

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FERNANDA HELLEN RIBEIRO PISKE

**O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) NO CONTEXTO ESCOLAR:
CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE VYGOTSKY**

CURITIBA

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FERNANDA HELLEN RIBEIRO PISKE

**O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) NO CONTEXTO ESCOLAR:
CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE VYGOTSKY**

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

Orientadora: Profa. Dra. Tania Stoltz
Co-orientadora: Profa. Dra. Helga Loos

CURITIBA

2013

DEDICATÓRIAS

A Deus pela força, pela fé, por sempre me ajudar e me iluminar em todos os momentos.

À minha família por representar a base de tudo, por me fazer continuar com meus planos e sonhos, por amor, carinho e fé. Ao meu sobrinho Gustavo, meu anjo, que com apenas dois anos já é motivo de imensa alegria.

Aos meus professores pelo incentivo, pelo respeito, pela amizade e pelo reconhecimento.

Ao Fábio por todos os momentos de companheirismo e incentivo, aos meus amigos, e a todos que me apoiaram de alguma forma.

A todos que acreditam na realização de meus objetivos, meus planos e meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a Deus por ser tão amigo em todas as horas. Em minhas alegrias, minha ansiedade, minha fé, minha vontade, minha superação, Deus sempre esteve presente para o meu crescimento e realizações. Por seu imenso amor, nunca me senti só, pelo contrário, sempre contei com sua presença e sempre tive fé.

À minha família pelo carinho, pela luta em acreditar sempre no melhor em todos os momentos de superação. A vida pode nos guardar muitos mistérios e surpresas que precisamos de alguma forma saber lidar com as novas situações que aparecem, neste sentido, a força que vem da família me fez aprender que é sempre possível vencer os obstáculos.

À minha orientadora, Professora Dra. Tania Stoltz, pelo incentivo que surgiu desde o início de nossa conversa. Por perceber as minhas necessidades cognitivas, sociais e emocionais, os meus melhores sentimentos, a minha vontade de vencer, de me superar. Por acreditar em meu potencial e por me ajudar a me autoavaliar. Durante todo o processo de aprendizagem nunca fez nenhuma crítica que me prejudicasse, pelo contrário, só me deu força nos momentos de fraqueza, só me deu esperança em situações divergentes e frustrantes. Pelo respeito às minhas limitações, por me ver como ser humano acima de todas as coisas, por mostrar de alguma forma que precisamos crescer em algum sentido da vida. Pela simplicidade e pela riqueza em conhecimento, por me fazer descobrir que podemos ser humildes, mas grandes em planos, desejos e sonhos.

À professora Dra. Araci Asinelli-Luz por ser tão amiga e companheira em todos os momentos. Por compartilhar seu vasto conhecimento e enriquecer meus estudos. Pela companhia nas viagens em congressos, mesmo em lugares distantes eu me sentia tão bem em sua companhia, era como se uma pessoa de minha família estivesse ao meu lado.

A todos os autores da área de altas habilidades/superdotação que contatei para que me ajudassem a descobrir ainda mais sobre esta área apaixonante e envolvente. Aos diversos autores que aceitaram contribuir com meus planos e me deram incentivo para continuar pesquisando sobre os alunos com alto potencial. Por demonstrarem respeito, carinho e amizade durante os encontros em eventos e nas minhas apresentações nos congressos.

Ao professor Dr. François Gagné pela simplicidade, simpatia, amizade e respeito. Por sempre me responder gentilmente. Pelo passeio que fizemos e passamos um dia inteiro conversando sobre assuntos que me ajudaram em minhas investigações. Por preferir que logo no início nossa conversa fosse informal, demonstrou ser um grande amigo, ser uma ótima companhia e pela motivação em minhas pesquisas. Por me dar a honra de assistir a minha apresentação no 1º congresso internacional sobre altas habilidades/superdotação em Curitiba e colaborar com seus comentários.

À professora Dra. Sara Bahia pela amizade, parceria em trabalhos, organização de livros e pela motivação. Por acreditar na importância em trocar conhecimento relacionado às investigações. Por me ajudar nos momentos que precisei, por me mostrar que é possível ser competente, eficiente e humilde. Por responder às minhas expectativas, por dar sentido aos meus sonhos, por esclarecer minhas dúvidas, pela rapidez nas respostas, e me fazer ver a vida de forma positiva pelo seu jeito de ser. Por me fazer amar ainda mais o país maravilhoso que é Portugal. Saudade deste país onde conheci professores tão gentis e competentes.

Aos autores da área da Criatividade que deram apoio em meus projetos, pela atenção tão dedicada quando entrei em contato com cada um deles. Pela prontidão em esclarecer minhas dúvidas, pela forma gentil em contribuir. Pela divulgação desta área que deve ser trabalhada nas escolas e na sociedade, por salientar sua relevância e persistir a favor de uma educação melhor.

À professora Dra. Denise de Camargo por contribuir com seu vasto conhecimento sobre Vygotsky. Por sua amizade, sua dedicação, sua colaboração com o livro que eu e a professora Dra. Sara Bahia estamos organizando, sua participação é fundamental para o enriquecimento desta obra.

A todos os professores da Universidade Federal do Paraná que desde o início, de alguma forma me ajudaram e me motivaram em meus momentos de busca de conhecimento. A todos os professores que me mostraram alternativas para situações difíceis, que me mostraram opções de investigação, ensinaram possibilidades de pesquisa, que me incentivaram a continuar meus estudos.

RESUMO

Esta pesquisa tem a finalidade de investigar a percepção de alunos do ensino fundamental com altas habilidades/superdotação (AH/SD), de suas famílias e de seus professores em relação a aspectos socioemocionais de seu desenvolvimento, considerando a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. Para Vygotsky (2010), a afetividade pode ser definida como todo o domínio das emoções, dos sentimentos que provêm dessas emoções, como também das experiências sensíveis que são vivenciadas em cada contexto. O desenvolvimento socioemocional pode ser entendido como uma função psicológica superior e refere-se às vivências que os sujeitos apresentam em seu contexto histórico e cultural, envolvendo sentimentos e emoções como um fenômeno que tem um propósito, um sentido e um significado social. A metodologia respaldou-se em uma abordagem de caráter qualitativo e exploratório, baseada em Aguiar e Ozella (2006). Foram entrevistados cinco alunos diagnosticados com altas habilidades/superdotação, cinco famílias e quatro professoras. A partir da análise foram encontrados os seguintes núcleos de significação, representativos da percepção dos participantes do estudo, enquanto dialética entre significados e sentidos: o contexto escolar como lugar de expressão de sentimentos e emoções; a mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem; e o atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Os resultados indicam que a percepção das crianças superdotadas em relação a aspectos socioemocionais de seu desenvolvimento, apesar de ser positiva de modo geral, não coincide com a percepção de suas professoras. Estas crianças podem ter dificuldades no reconhecimento de sua condição psicológica concernente às interações na escola e ou na família. Para a equipe docente entrevistada, grande parte dos alunos superdotados tem dificuldades sociais e emocionais que precisam ser atendidas, como ansiedade, perfeccionismo e excesso de cobrança. Já a percepção da maioria das famílias das crianças superdotadas é a de que seus filhos não apresentam dificuldades socioemocionais. Neste sentido, ressaltou-se a importância da escola oportunizar aconselhamento à criança e à família sobre a condição social e psicológica de seus filhos contando com uma equipe especializada composta por psicólogos, pedagogos e professores preparados para atender a crianças superdotadas. Conclui-se observando a necessidade de revisão do sentido do trabalho educacional por meio da teoria vygotskyana do Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, que alia o desenvolvimento cognitivo ao afetivo. A relevância desta teoria está não só na sua discussão do desenvolvimento de conceitos científicos e sua relação com os conceitos espontâneos, mas na compreensão da forma como os sujeitos passam a controlar as suas emoções e sentimentos por meio da dialética entre processos intersíquicos e intrapsíquicos, desenvolvendo comportamentos autorregulados.

Palavras chave: Altas habilidades/superdotação; Vygotsky; aspectos socioemocionais.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the perception of gifted / high ability elementary school students, their families and their teachers regarding social and emotional aspects of their development, considering the cultural and historical perspective of Vygotsky. For Vygotsky (2010), affectivity may be defined as the entire field of emotions, feelings that derive from these emotions, as well as the sensory experiences that are experienced in each context. Social and emotional development can be understood as a higher mental function, and refers to experiences that individuals have in their historical and cultural context, involving feelings and emotions as a phenomenon that has purpose, meaning and social significance. The method used in this study adopted a qualitative and exploratory approach, based on Aguiar and Ozella (2006). Five gifted / high ability students, five families and four teachers were interviewed. Analysis of the interviews revealed the following core meanings which are representative of the perceptions of this study's participants as a dialectic between meaning and sense: the school context as a place of expression of feelings and emotions; teacher mediation in the teaching-learning process; and specialized educational services for students with high ability / gifted. The results indicate that the perception of gifted children in relation to social and emotional aspects of their development, despite being positive in general, does not coincide with the perception of their teachers. These children may have difficulties in recognizing their psychological condition regarding interactions at school and/or with their families. According to the teaching staff interviewed, the majority of gifted students have social and emotional problems that need to be addressed, such as anxiety, perfectionism and being too demanding. The perception of most gifted children's families is that their children do not have social and emotional difficulties. In this regard, emphasis was placed on the importance of schools providing counseling to children and their families in relation to the social and psychological condition of the former, through the availability of a specialized team consisting of psychologists, educators and teaching staff prepared to attend gifted children. The conclusion reached is the need to review the meaning of educational work through Vygotsky's theory of the development of higher mental functions, which combines cognitive and affective development. The relevance of this theory lies not only in the discussion of the development of scientific concepts and their relation with spontaneous concepts, but also in understanding how individuals come to control their emotions and feelings through the dialectic between interpsychic and intrapsychic processes, thus developing self-regulated behavior.

Keywords: High abilities/giftedness; Vygotsky; social and emotional aspects.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: PERFIL DOS ALUNOS SUPERDOTADOS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA QUANTO À IDADE, ESCOLARIDADE, ÁREA QUE APRESENTA NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEES) E ÁREA (S) QUE APRESENTA (AH/SD).....	98
QUADRO 2: CARACTERIZAÇÃO DOS FAMILIARES DOS ALUNOS SUPERDOTADOS QUANTO À IDADE, ESTADO CIVIL, ESCOLARIDADE E ESCOLA (ORIGEM).....	98
QUADRO 3: PERFIL DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS QUANTO À IDADE, ESTADO CIVIL, ESCOLARIDADE E DISCIPLINA QUE MINISTRAM AULA.....	99
QUADRO 4: PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DAS CRIANÇAS SUPERDOTADAS.....	107
QUADRO 5: PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS SUPERDOTADAS.....	108
QUADRO 6: PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DAS PROFESSORAS DAS CRIANÇAS SUPERDOTADAS.....	109
QUADRO 7: INDICADORES E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	111

LISTA DE SIGLAS

- AEE** - Atendimento educacional especializado
- AH/SD** - Altas habilidades/superdotação
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CAAE** - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
- CADS** - Centro de Atendimento Especializado às Deficiências Sensoriais
- CBE** - Calgary Board of Education
- CEDET** - Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento
- CEP** - Comitê de Ética em Pesquisa
- FETEPI** - Festival de Teatro de Pinhais
- FIRJAN** - Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
- GATE** - The Gifted and Talented Education
- GESPI** - Gerência da Educação Especial
- IFDM** - Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- NEES** - Necessidades educacionais especiais
- QI** - Quociente de inteligência
- RPG** - Role Playing Game
- TCLE** - Termo de Consentimento Livre Esclarecido
- TDHA** - Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade.
- UFPR** - Universidade Federal do Paraná
- YBOCS** - Escala de Sintomas Obsessivo-Compulsivos de Yale-Brown
- ZDP** - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
LISTA DE QUADROS	9
LISTA DE SIGLAS	10
INTRODUÇÃO	12
JUSTIFICATIVA	14
ABORDAGEM DO PROBLEMA	15
OBJETIVOS DA PESQUISA	18
PRESSUPOSTOS.....	19
1. TENDÊNCIAS NACIONAIS DE ESTUDO NA ÁREA DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	20
1.1 O atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação no contexto escolar	39
1.2 Tendências internacionais da educação de alunos com altas habilidades/superdotação.....	45
2. O DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD)	51
3 - O LUGAR DA EMOÇÃO NA TEORIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE VYGOTSKY	63
3.1 Vygotsky e a Genialidade	81
3.2 A compreensão de Vygotsky da área de altas habilidades/superdotação.....	85
4 METODOLOGIA	89
4.1 Contexto do estudo	90
4.2 Participantes	97
4.2.1 Alunos.....	97
4.2.2 Familiares.....	98
4.2.3 Professoras.....	98
4.3 Procedimento de coleta de dados.....	99
4.4 Procedimentos referentes à análise de dados	100
4.5 Aspectos éticos da pesquisa	102
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	103
5.1 O caminho para os núcleos de significação	104
5.2 Análise propriamente dita dos núcleos de significação	112
5.3 O contexto escolar como um lugar de expressar os sentimentos e emoções	112
5.4 Mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem	117
5.5 O atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD)	123
6 CONCLUSÕES	132
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	147

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem a finalidade de investigar a percepção de alunos do ensino fundamental com altas habilidades/superdotação (AH/SD), de suas famílias e de seus professores em relação a aspectos socioemocionais de seu desenvolvimento, considerando a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky.

As articulações dos eventos psicológicos são explicadas pelo sentido, que se refere às necessidades que mobilizam o sujeito. O sentido não se submete a uma lógica racional externa e deve ser compreendido como um ato de cada ser humano mediado socialmente. Para González Rey (2003) cada ser humano expressa, de modo único e singular, o entendimento sobre sua realidade, e sua capacidade de percepção faz surgir novos sentidos pelas interações com outros sujeitos e, em cada contexto sociocultural, a emoção é um dos principais aspectos para seu desenvolvimento, porque proporciona conseqüências na transformação que ocorre por meio de distintas práticas sociais. Nesse sentido, a teoria de Vygotsky pode ser tomada como base deste estudo para explicar o desenvolvimento socioemocional a partir do contexto sociocultural de cada sujeito.

Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2010) o desenvolvimento socioemocional pode ser definido como a interligação de um sistema de reações influenciado pelo meio social em que cada sujeito está inserido. Por isso, é fundamental considerar a qualidade das interações com o meio no desenvolvimento emocional de cada sujeito.

No caso de alunos com habilidades acima da média, o apoio do professor e da família é ainda mais relevante para que esses jovens se sintam motivados para desenvolver suas potencialidades. Suas reações emocionais devem ser compreendidas por seu professor, que faz o papel essencial de mediador e também por sua família, que deve ser orientada a fim de motivar esses adolescentes para o seu envolvimento com o conhecimento, não desconsiderando seu desenvolvimento afetivo.

O atendimento a alunos superdotados, porém, quando se refere principalmente ao seu desenvolvimento socioemocional, é muito restrito e ainda ocorre de forma precária. Esses alunos precisam de atendimento educacional especializado (AEE) para que possam ter um bom desempenho em cada esfera do desenvolvimento (HOLLINGWORTH, 1942; MONTEIRO, 1978; NOVAES, 1979;

COLEMAN e CROSS, 2000; ALENCAR, 2001; PÉREZ, 2004; FREITAS e NEGRINI, 2008).

Professores de alunos superdotados devem saber que a inclusão desses jovens não deve depender somente de práticas educacionais que visem a atender o desenvolvimento cognitivo. Incluir um aluno ao seu grupo social é muito mais que acompanhar esse aluno no seu progresso intelectual, aceitando a diferença no contexto escolar e possibilitando o seu bom desempenho integral.

No cenário educacional, ainda há um percentual muito menor de estudos relacionados ao desenvolvimento emocional dos alunos que apresentam altas habilidades/superdotação (AH/SD), ainda que esse aspecto do desenvolvimento seja de grande importância. Quanto a essa questão, Alencar (2007) destaca que um exame dos anais de diversas conferências do Conselho Mundial para o Superdotado e Talento mostrou que um percentual ainda muito reduzido dos resumos incluídos referia-se às questões concernentes à autoestima, subrendimento, dificuldades emocionais, como perfeccionismo e isolamento, educação afetiva, desenvolvimento assíncrono, entre outros tópicos relativos ou interligados à dimensão socioemocional.

Em vários estudos (HOLLINGWORTH, 1942; SILVERMAN, 1993; VIRGOLIM, 2003; PETERSON, 2003; ALENCAR, 2007, e outros) há indicativos de que os alunos superdotados possam apresentar falta de sincronia. A assincronia refere-se à disparidade entre diferentes áreas do desenvolvimento que pode ocasionar dificuldades emocionais e sociais. É preciso que os educadores sejam orientados a auxiliar esse alunado, oferecendo atendimento adequado com apoio psicopedagógico, materiais suplementares de outros recursos, para evitar que os alunos sofram essa assincronia.

Muitos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) chegam a se evadir da escola, pois não veem uma solução efetiva para o atendimento às suas necessidades. Para evitar tal situação, a formação do educador especial ou da classe regular precisa apresentar programas que proporcionem competências de um profissional preparado para atuar em situações diversas e singulares (FREITAS, 2006). Nesse contexto, é relevante enfatizar a importância da participação do sistema educacional, proporcionando condições para que esses alunos sejam incluídos, principalmente em relação à esfera socioemocional que deveria receber tanta importância quanto qualquer outra dimensão do desenvolvimento.

JUSTIFICATIVA

Ao realizar pesquisas sobre o contexto escolar de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) é possível verificar que ainda há aspectos que não foram garantidos para que suas necessidades cognitivas, sociais e emocionais sejam atendidas.

O sistema educacional está muito aquém de proporcionar práticas de inclusão mais amplas, como a contratação de profissionais da Educação que saibam atender a esse alunado que apresenta altas habilidades/superdotação.

As práticas são de extrema importância, principalmente para os alunos que, muitas vezes, passam despercebidos em sala de aula e se sentem isolados, com baixa autoestima e outras dificuldades emocionais, levando consigo a falta de compreensão por parte de sua família e de seus educadores.

A realidade da escola é não saber lidar com a presença de alunos com características singulares e isso continua sendo uma preocupação frequente para muitos professores que, na maioria das vezes, não percebem a necessidade especial que os alunos apresentam, e quando a identificam, não sabem como lidar com essa situação.

Conseqüentemente, tais alunos se sentem excluídos e desestimulados a prosseguir no processo educativo. Os alunos com altas habilidades/superdotação podem estar presentes em grande número nas escolas; na maioria das vezes, porém, nem são percebidos por seus professores e por sua família. Esses jovens apresentam características diferentes de outros de sua idade, características que se referem às suas diferentes áreas de interesse. Quando eles não são identificados e motivados, podem se sentir frustrados e pensar em se evadir da escola por falta de atendimento adequado (FREITAS e NEGRINI, 2008).

No contexto escolar, o aluno superdotado pode sofrer situações adversas. Quando não é reconhecido, pode apresentar comportamentos considerados inadequados, desatenção, desmotivação, ou ser confundido com alunos que têm patologias das mais variadas, como: hiperatividade, déficit de atenção, depressão, síndrome de Asperger, autismo, entre outras.

