **Gifted Child Quarterly**, v. 28, n. 4, p. 163-171, Fall, 1984. ISSN-0016-9862

\_\_\_\_\_. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg e J. E. Davis (Orgs.), **Conceptions of giftedness** (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press, 1986.

\_\_\_\_\_. **O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos.** In: **Revista Educação**. Porto Alegre – RS, Ano XXVII, n. 1 (52), Jan./Abr., 2004.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence.** Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1985.

\_\_\_\_\_. **The schoolwide enrichment model.** 2. ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

RENZULLI, J. S., SMITH, L. H., WHITE, A. J., CALLAHAN, C. M., HARTMAN, R. K. & WESTBERG, K.L. **Scales for Rating the Behavior Characteristics of Superior Students.** Revised edition (SRBCSS-R). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 2000.

ROMANOWSKI, C. L.; COSTA, A.S.; DAL-FORNO, L.; NEGRINI, T. **Políticas Públicas e Altas Habilidades/Superdotação.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA . 26 A 29 de outubro de 2009. PUCPR. Curitiba, 2009. **Anais. ISSN 2176-1396. 1 CD. PDF: 3039-1861.**

ROSALES-RUIZ, J. & BAER, D. M. Behavioral cusps: A developmental and pragmatic concept for behavior analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 30, 533-544, 1997.

ROSENBERG, M. Rosenberg Self-Esteem Scale. In J. Robinson, P. Shaver & L. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (Vol. I). California: Academic Press, 1965.

RUSS, J. **Dicionário de filosofia.** São Paulo: Scipione, 1994.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba, IBEPEX, 2005.

SAMPIERI, Roberto Hernández. et al. **Metodologia de pesquisa.** São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SEKOWSKI, A. Self-esteem and achievements of gifted students. **Gifted Education International**, 10, 65-70. 1995.

SCHUNK, D. H. e ZIMMERMAN, B. J. **Self-Regulation of learning and Performance**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994.

SODRE, M. C. **Visões de inteligência segundo Gardner e Sternberg**. In: III ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD (Conselho Brasileiro Para Superdotação) 2008, Canela, RS. **Anais e Palestras, nº 6**. Canela, 2008. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

SCHUNK, D. H., ZIMMERMAN, B. J. **Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994.

SILVERMAN, L. K. Asynchronous development. In: M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson e S. M. Moon (Orgs), **The social and emotional development of gifted children. What do we know?** pp. 31-37. Washington, DC: Prufrock Press, 2002.

SKINNER, E. A. *Perceived control, motivation, and coping*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1995.

SKINNER, E. A.; CHAPMAN, M., & BALTES, P. B. **The Control, agency and means-ends interview (CAMI)** (English and German versions) Technical Report. Berlin: Max Planck Institute for Human Development and Education, 1983.

\_\_\_\_\_. Beliefs about control, means-ends and agency: Developmental differences during middle childhood. **International Journal of Behavioral Development**, 11, p. 369-388, 1988.

SPSS 17.0 for Windows [computer program]. Statistical Package for Social Science (SPSS). Release Version 17.0.1. Chicago (IL): SPSS Incorporation; 2008. Available from: <http://www.spss.com>

STERNBERG, R. J. Giftedness according to the Triarchic Theory of Human Intelligence. In: COLANGELO, N; DAVIS, G. A., **Handbook of Gifted Education**. Needham Heights, Massachussets: Allyn and Bacon, p. 45-54, 1991.

\_\_\_\_\_. **Successful Intelligence**. How practical and creative intelligence determine success in life. New Cork: First Pluma Printing, 1997.

\_\_\_\_\_. WICS as a Model of Giftedness. **High Ability Studies**, v. 14, n. 2, p. 109-152, 2003.

TANNENBAUM, A. J. Gifted Children. **Psychological and educational perspectives**. New York: Macmillan, 1983.

TERRASSIER, J. C. Gifted children and psychopathology. The syndrome of dyssynchrony. In: J. J. Gallagher (Ed.), **Gifted children: Reaching their potential** (pp. 434-440). Jerusalem: Kollek & Son, 1979.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TUTLE , F. B.; BECKER, L. A. **Characteristics and identification of gifted and talented students.** Washington: National Education Association, 1983.

VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

VIRGOLIM, A. M. R. O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 13, p. 173-183, 1997.

\_\_\_\_\_. **Altas Habilidades/superdotação: encorajando potenciais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

WEINER, B. An attributional theory of achievement, motivation, and emotion. **Psychological Review**, 92 (4), p. 548-573, 1985.

WEINER B.; RUSSELL, D.; LERMAN, D. The cognition-emotion process in achievement-related contexts. **Journal of Personality and Social Psychology**, Vol. 47, p. 1211-1220, 1979.

WINNER, E. **Crianças superdotadas: mitos e realidades.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....	182
APÊNDICE B – PROTOCOLO FINAL DE ADRIANE PARA O IMHSC-DEL PRETTE .....	184
APÊNDICE C – PROTOCOLO FINAL DE ALAN PARA O IMHSC-DEL PRETTE .....	186
APÊNDICE D – PROTOCOLO FINAL DE ANA MARIA PARA O IMHSC-DEL PRETTE .....	188
APÊNDICE E – PROTOCOLO FINAL DE ISABELA PARA O IMHSC-DEL PRETTE .....	190
APÊNDICE F– PROTOCOLO FINAL DE MÁRIO PARA O IMHSC-DEL PRETTE .....	192
APÊNDICE G – PROTOCOLO FINAL DE MISAEL PARA O IMHSC-DEL PRETTE .....	194

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### O QUE PENSA A RESPEITO DE SÍ MESMO.

1. Algumas crianças se acham legais, outras, não. O que você acha de você?  
Por quê?
2. O que você mais gosta no seu jeito de ser?
3. Se pudesse mudar o seu jeito de ser, o que você mudaria?

#### COMO SE VÊ COMO ESTUDANTE.

4. Como você se considera como aluno? Por quê?
5. Para você, o que é uma pessoa superdotada?
6. Para você, como é ser superdotado?

#### COMO PERCEBE A EXPECTATIVA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA EM RELAÇÃO A SI, POR SER SUPERDOTADO.

7. O que você acredita que sua família espera de você por ser um superdotado?  
Como você se sente com isso?
8. Seus professores sabem que você é superdotado?
9. O que você acha que os seus professores dizem a seu respeito?
10. Para você, é fácil ou difícil ser como seus pais esperam que você seja? Por quê?
11. Para você, é fácil ou difícil ser como seus professores esperam que você seja? Por quê?