No caso de ser reconhecida essa situação, pode ocasionar sentimentos como medo, ódio, inveja ou supervalorização. Em outros casos, o jovem é considerado

capaz de suprir suas necessidades, inclusive emocionais, por simplesmente apresentar altas habilidades/superdotação (PÉREZ, 2004).

Verifica-se a necessidade de reconhecer a maturidade emocional como algo importante para que os alunos superdotados tenham progresso em seu aprendizado e desenvolvam sua capacidade de reagir na sociedade. Os professores e a família de alunos superdotados deveriam saber lidar com a maturidade emocional desses jovens e estar atentos para atendê-los de prontidão (LANDAU, 2002). O contexto escolar, porém, mostra ainda uma lacuna no que se refere à formação desses profissionais, que desconhecem o seu alunado e não sabem lidar com situações específicas e singulares. A realidade escolar aponta que muitos professores resistem a lidar com a diversidade e, muitas vezes, não conhecem o potencial de seus alunos, muito menos as características socioemocionais (PÉREZ, 2004). Por essa razão justifica-se a presente investigação do desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar.

ABORDAGEM DO PROBLEMA

O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) não é percebido nem pela maioria de seus professores, nem por sua família, principalmente em decorrência de muitos mitos que permeiam o contexto escolar. No Brasil, esses alunos são considerados pouco compreendidos e, na maioria das vezes, negligenciados (FLEITH, 2007). Muitos mitos imperam na escola e, por falta de conhecimento por parte dos profissionais da educação, da família e da sociedade, continuam existindo e impedindo que ocorra um atendimento às necessidades dos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Muitos dos mitos se referem ao desenvolvimento socioemocional desses alunos. Há ideias errôneas, como o fato de acreditar que o bom desenvolvimento cognitivo pode significar uma condição suficiente para se obter uma alta produtividade na vida.

Essa afirmação, de acordo com Fleith (2007), é totalmente enganosa, pois o sujeito que apresenta altas habilidades/superdotação precisa de um ambiente responsivo às suas necessidades e do apoio da escola, da família e da sociedade para desenvolver-se no contexto social. A alta capacidade origina-se na interação de aspectos genéticos e ambientais (FLEITH, 2007).

Outra questão que impede um atendimento adequado é identificar o aluno superdotado de forma errada, considerando-o como um sujeito autista, com déficit de atenção ou com problemas de conduta. Há alunos superdotados com síndrome de Asperger e transtornos de aprendizagem; nesses casos, eles deveriam participar de um atendimento próprio para tais necessidades (BAUM, OWEN e DIXON, 1991; OUROFINO, 2008).

Para Gross (2002) e Winner (1996) alunos superdotados com QI acima de 160 são os que mais podem apresentar risco de alto estresse emocional. Não se deve confundir o perfil desses jovens e nem identificá-los de maneira inadequada; por isso, é importante haver diagnósticos confiáveis, realizados por psicólogos e educadores capacitados também para essa situação.

É fundamental conviver e respeitar as diferenças; essa compreensão, no entanto, não muda o cenário educacional. Desde o ano de 2005, foram implantados Núcleos de Atividades de altas habilidades/superdotação, sendo referências importantes para o atendimento de superdotados. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial decreta claramente o atendimento educacional especializado (AEE), abrangendo cada etapa e modalidade da Educação (PÉREZ e FREITAS, 2009).

Ainda que tenha sido implantada uma política pública com a finalidade de favorecer o atendimento aos alunos superdotados, nem sempre esses alunos recebem um acompanhamento adequado. Alencar (2001) destaca que, por meio de uma análise de propostas e programas de atendimento aos superdotados no Brasil, verifica-se que a quantidade de alunos superdotados que têm oportunidade de participação de um programa especial é muito reduzida. Também há falta de assimilação no que se refere à inteligência que deveria ser percebida em várias dimensões, e alunos que apresentam uma habilidade especial deveriam receber atendimento de acordo com sua necessidade.

Mas, o que ocorre, muitas vezes, é a falta de atendimento a esses alunos, ou seja, a educação diferencial de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) não tem recebido uma atenção especial por parte das autoridades educacionais. Além disso, a formação de alguns profissionais da educação é precária e muitos professores ainda não estão preparados para atender às necessidades dessa demanda. São raros os cursos de Psicologia que ofertam disciplinas como: Psicologia do Superdotado e Psicologia da Criatividade. Pelo contrário, o tema nem

é mencionado. Na maioria dos cursos de Pedagogia, disciplina alguma sobre currículo, educação ou programas se refere ao superdotado e nem tem sido ofertada regularmente. É preciso que os programas vigentes continuem atendendo a esses alunos em todos os níveis e modalidades de ensino (ALENCAR, 2001).

Nesse sentido, a escola que oferta atendimento a alunos superdotados, deveria proporcionar um acompanhamento adequado tanto por parte de professores, como por parte de psicólogos, para que os jovens que apresentam necessidades educacionais especiais (NEEs) não se sintam discriminados pelo próprio sistema educacional.

Evidencia-se uma pseudoformação que gera sujeitos que não refletem sobre a realidade que impera no mundo capitalista e somente se preocupam em atualizar-se. A pseudoformação se apresenta em duas tendências: a formação para a adaptação e a formação pela formação. Uma tem como objetivo principal a formação do indivíduo para o mercado de trabalho, para o mundo existente, mas não para a vida.

Na outra forma de pseudoformação, a cultura perde a sua relação com a História por não ser associada com as necessidades dos homens, visto que os sujeitos procuram adquiri-la para ter e dar impressão de que estão incluídas, por estarem atualizadas (CROCHÍK et al. 2009).

Quanto às práticas educacionais, pode-se destacar a sua relevância ao proporcionarem reflexão para os professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) – principalmente aqueles que apresentam um potencial superior; isso de modo que os professores reavaliem suas práticas e aprofundem mais seu conhecimento sobre a área das altas habilidades/superdotação (AH/SD), possibilitando que novas estratégias sejam utilizadas em sala de aula.

Dessa forma, as relações interpessoais entre alunos superdotados e seus professores poderia ser mais harmoniosa e produtiva, uma vez que as necessidades cognitivas e, principalmente, socioemocionais são atendidas.

Em relação aos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), a educação é um investimento social, e se esse talento for estimulado e desenvolvido produtivamente, poderá significar diversas contribuições para a própria sociedade, como avanços científicos e soluções para problemas complexos (BRASIL, 1999).

Por essa razão, os professores e a família devem refletir sobre a educação dos alunos superdotados, proporcionando o apoio que esses adolescentes precisam para desenvolver suas habilidades em suas áreas de interesse. No cenário educacional, as práticas educacionais vigentes têm causado frustração e falta de motivação aos alunos com altas habilidades/superdotação; conseqüentemente eles podem apresentar baixa autoestima, autoconceito negativo e dificuldade emocional (ALENCAR, 1986).

Ante as considerações acima, é levantada a seguinte questão desta pesquisa, a qual norteia o presente estudo:

Como é a percepção de alunos do ensino fundamental com altas habilidades/superdotação (AH/SD), de suas famílias e de seus professores em relação a aspectos socioemocionais de seu desenvolvimento?

OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a percepção de alunos do ensino fundamental com altas habilidades/superdotação (AH/SD), de suas famílias e de seus professores em relação a aspectos socioemocionais de seu desenvolvimento.

Os objetivos específicos são:

- Realizar levantamento bibliográfico sobre as bases teóricas que sustentam a discussão do desenvolvimento socioemocional nos estudos acerca das altas habilidades/superdotação (AH/SD).
- Realizar levantamento bibliográfico nacional e internacional sobre estudos contemporâneos envolvendo a área de altas habilidades/superdotação.
- Identificar, a partir da perspectiva histórico-cultural, o lugar da emoção no desenvolvimento socioafetivo.
- Realizar entrevistas com alunos do ensino fundamental, com suas famílias e seus professores sobre o desenvolvimento socioemocional.

PRESSUPOSTOS

- Os alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) vão trazer indicativos de significativas dificuldades no seu relacionamento com professores e colegas no contexto escolar.
- Na percepção da família do aluno com altas habilidades/superdotação, o aluno é atendido adequadamente no contexto escolar em função de estar inserido no atendimento educacional especializado (AEE).
- Na visão dos professores o aluno superdotado não apresenta mais dificuldades no seu desenvolvimento socioemocional que os demais colegas em sala. Os professores acreditam que este aluno não requer atendimento adicional porque tem facilidade na realização de tarefas.
- A percepção da criança traz indicativos de dificuldades socioemocionais no contexto escolar que não são percebidas por sua família e por seus professores.

1- TENDÊNCIAS NACIONAIS DE ESTUDO NA ÁREA DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

As produções científicas relacionadas à área de altas habilidades/superdotação (AH/SD) têm aumentado, ainda que de modo restrito nos últimos anos. A preocupação de investigadores nessa área continua permanecendo com o foco de como identificar e atender a grande demanda de alunos com alto potencial, pois a educação voltada a tal clientela pode significar um grande investimento para novas descobertas na sociedade, soluções de problemas e pesquisas em diversas áreas do conhecimento (ALENCAR, 2001).

Fazendo uma apreciação em relação aos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que tem por finalidade o desenvolvimento e a consolidação da pós-graduação e da pesquisa na área de Educação no Brasil, verifica-se que no período de 2000 a 2011 há o total de 185 trabalhos e 26 pôsteres na área da Educação Especial.

É notório destacar que os trabalhos na área de altas habilidades/superdotação (AH/SD) totalizam um número bem reduzido, se comparado às outras necessidades educacionais especiais (NEEs). Dentre os poucos trabalhos publicados na ANPED, que foram analisados, constam apenas cinco relacionados a essa área.

Os estudos são referência para o período analisado de 2001 a 2011, evidenciando a produção restrita referente à área (REIS, BARBOSA e METTRAU, 2001; SILVA e SALGADO, 2003; BRANDÃO e MORI, 2007; PÉREZ e FREITAS, 2009; JELINEK, 2011).

Em 2001, foi publicado o trabalho “O portador de altas habilidades / superdotado e a deficiência: um relato de vida” das autoras: Haydéa Maria Marino de Sant’Anna Reis, Maria Cláudia Dutra Lopes Barbosa, Marsyl Bulkool Mettrau, na 24ª. reunião anual da ANPED; o estudo apresentou um relato de vida, explanando questões em relação a uma pessoa com altas habilidades/superdotação e a deficiência, bem como o seu direito de atendimento, os programas de atendimento destinado a essa demanda e as concepções de desqualificação geral da deficiência.

No estudo foi analisada a história de vida de uma deficiente motora, portadora de altas habilidades, e suas dificuldades durante o processo de inclusão social e no

contexto escolar, sob a ótica do estigma da deficiência e a representação social da participante dessa pesquisa.

A conclusão desse estudo centrou-se na importância da inclusão que deve ser realizada na condição de que seja o melhor caminho para aquele sujeito que dela necessita. É preciso que a inclusão aconteça de forma ampla, que dê conta das necessidades especiais do indivíduo. As autoras explicam que atender às necessidades do deficiente não significa incluí-lo junto aos normais. É preciso, antes de tudo, refletir sobre como incluí-lo, verificar se há viabilidade, se estará assistido e potencializado ou se estará relegado à condição de mobiliário, adornando apenas um canto de sala de aula. É preciso pensar que há casos em que as classes especiais são a melhor forma de inclusão (REIS, BARBOSA e METTRAU, 2001). Reis, Barbosa e Mettrau (2001) constataram que, por muitas vezes, o sujeito com altas habilidades se percebe confuso por causa da diversidade de interesses que apresenta, principalmente quando se trata de seu grupo social. Por isso, uma das finalidades que o programa de atendimento a esse sujeito apresenta é o de conscientizá-lo a respeito dessas diferenças e possibilitá-lo a inserir-se na sociedade.

Em 2003, foi apresentado, na 26ª. reunião da ANPED, o trabalho “História de vida de mães de pessoas com indicadores de altas habilidades: um garimpo de olhares, sentimentos, pensamentos e práticas sociais”, das autoras Kátia Regina Xavier da Silva e Simone da Silva Salgado.

O objetivo daquela pesquisa foi conhecer como a sociedade se posiciona em relação às pessoas com indicadores de altas habilidades e suas famílias, a partir das observações e considerações expressas pelas mães desses sujeitos. Destacaram-se os estereótipos relacionados às pessoas que apresentam altas habilidades, a importância da família no processo de identificação e potencialização dessas habilidades.

O estudo respaldou-se em um método de caráter qualitativo, com entrevistas abertas, contando com a participação de três mulheres, mães de jovens que apresentam altas habilidades. Refletiu-se também o processo difícil que requer a aceitação de si e do outro, e a quebra de paradigmas que definem o sujeito com altas habilidades como uma pessoa que não precisa de atendimento por sua facilidade de aprender; refletiu-se ainda o investimento na capacitação de

professores para atuar no acompanhamento desses indivíduos, seja na identificação, seja na mediação, e o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área de altas habilidades.

Como conclusão as autoras apontam a relevância em acreditar na condição de profissionais que lidam com a educação e a educação especial. Existe uma busca constante em relação à integração entre a educação e a pesquisa, pois ambas possibilitam a implantação de formas de trabalho, metas e políticas que proporcionam a instrumentalização adequada e essencial para que esses sujeitos diferentes e suas famílias possam orientar-se com autonomia (SILVA e SALGADO, 2003).

Em 2007, no 30º. encontro da ANPED, foi apresentado o trabalho “Alunos com altas habilidades/superdotação: o atendimento em salas de recursos no estado do Paraná”, das autoras Silvia Helena Altoé Brandão e Nerli Nonato Ribeiro Mori.

Esse estudo focou o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, apresentando um panorama do atendimento em salas de recurso no estado paranaense. Relatou também a relevância do processo de identificação para encaminhamento ao atendimento dessa demanda, bem como a definição de superdotação.

No estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas professoras, uma da capital e outra do interior paranaense, ambas pioneiras nesse trabalho no estado do Paraná, com a finalidade de conhecer a proposta paranaense de atendimento aos alunos com AH/SD em Salas de Recursos.

Nos resultados, Brandão e Mori (2007) apontam que há uma preocupação em incentivar o desenvolvimento de habilidades dos alunos e, quando é constatada alguma dificuldade, eles são encaminhados para outro atendimento de apoio.

As autoras concluíram que o serviço de apoio especializado ainda está muito aquém dos objetivos para os quais foi pensado, principalmente no que se refere à formação de professores e à falta de recursos materiais. É importante, porém, que haja continuidade e efetivação do serviço de atendimento à demanda de alunos superdotados (BRANDÃO e MORI, 2007).

Em 2009, o 32º. encontro da ANPED contou com a apresentação do trabalho “Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma

análise das últimas décadas” de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez e Soraia Napoleão Freitas. O estudo teve o objetivo de contribuir para a atualização de informações sobre a pesquisa e a produção científica na área de altas habilidades/superdotação, numa tentativa de destacar o que tem sido realizado no período analisado e incentivar o seu aprimoramento.

Apontou os avanços em relação à política educacional brasileira, da década de 70 até o período atual, a defesa dos direitos da pessoa com altas habilidades/superdotação embasada em leis que garantem seu atendimento especializado, a produção científica dedicada a essa demanda, as publicações de livros, teses e dissertações, os cursos e programas de extensão.

Constatou-se que a produção do conhecimento na área de AH/SD começa a se consolidar apenas a partir da década de 90. Quanto à política educacional brasileira, percebeu-se que o campo ainda precisa de um maior investimento e de regulamentações que permitam afiançar e ampliar o atendimento aos alunos com AH/SD, especialmente nas etapas de educação posteriores ao Ensino Fundamental (PÉREZ e FREITAS, 2009).

No estudo enfatizou-se a fundamental participação da sociedade que deve reivindicar os direitos das pessoas com altas habilidades e que precisa ter a conscientização da importância de lutar para garantir uma melhor educação ao aluno com altas habilidades/superdotação.

Em 2011, foi apresentado o trabalho “O discurso das altas habilidades na contemporaneidade” da autora Karin Ritter Jelinek, no 34º. encontro anual da ANPED. O objetivo do estudo foi o de compreender a forma como as práticas discursivas acerca das altas habilidades – constituídas de regras, regularidades e materialidade – circulam nas escolas hoje e capturam os sujeitos superdotados a partir das ferramentas analíticas do pós-estruturalismo.

Jelinek (2011) buscou problematizar as ações que envolvem a seleção de crianças ditas portadoras de altas habilidades. Nesse sentido, a autora fez uma análise dos processos de seleção e identificação dos sujeitos com altas habilidades em relação aos dispositivos de controle, explicando que o processo trata de um conjunto de práticas discursivas que enfatiza determinados regimes de verdade, os quais agem com as relações de poder que permeiam esse tempo e espaço (JELINEK, 2011).

Jelinek (2011) analisou o pensamento contemporâneo sobre as altas habilidades e o discurso sobre o modo como são percebidas estas habilidades no contexto escolar; também destacou também as condições de possibilidade para que esse discurso ressurgisse e se mantenha nas escolas nos dias atuais.

As autoras dos trabalhos apresentados na ANPED contemplaram questões importantes para reflexão a respeito do sujeito com altas habilidades/superdotação. Essas questões permeiam o processo de inclusão que se torna cada vez mais um grande desafio para os professores e para a sociedade: saber lidar com tais características dos alunos que divergem de outros sujeitos que frequentam o contexto escolar.

Ressaltam-se algumas semelhanças entre os trabalhos da ANPED, que foram analisados, desde 2000 até 2011. A temática sobre identificação é encontrada nos trabalhos das autoras Haydêa Maria Marino de Sant'Anna Reis, Maria Cláudia Dutra Lopes Barbosa, Marsyl Bulkool Mettrau (2001); Kátia Regina Xavier da Silva e Simone da Silva Salgado (2003) e Karin Ritter Jelinek (2011).

As autoras Haydêa Maria Marino de Sant'Anna Reis, Maria Cláudia Dutra Lopes Barbosa, Marsyl Bulkool Mettrau (2001) do trabalho "O portador de altas habilidades / superdotado e a deficiência: um relato de vida" e as autoras Kátia Regina Xavier da Silva e Simone da Silva Salgado (2003) do trabalho "História de vida de mães de pessoas com indicadores de altas habilidades: um garimpo de olhares, sentimentos, pensamentos e práticas sociais", evidenciaram a percepção do sujeito e de sua família durante sua inclusão na escola.

Tais percepções refletem diretamente em um processo educacional bem sucedido que precisa ser reavaliado e discutido no âmbito escolar e familiar. É importante que o sujeito superdotado se conheça e que sua família o perceba como alguém que precisa ser atendido no serviço especializado para potencializar seu conhecimento e suprir suas necessidades educacionais especiais.

A temática *identificação* também está presente no trabalho "O discurso das altas habilidades na contemporaneidade", porém com uma abordagem diferente. Jelinek (2001) apresentou uma problematização em relação às ações que envolvem a seleção de crianças ditas portadoras de altas habilidades. A autora buscou analisar os processos de seleção e identificação dos sujeitos com altas habilidades em relação aos dispositivos de controle. O que se tem como verdade sobre as altas

habilidades irá depender de uma série de fatores complexos; por isso é importante clarificar ideias errôneas e mitos a respeito dos sujeitos superdotados.