#### COMO PERCEBE A EXPECTATIVA DOS AMIGOS EM RELAÇÃO A SI.

12. O que os seus colegas acham de você? Por quê?
13. Você tem amigos? Quantos?
14. Seus amigos são mais novos, mais velhos ou da mesma idade que você?

**COMO PERCEBE A EXPECTATIVA DOS PAIS EM RELAÇÃO A SUA VIDA SOCIAL.**

15. Seus pais incentivam você a ter amigos? Como eles fazem isto?
16. O que você acha deste jeito deles incentivarem você a ter amigos?
17. Quando você tem dificuldade de relacionamento com seus colegas ou professores, o que seus pais dizem a você? Isto atrapalha ou ajuda você? Por quê?

**COMO PERCEBE A EXPECTATIVA DOS SEUS PROFESSORES EM RELAÇÃO A SUA VIDA SOCIAL.**

18. Quando você tem problemas com seus colegas (brigas, rejeições, falta de amigos) o que seus professores dizem a você? Isto atrapalha ou ajuda você? Por quê?

**COMO PERCEBE A EXPECTATIVA DOS SEUS PAIS E PROFESSORES EM RELAÇÃO A SEU DESEMPENHO ACADÊMICO.**

19. O que seus pais dizem/fazem quando você recebe pareceres positivos (tira notas ou conceitos altos)? O que é uma nota/conceito alta para você?
20. O que seus pais dizem/fazem quando você recebe parecer negativo (tira notas ou conceitos baixos)? O que é uma nota/conceito baixa para você?
21. Seus pais esperam que você seja o melhor aluno da classe? Como você sabe disto? Isto atrapalha ou ajuda você? Por quê?
22. Você acha que suas notas correspondem as suas capacidades/potencialidades?
23. Seus professores cobram de você um desempenho melhor do que o dos outros alunos por ser superdotado? Isto atrapalha ou ajuda você? Por quê?



## APÊNCICE B - IMHSC-DEL-PRETTE - PROTOCOLO FINAL

Nome da criança: <b>ADRIANE (NICK NAME)</b>	Idade: <b>11</b>	Sexo: <b>F</b>
		Série: <b>7a</b>
		Classe: <b>A</b>
Informações adic: <b>Bat.3 -- PROJETO MESTRADO</b>		
Testes realizados:		

<b>PERFIL GERAL (em %)</b>			
<b>Avaliador</b>	<b>Tipo de reação</b>		
	Habilidosas	NH Passivas	NH Ativas
Criança			
Professor			

<b>INDICADORES E REAÇÕES (Valor médio para os 21 itens)*</b>				
<b>Indicadores</b>	<b>Avaliador</b>	<b>Tipo de reação</b>		
		Habilidosa	NH Passiva	NH Ativa
Frequência	Criança	1,52	0,57	0,19
	Professor			
Adequação	Criança	1,57	0,33	0,19
	Professor			
Dificuldade	Criança	0,57	-	-
	Professor			
Importância	Criança			
	Professor			

<b>INDICADORES E REAÇÕES (Valor médio nas subescalas)</b>						
<b>Indicadores</b>	<b>Reações</b>	<b>Avaliador</b>	<b>SUBESCALAS</b>			
			Empatia Civildade	Assertividade enfrentamento	Autocontrole	Participação
Frequência	Habilidosa	Criança	1,75	1,40	1,25	1,33
		Professor				
	NH passiva	Criança	0,38	1,00	0,50	0,33
		Professor				
	NH Ativa	Criança	0,00	0,40	0,00	0,33
		Professor				
Adequação	Habilidosa	Criança	2,00	1,40	1,00	1,67
		Professor				
	NH passiva	Criança	0,25	0,60	0,25	0,00
		Professor				
	NH Ativa	Criança	0,00	0,40	0,00	0,33
		Professor				
Dificuldade	Habilidosa	Criança	0,38	0,40	1,00	0,33
		Professor				
Importância	Habilidosa	Criança				
		Professor				

\* Os resultados abaixo do intervalo [-1dp<média>+1dp] foram destacados em **AMARELO** os acima do intervalo foram



## APÊNDICE C - IMHSC-DEL-PRETTE - PROTOCOLO FINAL

Nome da criança:	ALAN (NICK NAME)	Idade: 10	Sexo: M
Escola:		Série: 4a série	
Professor:		Classe: C	
Informações adic:	Bat.1 -- PROJETO MESTRADO		
Testes realizados:			

PERFIL GERAL (em %)			
Avaliador	Tipo de reação		
	Habilidosas	NH Passivas	NH Ativas
Criança			
Professor			

INDICADORES E REAÇÕES (Valor médio para os 21 itens)*				
Indicadores	Avaliador	Tipo de reação		
		Habilidosa	NH Passiva	NH Ativa
Frequência	Criança	1,62	0,67	0,10
	Professor			
Adequação	Criança	1,38	0,71	0,05
	Professor			
Dificuldade	Criança	1,33	-	-
	Professor			
Importância	Criança			
	Professor			

INDICADORES E REAÇÕES (Valor médio nas subescalas)						
Indicadores	Reações	Avaliador	SUBESCALAS			
			Empatia Civilidade	Assertividade enfrentamento	Autocontrole	Participação
Frequência	Habilidosa	Criança	1,75	1,40	1,25	2,00
		Professor				
	NH passiva	Criança	0,38	0,40	1,00	1,33
		Professor				
	NH Ativa	Criança	0,25	0,00	0,00	0,67
		Professor				
Adequação	Habilidosa	Criança	1,38	1,40	1,25	1,67
		Professor				
	NH passiva	Criança	0,38	0,40	1,00	1,67
		Professor				
	NH Ativa	Criança	0,13	0,00	0,00	0,00
		Professor				
Dificuldade	Habilidosa	Criança	1,25	1,40	1,25	1,33
		Professor				
Importância	Habilidosa	Criança				
		Professor				

Os resultados abaixo do intervalo [-1dp<média>+1dp] foram destacados em **AMARELO** os acima do intervalo foram



## APÊNDICE D - IMHSC-DEL-PRETTE - PROTOCOLO FINAL

Nome da criança:	<b>ANA MARIA (NICK NAME)</b>	Idade: 12	Sexo: F
Escola:			Série: 5a série
Professor:			Classe: B
Informações adic:	Bat.1 -- PROJETO MESTRADO		
Testes realizados:			