Quanto ao serviço especializado, as autoras Sílvia Helena Altoé Brandão e Nerli Nonato Ribeiro Mori (2007) do trabalho “Alunos com altas habilidades/superdotação: o atendimento em salas de recursos no estado do Paraná”, realizaram uma importante pesquisa mostrando um panorama do atendimento em salas de recurso no estado do Paraná. Nessas salas ainda imperam grandes dificuldades para implementar um serviço de qualidade e que garanta o atendimento adequado ao sujeito superdotado.

Em relação às políticas públicas quanto aos direitos de alunos superdotados, Pérez e Freitas (2009) em seu trabalho “Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas”, enfatizaram que houve uma expansão no atendimento a esses sujeitos e nas produções científicas sobre a área de altas habilidades/superdotado; apesar disso, porém, esse campo ainda precisa de um maior investimento e de regulamentações legais que permitam afiançar e ampliar o atendimento aos alunos superdotados, especialmente nas etapas de educação posteriores ao Ensino Fundamental (PÉREZ e FREITAS, 2009).

Na análise dos trabalhos apresentados na ANPED, no período de 11 anos, que abordam a área de altas habilidades/superdotação, constatou-se que nenhum apresentou, de forma expressiva, a questão do desenvolvimento socioemocional dos alunos superdotados. Nesses estudos, percebeu-se a grande preocupação em identificar os sujeitos superdotados, em defender seus direitos quanto ao atendimento cognitivo, mas quanto à questão afetiva não houve uma abordagem significativa.

Já na base de dados da biblioteca eletrônica científica (SCIELO), foi possível verificar alguns estudos relevantes – ainda que em número escasso – principalmente em relação ao aspecto emocional, autoestima e autoconceito do superdotado. O foco da maioria dos pesquisadores dessa área se centra na identificação, atendimento e inclusão dessa demanda.

Os temas definição da superdotação, identificação e atendimento ao aluno superdotado, podem ser tomados como referência no artigo “O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? uma retrospectiva de vinte e cinco anos” de Joseph Renzulli, diretor do National Research Center on the Gifted

and Talented, Universidade de Connecticut, Storrs, em Connecticut, traduzido por Susana Graciela Pérez Barrera Pérez, publicado em 2004.

Esse artigo é um marco referencial para muitos pesquisadores da área de altas habilidades/superdotação, pois apresenta reflexões sobre os 25 anos de trabalho do autor, que é um dos mais pesquisados dessa área.

Nesse estudo, Renzulli explica as evoluções de modelos concebidos para auxiliar no processo de identificação e atendimento aos superdotados e talentosos. Os modelos citados abordam a concepção de superdotação dos Três Anéis, o Modelo Triádico de Enriquecimento e o Modelo de Enriquecimento para toda a Escola, concentrando-se no referencial teórico que sustenta cada modelo; inclui também as suas aplicações práticas em diversas situações escolares e as pesquisas subjacentes.

Quanto ao modelo de enriquecimento para a escola, Renzulli (2004) pontua que é um projeto detalhado para melhorar toda a escola, bastante flexível com o objetivo de que as escolas possam desenvolver com autonomia seu próprio programa único, respaldado nos recursos locais, nos interesses dos alunos, na dinâmica de seu direcionamento, nos pontos fortes dos docentes e na criatividade. Embora esse modelo apoiado na pesquisa esteja baseado nas práticas mais bem-sucedidas, provenientes de programas especiais para alunos superdotados e talentosos, sua principal finalidade é proporcionar uma aprendizagem superior, tanto prazerosa quanto desafiadora para todas as escolas, níveis e diferenças demográficas (REZULLI, 2004).

Renzulli (2004) explica que o projeto possibilita aos professores algumas medidas importantes durante o processo de ensino-aprendizagem; dentre elas destacam-se:

- desenvolver o potencial de talento dos jovens, avaliando sistematicamente seus pontos fortes, oferecendo oportunidades de enriquecimento, recursos e atendimento para desenvolver os pontos fortes e utilizando uma abordagem flexível para a diferenciação do currículo e o uso do tempo na escola;
- implementar uma cultura escolar cooperativa que inclua oportunidades adequadas de tomada de decisão para os alunos, pais, professores e direção da escola;
- melhorar o desempenho acadêmico de todos os alunos em todas as áreas do currículo regular e misturar atividades do currículo padrão com uma aprendizagem enriquecida e significativa;

- promover a reflexão profissional contínua, orientada para o crescimento do pessoal da escola, a ponto de muitos membros do corpo docente surgirem como líderes no desenvolvimento do currículo, da equipe, do planejamento do programa etc;
- criar uma comunidade de aprendizagem que honre a diversidade étnica, de gênero e de cultura, e que promova o respeito mútuo, os princípios democráticos e a preservação dos recursos da Terra (RENZULLI, 2004).

No que concerne ao enriquecimento da aprendizagem e do ensino, Renzulli (2004) explica que é um conjunto sistemático de estratégias idealizadas para promover o engajamento ativo na aprendizagem, tanto por parte dos professores, quanto dos alunos. Há os *clusters* de enriquecimento que são definidos como grupos não seriados de alunos que têm interesses comuns, que se reúnem para desenvolvê-los durante períodos especialmente determinados, normalmente de um turno diário a cada semana (RENZULLI, 2004).

Em relação às técnicas de modificação do currículo, Renzulli (2004) destaca a compactação curricular. Esse processo de três etapas tem a finalidade de definir as metas e a produção de uma determinada unidade de estudo: determinar e documentar os alunos que já dominaram a maior parte ou todo um conjunto específico de resultados da aprendizagem (ou que alunos são capazes de dominá-lo a um ritmo acelerado) e substituir as atividades que são desenvolvidas durante o tempo ganho com a compactação do currículo regular. Essas opções abrangem a aceleração do conteúdo, projetos de pesquisa escolhidos pelo indivíduo ou pelo grupo, ensino pelos pares e uma variedade de atividades extraclasse ou não escolares (RENZULLI, 2004).

Muitos educadores baseiam-se com frequência no modelo de Renzulli para realizar a identificação de seus alunos, porque esse autor apresenta uma interessante e singular definição para as altas habilidades/superdotação.

Renzulli (2004) em seu modelo dos Três Anéis define a superdotação como o resultado da interação de três fatores, sendo eles: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e a criatividade.

Esses aspectos estão presentes em algumas pessoas, sob certas circunstâncias. Os tipos de superdotação podem ser determinados pela especificidade das características e habilidades de cada indivíduo associadas ao meio cultural e às demandas sociais em que o sujeito está inserido.

Renzulli (2004) aponta que a habilidade acima da média pode ser geral ou específica, em qualquer área de interesse do aluno. A habilidade geral está relacionada à capacidade de se adaptar às novas situações, aos altos níveis do pensamento abstrato do indivíduo, às relações espaciais, à memória, ao raciocínio verbal e numérico. Ao passo que a habilidade específica envolve a capacidade de aquisição de conhecimento para realizar uma ou mais atividades específicas ou em áreas gerais. As habilidades específicas podem ser: matemática, composição musical e escultura.

Outro aspecto importante é o comprometimento com a tarefa que está relacionada à motivação e níveis de interesse. Esse aspecto envolve a perseverança, resistência, trabalho com afinco, dedicação e autoconfiança do sujeito.

Destaca-se também, pela sua relevância, a criatividade, que é tão importante quanto os outros aspectos já citados. A criatividade refere-se à originalidade de pensamento, à capacidade de inovar e descobrir novas soluções, à aptidão de criar e realizar trabalhos originais.

Por meio de uma análise realizada no período de 1992 a 2011, verifica-se, na base do SCIELO, que muitos estudos (ALENCAR, 1992; VIRGOLIM, 1997; PÉREZ, 2004; SOARES, ARCO-VERDE e BAIBICH, 2004; MAIA-PINTO e FLEITH, 2004; ALMEIDA e CAPELLINI, 2005; METTRAU e REIS, 2007; RECH, 2007; NEGRINI e FREITAS, 2008; PÉREZ e FREITAS, 2009; GONÇALVES, 2010; BARRETO e METTRAU, 2011, PÉREZ e FREITAS, 2011; JESUS e VIEIRA, 2011, dentre outros) têm sido realizados sobre identificação e atendimento ao aluno superdotado.

Quanto ao tema identificação, é possível tomar por base os estudos de (MAIA-PINTO e FLEITH, 2002; RECH e FREITAS, 2005; PRETTO, 2010; PASSOS e BARBOSA, 2011).

Quanto ao texto de Maia-Pinto e Fleith (2002) "Percepção de professores sobre alunos superdotados", ele teve como objetivo investigar a percepção do professor de ensino fundamental e de educação infantil sobre o aluno superdotado. A metodologia desse estudo foi qualitativa e respaldou-se em questionários aplicados em um grupo de 41 professores de escolas particulares e públicas de Brasília. Os resultados apontaram que, tanto os professores de escolas públicas quanto os de escolas particulares, declararam importante o papel da escola na educação do aluno superdotado. Não apresentavam, porém, medidas ou

instrumentos para identificação dessa demanda, nem os atendiam de modo diferenciado. Por meio do relato dos professores constatou-se que eles nunca tinham trabalhado com alunos superdotados.

As autoras concluíram que grande parte dos professores apresentava um conhecimento superficial em relação ao conceito de superdotação, do processo de identificação do aluno superdotado e não tinha uma orientação específica no que concerne às práticas educacionais adequadas para atender às necessidades dessa demanda (MAIA-PINTO e FLEITH, 2002).

O texto de Rech e Freitas (2005) “uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS”, traz os resultados de uma pesquisa proposta para investigar se os mitos que se referem aos alunos superdotados estão presentes na concepção dos docentes do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de Santa Maria/RS.

Esse estudo contou com a participação de dez professoras do turno da tarde, que lecionam de 1^a. a 4^a. série. A metodologia foi realizada por coleta de dados com base em entrevista semiestruturada. Na análise de conteúdo foi utilizada a forma de leitura das falas dos participantes da pesquisa. Nos resultados aparece a presença dos mitos nas entrevistas das dez participantes; foi constatado que a professora “A” pode ser observada em 60% dos mitos citados; as demais não ultrapassaram a 20%. As autoras explicam que esse fato ocorreu porque a professora não participou da pesquisa desenvolvida na escola nos anos de 2002 e 2003. A conclusão do estudo destaca a importância da conscientização dos professores que lecionam em sala de aula regular, para que eles saibam como identificar, atender e/ou encaminhar alunos com características de superdotação para um atendimento especializado (RECH e FREITAS, 2005).

No que tange ao texto de Pretto (2010) “A influência do desejo parental nas altas habilidades/superdotação: uma abordagem psicanalítica”, o autor pretende fazer uma discussão sobre as altas habilidades/superdotação, por meio de uma leitura psicanalítica, como proposta de analisar a superdotação se constituindo em uma forma peculiar de responder ao fantasma parental, sobretudo, com o que se relaciona ao desejo materno, colocando-se como algo que está além da estrutura, presente tanto na neurose, como também na perversão e psicose (PRETTO, 2010). A metodologia se repalda em uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, em que foram selecionados livros e artigos capazes de explicar o tema proposto. Nesse estudo,

Pretto (2010) buscou compreender como o elevado desempenho intelectual do sujeito superdotado emerge como um modo de atender ao desejo narcísico dos pais.

Na conclusão, a autora esclarece que, conforme a revisão de literatura realizada, o sujeito superdotado, ainda que de modo inconsciente, poderia representar um substituto para recobrir as perdas da infância, o retorno ao tempo perdido, os amores perdidos, os ideais parentais, atendendo prontamente à demanda incondicional do outro. Por fim, Pretto (2010) aponta que as altas habilidades/superdotação emergem como um caminho capaz de responder ao fantasma parental, principalmente quanto se trata do desejo materno (PRETTO, 2010).

Em se tratando do texto de Passos e Barbosa (2011) “Características de superdotação em um par de gêmeos monozigóticos”, ele teve a finalidade de comparar características de superdotação em um par de gêmeos monozigóticos. Foram analisados aspectos como a criatividade, a motivação e a capacidade superior, por meio de um programa que identifica sujeitos talentosos com o Modelo das Portas Giratórias¹. Os sujeitos que participaram desse estudo responderam questões com a utilização do Teste Torrance de Pensamento Criativo, à Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de estudantes do Ensino Fundamental e à Bateria de Provas de Raciocínio.

Passos e Barbosa (2011) apontam, nos resultados do estudo, que os participantes apresentam alto índice de criatividade, especificamente na área verbal. Neste estudo, o envolvimento com a tarefa foi reduzido à motivação para aprender e não está presente em níveis superiores nos gêmeos pesquisados. Foram constatadas mais semelhanças que diferenças entre os irmãos, quiçá porque estes sujeitos compartilhem genes e ambientes (PASSOS e BARBOSA, 2011).

¹ Renzulli (2004) sugere, em seu modelo de ensino, a utilização das “portas giratórias”, que consiste nas diversas portas de entrada que o aluno usufrui para frequentar o programa de atendimento às suas necessidades educacionais. Sua entrada no programa pode ocorrer por meio da indicação da escola, da família, amigos ou até mesmo sua auto-indicação. A partir das portas giratórias, os alunos superdotados vão formando o que Renzulli definiu como “pool de talentos”, que consiste em uma faixa de 15% a 20% da população de alunos que poderão ficar ou não no programa. O que irá estabelecer sua presença no programa é a qualidade de suas produções e o interesse na realização de suas atividades e projetos científicos. O programa de atendimento ao sujeito superdotado vem adaptando essas práticas, expandindo as possibilidades em que a qualidade e o interesse na realização de projetos de pesquisa ou produções se tornarão os elementos determinantes no processo de avaliação de cada sujeito superdotado envolvido nesse programa (RENZULLI, 2004).

Entre os textos da temática identificação existem mais diferenças que semelhanças; esse fato é positivo pela abrangência que as pesquisas analisadas se propõem a investigar. O texto de Maia-Pinto e Fleith (2002) “Percepção de professores sobre alunos superdotados” se assemelha ao texto de Rech e Freitas (2005) “Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS”, por utilizar, como sujeitos participantes, a equipe docente, e por indicar a falta de preparo dos professores para trabalhar com alunos com alto potencial. Ambos os textos destacam a importância de uma boa formação docente para identificar, perceber as necessidades de alunos superdotados e encaminhá-los ao atendimento especializado para tal demanda.

Em contrapartida, os textos de Pretto (2010) “A influência do desejo parental nas altas habilidades/superdotação: uma abordagem psicanalítica” e de Passos e Barbosa (2011) “Características de superdotação em um par de gêmeos monozigóticos” abordam questões de identificação bem diferentes dos que foram referenciados. Enquanto no texto de Pretto (2010) há uma discussão sobre as altas habilidades/superdotação por meio de uma leitura psicanalítica, no texto de Passos e Barbosa (2011) há uma comparação entre as características de superdotação em um par de gêmeos monozigóticos, em que são analisados aspectos como a criatividade, a motivação e a capacidade superior, por meio de um programa que identifica sujeitos talentosos com o Modelo das Portas Giratórias.

Pretto (2010) faz uma análise sobre a superdotação constituindo-se em uma forma peculiar de responder ao fantasma parental, sobretudo, com o que se relaciona ao desejo materno. Utiliza uma metodologia baseada em uma pesquisa qualitativa e bibliográfica e conclui que o sujeito superdotado, ainda que de modo inconsciente, poderia representar um substituto que atende à demanda incondicional do outro. Já no texto de Passos e Barbosa (2011) foi utilizado o Teste Torrance de Pensamento Criativo, à Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de estudantes do Ensino Fundamental e à Bateria de Provas de Raciocínio, em que se constataram mais semelhanças que diferenças entre os sujeitos do estudo, quiçá porque eles compartilham genes e ambientes (PASSOS e BARBOSA, 2011).

Nesse sentido, verifica-se que as abordagens, metodologia e conclusão dos dois textos analisados diferem e apresentam grande relevância para futuros estudos nessa perspectiva.

Em relação ao tema *atendimento a alunos superdotados*, pode-se constatar esse serviço nos estudos (MAIA-PINTO e FLEITH, 2004; BARBOSA, SIMONETTI e RANGEL, 2005; AZEVEDO e METTRAU, 2010; ANTIPOFF e CAMPOS, 2010; BARRETO e METTRAU, 2011, REIS e GOMES, 2011).

Quanto ao texto de Maia-Pinto e Fleith (2004) “Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos”, o objetivo da pesquisa foi avaliar o rendimento acadêmico e a criatividade de alunos de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos, investigar a percepção de professores, alunos e mães sobre as atividades e estratégias educacionais implementadas no programa, bem como analisar a extensão em que essas atividades e práticas educacionais se diferenciam das ofertadas em sala de aula regular.

O estudo contou com a participação de 77 alunos do ensino fundamental e médio, que freqüentavam o programa; 11 professores que atuavam no programa, 6 professores de sala de aula regular e 6 mães de alunos do programa.

Os resultados apontaram que alunos com habilidade em áreas acadêmicas apresentaram rendimento acadêmico superior aos da área artística que, por sua vez, obtiveram escores superiores no teste de criatividade. As autoras do estudo concluíram que a percepção de professores, alunos e mães em relação às atividades aplicadas no programa era positiva. As práticas educacionais utilizadas no programa diferenciavam-se moderadamente das implementadas na sala de aula regular (MAIA-PINTO e FLEITH, 2004).

No que concerne ao texto de Barbosa, Simonetti e Rangel (2005) “Relato da vida escolar de pessoas com o transtorno obsessivo compulsivo e altas habilidades: a necessidade de programas de enriquecimento”, verifica-se que o objetivo central foi o de realizar uma discussão a respeito da disponibilidade de atividades escolares; elas podem servir de suporte aos alunos que apresentam sintomas ou transtorno obsessivo-compulsivo e altas habilidades/superdotação/talentos, por meio de atividades psico-educacionais definidas como programas de enriquecimento. Na metodologia foram utilizados os testes psicológicos Matrizes Progressivas de Raven - Escala Geral, e Minhas Mãos (MM), além do coeficiente de rendimento escolar dos sujeitos superdotados, bem como as falas deles. Foi realizada uma coleta de dados

com questionários fundamentados no Modelo Triádico de Renzulli e Mönks². No caso dos sujeitos com transtorno obsessivo-compulsivo diagnosticado por psiquiatra, o estudo respaldou-se na Escala de Sintomas Obsessivo-Compulsivos de Yale-Brown (YBOCS) e um questionário fundamentado em Cordioli, para identificar os sintomas obsessivo-compulsivos apresentados pelos sujeitos envolvidos na investigação. A pesquisa respaldou-se em um estudo de caso com nove participantes que apresentam altas habilidades/superdotação/talentos e transtorno obsessivo-compulsivo (BARBOSA, SIMONETTI e RANGEL, 2005).

Os resultados da pesquisa indicaram a importância da proposta de utilização de programas de enriquecimento para alunos superdotados; evidenciou-se a falta de informação de alguns professores sobre as manifestações e sintomas do transtorno obsessivo-compulsivo, e foi possível verificar que as altas habilidades não são percebidas por muitos professores como uma necessidade especial que deve ser reconhecida e investigada (BARBOSA, SIMONETTI e RANGEL, 2005).

Em relação ao texto de Azevedo e Mettrau (2010) “Altas habilidades /superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento”, teve-se o objetivo de investigar possíveis dificuldades apresentadas por professores de um município da periferia do Rio de Janeiro em relação à indicação de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação para o atendimento especializado. O estudo contou com a participação de 52 professores que foram separados em dois grupos: o “grupo 1” foi composto por 26 professores que recomendaram alunos ao programa de alunos com altas habilidades/ superdotação da Secretaria Municipal de Educação desse Município e o “grupo 2” composto também por 26 professores que não indicaram aluno algum. Os aspectos destacados nessa investigação foram os seguintes: perfil sociodemográfico dos participantes, levantamento de possíveis elementos da representação social do professor por meio dos termos indutores: altas habilidades/superdotação e educação especial, três dilemas fundamentados na teoria de julgamento moral e nos mitos referentes a altas habilidades/superdotação (AZEVEDO e METTRAU, 2010).

Por meio desse estudo, Azevedo e Mettrau (2010) concluíram que nos dois grupos de professores existem indicativos da influência de mitos a respeito das altas

² Azevedo e Mettrau (2010) explicam que de acordo com o modelo triádico da superdotação desenvolvido por Renzulli e Mönks, os portadores de altas habilidades destacam-se por apresentarem um conjunto de três traços marcantes que funcionam dinamicamente e conjuntamente, como: capacidade acima da média, criatividade em alto nível e envolvimento com a tarefa.

habilidades/superdotação durante a indicação/não indicação de seus alunos, e que esses mitos precisam ser debatidos entre a equipe docente para possibilitar a indicação desses sujeitos ao atendimento educacional.

Quanto ao texto de Antipoff e Campos (2010) “Superdotação e seus mitos”, o trabalho teve a finalidade de realizar uma investigação no que tange aos mitos que ainda estão presentes na área de altas Habilidades/superdotação; desse modo, o estudo buscou estabelecer um paralelo com a evolução das leis e políticas públicas quanto ao atendimento aos superdotados no Brasil. Os resultados indicam que durante a análise de pesquisas foi constatado que apenas as leis existentes nessa área não são suficientes para haver uma educação efetiva aos sujeitos superdotados, se não existirem informações que clarifiquem questões importantes sobre o tema (ANTIPOFF e CAMPOS, 2010).

Neste estudo, Antipoff e Campos (2010) realizaram, com muita propriedade, uma análise crítica dos estudos na área de altas Habilidades/superdotação, o que possibilitará novas pesquisas sobre a forma como essa área tem sido percebida no meio social. Os questionamentos realizados tiveram a finalidade de servir de suporte para a melhoria de programas que visam a atender alunos superdotados bem como elaborar medidas inclusivas para essa demanda (ANTIPOFF e CAMPOS, 2010).

No que concerne ao texto de Barreto e Mettrau (2011) “Altas habilidades: uma questão escolar”, verifica-se que o principal objetivo foi o de investigar as representações dos professores sobre a área de altas habilidades e a existência da indicação de sujeitos que apresentam esse perfil para atendimento educacional. O local da pesquisa foi uma escola federal de ensino, situada no Rio de Janeiro. A metodologia respaldou-se em duas amostras diferenciadas; uma das amostras foi composta por 36 professores que lecionavam do 1º. ao 9º. ano do ensino fundamental e do 1º. ao 3º. ano do ensino médio. A segunda amostra foi composta por quatro setores da escola responsáveis pelo registro histórico dos estudantes.

Nos resultados desse estudo Barreto e Mettrau (2011) identificaram que os professores participantes apresentam representações a respeito da área de altas habilidades/superdotação e que não há sujeitos superdotados inseridos nessa escola. Dessa forma, é preciso que haja medidas de inclusão para alunos que apresentam altas habilidades nessa instituição, e também a continuidade e aprofundamento nessa área de pesquisa (BARRETO e METTRAU, 2011).

No texto de Reis e Gomes (2011) “Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: a subrepresentação de meninas entre alunos superdotados” constatou-se que o objetivo foi de investigar os critérios para identificação e encaminhamento de alunos superdotados. A metodologia foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com a participação de profissionais do ensino regular, responsáveis pela indicação dos alunos, e com os profissionais do programa de atendimento dessa demanda. Também foi aplicado um formulário em forma de *check-list*, com as características e/ou comportamentos que podem ser identificados nos alunos e nas alunas reconhecidos como superdotados.

Na análise de resultados Reis e Gomes (2011) identificaram que a falta de apreço referia-se aos talentos das alunas. Esse fato ocorreu durante a seleção e, na indicação dos estudantes por seus professores do ensino regular, verificou-se que as alunas são percebidas por meio de estereótipos, com a internalização de conceitos de inferioridade pela equipe docente, na maioria mulheres. Dessa forma, as autoras constataram que a sub-representação de alunas emerge antes de estudar na escola, havendo a necessidade de uma boa formação docente do ensino regular para realizar as indicações referentes ao seu alunado (REIS e GOMES, 2011).

Ao fazer uma apreciação nos textos sobre o tema “atendimento ao aluno superdotado”, foi possível constatar muitas semelhanças nos resultados obtidos. Os textos de Barbosa, Simonetti e Rangel (2005) “Relato da vida escolar de pessoas com o transtorno obsessivo compulsivo e altas habilidades: a necessidade de programas de enriquecimento”; Azevedo e Mettrau (2010) “Altas habilidades /superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento”; Antipoff e Campos (2010) “Superdotação e seus mitos”, Barreto e Mettrau (2011) “Altas habilidades: uma questão escolar”; e Reis e Gomes (2011) “Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: a subrepresentação de meninas entre alunos superdotados”; indicam a necessidade de uma boa formação docente para identificar e encaminhar os alunos superdotados ao atendimento especializado, pois muitos professores não estão preparados para atender a essa demanda. No cenário educacional verifica-se que muitos mitos estão presentes nas escolas e precisam ser esclarecidos para que haja a oferta de uma educação efetiva para os alunos superdotados. Nesse sentido, Alencar (2001) explica que a falta de uma boa formação docente pode significar frustração e dificuldade emocional ao superdotado.

Em relação ao texto de Maia-Pinto e Fleith (2004) “Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos”, verifica-se que ele se diferencia dos textos analisados na temática sobre atendimento, por apresentar um maior número de participantes, por expandir a pesquisa no que tange às áreas investigadas, cuja abordagem se referenciou à área de superdotação e à área de criatividade. Os resultados foram favoráveis nesse estudo, pois constatou-se que a percepção de professores, alunos e mães em relação às atividades aplicadas no programa ofertado foi positiva (MAIA-PINTO e FLEITH, 2004).

No que concerne ao tema inclusão, destacam-se os estudos (NEGRINI e FREITAS, 2008; PÉREZ e FREITAS, 2011, JESUS e VIEIRA, 2011).

Quanto ao texto de Negrini e Freitas (2008) “A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes”, o objetivo foi realizar uma discussão a respeito da identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação, articulando com algumas ideias propostas pela educação inclusiva. Evidenciou-se a importância da identificação dessa demanda para uma inclusão mais efetiva no contexto escolar.

Foi utilizado, como aporte teórico, Gardner (1995), Renzulli (2004), Pérez (2004), Virgolim (2007), Vieira (2005), entre outros autores que auxiliam na discussão dessa problemática.

As autoras do estudo concluíram que, no caso de alunos com altas habilidades/superdotação não serem identificados, não seria possível receberem atendimento e orientação adequada para se conhecer e desenvolver seu potencial no âmbito educacional (NEGRINI e FREITAS, 2008).

Quanto ao texto de Pérez e Freitas (2011) “Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro”, destaca-se que, apesar de a legislação educacional brasileira assegurar os direitos de alunos superdotados na condição de alunos com necessidades educacionais especiais, o cenário educacional é marcado pela falta de formação acadêmica e docente nessa área e uma representação cultural dessa população, que é significativamente comprometida por mitos e ideias errôneas sobre essa área.

Pérez e Freitas (2011) investigam os quatro aspectos que impossibilitam a oferta de concretização do atendimento adequado, e indicam ações e mudanças no que concerne à educação dos alunos superdotados.

Em relação ao texto de Jesus e Vieira (2011) “Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais”, teve-se o objetivo de problematizar como as legislações nacionais de Educação Especial vêm sendo assumidas pelos municípios do Estado do Espírito Santo; são colocadas em pauta as problematizações, os desafios e as possibilidades que permeiam o processo de inclusão. Esse texto discorre sobre a Educação que deve ser considerada um direito público e subjetivo, ou seja, um direito de todos e um dever do Estado. Nesse sentido é importante que os movimentos a favor da inclusão de sujeitos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação possam ter acesso às escolas de ensino comum como espaço-tempo de aquisição de conhecimentos. Para isso, é preciso que os estados e os municípios brasileiros implantem políticas públicas, que favoreçam a formação de professores e a reorganização das estruturas das unidades de ensino, dos currículos escolares e dos processos de avaliação, com a finalidade de assegurar a essa demanda o acesso, e um ensino de qualidade nas escolas de educação básica (JESUS e VIEIRA, 2011).

Ao analisar os textos sobre a temática “inclusão do aluno superdotado” foi possível constatar muitas semelhanças nos textos de Pérez e Freitas (2011) “Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro”, e de Jesus e Vieira (2011) “Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais”, cujo desenvolvimento de estudo partiu da análise das leis que proporcionam respaldo para que a inclusão de alunos superdotados ocorra. Jesus e Vieira (2011) estendem o direito à inclusão, por meio de embasamento teórico, aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, enquanto Pérez e Freitas (2011) focam medidas inclusivas direcionadas aos alunos superdotados.

No que concerne ao texto de Negrini e Freitas (2008) “A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes”, evidenciou-se a importância de profissionais da educação preparados para identificar seus alunos superdotados e também de ações inclusivas que assegurem o direito ao atendimento desses jovens. Pois se não forem identificados, não será possível receberem atendimento e orientação adequada para se conhecer e desenvolver seu potencial no âmbito educacional (NEGRINI e FREITAS, 2008).

Quanto ao tema sobre o desenvolvimento socioemocional do superdotado é tratado com muita propriedade por uma das maiores pesquisadoras da área de altas habilidades/superdotação, no texto intitulado: “Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais”, da autora Eunice Soriano de Alencar, publicado em 2007, na revista “Psicologia em Estudo”. O objetivo centrou-se em focar as características socioemocionais do superdotado.

A autora aponta que, apesar da importância do aspecto emocional, verifica-se que esse aspecto recebe atenção reduzida de pesquisadores e estudiosos da área de altas habilidades, se comparado às habilidades cognitivas e necessidades educacionais do superdotado. Há uma discussão também sobre a assincronia entre distintas dimensões do desenvolvimento, o perfeccionismo, a hipersensibilidade, o subrendimento, apresentando-se fatores a eles associados, bem como pesquisas e estudos nos quais diversas características socioemocionais do superdotado foram analisadas.

Alencar (2007) conclui que existe uma necessidade expressiva de orientação ao superdotado e a sua família e de um sistema educacional que reconheça e atenda às necessidades desse alunado nas diferentes dimensões do desenvolvimento intelectual, social e emocional.

Ao analisar a base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), e a base de dados da biblioteca eletrônica científica (SCIELO), constatou-se que a grande preocupação dos estudiosos da área de altas habilidades/superdotação centra-se no tema identificação, atendimento e inclusão; a temática sobre o desenvolvimento socioemocional, porém, ainda é inexpressiva, apesar de sua importância para o desempenho do aluno superdotado no contexto escolar.

Para um melhor desempenho do aluno superdotado, nas diferentes esferas do desenvolvimento, apresenta-se, a seguir, o atendimento educacional especializado (AEE) que precisa ser percebido como um direito de um sujeito que necessita de apoio e acompanhamento para que suas necessidades educacionais especiais (NEEs) sejam atendidas.

A seguir será realizado um sucinto panorama nacional sobre o atendimento ao aluno superdotado, destacando informações importantes em relação a esse serviço educacional.

1.1 O atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação no contexto escolar

No Brasil, o atendimento ao aluno superdotado visa a atender principalmente seu desenvolvimento cognitivo por meio de enriquecimento e aprofundamento curricular. Alencar e Fleith (2001) apontam que a iniciativa em organizar programas de atendimento educacional ao superdotado no Brasil foi constatada por meio de trabalhos realizados pela professora Helena Antipoff. Essa professora realizou diversos estudos como "Primeiros Casos de Supernormais", em 1938, "Campanha do Instituto Pestalozzi em Prol do Bem- Dotado", em 1942, e "A Criança Bem-Dotada", em 1946; esses estudos estão reunidos em um livro que foi organizado por Daniel Antipoff (ALENCAR e FLEITH, 2001).

O trabalho da educadora Antipoff com alunos que apresentavam altas habilidades/superdotação iniciou-se em 1945, no Instituto Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro. Havia reuniões com poucos alunos superdotados e nesse pequeno grupo eram realizados estudos que envolviam a música, a literatura, e o teatro. Sequentemente, a professora Helena Antipoff ofertou um programa de atendimento ao aluno bem dotado do meio rural e da periferia urbana, que era realizado na Fazenda do Rosário, no município de Ibirité em Minas Gerais. Esse programa teve continuação sob a coordenação do professor Daniel Antipoff (ALENCAR e FLEITH, 2001).

Dois fatos marcaram a história do superdotado no Brasil, um deles é a lei 5.692 que apresentou as diretrizes e bases e em seu artigo 9º. apontou a necessidade de atendimento educacional especializado (AEE) ao aluno superdotado. Já o outro fato foi o acontecimento do primeiro seminário sobre a área de altas habilidades/superdotação (AD/SD). Alencar e Fleith (2001) expressam que

O interesse pelo superdotado no Brasil cresceu de uma forma acentuada a partir de dois fatos importantes, em nossa breve história no que concerne à educação do superdotado. O primeiro deles ocorreu em 1971, quando foi proposta a lei 5.692, fixando as diretrizes e bases para o ensino de 1º. e 2º. graus e que, no seu artigo 9º., ressalta a necessidade de um atendimento especial, não apenas aos alunos com deficiências físicas e mentais, mas também àqueles que apresentam uma habilidade superior. [...] Foi também no ano de 1971 que ocorreu o primeiro seminário sobre o superdotado no País, congregando os principais educadores interessados no tema (ALENCAR e FLEITH, 2001, p. 169).

Ainda recentemente, o atendimento educacional especializado (AEE) ao aluno com altas habilidades/superdotação no Brasil tem sido focado na realização de programas que proporcionem um bom desempenho acadêmico aos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) para que tenham progresso intelectual em diferentes áreas do conhecimento. Pouco se tem trabalhado com questões referentes ao desenvolvimento emocional, à autoestima e ao autoconceito desses sujeitos.

Esse atendimento baseia-se em documentos nacionais e internacionais, vinculados à Educação Especial. Dentre alguns documentos importantes, pode-se citar: a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, a Declaração de Salamanca, de 1994, os documentos oficiais que apontam as ações para educação brasileira, como a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Lei 9394/96, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial – Parecer 17/2001, Documento “Política Nacional de Educação Especial em Uma Perspectiva Inclusiva¹” e outros.

O atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) consta do Parecer 17/2001; o documento destaca pontos importantes e aponta os seguintes recursos necessários para a realização desse atendimento; dentre eles, destacam-se: realizar os procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica de alunos com características de superdotação; verificar a possibilidade de matrícula do aluno em série compatível com seu desempenho escolar, levando em conta, igualmente, sua maturidade socioemocional; cumprir a legislação no que se refere a: atendimento suplementar para aprofundar e/ou enriquecer o currículo; à aceleração/avanço, regulamentados pelos respectivos sistemas de ensino, permitindo, inclusive, a conclusão da

¹ Esse documento apresenta orientações para a área de Educação Especial, quanto à definição dos sujeitos contemplados pelas políticas de Educação Especial e encaminhamentos para a oferta de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008). Essa definição permite analisar o perfil dos alunos que devem receber atendimento especializado. Dentre eles estão os alunos com deficiência: aqueles que apresentam impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que têm alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Estão inseridos nessa definição os alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2008).

Educação Básica em menor tempo; ao registro do procedimento adotado em ata da escola e no dossiê do aluno; incluir, no histórico escolar, as especificações cabíveis; incluir o atendimento educacional ao superdotado nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, inclusive por meio de convênios com instituições de ensino superior e outros segmentos da comunidade; recomenda-se às escolas de Educação Básica a constituição de parcerias com Instituições de Ensino Superior com vistas à identificação de alunos que apresentem altas habilidades/superdotação, para fins de apoio ao prosseguimento de estudos no ensino médio e ao desenvolvimento de estudos na educação superior, inclusive mediante a oferta de bolsas de estudo, destinando-se tal apoio prioritariamente àqueles alunos que pertençam aos estratos sociais de baixa renda (BRASIL, MEC/SEESP, 2001).

O apoio especializado ao aluno superdotado tem sido realizado por meio de atendimento diferenciado com estratégias de ensino para o enriquecimento curricular, de acordo com a área de interesse desse aluno. É recomendada a permanência deste aluno na sala regular e o serviço educacional especializado deve, de preferência, ocorrer em contraturno. Muitos dos serviços de atendimento ocorrem nas salas de recursos e centros de atendimento especializado.

Muitos dos programas de atendimento ao superdotado visam a identificar os interesses do aluno e estimular a sua alta capacidade em sua área de interesse. Dentre alguns dos programas de atendimento no Brasil, podem-se destacar: em Curitiba, o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto tem como proposta pedagógica o enriquecimento extracurricular ofertado em uma sala de recursos dentro da própria instituição. Essa escola é pioneira no atendimento aos alunos superdotados no município de Curitiba. Ela oferta diversos projetos para atender as áreas de interesse, habilidade e necessidades específicas dos alunos. Dentre outros projetos, destacam-se: Grupo de Literatura; Role Playing Game (RPG); Grupo de Artes; Oficina de Aerodelismo, Grupo de Estudo das Aves com o Projeto Guará; Grande Grupo que ocorre de manhã e à noite, dentre outros. De acordo com as metas de cada um desses projetos, os alunos levantam problemas, formulam hipóteses, fazem pesquisas de campo, buscam solução para as questões-problema e trabalham as habilidades sociais. Para tanto essa escola conta com o apoio de professores, pais e comunidade. Foram feitas parcerias com universidades locais. Os trabalhos se realizam por meio da produção de cada aluno e são

divulgados à comunidade por meio de palestras, apresentações, publicação de livros e participação em congressos.

Em Minas Gerais há o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento – CEDET, fundado em 1993. Algumas finalidades importantes desse centro são: oferecer suporte ao aluno superdotado em seu desenvolvimento social e intelectual, garantir uma estimulação a cada superdotado de modo que suas aptidões e habilidades se desenvolvam em um ambiente favorável, realizar a identificação de suas necessidades educacionais e acompanhá-los durante o processo de ensino-aprendizagem. Durante o processo de identificação os professores apontam os sujeitos que apresentam características relacionadas à superdotação com base em um elenco de habilidades que esses alunos demonstram possuir. Esse elenco se refere a variadas áreas, como: habilidade no raciocínio lógico, habilidade verbal, criatividade, e outras áreas do conhecimento. Após a constatação de que o aluno apresenta indicativos de superdotação, ele e sua família são convidados a participar de uma entrevista realizada por um especialista na área. No final do processo de identificação o aluno é inserido em um programa de atendimento que contempla atividades de acordo com sua área de interesse.