PERFIL GERAL (em %)			
Avaliador	Tipo de reação		
	Habilidosas	NH Passivas	NH Ativas
Criança			
Professor			

INDICADORES E REAÇÕES (Valor médio para os 21 itens)*				
Indicadores	Avaliador	Tipo de reação		
		Habilidosa	NH Passiva	NH Ativa
Frequência	Criança	1,76	0,71	0,33
	Professor			
Adequação	Criança	1,76	0,86	0,24
	Professor			
Dificuldade	Criança	1,43	-	-
Importância	Professor		-	-

INDICADORES E REAÇÕES (Valor médio nas subescalas)						
Indicadores	Reações	Avaliador	SUBESCALAS			
			Empatia Civilidade	Assertividade enfrentamento	Autocontrole	Participação
Frequência	Habilidosa	Criança	1,88	1,40	1,75	2,00
		Professor				
	NH passiva	Criança	0,50	1,00	1,25	0,00
		Professor				
	NH Ativa	Criança	0,13	0,60	0,00	0,33
		Professor				
Adequação	Habilidosa	Criança	1,88	1,40	1,75	2,00
		Professor				
	NH passiva	Criança	0,88	1,00	1,00	0,67
		Professor				
	NH Ativa	Criança	0,00	0,60	0,00	0,00
		Professor				
Dificuldade	Habilidosa	Criança	1,75	1,00	1,50	1,67
Importância		Professor				

Os resultados abaixo do intervalo [-1dp<média>+1dp] foram destacados em **AMARELO** os acima do intervalo foram

destacados em VERDE

## APÊNDICE D (continuação)

INDICADORES E REAÇÕES (Valor de cada item) ANA MARIA													
SUBESCALAS	HABILIDADES	Tipo de Déficit			Reação não habilidosa		CSC			CSP			
		A	D	F	I	E	H	P	A	H	P	A	
Empatia e civilidade	6.Pedir desculpas												
	10.Oferecer ajuda					C							
	13.Responder pergunta da professora												
	14.Fazer pergunta à professora						C						
	16.Agradecer um elogio												
	18.Consolar o colega												
	19.Elogiar o objeto do colega												
Assertividade de enfrentamento	21.Defender o colega												
	3.Expressar desagrado												
	5.Pedir mudança comportamento												
	11.Propor nova brincadeira												
	17.Resistir à pressão do grupo												
Autocontrole	20.Defender-se de acusações injustas												
	2.Recusar pedido de colega												
	7.Demonstrar espírito esportivo					C							
	9.Negociar, convencer												
Participação	15.Aceitar gozações												
	1.Juntar-se a um grupo em brincadeiras												
	8.Mediar conflitos entre colegas												
Não fatores	13.Responder pergunta da professora												
	4.Pedir ajuda ao colega em classe												
	12.Perguntar (questionar)						C						

## APÊNDICE E - IMHSC-DEL-PRETTE - PROTOCOLO FINAL

Nome da criança:	<b>ISABELA (NICK NAME)</b>	Idade: 9	Sexo: <i>F</i>
Escola:			Série: <i>4 Série</i>
Professor:			Classe: <i>A</i>
Informações adic:	<i>Bat.1 -- PROJETO MESTRADO</i>		
Testes realizados:			

PERFIL GERAL (em %)			
Avaliador	Tipo de reação		
	Habilidosas	NH Passivas	NH Ativas
Criança			
Professor			

INDICADORES E REAÇÕES (Valor médio para os 21 itens)*				
Indicadores	Avaliador	Tipo de reação		
		Habilidosa	NH Passiva	NH Ativa
Frequência	Criança	1,52	0,81	0,14
	Professor			
Adequação	Criança	1,71	0,95	0,24
	Professor			
Dificuldade	Criança	0,38	-	-
	Professor			
Importância	Criança			
	Professor			

INDICADORES E REAÇÕES (Valor médio nas subescalas)						
Indicadores	Reações	Avaliador	SUBESCALAS			
			Empatia Civilidade	Assertividade enfrentamento	Autocontrole	Participação
Frequência	Habilidosa	Criança	2,00	1,00	1,50	1,67
		Professor				
	NH passiva	Criança	0,63	1,00	1,00	0,67
		Professor				
	NH Ativa	Criança	0,13	0,20	0,00	0,00
		Professor				
Adequação	Habilidosa	Criança	1,88	1,20	1,75	2,00
		Professor				
	NH passiva	Criança	0,88	1,00	1,00	1,00
		Professor				
	NH Ativa	Criança	0,25	0,20	0,00	0,00
		Professor				
Dificuldade	Habilidosa	Criança	0,38	0,80	0,25	0,00
		Professor				
Importância						

Os resultados abaixo do intervalo [-1dp<média>+1dp] foram destacados em **AMARELO** os acima do intervalo foram

destacados em VERDE

## APÊNDICE E (continuação)

INDICADORES E REAÇÕES (Valor de cada item) ISABELA													
SUBESCALAS	HABILIDADES	Tipo de Déficit			Reação não habilidosa		CSC			CSP			
		A	D	F	I	E	H	P	A	H	P	A	
Empatia e civilidade	6.Pedir desculpas						VERDE	AMARELO					
	10.Oferecer ajuda						VERDE		AMARELO				
	13.Responder pergunta da professora						VERDE		AMARELO				
	14.Fazer pergunta à professora						VERDE		AMARELO				
	16.Agradecer um elogio						VERDE		AMARELO				
	18.Consolar o colega					C	C	VERDE		AMARELO			
	19.Elogiar o objeto do colega							VERDE		AMARELO			
21.Defender o colega							VERDE		AMARELO				
Assertividade de enfrentamento	3.Expressar desagrado								AMARELO				
	5.Pedir mudança comportamento								AMARELO				
	11.Propor nova brincadeira							VERDE		AMARELO			
	17.Resistir à pressão do grupo									AMARELO			
Autocontrole	20.Defender-se de acusações injustas					C			VERDE				
	2.Recusar pedido de colega							VERDE		AMARELO			
	7.Demonstrar espírito esportivo					C			VERDE		AMARELO		
	9.Negociar, convencer								VERDE		AMARELO		
Participação	15.Aceitar gozações								VERDE				
	1.Juntar-se a um grupo em brincadeiras							VERDE		AMARELO			
	8.Mediar conflitos entre colegas							VERDE		AMARELO			
Não fatores	13.Responder pergunta da professora								VERDE				
	4.Pedir ajuda ao colega em classe							VERDE					
	12.Perguntar (questionar)							VERDE					



## APÊNDICE F - IMHSC-DEL-PRETTE - PROTOCOLO FINAL

Nome da criança:	<b>MÁRIO (NICK NAME)</b>	Idade: 12	Sexo: M
Escola:			Série: 6a série
Professor:			Classe: D
Informações adic:	Bat.19 -- PROJETO MESTRADO		
Testes realizados:	TP: P1-10/11/10		

PERFIL GERAL (em %)			
Avaliador	Tipo de reação		
	Habilidosas	NH Passivas	NH Ativas
Criança			
Professor			

INDICADORES E REAÇÕES (Valor médio para os 21 itens)*				
Indicadores	Avaliador	Tipo de reação		
		Habilidosa	NH Passiva	NH Ativa
Frequência	Criança	1,00	0,48	0,00
	Professor			
Adequação	Criança	1,67	0,71	0,05
	Professor			
Dificuldade	Criança	0,43	-	-
Importância	Professor		-	-

INDICADORES E REAÇÕES (Valor médio nas subescalas)						
Indicadores	Reações	Avaliador	SUBESCALAS			
			Empatia Civilidade	Assertividade enfrentamento	Autocontrole	Participação
Frequência	Habilidosa	Criança	1,25	1,00	0,75	1,00
		Professor				
	NH passiva	Criança	0,38	0,60	0,25	0,33
		Professor				
	NH Ativa	Criança	0,00	0,00	0,00	0,00
		Professor				
Adequação	Habilidosa	Criança	1,75	1,60	1,75	1,33
		Professor				
	NH passiva	Criança	0,25	1,00	1,25	0,33
		Professor				
	NH Ativa	Criança	0,00	0,00	0,00	0,33
		Professor				
Dificuldade	Habilidosa	Criança	0,38	0,40	0,25	0,33
		Professor				
Importância						

Os resultados abaixo do intervalo [-1dp<média>+1dp] foram destacados



## APÊNDICE G - IMHSC-DEL-PRETTE - PROTOCOLO FINAL

Nome da criança:	<b>MISAEAL (NICK NAME)</b>	Idade: 9	Sexo: <i>M</i>
Escola:			Série: <i>4a Série</i>
Professor:			Classe: <i>C</i>
Informações adic:	<i>Bat.1 -- PROJETO MESTRADO</i>		
Testes realizados:	<i>TP: P1-14/12/09, P2-14/12/09</i>		

<b>PERFIL GERAL (em %)</b>			
<b>Avaliador</b>	<b>Tipo de reação</b>		
	Habilidosas	NH Passivas	NH Ativas
Criança			
Professor			

<b>INDICADORES E REAÇÕES (Valor médio para os 21 itens)*</b>				
<b>Indicadores</b>	<b>Avaliador</b>	<b>Tipo de reação</b>		
		Habilidosa	NH Passiva	NH Ativa
Frequência	Criança	1,05	0,52	0,43
	Professor			
Adequação	Criança	1,86	0,62	0,24
	Professor			
Dificuldade	Criança	0,62	-	-
Importância	Professor		-	-

<b>INDICADORES E REAÇÕES (Valor médio nas subescalas)</b>						
<b>Indicadores</b>	<b>Reações</b>	<b>Avaliador</b>	<b>SUBESCALAS</b>			
			Empatia Civilidade	Assertividade enfrentamento	Autocontrole	Participação
Frequência	Habilidosa	Criança	1,25	1,20	0,75	1,00
		Professor				
	NH passiva	Criança	0,63	0,40	0,50	0,67
		Professor				
	NH Ativa	Criança	0,25	0,80	0,75	0,00
		Professor				
Adequação	Habilidosa	Criança	2,00	1,80	1,75	2,00
		Professor				
	NH passiva	Criança	0,50	0,40	1,00	0,67
		Professor				
	NH Ativa	Criança	0,13	0,40	0,50	0,00
		Professor				
Dificuldade	Habilidosa	Criança	0,50	0,40	0,75	0,67
Importância		Professor				

Os resultados abaixo do intervalo [-1dp<média>+1dp] foram destacados

**AMARELO**

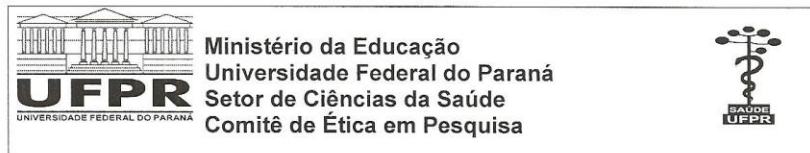
os acima do intervalo foram



## ANEXOS

ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA .....	194
ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	195
ANEXO 3 – TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA .....	197
ANEXO 4 – ESCALA PIERS-HARRIS DE AUTOCONCEITO .....	200
ANEXO 5 – ROSENBERG – ESCALA DE AUTOESTIMA .....	203
ANEXO 6 – ICCAC – INVENTÁRIO DE CRENÇAS DE CONTROLE, AGÊNCIA E COMPETÊNCIA (DOMÍNIO ACADÊMICO) .....	204
ANEXO 7 – IMHSC – DEL PRETTE (VERSÃO IMPRESSA) .....	209

## ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA: CEP-UFPR



Curitiba, 15 de dezembro de 2010.

Ilmo (a) Sr. (a)  
**Bartira Santos Trancoso**

**Nesta**

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos que o Projeto de Pesquisa intitulado **“Representações de alunos superdotados acerca do desenvolvimento socioemocional e desempenho acadêmico”** está de acordo com as normas éticas estabelecidas pela Resolução CNS 196/96, foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, em reunião realizada no dia 27 de outubro de 2010 e apresentou pendência(s). Pendência(s) apresentada(s), documento(s) analisado(s) e projeto aprovado em 15 de dezembro de 2010.

Registro CEP/SD: 1023.148.10.10

CAAE: 5096.0.000.091-10

Conforme a Resolução CNS 196/96, solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos.