No Distrito Federal foi fundado um programa de atendimento ao superdotado em 1975. Esse programa contava com o apoio de psicólogos e educadores que elaboravam instrumentos para identificar alunos com alto potencial. Em 1977, essa equipe começou a ofertar um programa de enriquecimento para a demanda de superdotados, que frequentava o ensino fundamental. Esse programa visa a oferecer meios para o desenvolvimento de potencialidades e talentos dos alunos que participam do serviço; além disso, tem a finalidade de trabalhar questões como o ajustamento escolar e uma melhor interação dos alunos em sala de aula. Para isso, são disponibilizados recursos materiais para favorecer um avanço em relação ao trabalho que é feito com o currículo de ensino regular. Alencar e Fleith (2001) indicam que em diversas partes do Distrito Federal, há profissionais que entrevistam e realizam testes de raciocínio lógico com alunos que são indicados pela escola ou por suas famílias para participarem do processo de identificação e, conseqüentemente, receberem atendimento especializado.

Outros estados brasileiros como o Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Goiás, Espírito Santo e Pará vêm desenvolvendo programas de atendimento aos alunos

com alto potencial, todos tendo como foco principal a oferta de programas que buscam favorecer o desenvolvimento do aspecto cognitivo dessa demanda.

As resoluções e deliberações de cada estado são importantes para que haja direcionamento favorável ao atendimento educacional do aluno superdotado. Andrés (2010, p. 90) indica que

Um levantamento feito em 2010 sobre os Atos Normativos dos Conselhos Estaduais de Educação resultou na constatação de que somente 15 estados e o Distrito Federal possuem normas (Resoluções e Deliberações) relativas à educação especial, com alguma referência ao subconjunto dos superdotados, a saber: BA (2009); CE (2004), DF (2005), GO (2006); MS (2005); MG (2003); PB (2003); PR (2003); PE (2000) PI (2003), RJ (2004); RS (2001); RR(2009); SC(2006); SP (2007). Observe-se que à exceção de Pernambuco, cuja normativa é de 2000, todas as demais unidades federativas elaboraram suas normas após a edição da Resolução CNE/CNE nº. 2/2001, que contém as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica. E ressalte-se que apenas a normativa do estado de Rondônia, de 2003, versa especificamente sobre o alunado portador de altas habilidades (ANDRÉS, 2010, p. 90).

Andrés (2010) explica que a falta de normativa que ressalte, de forma específica, medidas adequadas para educação do aluno superdotado, pode significar uma das facetas cruéis do subdesenvolvimento no Brasil.

Apesar das iniciativas de ofertar o atendimento educacional aos superdotados, sua inclusão continua se deparando com fortes resistências por parte de autoridades, diretores de escola e professores, que não estão se sensibilizando em relação às necessidades educacionais desse grupo de alunos. Os preconceitos e idéias errôneas continuam evidentes no contexto escolar; pouquíssimos recursos públicos são direcionados para a área, e a universidade brasileira ainda não entendeu a importância de incluir também nos cursos de licenciatura e de formação de professores disciplinas no que concerne a essa demanda (ALENCAR, 2001).

Ao contrário do que ocorre no Brasil, países como os Estados Unidos ou diversos países da União Européia, e também do Oriente, como a China, Índia Coréia do Sul e Taiwan, conseguem manter programas governamentais regulares de apoio e incentivo para alunos superdotados; isso quer dizer que há reserva regular de recursos, no que concerne ao investimento destinado a essa demanda. O investimento conta com retorno seguro, porque é realizado em pesquisas e aquisição de conhecimento; sendo assim, possibilita inovação tecnológica e social e

benefícios para os alunos, suas famílias, comunidades e também para seus países (ANDRÉS, 2010).

No Brasil, o atendimento ao superdotado ainda vem ocorrendo de forma muito limitada, pois precisa ser expandido por meio da capacitação de profissionais habilitados a lidarem com esse alunado; também é preciso contar com recursos materiais que possam atender suas necessidades e interesses durante o processo de inclusão.

De acordo com Alencar e Fleith (2001), há uma enorme distância entre a política educacional proposta pelo Ministério da Educação e a prática no país. Essa distância pode ser explicada pelas ideias preconcebidas a respeito do superdotado, uso inadequado de recursos, valores e atitudes negativas em relação a programas especiais, a par de falta de competência e compromisso daqueles responsáveis pela implementação de políticas educacionais.

Em 2010, foram realizados dados em relação aos Atos Normativos dos Conselhos Estaduais de Educação; pode-se verificar que somente 15 estados e o Distrito Federal apresentam resoluções e deliberações concernentes à educação especial, com alguma referência aos superdotados (ANDRÉS, 2010). Ainda é muito limitado o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais no Brasil; dentre eles estão os alunos com altas habilidades/superdotação que são pouco referenciados nas resoluções.

Para Alencar e Fleith (2001) medidas necessárias realizadas por políticas públicas que visem a possibilitar oportunidades educacionais de qualidade ao aluno superdotado, não fazem parte da organização escolar, os recursos são ineficientes ou limitados e quase não há parcerias com a comunidade.

Há um descaso expressivo quando se refere à educação do aluno com altas habilidades/superdotação, o que precisa ser reavaliado e revertido em práticas de inclusão que proporcionem um atendimento adequado e respeitado pelos governantes e pela sociedade.

Nas tendências internacionais a seguir, verifica-se que, diferentemente do Brasil, o investimento na área de altas habilidades/superdotação por países estrangeiros é bem maior, principalmente nos Estados Unidos que têm investido em programas especializados por reconhecer a importância que o sujeito superdotado apresenta para contribuir com diversas áreas do conhecimento.

1.2 Tendências internacionais da educação de alunos com altas habilidades/superdotação

Estudos internacionais (BURG, 1992; ROBINSON, 1992; RENZULLI, 1997, WU, 2000; LANDAU 2002, e outros) apontam que o processo de ensino-aprendizagem do aluno superdotado deve privilegiar o pensamento criativo e independente, investigativo e crítico, além de proporcionar novas oportunidades em que haja mais reflexão e, ao mesmo tempo, avaliação do próprio processo que acontece no âmbito educacional. O favorecimento à educação de superdotados deve contar com a expansão do grupo atendido em classes e escolas especiais, modelo já existente em alguns países, principalmente nos Estados Unidos, país considerado um dos maiores investidores na educação desses alunos.

Os programas de atendimento no mundo estão mais concentrados nos Estados Unidos, país que vem investindo na educação do superdotado desde longa data. O renomado pesquisador da área Joseph Renzulli investe em estudos e pesquisas no Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e Talentoso da Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos.

O modelo de enriquecimento curricular de Renzulli tem grande influência no Brasil e tem servido de parâmetro para muitas escolas que se propõem a trabalhar com alunos superdotados.

Renzulli (1997) explica que o Enriquecimento do Tipo I é baseado em atividades exploratórias gerais que vão expor os alunos a novos e interessantes tópicos, idéias e campos do conhecimento que, normalmente, não fazem parte do currículo regular, mas que são do interesse deles. Esse tipo de enriquecimento é implementado através de uma variedade de procedimentos, tais como palestras, excursões, demonstrações, exposições, mini-cursos, visitas e do uso de diferentes materiais audiovisuais como filmes, programas de televisão, internet, *slides*, dentre outros.

Durante o Enriquecimento do Tipo II, Renzulli (1997) destaca que há a possibilidade de trabalhar com métodos, materiais e técnicas instrucionais que proporcionam o desenvolvimento de níveis superiores de processos de pensamento. O objetivo desse tipo de enriquecimento é capacitar os alunos a compreenderem o processo de realização das atividades e pesquisas, de modo a instrumentalizá-los a

investigar problemas reais, utilizando metodologias apropriadas à área de conhecimento de interesse de cada aluno.

Já no Enriquecimento do Tipo III, há atividades em que os alunos participam como investigadores de problemas reais, usufruindo de metodologias adequadas para a situação. Essas atividades visam a proporcionar aos alunos oportunidades de aprofundamento em uma área do interesse e desenvolvimento de produtos autênticos. Os alunos se apropriam de conhecimento e produzem possibilidades de aprendizagem, ao contrário de serem apenas consumidores da informação que lhes é fornecida (RENZULLI, 1997).

Andrés (2010) explica que o movimento norteamericano para crianças superdotadas iniciou-se na primeira década de 1900. Nos Estados Unidos, a formação do professor é vista como algo decisivo para atender às necessidades de alunos com alto potencial, envolvendo alta qualidade profissional, materiais didáticos adequados e acompanhamento contínuo a esses alunos. Andrés (2010, p. 36) destaca

Acerca da qualidade da formação exigida do docente que trabalha com superdotados, devem ser bem treinados, desafiadores e compreenderem as necessidades educacionais dos alunos. A formação docente pode ser determinada no nível local ou estadual e como os talentosos podem estar em todas as classes e níveis, poucos distritos exigem que todos os professores em sala de aula recebam treinamento específico para atender às necessidades educacionais de alunos mais avançados. Mas a pesquisa indica que aqueles professores treinados em educação de superdotados são mais propensos a promover raciocínios de nível superior, permitem a expressão maior dos estudantes, levam em conta as fraquezas e fortalezas de cada aluno e fornecem uma variedade de experiências desafiadoras de aprendizagem. Esta expertise vital que beneficia todos os estudantes não se desenvolve apenas como resultado de sessões de uma hora de treinamento; o refinamento das habilidades docentes requer desenvolvimento profissional de alta qualidade, tempo, materiais apropriados e apoio contínuo (ANDRÉS, 2010, p. 36)

No Canadá, a Universidade de Calgary tem um centro de atendimento chamado “Center for Gifted Education”, que oferta um programa que recebe investimento da CBE (Calgary Board of Education), conhecido como “The Gifted and Talented Education (GATE) Program”; iniciou-se em 1987. O programa GATE é ofertado em quatro assentamentos congregados – duas ao norte e duas ao sul da cidade, sendo duas escolas elementares (graus 4 a 6) e duas Junior High Schools (graus 11 e 12). Andrés (2010) expressa que o acesso ao programa baseia-se no critério do CBE para necessidades especiais - crianças nos graus escolares 4 a 9,

intelectualmente superdotadas, detectadas por desempenho escolar, testes com escores padrão e indicação dos pais e professores. Recebe também meninos talentosos com problemas de aprendizagem (ANDRÉS, 2010).

Na Alemanha, algumas universidades se dedicam ao tema de pesquisa sobre superdotação e educação de superdotados. Há também áreas de concentração de PHDs que pesquisam sobre esses alunos. Existem muitos institutos ligados a universidades que são referências e ponto de contato para estudiosos, pesquisadores, professores, pais e outros sujeitos envolvidos com a temática. Andrés (2010) explica que além de os institutos alemães apresentarem seus próprios projetos de pesquisa sobre diagnósticos, medidas de apoio, análises ambientais e criatividade, dão suporte a projetos educacionais do Estado. Há centros de cuidados profissionais e aconselhamento ofertados na Alemanha para diagnosticar a superdotação e orientar essa demanda; geralmente estão vinculados a institutos científicos como: o Gaesdoncker Advisory Centre for Gifted Education of the Radboud University Nijmegen (NL). Muitas cidades contam com iniciativas parentais e projetos de educação para a superdotação, patrocinados por associações e fundações (ANDRÉS, 2010).

Na Austrália, o atendimento iniciou-se com mais precisão na década de 1980. Robinson (1992) expressa que o 8º. Congresso Internacional do Conselho Mundial para o Superdotado e Talentoso possibilitou a ampliação do interesse em trabalhar com essa demanda; esse congresso ocorreu em 1989. A Austrália vem sendo um país investidor na educação de alunos com alto potencial; apresenta oito sistemas educativos que se diferenciam por suas estruturas organizacionais (ROBINSON, 1992). Há diferentes modalidades no que tange aos programas destinados ao aluno superdotado. Bragget (1993) explica que dentre as modalidades de programas ao aluno superdotado, há centros de interesses especiais que abrangem alunos da 7ª. e 12ª. séries em áreas específicas. Também existem programas de enriquecimento que acontecem na escola de cada aluno e há classes especiais para trabalhar especificamente com alunos de 5ª. e 6ª. série. No que concerne à aceleração, ela é realizada em matérias específicas em que o aluno não deixa de freqüentar a série em que está inserido.

Bragget (1993) destaca que há programas suplementares relacionados a uma multiplicidade de propostas, como programas em um curto período para alunos que apresentam alto potencial em uma área específica. Quanto ao “Cluster groups” é

realizado com a participação de estudantes oriundos de várias escolas para fazer trabalhos de um mesmo programa educacional em que as atividades são realizadas em grupo (BRAGGET, 1993).

Em Israel, o atendimento ao aluno superdotado inicia-se na década de 70; desde então, esse país tem mostrado grande interesse em desenvolver medidas que contemplem a educação de tais alunos. A fundação de um Comitê em 1971, em prol do aluno superdotado gerou interesses em haver políticas educacionais para favorecer o direito ao atendimento dessa demanda (BURG, 1992). Burg (1992) indica algumas atividades implantadas pelo Departamento para alunos superdotados, no ministério de Educação e Cultural, que podem contribuir para sua educação. Dentre elas, é relevante destacar as seguintes medidas: fazer visitas a escolas e contribuir para a orientação de educadores envolvidos em programas aos alunos superdotados; atuar na identificação e encaminhamento educacional a essa demanda; realizar publicações que ampliem o conhecimento na área de altas habilidades/superdotação (AH/SD), promover cursos e eventos sobre essa área, dentre outras (BURG, 1992).

Burg (1992) destaca que, desde a década de 1990, o Departamento para alunos superdotados apresentava serviços para uma grande demanda. Esses serviços contemplavam classes especiais que aconteciam em salas regulares, havia cursos de enriquecimento no período vespertino e cursos organizados por universidades. Nos cursos, eram ofertadas diversas matérias com duração de 2 a 3 horas, havendo uma média de 20 a 25 encontros anualmente (BURG, 1992).

Na China, houve um plano nacional para promover a modernização do país em áreas como: a indústria, a ciência e a tecnologia mais avançada; nessa ocasião percebeu-se a necessidade de identificar e atender alunos com alto potencial nas áreas de Ciências e Matemática, para investir em avanços científicos. Donoghue, Vogeli e Sun (1999) expressam que havia trabalhos com grupo cooperativo de pesquisa em relação às crianças superdotadas, que contava com a ajuda da Universidade Chinesa de Ciências e Tecnologia para ofertar serviço de identificação e encaminhamento a programas de atendimento em salas de importantes universidades chinesas com aulas próprias para essa demanda. Donoghue, Vogeli e Sun (1999) explicam que, para alguns estudiosos chineses da área de altas habilidades/superdotação, o aluno superdotado, além de possuir um desenvolvimento cognitivo expressivo, apresenta aspectos favoráveis em sua

personalidade e criatividade significativa. A partir dessa constatação, durante o processo de identificação, verificou-se a necessidade em ressaltar alguns traços de personalidade considerados importantes, como: autoconfiança, motivação, curiosidade, autonomia, persistência de fazer determinadas tarefas de sua área de interesse. Outros aspectos são relevantes para identificação de superdotação; dentre eles constam: criatividade, habilidades de aprendizagem, talentos específicos como: desenho, música, liderança, cálculos, caligrafia e outros que se destacam nesse processo (DONOGHUE, VOGELI e SUN, 1999).

As tendências internacionais atuais podem ser constatadas pela análise de publicações na área de altas habilidades/superdotação, abrangendo estudos bibliográficos e periódicos americanos, como *Gifted Education International* e *Gifted Child Quarterly*, dentre outros (ALENCAR e FLEITH, 2001).

Alencar e Fleith (2001) indicam que essas tendências mostram que o processo de identificação do aluno superdotado precisa abranger um conjunto de instrumentos adequados e fontes de informação aprofundadas e de origem confiável, pois não há somente um único perfil que defina o aluno superdotado (ALENCAR e FLEITH, 2001). Em situações em que haja alunos que apresentam uma condição socioeconômica desfavorecida ou em casos de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, não devem ser propostas medidas tradicionais que avaliem somente o desempenho desses alunos por meio de rendimento escolar ou testes de inteligência, pois eles não serão capazes de identificar as altas habilidades dessa demanda.

Alencar e Fleith (2001) indicam que, de acordo com as tendências internacionais, o processo avaliativo ocorre continuamente; não se limita à sistemática de identificação da demanda, porque assim que este alunado recebe atendimento, ele deve ser supervisionado pelo profissional que o encaminhou ao programa. As atividades acadêmicas ofertadas e as estratégias educacionais devem condizer com os interesses do aluno e acompanhar o seu nível de habilidade. O investimento na formação de professores é um fator importante para que a equipe docente tenha condição de atender, de forma adequada, o aluno com altas habilidades/superdotação. O profissional da educação precisa de uma formação que aborde uma miscelânea de competências para que suas aulas contem com materiais que instiguem a criatividade, a versatilidade de interesses, uma formação inicial e continuada na área de altas habilidades/superdotação.

Quanto ao atendimento ao aluno superdotado no exterior, Alencar e Fleith (2001) expressam que, em muitos casos, ele valoriza a importância de contar com uma boa formação docente, profissionais preparados para atender às necessidades de origem cognitiva, emocional e social dos superdotados. Para isso, as estratégias de ensino são consideradas importantes no preparo de suas propostas pedagógicas e educacionais. Durante os programas para essa clientela deve haver a preocupação em estabelecer um ambiente que possibilite um trabalho envolvendo suas necessidades em cada dimensão do desenvolvimento, para evitar que os alunos sofram com dificuldades emocionais e conflitos intra e interpessoais vivenciados na escola e em seu meio social. Em relação à expansão ao atendimento de alunos superdotados, há classes e escolas especiais, programas que ocorrem durante o verão, principalmente em universidades. Há cursos ofertados em áreas diversas, programas de enriquecimento com atividades extracurriculares na escola ou em outro local, competições e olimpíadas; programas para talentos específicos supervisionados por mentores são também algumas das propostas educacionais, direcionadas ao superdotado, que acontecem em diversos países, para crianças e jovens desde a educação infantil até o ensino superior (ALENCAR e FLEITH, 2001).

As tendências internacionais servem de parâmetro para a educação brasileira; isso, porém, está muito distante de acontecer, pois a realidade ainda não condiz com estas tendências. Verifica-se que o investimento na formação inicial e continuada de professores ocorre de forma precária e limitada; os profissionais que atendem a essa demanda ainda não se sentem preparados para realizar um bom trabalho de enriquecimento curricular; além disso, não dispõem de materiais suficientes durante o atendimento educacional especializado (AEE).

A falta desse atendimento pode ocasionar ao aluno superdotado frustração e desmotivação em relação à Educação, além de outros problemas que podem comprometer a vida social, cognitiva, e emocional da criança. No capítulo a seguir será abordado o desenvolvimento socioafetivo na concepção de estudiosos internacionais e nacionais da área de altas habilidades/superdotação.

2 O DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD)

Muitos sujeitos que apresentam altas habilidades/superdotação (AH/SD) têm seu desenvolvimento socioafetivo comprometido por situações frustrantes e desmotivadoras; muitas vezes, elas são fruto do desconhecimento e descaso por parte de seus professores, de sua própria família e da sociedade que não entendem o motivo de esses alunos precisarem de acompanhamento e do atendimento às suas necessidades educacionais especiais (NEEs).