**Data para entrega do relatório final ou parcial: 15/06/2011**

Atenciosamente

**Prof.ª. Dr.ª. Cláudia Seely Rocco**  
Coordenadora do Comitê de Ética em  
Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde

**Prof.ª. Dr.ª. Cláudia Seely Rocco**  
Coordenadora do Comitê de Ética  
em Pesquisa - SD/UFPR

## ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor(a),

Estou realizando uma pesquisa que tem como objetivo levantar entre alunos superdotados, com idade entre oito a doze anos, que estão cursando o ensino fundamental em escolas da rede municipal de ensino de Curitiba, informações sobre o que pensam a respeito da superdotação, do seu desenvolvimento emocional e social (que diz respeito ao seu jeito de ser como pessoa), e das possíveis relações destes com seu desempenho acadêmico. Considera-se relevante este estudo para se estabelecer um perfil destes alunos, uma vez que o mesmo pode sugerir possíveis mudanças na maneira de se trabalhar com estas crianças. Trata-se de uma pesquisa que está sendo conduzida como exigência de conclusão do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Nos termos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional da Saúde, a pesquisa deve ser livremente consentida, sendo garantido: a) o sigilo da privacidade do participante quanto aos dados de identificação e resultados obtidos pelos participantes da pesquisa; b) as informações sobre o estudo serão fornecidas pelo pesquisador para que o participante possa decidir livremente sobre a sua participação na pesquisa; c) as informações prestadas pelo participante durante a participação na pesquisa não implicarão riscos ou benefícios a ele; d) a liberdade de recusar a participar ou retirar o consentimento, a qualquer momento.

Para que possamos levantar as informações necessárias para concluir a pesquisa, solicitamos sua colaboração manifestando por escrito a autorização e aceitação em particular desse estudo. A sua participação constitui em primeiramente autorizar a criança a responder ao **IMHSC** (Inventário Multimídia de Habilidade Social para Crianças), responder aos inventários de **Autoestima** (questionário sobre o que sente a respeito de si mesma), **Autoconceito** (questionário a respeito do pensa sobre si, sua maneira de pensar, sentir e agir), **Inventário de Crenças de Controle** (questionário que investiga a que o aluno atribui o sucesso ou fracasso de suas ações ou resultados) e a participar de **entrevistas** individuais cujo tema será

“superdotação”, respondendo a um conjunto de perguntas sobre este tema. A entrevista será filmada e conduzida por mim, mestranda Bartira Santos Trancoso. Terá duração aproximada de 50 minutos e será realizada em local e horário a ser combinado.

Na expectativa de contar com sua colaboração, agradeço a sua atenção. Poderei ser contatada pelos telefones: (41) 3044-3445 ou (41) 9677-2043 e também pelo endereço eletrônico: bartira.trancoso@gmail.com para esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa.

**AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS SUPERDOTADOS ACERCA DAS RELAÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E DESEMPENHO ACADÊMICO**

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Responsável: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone de contato: (41) \_\_\_\_\_ (41) \_\_\_\_\_

Em vista dos esclarecimentos prestados pela pesquisadora Bartira Santos Trancoso, declaro que entendi os procedimentos da pesquisa e manifesto minha autorização e concordância em permitir a participação de meu (minha) filho (a) respondendo aos questionários que investigam aspectos emocionais e sociais bem como a perguntas sobre o tema superdotação.

Por ser verdade, firmo o presente termo.

\_\_\_\_\_

Responsável pelo participante voluntário

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_



## ANEXO 3 – TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO

### ASSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Nome da criança \_\_\_\_\_

Este formulário de assentimento informado é para crianças com idade entre 8 a 12 anos, com laudo de altas habilidades/superdotação, que frequentam escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e que serão convidadas a comparecer ao CMAE Maria Cândida Fânkin Abrão para participar de pesquisa de mestrado. A referida pesquisa será desenvolvida pela professora Bartira Santos Trancoso cujo título é REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS SUPERDOTADOS ACERCA DAS RELAÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E DESEMPENHO ACADÊMICO.

#### Parte I

##### Introdução

Meu nome é BARTIRA SANTOS TRANCOSO e o meu trabalho é pesquisar o que as crianças superdotadas sentem e pensam a respeito de si mesmas e como se comportam com as pessoas em diversas situações. Queremos saber se o que as crianças sentem e pensam a respeito de seu jeito de ser, do seu aspecto físico, do seu jeito de fazer as coisas, do seu jeito de se relacionar com as pessoas interferem ou não nos resultados que conseguem na escola. Acreditamos que sim e achamos que esta pesquisa possa nos ajudar a confirmar isso dando-nos a dimensão desta interferência para que possamos, mais tarde, sugerir aos professores formas de trabalho que ajudem estes alunos a produzir mais e melhor. Eu vou informar a você e convidá-lo a participar desta pesquisa. Você pode escolher se quer participar ou não. Falamos desta pesquisa com seus pais ou responsáveis e eles sabem que também estamos pedindo seu acordo. Se você vai participar na pesquisa, seus pais ou responsáveis também terão que concordar. Mas se você não desejar fazer parte na pesquisa, não é obrigado, mesmo se seus pais concordarem. Você pode discutir qualquer coisa deste formulário com seus pais, amigos ou qualquer um com quem você se sentir a vontade de conversar. Você pode decidir se quer participar ou não depois de ter conversado sobre a pesquisa e não é preciso decidir imediatamente. Pode haver algumas palavras que não entenda ou coisas que você queira que eu explique mais detalhadamente porque você ficou mais interessado ou preocupado. Por favor, peça que eu pare a qualquer momento e eu explicarei.

**Objetivos** – Queremos achar melhores maneiras de os professores ensinarem os alunos superdotados e ajudá-los a manterem estes alunos interessados nas aulas, motivados para a aprendizagem e a superar os possíveis fracassos em algumas disciplinas. Para isto, precisamos saber como o aluno superdotado se sente em relação a si mesmo, em relação as suas capacidades, a sua família e a sua escola. Também queremos traçar um perfil destes alunos e você irá nos ajudar a fazer isto, informando-nos o que o aluno superdotado pensa a respeito das coisas de modo

geral, de sua vida, de sua família e escola, do seu jeito de aprender e de se relacionar com os outros.

**Escolha dos participantes** – Estamos escolhendo alunos que tem de 8 a 12 anos porque os questionários que utilizaremos serão mais bem compreendidos por crianças nesta faixa etária e por isto você está sendo convidado, independente de ser menino ou menina ou de estar indo bem ou não na escola.

**Voluntariedade de Participação** – Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. É você quem decide. Se decidir não participar da pesquisa, é seu direito e nada mudará na sua vida escolar. Até mesmo se disser "sim" agora, poderá mudar de idéia depois, sem nenhum problema.