O aspecto socioafetivo abrange a vida social do sujeito superdotado, como também seus sentimentos, desejos, interesses e emoções. O desenvolvimento social envolve um grupo de pessoas que convive com o superdotado; nesse contexto ele pode estar sujeito a críticas e a falsos julgamentos em relação a sua alta capacidade, pois, apesar de apresentar habilidades específicas acima da média, precisa de estímulo e motivação para desenvolver seus talentos; caso contrário não terá um bom desenvolvimento social pela falta de compreensão por parte de seu grupo de convívio; conseqüentemente, seu desenvolvimento afetivo poderá também sofrer um desajuste, ocasionando o motivo de desistência escolar, dentre outras dificuldades sociais e emocionais.

O desenvolvimento emocional de sujeitos com altas habilidades/superdotação foi enfatizado por primeiro, provavelmente, pela pesquisadora e psicóloga Leta Stetter Hollingworth¹. Foi reconhecida como uma importante referência em sua área por pesquisadores e cientistas. Sua pesquisa empírica desmantelava a hipótese de variabilidade, que tratava de um conceito conhecido como darwinismo social, vivenciado pela sociedade daquele período em que a mulher era inferiorizada no aspecto social, físico, emocional e intelectual. Seu estudo defendia que não eram os fatos biológicos que impediam a mulher de participar ativamente na sociedade, e explicava que essa situação ocorria por motivos culturais e sociais. Assim como ocorre com alunos superdotados que, por diversas ideias errôneas e mitos sociais e

¹ Essa psicóloga norte-americana nasceu em 1886, em Nebraska; foi reconhecida por estudiosos da época por causa de seus importantes estudos na área de Psicologia. Os estudos de Hollingworth (1942) abrangiam diversas áreas vinculadas à psicologia acadêmica, clínica e também educacional. Suas pesquisas envolviam também a psicologia feminina, levando-a a ser referenciada no conceituado periódico *American Men of Science* que, depois de algum tempo, foi nomeado *American Men and Women of Science*.

culturais, são considerados suficientemente capazes e não precisam de atendimento especializado (FLEITH, 2007).

Na área de altas habilidades/superdotação, Hollingworth (1942) contribuiu com um interessante estudo sobre alunos que apresentavam um QI muito elevado – mínimo de 180 – e indicou algumas dificuldades significativas que esses alunos apresentavam; essas dificuldades foram encontradas na amostra de sua pesquisa. Hollingworth (1942) identificou que alguns problemas desses sujeitos estavam relacionados ao comportamento diferente do superdotado na sala de aula, na sua forma de aprender que é inerente à sua personalidade, suas necessidades que são diferenciadas se comparadas a de outros alunos; identificou também problemas de relacionamento social por tentativas mal sucedidas em fazer amizades com outros alunos de seu grupo de convívio e, ainda, problemas que envolvem questões emocionais que acabam se tornando futuros conflitos para estes sujeitos (ALENCAR, 2007).

Um dos fatos constatados na pesquisa de Hollingworth está relacionado à falta de hábitos convenientes de trabalho no âmbito escolar. Verificou-se que alguns alunos superdotados que participaram da pesquisa não se dedicavam ao trabalho escolar e não se envolviam com algumas aulas, pois não percebiam a importância em frequentá-las, devido à falta de motivação; também por razão de que suas necessidades não eram atendidas, o ensino escolar que lhes era ofertado não estava de acordo com suas competências e interesses pessoais.

Outra dificuldade foi identificada em suas relações interpessoais, pois, ainda que esses alunos superdotados se esforçassem para terem um bom relacionamento com outros sujeitos de seu grupo, não conseguiam ter resultados favoráveis em suas tentativas; esse fato ocasionava isolamento porque suas interações eram mal sucedidas. Foi possível identificar outra dificuldade no que concerne à vulnerabilidade emocional, por ocasião da alta capacidade desses sujeitos em se envolverem e compreenderem questões filosóficas e éticas da sociedade, sem estar emocionalmente preparados para enfrentar problemas relacionados a essas questões.

Hollingworth (1942) constatou que o comportamento dos alunos que participaram de sua pesquisa mudava completamente quando eles podiam interagir com outros sujeitos que apresentavam idade mental semelhante. Os superdotados que eram desinteressados pelas aulas que frequentavam, ficavam motivados e

satisfeitos em suas atividades escolares ao terem a oportunidade de participar e interagir com seus pares similares em inteligência durante trabalhos que envolviam suas aptidões e interesses, apresentando contribuições expressivas em atividades de seu grupo (ALENCAR, 2007).

Hollingsworth (1942) ressalta a dificuldade que o superdotado tem ao apresentar uma capacidade cognitiva comparada ou acima da de um adulto; este sujeito, porém, tem emoções e sentimentos próprios de sua idade. Dessa forma, nem sempre ele é compreendido pela família nem pela sociedade, pois muitas vezes as pessoas almejam que o superdotado saiba lidar com seus sentimentos e tenha um comportamento e atitudes como a de um adulto, somente porque apresenta um desenvolvimento intelectual mais avançado que outras crianças. Por isso, é preciso observar que nem sempre as atitudes e sentimentos que a criança superdotada expressa vão condizer com sua capacidade intelectual.

Na maioria das vezes, as reações, os sentimentos e emoções que o superdotado apresenta limita-se à sua faixa etária, podendo também ser influenciado pelos sentimentos de outras crianças de seu grupo; por esse motivo, seus pais, seus professores e psicólogos devem estar atentos a suas necessidades sociais e emocionais.

Quanto a essas necessidades, Lewis Madison Terman² (1965) identificou que os sujeitos que apresentavam um QI acima de 170, expressavam problemas de ajustamento social, e durante o acompanhamento escolar seus professores os percebiam como sujeitos com pouca expressividade em suas interações com seus colegas de aula, além de serem considerados solitários pela falta de atitude em relação a fazer amizades.

A pesquisa de Terman (1965) contava com uma grande amostra de 1528 sujeitos superdotados, que foram identificados por meio de testes de QI desde a infância, e tiveram acompanhamento no decorrer de um longo período. Terman (1965) constatou que, ao contrário dos sujeitos excepcionalmente inteligentes, os sujeitos que apresentavam um QI de 150, em média, eram capazes de interagir de modo adequado, sem apresentar problemas sociais significativos e eram

² Lewis Madison Terman foi um pesquisador e psicólogo reconhecido como pioneiro em psicologia educacional no início do século 20 na Universidade de Stanford School of Education. Atuou como presidente da Associação Americana de Psicologia. Criou o teste de QI Stanford-Binet. Esse teste se refere às Escalas Stanford-Binet de Inteligência que iniciou o moderno campo de testes de inteligência e foi um dos primeiros exemplos de teste de adaptação.

considerados psicologicamente estáveis, não sendo vulneráveis a conflitos e isolamento.

Miraca Gross³ (2002), ao realizar uma pesquisa na Austrália verificou que muitos alunos que apresentavam uma inteligência excepcional tinham muitas limitações, frustrações e problemas vinculados à autoestima, por terem dificuldade em se relacionar com outros sujeitos de seu meio escolar; além disso, não tiveram chance de participar de programas de aceleração para avançarem em suas atividades. Gross (2002) aponta que há uma grande diferença de comportamento e necessidades entre alunos superdotados e aqueles que apresentam uma inteligência excepcional; essa diferença pode ser percebida em várias esferas do desenvolvimento, incluindo, inclusive, o aspecto emocional e moral; suas expectativas são relativamente distintas em relação aos trabalhos escolares, à realização de tarefas, ao envolvimento com sujeitos de seu grupo, à interação com outros alunos de sala de aula, ao modo como avaliam o seu meio de convivência; apresentam valores, reações e atitudes próprias de sua personalidade.

Em consonância com a pesquisa de Terman, Gross (2002) constatou-se que os alunos que apresentam uma inteligência excepcional, geralmente com QI acima de 160, podem enfrentar situações que os levem a dificuldades em se relacionar, problemas sociais que causem seu isolamento no contexto em que vivem, dificuldades que comprometam seu aspecto afetivo.

Jean Charles Terrassier (1979), psicólogo e especialista francês da área de altas habilidades/superdotação, indica uma síndrome da dissincronia para caracterizar o desajuste das diferentes formas do desenvolvimento do superdotado.

Esse assincronismo pode ser de origem interna: afetivo-intelectual que se refere ao descompasso entre o desenvolvimento afetivo e cognitivo e, nesse caso, o nível de desenvolvimento intelectual está acima do nível social e emocional; o intelectual-psicomotor se refere ao descompasso entre o desenvolvimento intelectual e psicomotor; pode-se exemplificar como o ato de escrever e o de realizar uma leitura durante o processo de aprendizagem, o ritmo mental pode ser mais rápido que o ato físico, sentimentos como a ansiedade e preocupação na realização deste processo podem ser motivos desta falta de sincronia; a linguagem e o raciocínio também podem apresentar um descompasso no desenvolvimento; por exemplo: o

³ Miraca Gross é uma pesquisadora australiana, reconhecida por seus estudos que tratam das necessidades sociais e emocionais de superdotados.

sujeito superdotado pode ter muita facilidade para calcular, porém tem dificuldades para explicar como processou esse raciocínio.

O assincronismo também pode ser de origem externa: o escolar-social, no qual o sujeito tem habilidades acima da média, se comparado a outros sujeitos; tem, no entanto, dificuldades em sua vida social, muitas vezes por apresentar ideias mais avançadas que seus colegas; nesse sentido, pode se sentir incompreendido e excluído pelo seu grupo; essa exclusão pode significar dificuldades sociais e emocionais; o assincronismo na relação familiar se refere ao descompasso entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo que o sujeito superdotado pode apresentar no âmbito familiar, causando desentendimento e confusão.

Há interesses não muito comuns à faixa etária que o adolescente superdotado apresenta, fazendo com que seus familiares fiquem surpresos e esperem atitudes que nem sempre são compatíveis com a mentalidade de seus filhos, pois, na maioria das vezes, os pais não compreendem que seus filhos podem reagir com atitudes infantis, mesmo apresentando uma alta capacidade de raciocínio (TERRASSIER, 1979).

Terrassier (1981) aponta em suas pesquisas o Efeito Pigmeleão, também conhecido como efeito Rosenthal, que pode ocorrer no contexto escolar, inclusive com alunos superdotados. Esse efeito é definido em psicologia como um resultado causado por expectativas e percepção da realidade, que depende da forma como os sujeitos se relacionam com o que é vivenciado em seu meio social. Esse efeito foi constatado em um estudo que indicava como alunos eram afetados pelas expectativas de seus professores. Verificou-se que, em certas situações, alguns professores percebiam o potencial e as características boas de seus alunos e os estimulavam; conseqüentemente, esses alunos poderiam conseguir um melhor desempenho escolar.

Um efeito inverso constatou-se quando os professores, ao invés de estimularem e perceberem o lado bom de seus alunos, não se importavam com seu desempenho e nem os motivavam; nesse caso, esses alunos não obtinham bons resultados durante a aprendizagem, pois eram influenciados de modo negativo.

De acordo com Terrassier (1981), o professor precisa ter a real percepção do potencial de seus alunos, principalmente quando se trata de alunos superdotados, pois se não perceber que esses sujeitos apresentam uma capacidade superior, ao invés de estimular seu potencial, o professor estará inibindo o seu desempenho

escolar por meio de atitudes e de um trabalho limitado, dificultando ainda mais o processo de ensino ofertado a essa demanda.

Silverman⁴ (1993) aponta que a falta de sincronia em relação ao desenvolvimento cognitivo e afetivo pode significar a origem de problemas sociais, conflitos e tensões. Quando a ausência de ajustamento entre as esferas do desenvolvimento aumenta, é provável que o superdotado tenha ainda mais dificuldades de lidar com questões sociais e emocionais que acontecem em seu entorno. De acordo com Silverman (1993), apesar de haver muitos estudos sobre o descompasso entre as diferentes dimensões do desenvolvimento, essa questão ainda não foi esclarecida de forma aprofundada; ela está respaldada apenas em observações clínicas de sujeitos superdotados, baseando-se na análise de sua experiência fenomenológica; deveria, isso sim, haver um aprofundamento maior sobre desenvolvimento assincrônico (SILVERMAN, 1993).

O descompasso no desenvolvimento é inerente à condição de ser superdotado quando a alta capacidade intelectual e uma intensa ansiedade se combinam e, conseqüentemente, possibilitam diferentes experiências internas no sujeito. O bom desempenho do aluno depende da condição de como ele vive e é tratado na escola e em seu lar. A estrutura da escola e a familiar devem ser modificadas em prol de dar apoio e motivação ao superdotado. Silverman (1993, p. 3)

Superdotação é um desenvolvimento assincrônico no qual as habilidades cognitivas avançadas e grande intensidade combinam para criar experiências internas e consciência que são qualitativamente diferentes da norma. Essa assincronia aumenta com a capacidade intelectual. A unicidade do superdotado os torna particularmente vulneráveis e são necessárias modificações na educação parental, no ensino e no aconselhamento psicológico, a fim de que possam alcançar um desenvolvimento ótimo (SILVERMAN, 1993, p.3).

A capacidade da criança superdotada pode representar diferentes faixas etárias conforme a atividade que é desenvolvida. Essa criança pode representar um amálgama de muitas idades desenvolvimentais. Em seu livro "Counseling the gifted

⁴ Linda Kreger Silverman (1993) é uma psicóloga americana que fundou e lidera o Instituto para o Estudo de Desenvolvimento Avançado. É pesquisadora da área de psicologia educacional e educação do talentoso desde 1961. Fez estudos sobre a educação especial na Universidade de Southern California. Atuou como diretora do Centro de Desenvolvimento de Superdotados, de Denver, no Colorado.

and talented”, Linda Silverman (1993, p. 4-5) indica um exemplo de desenvolvimento assincrônico, ao descrever o caso de Kate:

Em termos de desenvolvimento cronológico, a idade talvez seja a informação mais irrelevante para se levar em consideração. Kate, com um QI de 170, tem 6 anos de idade, mas apresenta uma idade mental de dez anos e meio. Como toda criança altamente superdotada, Kate é um amálgama de muitas idades desenvolvimentais. Ela talvez tenha seis anos quando anda de bicicleta, treze quando joga xadrez ou toca piano, nove quando debate regras, oito quando escolhe seus hobbies e livros, cinco (ou três) quando exigem que fique quieta no lugar. Como se pode esperar que uma criança como essa tenha comportamentos adequados em uma sala de aula cujas normas foram feitas para crianças de seis anos? (SILVERMAN, 1993, pp. 4-5).

O caso de Kate é um bom exemplo para tirar a conclusão do porquê de muitos pais, educadores e psicólogos não conseguirem entender o comportamento do aluno superdotado.

Quanto à sensibilidade moral do superdotado, Silverman (1993) indica que é um aspecto fundamental para o bem-estar de toda sociedade. Há, inclusive, estudos que foram constatados no centro de atendimento “Gifted development Center”, em cuja coordenação Silverman atua, que destacam algumas importantes características da moral pró-social de superdotados; dentre elas, destacam-se: a sensibilidade ao sofrimento alheio, empatia, compaixão com os demais membros de seu grupo de convívio, proteção aos necessitados e senso de justiça. Também foi constatado que a sensibilidade exarcebada dos superdotados os deixa mais sensíveis aos fatores externos, como: poluição do ar, sons, alguns tipos de alimentos e algumas texturas.

Nesses estudos também se consta a informação de que esses sujeitos apresentam introversão e alto grau de perfeccionismo, que é outro grande problema que o superdotado pode enfrentar, caso não saiba lidar com suas limitações.

Em relação ao perfeccionismo que o superdotado pode apresentar, Patrícia Schuler⁵ (2000) explica que está relacionado a um conjunto de comportamentos e ideias que abrangem grandes expectativas no que concerne ao próprio

⁵ Patrícia Schuler é doutora em Psicologia Educacional com ênfase no trabalho com alunos superdotados e talentosos da Universidade de Connecticut. Tem mais de dez anos de experiência em escolas públicas e particulares como professora de programas educacionais para superdotados e talentosos. Trabalhou como especialista em serviços de avaliação para o Departamento de Educação do Estado em Nova York.

desempenho. O perfeccionismo pode oscilar em um grau que varia do que é considerado saudável ao neurótico.

De acordo com Schuler (2000), existem sujeitos superdotados que são considerados perfeccionistas saudáveis, uma vez que a perfeição que buscam os leva à realização pessoal de forma positiva. Esses sujeitos geralmente são comprometidos com suas atividades, estudam durante um longo período de tempo, dedicam-se muitas horas a seus trabalhos escolares; suas expectativas condizem com o que são capazes de realizar e não causam frustrações, aceitam suas limitações e reconhecem que têm dificuldades em algumas áreas do conhecimento.

Em contrapartida, há superdotados que nunca estão satisfeitos com a sua performance; seu desempenho nunca é considerado suficiente para se sentirem bem. Enfrentam um grande medo de fracassar, extremamente sensíveis às críticas de outros sujeitos de seu convívio, se tornam excessivamente autocríticos, não admitem errar, pois o erro pode significar uma humilhação que deve ser evitada constantemente. Esses sujeitos se tornam neuróticos, porque tentam realizar diversas vezes a mesma tarefa e perdem muito tempo nessas tentativas que, para eles, é essencial. Não conseguem entender suas limitações (SCHULER, 2000).

No Brasil, pouco se tem dado destaque para a questão emocional dos superdotados. Essa questão veio à pauta principalmente na década de 70 por meio de alguns estudos (MONTEIRO, 1978; NOVAES, 1979, entre outros). Desde aquela época são expressas preocupações sobre atendimento, aconselhamento, acompanhamento psicológico das necessidades de alunos superdotados.

Já na década de 80, há a marcante presença de estudos da autora Eunice de Alencar, psicóloga de renome internacional, que aponta para questões do desenvolvimento socioemocional, como autoestima e autoconceito do aluno com potencial superior. Essa pesquisadora divulga em suas obras experiências e pesquisas nacionais e internacionais referentes ao aspecto socioafetivo de alunos com altas habilidades/superdotação.

Para Alencar (1986) muitas são as características que podem diferenciar o aluno superdotado de outros jovens de seu grupo. Esse aluno pode apresentar também um perfil psicológico diferenciado, necessitando de mais atenção e compreensão por parte das pessoas de seu convívio.

Alencar (1986) acredita que um dos principais aspectos que deve ser fundamental em sala de aula é o autoconceito dos alunos superdotados. Um

autoconceito positivo pode significar o desenvolvimento e aproveitamento do potencial criador dos alunos e também um bom desenvolvimento socioemocional. Se o grau de confiança aumenta, conseqüentemente as produções realizadas na escola tomam vida. O modo como o aluno superdotado se percebe pode representar um estímulo para novas descobertas e grandes realizações.

Há medidas decisivas que o professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem pode tomar em relação ao autoconceito de seus alunos; algumas dessas medidas são: efetuar mudanças no autoconceito dos alunos, ainda que elas sejam negativas; ajudar os alunos a criarem um sentido de valor pessoal por meio de ações que façam com que eles se sintam bem; pode ser por um cumprimento amistoso ou por fazer referência a uma qualidade que os alunos apresentam (ALENCAR, 1986).

Algumas características socioemocionais que o aluno superdotado pode apresentar no contexto escolar, são apontadas em alguns estudos nacionais e internacionais (ALENCAR, 2007; PIECHOWSKI, 1991; LOVECKY, 1993; entre outros); dentre estas características, é possível destacar: a perseverança e persistência relacionada à grande concentração em atividades de interesse; paixão por aprender; idealismo e senso de justiça; sensibilidade emocional; percepção aguçada de si próprio, o que o leva a perceber as suas características próprias, a sua alta capacidade e suas necessidades educacionais; perfeccionismo relacionado à exigência de produzir cada vez melhor as atividades de seu interesse; sensibilidade para com as expectativas das pessoas que convivem e admiram seu potencial criador; nesse caso ele pode apresentar uma preocupação com críticas e comentários que possam surgir em relação às suas produções e realizações de atividades.

Apesar do elenco de características de comportamento que difere de outros sujeitos de seu grupo social e dificuldades emocionais que o superdotado pode vir a apresentar, no Brasil, o desenvolvimento emocional é discutido de forma superficial e muito limitada. Ao contrário dos Estados Unidos que são o país considerado como maior investidor na educação de superdotados, o Brasil não tem programas de atendimento suficientes para atender a grande demanda de alunos superdotados, nem programas específicos que ajudem esses sujeitos a superar suas dificuldades afetivas. De acordo com Alencar (2007, p. 376),

[...] vários centros e serviços de aconselhamento foram criados, especialmente nos Estados Unidos, país que mais tem investido na educação daqueles alunos que se destacam por um potencial superior. Um desses Serviços, denominado Programa de Apoio às Necessidades Emocionais do Superdotado foi, por exemplo, fundado há mais de 20 anos na Wright State University, após o suicídio de um adolescente intelectualmente brilhante. Alguns desses centros, como o da Universidade de Iowa, vem atuando não apenas no aconselhamento psicológico, mas também na orientação vocacional e aconselhamento familiar [...] (ALENCAR, 2007, p. 376).

A necessidade de atendimento ao aluno superdotado também é destacada pela pesquisadora Denise de Souza Fleith⁶. Fleith (2007) esclarece que há muitos mitos que impedem o atendimento da grande demanda de superdotados. Há muitas falácias que permeiam a educação desses alunos, causando estresse e impedimento a programas específicos para suas necessidades; conseqüentemente, o desenvolvimento socioemocional fica abalado. Muitos educadores não dão a importância devida às necessidades educacionais que esses alunos apresentam, simplesmente por acreditarem que seu alto potencial os leva a um alto rendimento escolar. Apesar de sua capacidade cognitiva, porém, é preciso oferecer apoio e acompanhamento regular e contínuo a esse alunado.

De acordo com Fleith (2007) há educadores que evitam dizer para a família do superdotado sobre sua condição; deve-se, no entanto, explicar aos familiares de modo adequado, pois eles podem entender que seu filho sempre terá um excelente desempenho em todas as atividades, além de poder criar uma expectativa enganosa. Para evitar constrangimentos e conflitos ao aluno superdotado, é preciso que a escola oriente a família sobre suas limitações e necessidades.

Além disso, muitos educadores acreditam que o sujeito superdotado tem algum tipo de distúrbio ou alguma disfunção. Verifica-se ainda no contexto escolar que o aluno superdotado é erroneamente diagnosticado como um sujeito com transtorno de aprendizagem, déficit de atenção, problemas de conduta, dentre outros distúrbios e disfunções. Isso pode ocorrer porque “o superdotado pode ter algum comportamento similar aos alunos com distúrbios de aprendizagem, como ter dificuldade de concentração, de seguir regras, alto nível de energia, dentre outras

⁶ Denise de Souza Fleith é reconhecida mundialmente por suas pesquisas e estudos na área de altas habilidades/superdotação; é associada ao Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

características” (FLEITH, 2007, p. 42). É essencial que os educadores conheçam melhor seus alunos, para evitar um encaminhamento inadequado e futuras dificuldades sociais e emocionais que seu alunado poderá apresentar.

Há muitas razões para que o aluno superdotado vivencie dificuldades emocionais. Algumas delas podem ser explicadas pelo fato de não receber apoio pedagógico nem psicológico em situações de conflito social.

Virgolim (2003), umas das mais atuantes pesquisadoras brasileiras sobre o aspecto socioemocional de superdotados, destaca que a falta de atendimento educacional a essa demanda pode tornar-se algo danoso ao jovem e fazê-lo enfrentar dificuldades socioemocionais. O superdotado é considerado mais sensível que outros jovens pelas características próprias de sua personalidade. Sendo assim, pode reagir de forma negativa em um meio em que seu talento não é reconhecido e, muitas vezes, ignorado pelos seus professores.

Quando o aluno superdotado não é atendido por um sistema educacional que possa suprir suas necessidades, pode apresentar reações negativas; essas reações podem se referir a um comportamento social inadequado, expressando até mesmo agressão com relação a outras pessoas de seu convívio, como seus professores, colegas e familiares. Em caso extremo, pode exercer ações de delinquência social. Essas ações podem referir-se ao próprio sujeito como a formação de um autoconceito negativo, insegurança, frustração e insatisfação por não conseguirem a perfeição (VIRGOLIM, 2003).

De acordo com Virgolim (2003), no Brasil, há muitos alunos com alto potencial que nem identificados⁷ são e, por esse motivo, se sentem confusos, infelizes, com sentimento de que há algo errado em relação ao seu comportamento, seus desejos, interesses, emoções, e sensibilidade aguçada. Virgolim (2003, p. 14) retrata a realidade que milhões de alunos superdotados sofrem em seu dia-a-dia.

[...] milhões de crianças brasileiras vivenciam outro tipo de situação. Sentem-se frustradas, confusas, excluídas, infelizes e, muitas vezes, com um sentimento generalizado de que há alguma coisa errada com elas. Elas

⁷ O primeiro passo para o reconhecimento de que o aluno superdotado precisa de atendimento educacional especializado (AEE) é a identificação de sua condição como tal; isso, porém, nem sempre ocorre, porque é difícil conseguir gratuitamente o diagnóstico e nas instituições particulares o custo desse documento é alto, aproximadamente R\$120,00. Além disso, muitos pais de alunos superdotados que frequentam escolas públicas não apresentam condições financeiras para investir na educação de seus filhos, e ficam impossibilitados de ajudá-los a desenvolver seu alto potencial.

se sentem diferentes e gostariam apenas que as pessoas as aceitassem como elas são. Algumas desconhecem o alcance de suas próprias habilidades. Outras suspiram pela falta de oportunidade de aprender assuntos diferentes e desafiadores, que geralmente não são vistos no currículo regular. Esses jovens são aqueles que estão sempre nos perguntando: mas para que serve isso que estou estudando? São crianças curiosas, sensíveis, que não sentem prazer no ambiente escolar, pois as coisas que aprendem em algumas áreas são fáceis demais, sem maiores desafios. Essas reclamam: para que tanto dever de casa? para que repetir tudo aquilo que já sei? Reclamam que as aulas são monótonas, os professores são chatos e os colegas não as entendem. Algumas ainda levam para casa os mais diversos rótulos, muitas vezes nada lisonjeiros, e que acentuam mais ainda a questão da diferença. E, ainda em casa, sofrem pressão dos pais para que tirem notas boas em tudo, sejam criativos e não cometam erros (VIRGOLIM, 2003, p. 14).

O fato de que o aluno superdotado precisa de atendimento educacional especializado (AEE) determina que uma atenção aguçada deve ser proporcionada a esse sujeito. A atenção deve começar por sua família desde a infância, e pelos seus professores durante o percurso escolar. O trabalho em conjunto que une família e escola pode significar um rendimento acadêmico promissor e um desenvolvimento afetivo saudável e favorável para que o aluno continue a ter um bom desempenho no meio em que está inserido.

O desenvolvimento socioemocional é essencial para a verdadeira realização pessoal do sujeito superdotado. É preciso entender esse aspecto de modo amplo e identificar a importância da emoção no percurso vital do aluno. No capítulo seguinte, será possível perceber que a emoção permeia todo o processo educativo e este só terá sentido se houver um ensino que possibilite a cada aluno expressar suas emoções, suas vontades, seus interesses e sentimentos. Para entender o lugar da emoção no desenvolvimento humano, contamos com as preciosas contribuições de Vygotsky.

3 - O LUGAR DA EMOÇÃO NA TEORIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE VYGOTSKY

Estudos na área de altas habilidades/superdotação (AH/SD), apesar de extrema importância e contribuições (STERNBERG e DAVIDSON, 1986; GAGNÉ, 1995; GARDNER, 1995, RENZULLI, 2004; entre outros), evidenciam-se frágeis em termo de teoria que explique o decorrer do processo vital de forma ampla. Esses estudos não têm apresentado uma preocupação em estar fundados em uma teoria de desenvolvimento humano e nem explanado, de forma aprofundada, a vivência social, intelectual e emocional de cada sujeito.

É possível encontrar fundamento na teoria de Vygotsky que esclarece questões importantes sobre como o homem pode desenvolver-se por meio de inter-relações em seu meio social e também o lugar da emoção que é tão importante quanto o desenvolvimento cognitivo no desenvolvimento humano.

Lev Semenovitch Vygotsky foi um psicólogo russo que nasceu em Orsha, em 17 de Novembro de 1896, e faleceu em Moscou, em 11 de Junho de 1934. Vygotsky foi pioneiro no desenvolvimento intelectual das crianças, ao explicar que esse aspecto acontece por meio das interações sociais e condições de vida. Foi considerado um teórico expressivo na Psicologia Soviética.

Os trabalhos que envolvem a perspectiva de Vygotsky são também voltados à Psicologia Genética; a importância dessa área do conhecimento surge para explicar o desenvolvimento humano que contempla o estudo da gênese, formação e evolução dos processos psíquicos de cada sujeito no contexto histórico-cultural.

O materialismo dialético está presente no raciocínio de Vygotsky que explica o psiquismo humano como algo transformador e atuante. Nesse contexto, cada fenômeno tem sua razão de ser, fundamentado em mudanças qualitativas e quantitativas nas estruturas e nas formas. Há a transformação dos processos psicológicos em processos considerados mais complexos no desenvolvimento humano.

Vygotsky foi o primeiro psicólogo moderno a sustentar em sua teoria os mecanismos em que a cultura faz parte da natureza de cada ser humano, tendo influência em sua ontogênese, em que há uma série de transformações que ocorrem durante o processo vital, explicando que o homem vive em condições socioculturais por ser uma criatura social que modifica seu meio e interage com ele.

“Não convém estudar o homem como uma criatura que permaneceu continuamente com as mesmas qualidades essenciais que adquiriu da natureza, mas como um ser que permanece em constante mudança” (VYGOTSKY e LÚRIA, 1996, p. 220).

Oliveira e Rego (2003) explicam que, no campo da afetividade, existe uma vasta variedade de termos, como: emoções, paixões, afetos, sentimentos, que são definidos por distintos significados. Na obra de Vygotsky, não há precisão terminológica, porém há variados termos utilizados por ele como sinônimos. Sendo assim, a afetividade pode ser definida de forma genérica, como um âmbito do funcionamento psicológico do sujeito, diferenciando do âmbito intelectual ou cognitivo. O desenvolvimento cognitivo e afetivo, a forma de sentir ou de pensar são estabelecidos por conceitos que envolvem interações e práticas sociais que os definem como fenômenos históricos e socioculturais. A afetividade de cada sujeito é construída culturalmente; as emoções e sentimentos são nomeados e concebidos diferentemente em cada contexto social.

A constante mudança que acontece no decorrer do processo vital, desde o nascimento de cada sujeito, envolve as funções superiores que são inerentes ao ser humano. Vygotsky (1998) explica as funções psicológicas superiores de percepção, imaginação, memória e pensamento juntamente com as emoções que constituem recursos auxiliares internos que funcionam em conjunto para o processamento da atenção voluntária e da autorregulação do comportamento.

A teoria histórica social do desenvolvimento aponta a importância das funções psíquicas superiores e a internalização mediada pela cultura em que cada sujeito está inserido; nesse contexto exerce o papel de sujeito social e interativo com outros sujeitos do seu meio. A constituição do conhecimento é realizada pela internalização da cultura. As funções psicológicas superiores implicam na identificação de mecanismos cerebrais subjacentes a uma certa função psicológica; essa função explica de forma detalhada a história ao longo do desenvolvimento.

A abordagem de Vygotsky (1987) explica as funções psicológicas humanas de modo abrangente, sendo possível compreender os fenômenos psicológicos, sem reduzi-los a princípios fundamentados na psicologia animal, por meio do método em que se comparam espécies. Nesse sentido, as atividades inerentes ao homem adquirem *status* epistemológico, enfocando a linguagem no desenvolvimento de

cada ser humano. Os processos psicológicos superiores, segundo Vygotsky (1987, p.32) são estabelecidos

(...) pelos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: o idioma, a escrita, o cálculo, o desenho, bem como pelas funções psíquicas superiores especiais, aquelas não limitadas nem determinadas de nenhuma forma precisa e que têm sido denominadas pela psicologia tradicional com os nomes de atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos (VYGOTSKY, 1987, p. 32).

As funções psicológicas superiores são estabelecidas pelo funcionamento psicológico humano; tais funções determinam a capacidade de previsões de cada sujeito, sua atenção, seu pensamento abstrato, sua imaginação, bem como suas emoções que se exprimem ao reagir e interagir com outros sujeitos. Suas emoções são expressas nos processos mentais superiores e sofisticados por meio de mecanismos voluntários, apontando seu desejo e seu interesse em cada momento em que interage.

Cada sujeito aprende a ser um homem. O que a natureza lhe proporciona desde o nascimento não é suficiente para viver em sociedade. É preciso adquirir o que foi alcançado no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 1978).

Na ampla dimensão das funções psicológicas superiores, pode-se identificar o papel da afetividade que envolve cada sujeito de modo a vivenciar diferentes sensações. Ao analisar a teoria sociocultural, é possível perceber que, para Vygotsky (2010), a afetividade pode ser definida como todo o domínio das emoções, dos sentimentos que provém dessas emoções, como também das experiências sensíveis que são vivenciadas em cada contexto.

A afetividade envolve a capacidade de estar em contato com sensações, e está relacionada à vivência que cada sujeito traz consigo em diferentes formas de expressão e estímulos, desde os mais complexos até os mais humanos. Cada ser humano é influenciado pelas sensações e vivências¹ de outros sujeitos que estão inseridos no mesmo contexto social e nessa interação encontra-se o lugar da

¹ Toassa (2009) explica que para Vygotsky as vivências expandem-se na abrangência dos fenômenos psicológicos e influências teóricas apresentadas e, de um perfil teórico inicial especialmente marcado pelo simbolismo russo, passam a caracterizar-se nos textos psicológicos dos anos 1930 pela influência de Lewin, da psicologia da Gestalt e outras fontes germânicas. O conceito adquire um importante papel metodológico: torna-se unidade da vida consciente, marcada pela dinâmica dos sistemas psicológicos (TOASSA, 2009).

emoção que exerce uma influência constante na vida de cada sujeito em todos os momentos. Para Camargo (1999) as emoções se transformam ao longo da vida. Neste processo entram em relação com outras funções e passam a se expressar junto ou através delas.

Para Vygotsky (2004) as emoções² devem ser consideradas como gênese e sustentação da atividade. Sua ação provoca sentimentos que são mecanismos desencadeados em resposta a sensações vivenciadas no meio social. Os sentimentos podem ter origem na percepção de algum objeto externo; no sentimento advindo dessa percepção e por meio de expressões corporais. O desenvolvimento socioemocional refere-se às vivências que os sujeitos apresentam em seu contexto histórico e cultural e envolve sentimentos e emoções como um fenômeno que tem um propósito, um sentido e um significado social.

O desenvolvimento socioemocional enfatiza o caráter social e aprendido das emoções que desencadeiam pensamentos e ações, sendo uma constituição importante para cada sujeito. Para Wallon (1979) as emoções podem ser consideradas como a origem da consciência, uma vez exprimem e fixam para o próprio sujeito determinadas disposições específicas relativas a sua sensibilidade.

Lane e Camargo (1995) explicam que para Vygotsky as emoções interpretam um papel muito importante na criação e na fantasia de cada sujeito. A imaginação e a fantasia estão a serviço da esfera emocional, mesmo que sua expressão apareça muitas vezes como pensamento lógico, a finalidade e a direção são dadas pela emoção (VYGOTSKY, 2001).

O conceito de emoção se relaciona à intercomunicação entre os sujeitos e proporciona a aquisição de linguagem que faz surgir novas formas de reflexão sobre a realidade vivenciada em cada contexto histórico e cultural. Camargo (1999) expressa que

² Toassa (2009) explica que as emoções eram consideradas por Vigotski como o tema menos desenvolvido, contudo, possivelmente, o mais importante no futuro das psicologias de sua época. Percebem-se aspectos importantes que se mantêm de 1925 a 1934, e outros que irrompem ao longo do percurso, configurando uma concepção própria do autor. É importante observar que as emoções nascem como objeto de sua psicologia geral no "Teaching about emotions" (1933), manuscrito centralizado na busca de um futuro para o conceito a partir da superação do dualismo presente na dicotomia entre psicologia explanatória e descritiva. Vigotski apresenta influências de diversas origens: materialismo histórico, psicologia estrutural, Ribot, Stanislavski e Espinosa, definindo, no pleno sentido adquirido por tal ideia, que as emoções humanas são funções psíquicas superiores (culturalizadas); a arte e a linguagem, os principais meios culturais que as constituem (TOASSA, 2009).

A emoção não é uma linguagem. É um meio de expressão que abre o caminho da linguagem. Assegura uma função de comunicação que será fundamental no desenvolvimento da atividade simbólica. É a intercomunicação com os adultos que possibilita a aquisição da linguagem e com ela novas formas de reflexo da realidade. A aquisição da linguagem implica uma reorganização de todos os processos básicos mentais da criança. A palavra aperfeiçoa o reflexo da realidade e cria novas formas de atenção, de memória, de imaginação, de pensamento e de ação (CAMARGO, 1999, p. 13).

O aspecto socioafetivo apresenta extrema importância no aprendizado; a teoria sociointeracionista de Vygotsky aponta que a organização dinâmica da consciência aplica-se ao afeto e ao intelecto. A separação do intelecto e do afeto, diz Vygotsky (1991), enquanto objeto de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional. De acordo com Vygotsky (1991) cada ideia apresenta uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade a que se refere (VYGOTSKY, 1991).

Vygotsky (1999^a) explica que ao criarmos um complexo sistema de ideias, conceitos, imagens, do qual as emoções são uma parte, nós podemos evocar os sentimentos requeridos e, deste modo, dar um colorido psicológico singular ao dado sistema completo, como um todo, e à sua expressão externa (VYGOTSKY, 1999^a).

Para Vygotsky (2010) a educação dos sentimentos sempre é, essencialmente, uma reeducação desses sentimentos, ou seja, uma transformação para além da reação emocional inata. No contexto escolar, essa questão pode ser aplicada à importância da expressão de sentimentos em atividades que o professor propõe na realização de tarefas que irão instigar a curiosidade, interesse do aluno e, como resultado, a satisfação pessoal.