**Informação sobre os instrumentos de pesquisa** – caso queira participar, você vai responder a três questionários impressos e um multimídia (no computador). O primeiro é uma escala de autoestima que tem frases que expressam sentimentos que as pessoas podem apresentar em relação a si próprias. Você escolherá uma entre quatro respostas do tipo concordo, concordo completamente, discordo ou discordo completamente. O segundo é uma escala de autoconceito que tem frases que mostram coisas que muitas pessoas percebem em si próprias. Se estas afirmações foram verdadeiras para você, responda “sim”, se não forem verdadeiras para você, responda “não”. O terceiro são questões para as quais você deverá indicar se as afirmações se aplicam a você sempre, às vezes, nunca ou quase nunca. O inventário multimídia tem 21 situações apresentadas em “filminhos” de alguns segundos, para as quais sempre se apresentarão três reações e você irá indicar se reage desta maneira ou não. Se sim, indicará com que frequência e se você acha certo, errado ou mais ou menos agir desta forma.

Na segunda fase da pesquisa, você poderá ser convidado a participar de uma entrevista onde responderá perguntas sobre sua vida pessoal, familiar e escolar.

**Procedimentos** – Se você decidir fazer parte da pesquisa nós vamos nos encontrar duas vezes na primeira etapa da pesquisa para você responder aos questionários e ao inventário multimídia. Num possível terceiro encontro, você será convidado a participar da entrevista. Esta será videografada e terá tanto a sua autorização como a da sua mãe (ou pai ou responsável).

Você deverá ser muito sincero, pois da sua sinceridade depende o sucesso da pesquisa. Nem seus pais, nem seus professores, nem seus colegas saberão quais são as suas respostas.

Você pode me pedir que eu explique a qualquer momento mais informações sobre o processo.

**Riscos e desconfortos** – Não há riscos nem desconfortos conhecidos nestes procedimentos.

**Benefícios** – Você não receberá nenhum benefício particular se decidir participar desta pesquisa. Mas esta pesquisa poderá nos ajudar a traçar um perfil mais verdadeiro do aluno superdotado e isto poderá ajudar muitas crianças superdotadas agora ou mais tarde. O que de melhor poderá acontecer é que poderemos deixar uma contribuição científica para a área das altas habilidades/superdotação

mostrando aos pesquisadores da área, em que medida seus aspectos emocionais e sociais afetam o seu rendimento escolar.

**Incentivos** - Se você vem de longe para o CMAE (local da pesquisa) daremos para seus pais dinheiro suficiente para pagar o transporte.

**Confidencialidade** - Não falaremos para outras pessoas que você está nesta pesquisa e também não compartilharemos informações sobre você para qualquer um que não trabalhe na pesquisa. Depois que a pesquisa acabar, os resultados gerais serão informados para você e para seus pais.

As informações sobre você que serão coletadas na pesquisa ninguém, exceto os pesquisadores (eu e minha orientadora) poderão ter acesso a elas. Qualquer informação sobre você terá um pseudônimo (nome inventado) ao invés de seu nome. Sua identidade será mantida em sigilo total.

**Divulgação dos resultados** – Quando terminarmos a pesquisa, os resultados serão registrados numa espécie de relatório chamado “dissertação de mestrado”. Faremos também divulgação para outras pessoas interessadas no nosso trabalho, como professores, pedagogos, cientistas, e profissionais que pesquisam sobre superdotação.

**Direito de recusa ou retirada do assentimento informado** – Você não é obrigado a participar desta pesquisa. Ninguém estará chateado ou desapontado com você se você disser não, a escolha é sua. Você pode pensar nisso e falar depois, se você quiser. Você pode dizer "sim" agora e mudar de idéia depois e tudo continuará bem.

**Contato** – Você pode me perguntar qualquer coisa agora ou depois. Use meus números de telefones ou endereço eletrônico se quiser.

(41) 3044-3445 ou (41) 9677-2043    bartira.trancoso@gmail.com

Se você quiser falar com outra pessoa sobre a tua participação nesta pesquisa, não tem problema.

## **Parte II - Certificado do Assentimento**

Eu entendi que a pesquisa é sobre o que eu sinto e penso sobre mim mesmo, minha opinião a respeito da minha vida, da escola, dos meus estudos, da minha condição de superdotado, dos meus relacionamentos com meus pais, com meus colegas, professores e demais pessoas e do meu desempenho na escola. Eu entendi que sou voluntário (a) numa pesquisa científica e, portanto não receberei nada por isto, a não ser os vales transportes para ir e voltar do CMAE onde a pesquisa será realizada.

Assinatura da criança/: \_\_\_\_\_

Assinatura dos pais/responsáveis: \_\_\_\_\_

Ass. Pesquisador: \_\_\_\_\_

Dia/mês/ano: \_\_\_\_\_

## ANEXO 4 – PIERS HARRIS – ESCALA DE AUTOCONCEITO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃOEscala Piers-Harris de auto conceito  
"O que eu percebo sobre mim mesmo"

(Piers, E.V. &amp; Harris, D. B., 1984; tradução Jacob, A.V. &amp; Loureiro, S.R., 1999)

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_  
 Idade: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_\_  
 Escola: \_\_\_\_\_  
 Série: \_\_\_\_\_ Sexo: menino ( ) menina ( )

Você vai ler uma série de frases que mostram coisas que algumas pessoas percebem em si mesmas. Em cada afirmação, você deve pensar se ela descreve ou não o que você percebe sobre si mesmo. Se ela for verdadeira ou na maior parte verdadeira para você, diga "sim". Se for falsa ou na maior parte falsa para você, diga "não". Responda a todas as questões, mesmo que seja difícil decidir.

Lembre-se que não existem respostas certas ou erradas. Este material faz parte da nossa pesquisa e é confidencial. Então nós vamos esperar que você responda realmente como se vê internamente. Obrigada por sua atenção e colaboração.

1. Meus colegas fazem gozações de mim.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
2. Eu sou uma pessoa feliz.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
3. É difícil para eu fazer amigos.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
4. Muitas vezes eu estou triste.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
5. Eu sou esperto.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
6. Eu sou tímido.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
7. Eu fico nervoso quando a professora me chama.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
8. A minha aparência me incomoda.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
9. Quando eu crescer, serei uma pessoa importante.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
10. Eu fico preocupado quando nós temos provas na escola.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
11. Eu não sou muito admirado na escola.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
12. Eu me comporto bem na escola.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
13. Geralmente a culpa é minha quando alguma coisa dá errado.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
14. Eu causo problemas para a minha família.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
15. Eu sou forte.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
16. Eu tenho boas idéias.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
17. Eu sou alguém importante na minha família.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
18. Eu sempre quero as coisas do meu jeito.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
19. Eu sou bom para fazer coisas com minhas mãos.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
20. Eu desisto facilmente.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
21. Eu sou bom em meus trabalhos da escola.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não

## ANEXO 4 (CONTINUAÇÃO)

22. Eu faço muitas coisas ruins.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
23. Eu sei desenhar bem.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
24. Eu sou bom em música.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
25. Eu me comporto mal em casa.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
26. Eu sou lento em terminar os meus trabalhos da escola.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
27. Eu sou alguém importante na minha classe.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
28. Eu sou nervoso.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
29. Eu tenho olhos bonitos.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
30. Eu consigo falar bem na frente da classe.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
31. Na escola, eu fico no mundo da lua.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
32. Eu atormento meu(s) irmão(s) e irmã(s)	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
33. Meus amigos gostam das minhas idéias.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
34. Eu geralmente me meto em encrenca.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
35. Eu sou obediente em casa.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
36. Eu tenho sorte.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
37. Eu sou muito preocupado.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
38. Meus pais esperam muito de mim.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
39. Eu gosto de ser do jeito que eu sou.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
40. Eu me sinto “por fora” das coisas.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
41. Eu tenho um cabelo bonito.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
42. Muitas vezes eu me ofereço para responder às coisas que os professores perguntam.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
43. Eu gostaria de ser diferente.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
44. Eu durmo bem à noite.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
45. Eu odeio escola.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
46. Eu sou um dos últimos a ser escolhido nas brincadeiras e jogos.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
47. Eu fico doente bastante.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
48. Eu sou freqüentemente mau com as pessoas.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
49. Meus colegas de escola acham que eu tenho boas idéias.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
50. Eu sou infeliz.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
51. Eu tenho muitos amigos.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
52. Eu sou alegre.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
53. Eu não sei muitas coisas que deveria saber.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
54. Eu sou bonito(a).	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
55. Eu tenho muita energia.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
56. Eu entro em muitas brigas.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
57. Eu sou popular entre os meninos.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
58. As pessoas me atormentam.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
59. Minha família está triste comigo.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
60. Eu tenho um rosto simpático.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não
61. Quando eu tento fazer alguma coisa, tudo parece dar errado.	<input type="radio"/> sim	<input type="radio"/> não

## ANEXO 4 (CONTINUAÇÃO)

62. Eu sou atormentado em casa.	☹ sim	☺ não
63. Eu sou um líder em brincadeiras e esportes.	☹ sim	☺ não
64. Eu sou desajeitado.	☹ sim	☺ não
65. Nos jogos e esportes, eu assisto ao invés de jogar.	☹ sim	☺ não
66. Eu esqueço facilmente o que aprendo.	☹ sim	☺ não
67. É fácil conviver comigo.	☹ sim	☺ não
68. Eu perco a paciência facilmente.	☹ sim	☺ não
69. Eu sou popular entre as meninas.	☹ sim	☺ não
70. Eu leio bem.	☹ sim	☺ não
71. Eu prefiro trabalhar sozinho do que em grupo.	☹ sim	☺ não
72. Eu gosto dos meus irmãos(ãs).	☹ sim	☺ não
73. Eu tenho um corpo bonito.	☹ sim	☺ não
74. Muitas vezes eu sou medroso.	☹ sim	☺ não
75. Eu sempre estou derrubando ou quebrando as coisas.	☹ sim	☺ não
76. As pessoas confiam em mim.	☹ sim	☺ não
77. Eu sou diferente das outras pessoas.	☹ sim	☺ não
78. Eu tenho maus pensamentos.	☹ sim	☺ não
79. Eu choro facilmente.	☹ sim	☺ não
80. Eu sou uma boa pessoa.	☹ sim	☺ não

## ANEXO 5 – ROSENBERG – ESCALA DE AUTOESTIMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## Rosenberg – Escala de autoestima

Data: \_\_\_\_\_  
 Idade: \_\_\_\_\_  
 Série: \_\_\_\_\_  
 Sexo: masculino ( ) feminino ( )

As frases abaixo expressam sentimentos que as pessoas podem apresentar em relação a si próprias. Você deve ler cada uma delas e compará-las com o sentimento que você experimenta em relação a você mesmo. Assinale:

- concordo, se você acha que a frase se aplica a você de alguma forma
  - concordo completamente, se você acha que a frase se aplica totalmente a você
  - discordo, se você acha que a frase não combina com você
  - discordo completamente, se você acha que a frase com certeza não se aplica a você
- A resposta é muito pessoal, não existe resposta certa ou errada. Este material faz parte de nossa pesquisa e é confidencial. Agradecemos a sua importante colaboração.

1) Acho que sou uma pessoa de muito valor			
discordo completamente	discordo	concordo	concordo completamente
2) Acho que tenho várias boas qualidades			
discordo completamente	discordo	concordo	concordo completamente
3) Muitas vezes eu acho que sou um fracasso			
discordo completamente	discordo	concordo	concordo completamente
4) Eu sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das outras pessoas			
discordo completamente	discordo	concordo	concordo completamente
5) Eu não tenho motivo para me orgulhar de mim mesmo(a)			
discordo completamente	discordo	concordo	concordo completamente
6) Eu tenho um sentimento positivo em relação a mim mesmo(a)			
discordo completamente	discordo	concordo	concordo completamente
7) De maneira geral, eu estou satisfeito comigo mesmo(a)			
discordo completamente	discordo	Concordo	concordo completamente
8) Eu não sinto muito respeito por mim mesmo(a)			
discordo completamente	discordo	concordo	concordo completamente
9) Algumas vezes eu me sinto inútil			
discordo completamente	discordo	concordo	concordo completamente
10) Às vezes eu acho que não sou tão capaz quanto deveria ser			
discordo completamente	discordo	concordo	concordo completamente



ANEXO 6 – ICCAC – INVENTÁRIO DE CRENÇAS DE CONTROLE, AGÊNCIA E  
COMPETÊNCIA (DOMÍNIO ACADÊMICO)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR DE EDUCAÇÃO**

**ICCAC – Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência  
(Domínio Acadêmico)**

(Skinner, Chapman & Baltes, 1983; traduzida por Neri & Pelloni, 1996; modificada por Neri & Loos, 2000)

Data: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_

Sexo: masculino ( ) feminino ( )

Solicitamos que você responda a cada uma das questões abaixo da maneira mais atenta e sincera possível. Este material faz parte de nossa pesquisa e é confidencial. Queremos desde já agradecer a sua colaboração.

1. Eu me esforço para prestar atenção a tudo o que o professor diz em sala de aula.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

2. Quando alguém aprende as coisas com facilidade é porque tem sorte.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

3. Meus professores não gostam de mim.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

4. Quando os alunos compreendem rapidamente o que o professor está ensinando é porque são inteligentes.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

5. Meus professores me ajudam a perceber no que eu posso melhorar na escola.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

6. Eu não me esforço muito para prestar atenção a tudo o que o professor explica.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

7. Por mais que eu me esforce, eu não consigo aprender coisas difíceis.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

8. Quando o professor me faz uma pergunta e eu erro, é porque tive azar.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

9. Quando as crianças demoram para compreender o que o professor está ensinando é porque não são inteligentes.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

## ANEXO 6 (CONTINUAÇÃO)

10. Se eu vou mal na escola é porque eu não sou inteligente.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

11. Tirar notas baixas é uma questão de falta de sorte.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

12. É difícil entender porque alguém responde certo quando o professor faz uma pergunta complicada.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

13. Se eu decido que não vou tirar notas baixas, eu não tiro.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

14. Quando a matéria é difícil, eu me esforço ao máximo para tirar notas altas.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

15. Quando alguém tem dificuldade para aprender é porque não tem sorte.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

16. Quando eu vou mal nas provas é porque não tomei cuidado para não cometer erros.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

17. Quando eu resolvo aprender alguma coisa muito difícil, eu consigo.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

18. Quando eu tiro notas baixas é por azar.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

19. Se eu decido que não vou fazer nada de errado (por exemplo, em um teste de matemática ou em um ditado), eu não erro.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

20. Meus professores gostam de mim.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

21. Quando um aluno vai mal na escola é porque não tem capacidade suficiente.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

22. Quando os alunos não vão bem na escola é por causa dos seus professores.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

## ANEXO 6 (CONTINUAÇÃO)

23. Quando os alunos não conseguem aprender direito, é porque não se esforçaram o bastante.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

24. Quando um aluno vai bem em uma matéria difícil, é porque se esforçou para aprender.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

25. Quando o professor faz uma pergunta para algum aluno e ele erra é porque não é inteligente.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

26. Quando um aluno vai bem na escola é porque é inteligente.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

27. Quando o professor faz uma pergunta e algum aluno acerta é porque é inteligente.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

28. Quando os alunos não conseguem entender o que o professor explica, é porque não prestaram suficiente atenção.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

29. Quando os alunos conseguem boas notas na escola é difícil saber qual a razão.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

30. É difícil entender porque um aluno vai mal numa matéria em que costuma ir bem.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

31. Quando os alunos conseguem compreender o que o professor explica, é porque prestaram bastante atenção.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

32. Quando eu vou bem nas provas é porque eu trabalhei com cuidado para não errar.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

33. Eu consigo resolver os problemas corretamente (por exemplo, em matemática) sem muito esforço.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

34. Quando o professor me faz alguma pergunta e eu acerto, é porque a sorte ajudou.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

35. Os alunos vão bem na escola porque os professores dão um empurrãozinho.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

## ANEXO 6 (CONTINUAÇÃO)

36. Tirar notas boas é uma questão de sorte.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

37. Quando os alunos cometem erros nas provas é porque não trabalharam com atenção.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

38. Quando os alunos vão bem na escola é por causa dos seus professores.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

39. Mesmo sabendo que se eu não me esforçar não conseguirei tirar notas boas, eu não consigo estudar.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

40. É difícil saber a razão de um aluno acertar tudo numa prova de matemática.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

41. Quando os alunos tiram notas boas é porque se dão bem com os professores.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

42. Quando eu tenho dificuldade para aprender, é por azar.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

43. Eu acho que não adianta eu me esforçar para ir bem nas provas, porque eu não tenho mesmo capacidade.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

44. Se um aluno não vai bem na escola é porque não se dá bem com os seus professores.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

45. Se eu tiro notas boas é porque sou sortudo.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

46. Às vezes eu sei que vou tirar nota baixa, mas não consigo fazer nada para evitar isso.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

47. Quando os alunos têm problemas na escola é porque os professores não ajudam.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

48. Quando um professor faz uma pergunta a um aluno e ele acerta, é porque teve sorte.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

49. Não é fácil conseguir que os professores me ajudem quando eu preciso.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

## ANEXO 6 (CONTINUAÇÃO)

50. Quando eu aprendo com facilidade é por sorte.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
51. Meus professores me ajudam quando eu preciso.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
52. Meus professores não me orientam quanto ao que eu preciso fazer para melhorar na escola.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
53. Quando o professor faz uma pergunta a um aluno e ele erra, é porque teve azar.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
54. Quando os alunos acertam nas provas é porque trabalharam com atenção.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
55. Tirar notas boas não depende de mim.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
56. Por mais que eu me esforce, eu não consigo resolver alguns problemas (por exemplo, em matemática).			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
57. Se eu vou bem na escola é porque eu sou inteligente.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
58. Eu não preciso me esforçar muito para ir bem nas provas.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
59. É difícil saber porque alguém erra quando o professor lhe faz uma pergunta.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre
60. Quando um aluno comete muitos erros em um teste (por exemplo, de matemática), é difícil saber a razão.			
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Sempre

ANEXO 7 - IMHSC-DEL PRETTE (VERSÃO IMPRESSA)





**SITUAÇÃO 1**



*Marina olha um grupo de colegas jogando amarelinha e está com muita vontade de brincar com elas. O que Marina vai fazer?*

**REAÇÃO 1.1**

*Marina chega, tira a pedrinha da colega e a empurra*



**Agora é a minha vez!!!**

**REAÇÃO 1.2**

*Marina apenas olha e pensa.*

Será que elas vão deixar eu brincar... Elas parecem amigas há tanto tempo...



**REAÇÃO 1.3**

*Marina chega perto das colegas e, quando uma delas olha, ela fala.*

Posso brincar com vocês?