A mudança de comportamento de cada sujeito, dependente das relações entre ele e o meio cultural, que levará a sentimentos positivos ou negativos. Sendo assim, o resultado de uma atividade que causa satisfação, poderá gerar um autoconceito positivo e autoestima expressiva.

Vygotsky (1993) enfatiza o desenvolvimento emocional como parte fundamental para atingir um resultado satisfatório com os alunos no processo de aprendizagem. Por meio de estudos e pesquisas (TANNENBAUM, 1983; SILVERMAN, 1993; WINNER, 1998; COLEMAN E CROSS, 2000, ALENCAR, 2001; VYGOTSKY, 2008), constata-se que os alunos aprendem melhor quando são motivados com algo que atinja os seus sentimentos. Por isso, a forma de ensinar é

fundamental. Os alunos reagem de acordo com o que lhes é proposto. Vygotsky (2010) destaca que

Para atingir uma melhor memorização por parte dos alunos ou um trabalho melhor sucedido do pensamento, seja como for devemos nos preocupar com que tanto uma quanto outra atividade seja estimulada emocionalmente. A experiência e estudos mostraram que o fato emocionalmente colorido é lembrado com mais intensidade e solidez do que um fato indiferente. Sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno, devemos procurar atingir o seu sentimento. Isso se faz necessário não só como meio para melhor memorização e apreensão, mas também como objetivo em si (VYGOTSKY, 2010, p. 143).

É importante que o educador saiba direcionar o conhecimento para a realidade de cada aluno, sabendo discernir o que é fundamental para motivar o aluno a ter progresso na aprendizagem. Se os alunos não conseguem perceber a importância daquilo que aprendem, isso se torna sem valor e, muitas vezes, acaba perdendo o sentido. O educador tem que instigar a vontade de aprender por meio de um processo de aprendizagem criativo e significativo. Vygotsky (2010, p. 144), expressa

Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento. Todo o resto é saber morto, que extermina qualquer relação viva com o mundo. Só nas nossas aulas de literatura, e mesmo assim em nível insignificante, reconhecia-se como indispensável na composição do processo educativo a existência do momento emocional (VYGOTSKY, 2010, p. 144).

Ao referir-se a alunos com altas habilidades/superdotação, é interessante observar que apesar de serem por muitas vezes rotulados erroneamente como gênios, eles são, acima de tudo, sujeitos que apresentam necessidades educacionais especiais e que precisam de acompanhamento escolar para que seu desenvolvimento emocional não seja prejudicado. Pelo contrário, o aspecto emocional deve ser valorizado de maneira constante, pois ele possui tanta importância quanto qualquer outro aspecto. Para Vygotsky (2010, p. 146),

O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que os outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial (VYGOTSKY, 2010, p.146)

Quanto ao papel da escola, é importante que saiba ela proporcionar aos alunos uma educação que possibilite um bom direcionamento de seu desenvolvimento emocional respeitando o limite deles, as suas capacidades e os seus sentimentos. Dominar as emoções requer conhecimento e prudência, para que os alunos se sintam incluídos, ainda que tenham diferenças, sejam quais forem, a educação deve ser integral. De acordo com Vygotsky (2010), “[...] a tarefa essencial da educação é dominar as emoções, ou seja, incluí-las na rede global do comportamento quando elas estiverem estreitamente ligadas a todas as outras emoções e não se expressarem em seu processo de modo perturbado e destrutivo” (VYGOTSKY, 2010, p. 146).

A mediação do professor no domínio das emoções é essencial durante o processo de ensino-aprendizagem. A zona de desenvolvimento proximal, que é gerada na interação professor-aluno, é fundamental para que ambos construam o conhecimento a partir de uma reação emocional positiva que signifique um estímulo para a aprendizagem e que envolva sentimentos significativos para o aluno e, conseqüentemente, uma capacidade cognitiva superior.

Para instigar a sensibilidade, a espontaneidade e a imaginação do aluno, a literatura e a arte podem servir de base como propostas enriquecedoras de conhecimento e formas de instigar a expressão de sentimentos. Vygotsky (2001) sempre expressou a sua paixão por essas áreas. Fatores intelectuais e emocionais é que movem a criação humana. Nesse contexto, a arte pode estabelecer uma relação única e necessária entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo. A arte pode plasmar de tal forma os sentimentos a fim de que cada sujeito descubra nela algo inovador, uma verdade mais humana e mais elevada.

A importância do educador como mediador, quanto à forma de pensar de cada aluno e na construção da afetividade é fundamental. Não é por acaso que sentimos, que pensamos, mas, muitas vezes, essa maneira de sentir ou pensar nos é imposta pelo meio em que vivemos.

O educador, por meio de processos interativos, diálogos com os alunos e seus pais e outros métodos que ajudem os alunos a ter um equilíbrio no desenvolvimento afetivo, poderá direcionar, de forma positiva, essa interação, a fim de que ajude os alunos a ter um equilíbrio no desenvolvimento afetivo no âmbito escolar. Para Vygotsky, (1999^b, p. 126),

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceitos nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem [...] (VYGOTSKY, 1999^b, p. 126).

De acordo com Oliveira (1992), Vygotsky explica que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, que inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Percebe-se, então, que se o educador souber direcionar o aprendizado lidando com a sensibilidade e a emoção dos alunos, terá mais êxito na interação de ensino e aprendizado.

Vygotsky (2008) expressa que a zona de Desenvolvimento Proximal, conhecida como “ZDP”, é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. A ZDP define as funções da criança, que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação (VYGOTSKY, 2008). Nesse sentido, a mediação do professor para a aprendizagem do aluno é crucial, a partir do momento em que ele depende dessa mediação para desenvolver-se. No caso do aluno superdotado, essa dependência de informações é potencializada a partir do momento em que recebe suporte pelo seu professor durante a ZDP e projeta seu conhecimento em grande quantidade de pesquisas e estudos científicos.

O nível de desenvolvimento real do aluno com altas habilidades/superdotação, na maioria das vezes, é considerado alto e as etapas que ele já alcançou quase sempre ultrapassam outros colegas de seu grupo escolar. Por essa razão, para intervir na ZDP desse aluno, é necessário, enquanto professor, estar preparado não só com um conjunto sólido e integrado de conhecimentos, mas também com uma didática que motive a sua curiosidade investigativa e considere as suas possibilidades ampliadas.

O processo de desenvolvimento irá gerar diversos processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando o educando interage com pessoas em seu ambiente e quando está em interação com seus colegas de aula. No caso do aluno superdotado, a interação com seus pares pode melhorar

ainda mais seu desempenho escolar e estimulá-lo a desenvolver seu potencial de forma satisfatória (ALENCAR, 2001).

“Há um mecanismo psicológico da educação dos sentidos que é exclusivo das reações emocionais e se origina nas peculiaridades da sua constituição” (VYGOTSKY, 2010, p. 142). Por isso, o professor, como mediador no trabalho com potencialidades e talentos, deve sensibilizar-se com o propósito de criar condições psíquicas e emocionais adequadas que envolvam os sentimentos e desejos de cada aluno.

Ao criar zonas de desenvolvimento proximal, é possível haver um estímulo de uma série de processos internos e também incremento de outras capacidades e processos que ainda não foram desenvolvidos nos alunos; por isso, é importante contar com o suporte do professor para dar direção ao processo. A mediação escolar é de extrema importância, a partir do momento em que o aluno depende do professor para que suas capacidades sejam desenvolvidas e possa, futuramente, conquistar independência em sua ação e raciocínio. Para Cavalcanti (2005, p. 194)

O trabalho escolar com a ZDP tem relação direta com o entendimento do caráter social do desenvolvimento humano e das situações de ensino escolar, levando-se em conta as mediações histórico-culturais possíveis nesse contexto. Para Vygotsky, o aluno é capaz de fazer mais com o auxílio de uma outra pessoa (professores, colegas) do que faria sozinho; sendo assim, o trabalho escolar deve voltar-se especialmente para essa "zona" em que se encontram as capacidades e habilidades potenciais, em amadurecimento. Essas capacidades e habilidades, destaca o autor, uma vez internalizadas, tornam-se parte das conquistas independentes da criança. O trabalho docente voltado para a "exploração" da ZDP e para a construção de conhecimentos nela possibilitada deve estar atento para a complexidade desse processo de construção pelo aluno, para a complexidade do contexto, que envolve as múltiplas influências sociais presentes nas relações do aluno na escola, enfim, para a complexidade da própria mediação escolar e das relações com o outro (CAVALCANTI, 2005, p. 194).

A zona de desenvolvimento proximal abrange processos interpessoais que se diferenciam e se tornam cada vez mais importantes para estabelecer significados nas operações do conhecimento. Nessas interações há o envolvimento da articulação do professor com o aluno que, em sua busca, interage em um processo contínuo e instrucional. De acordo com Góes (2001, p. 85)

Mesmo quando o conhecimento está sendo efetivamente construído, os processos interpessoais abrangem diferentes possibilidades de ocorrências, não envolvendo apenas, ou predominantemente, movimentos de ajuda. Nos esforços da professora para articular o instrucional e o disciplinar, para

manejar os focos de atenção e para conduzir as crianças a elaborações quase categoriais, podemos ver que o papel do outro é contraditório, e que o jogo dialógico, que constitui a relação entre sujeitos, não tende apenas a uma direção; abrange circunscrição, expansão, dispersão e estabilização de significados e envolve o deslocamento “forçado” de certas operações de conhecimento (GÓES, 2001, p. 85).

É importante destacar que a perspectiva socioconstrutivista intervém intencionalmente nos processos de diversas dimensões do desenvolvimento, envolvendo a capacidade intelectual, social e emocional de cada sujeito. Existe uma relação ativa do sujeito com o meio, e essa interação entre os sujeitos envolve sentimentos e emoções que são contextualizados durante a busca do conhecimento. Para Cavalcanti (2002, p. 31-32)

A perspectiva socioconstrutivista (...) concebe o ensino como uma intervenção intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento (...). Esse entendimento implica, resumidamente, afirmar que o objetivo maior do ensino é a construção do conhecimento pelo aluno, de modo que todas as ações devem estar voltadas para sua eficácia do ponto de vista dos resultados no conhecimento e desenvolvimento do aluno. Tais ações devem pôr o aluno, sujeito do processo, em atividade diante do meio externo, o qual deve ser ‘inserido’ no processo como objeto de conhecimento, ou seja, o aluno deve ter com esse meio (que são os conteúdos escolares) uma relação ativa, uma espécie de desafio que o leve a um desejo de conhecê-lo (CAVALCANTI, 2002, p. 31-32).

A construção do conhecimento do aluno se inicia a partir do desejo de conhecer mais o seu meio e a si mesmo. Esse interesse em fazer algo é refletido no seu comportamento e irá gerar uma aceitação ou recusa; isto dependerá de como a educação lhe é ofertada e de como trabalha suas emoções e interesses. “Daí abre-se para o pedagogo nas emoções um meio sumamente rico de educação dessas ou daquelas reações. Nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção” (VYGOTSKY, 2010, p. 143).

O professor tem a função de organizar o meio em que o aluno está inserido, a fim de provocar o seu interesse e levá-lo a agir para aprender, pois é a atividade de cada sujeito sobre o seu universo que lhe dá condições para apropriar-se não somente do conhecimento, mas também da cultura com que convive.

As emoções variam no meio cultural; todas as emoções, porém, estão relacionadas a sentimentos, como: os de prazer, de satisfação, de repulsa, dentre outros. Há sentimentos positivos que nos levam à motivação, desejo e prazer; já os sentimentos negativos podem originar sofrimento e depressão. “O comportamento

emocional apresenta uma difusão ampla; mesmo nas nossas reações mais primárias é fácil identificar o momento emocional” (VYGOTSKY, 2010, p. 136).

O meio cultural é muito importante na natureza de cada sujeito, uma vez que as características psicológicas de cada ser humano se formam durante o processo de internalização de atividades psíquicas historicamente estabelecidas pelo meio e influenciadas pela cultura. Oliveira (1993) explica que a cultura é definida por Vygotsky como um sistema em contínua interação entre os sujeitos em que cada ser humano é envolvido e submetido ao processo de recriação e interpretação de informações, significados e conceitos.

Pela cultura os sujeitos expressam suas emoções, seus sentimentos, suas especificidades, e tudo o que envolve o âmago de seu ser. Em cada contexto cultural os sujeitos constroem historicamente, de forma interativa, os sistemas de signos e instrumentos técnicos que estão presentes no processo vital com significado de extrema relevância durante a mediação.

No contexto cultural, a linguagem significa um signo mediador importante, uma vez que apresenta conceitos realizados culturalmente que possibilitam a comunicação e expressão de cada sujeito, bem como a percepção e interpretação de diversas situações de seu contexto, o discernimento e o estabelecimento de significados.

Na perspectiva histórico-cultural a linguagem apresenta uma função importante na vida emocional uma vez que “fornece aos indivíduos inseridos em diversos grupos culturais, nos diferentes momentos históricos, um conjunto de categorias para definir seus conteúdos” (OLIVEIRA e REGO, 2003, p. 20).

De acordo com Vygotsky (2009), a linguagem como produção inerente ao ser humano, possibilita formas de interação com os outros sujeitos e formas de operação mental individual e intersubjetiva. Pela linguagem, o ser humano expressa seus sentimentos, analisa, conhece o seu contexto social, planeja e orienta suas próprias ações; por meio dela o sujeito consegue objetivar e construir a realidade. Além disso, ela torna-se um meio essencial de reflexão e autorregulação, condensa emoções e imagens que fazem parte de sua vivência.

A linguagem é essencial durante a internalização que ocorre por meio de tentativas que o indivíduo expressa, por meio de suas ações, gestos e também pela fala manifestada em seu comportamento. O processo de internalização ocorre de forma interpessoal para intrapessoal a partir do momento em que o sujeito se

apropriada de um conhecimento que pode ser mediado por um outro sujeito, como é o caso de um aluno, quando está aprendendo um conteúdo e não sabe como solucionar o problema em questão. Nesse caso, ele pode ser auxiliado por seu professor que faz o papel de mediador para que esse conhecimento seja compreendido pelo aluno.

A emoção perpassa em todo processo vital e durante esse processo pode ser definitiva para a apropriação de conhecimento. “Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia, podendo gerar um sentimento” (VYGOTSKY, 2010, p. 139).

A emoção envolve o processo interpessoal e intrapessoal. O autoconhecimento nos conduz ao conhecimento de nosso entorno e de outros sujeitos em um encadeamento de eventos sucessivos. O conhecimento sem a emoção é uma ação insignificante. A transformação de um processo interpessoal para intrapessoal pode ser definido como resultado de uma série de eventos que ocorrem durante o desenvolvimento humano. Trata-se de uma operação que se inicia em uma atividade externa em que essa atividade é reconstruída e começa a acontecer internamente; nesse momento o sujeito começa a dominar o que não conhecia e passa a se apropriar desse conhecimento.

O eu emotivo é mais produtivo do que o eu que não é estimulado pela reação que estabelece o vínculo emocional. “O novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste exclusivamente na regulação das reações pelo organismo” (VYGOTSKY, 2010, p. 139).

Esta regulação de reações pode ser manifestada pela fala em que há uma busca de autoconhecimento que envolve palavras e sentimentos de motivação ou de desestímulo. A fala que parte da comunicação interpessoal, quando é internalizada, torna-se resultado da reorganização da ação dos sujeitos sobre objetos, na autorregulação, na conduta e comportamento, na regulação que acontece de modo recíproco entre os sujeitos que interagem. O ato de falar resulta em um instrumento pertencente ao pensamento, potencializando a ação deste sobre o comportamento do sujeito.

O estímulo emocional na linguagem externa socialmente orientada para a comunicação com outros sujeitos, surge anteriormente à linguagem interior em que se podem identificar os processos autorreguladores. Morato (1996, p 47) explica que

A regulação dos processos cognoscitivos (a possibilidade de planejar, organizar e estruturar as próprias ações e as de outros) longe de ser possibilidade garantida a priori, é algo que se constitui no decurso do desenvolvimento lingüístico-cognitivo dos indivíduos, em que pese o valor constitutivo da linguagem. Segundo proposto por Vygotsky, é nas vicissitudes da internalização da linguagem externa, socialmente orientada para a comunicação com o outro, e conseqüente constituição da linguagem interior, constitutiva do mental, que se pode traçar a origem primeira dos processos autorreguladores. O surgimento da fala egocêntrica é momento crítico nessa transformação externo-interno – é acontecimento que marca, por excelência, a emergência de uma nova função, autorreguladora, reflexiva, da linguagem (MORATO, 1996, p. 47).

A reação provocada pela emoção gera o funcionamento cognitivo durante a ação ativa da criança em seu meio. Há quatro etapas importantes explicadas por Morato (1996) em relação à transformação do funcionamento cognitivo de formas imediatas e involuntárias para formas mediadas e autorreguladas, que envolvem a experiência da criança com o meio externo, a criança com a linguagem, a possibilidade da criança em regular sua própria ação e também as relações entre estímulos, signos e ações. Morato (1996, p.47) destaca que

Na primeira, a ação da criança se constitui a partir das possibilidades de resposta ao meio externo de que é biologicamente dotada; estímulos do meio externo controlam sua ação. Posteriormente, a criança se tornará capaz de usar signos externos como recursos auxiliares de sua ação no ambiente. A experiência da criança com a linguagem, nesta segunda fase, é a experiência com um signo auxiliar que liberta sua ação do controle anteriormente exercido pelos estímulos externos. A terceira fase será marcada pela possibilidade da criança regular sua própria ação, embora a concorrência de estímulos externos seja ainda necessária. Na quarta e última etapa, finalmente, as relações entre estímulos, signos e ações, já internalizadas, tornam desnecessário o apelo a estímulos intermediários. Pelo que se pode depreender do sumário acima, a passagem da regulação externa à autorregulação é aí focalizada em termos que se aplicam à regulação exercida pela linguagem sobre variadas formas de ação (MORATO, 1996, p. 47).

Para Vygotsky (2008) todos os fenômenos devem ser analisados como processos que ocorrem em movimento e mudanças, em cujo contexto social os seres humanos interagem e participam ativamente dessas transformações.

O desenvolvimento emocional de cada sujeito apresenta sentido e significado. Sentido, porque envolve a condição psicológica do sujeito em lidar com determinado sentimento que é específico à vontade, ao desejo e ao interesse que prevalece ao significado que esse sentimento gera. O significado, por sua vez, emerge pelos sujeitos no contexto social.

Vygotsky (2008) diferencia sentido e significado da palavra de acordo com as relações entre cada um em situações de ensino. Ao tratar do sentido, pode-se defini-lo como a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência; já o significado é somente uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa.

O sentido prevalece em relação ao significado. Pode-se ressaltar o significado da linguagem como uma ferramenta da consciência, que tem a finalidade de controle e de planejamento do pensamento como também experiência e intercâmbio social. Os significados das palavras se apresentam na consciência individual, mas são também construídos no âmbito interindividual, em que são realizados socialmente (VYGOTSKY, 2008). O sentido em estabelecer relações com o meio nos conduz ao significado coletivo pela busca do aprendizado que é necessário para a evolução das funções psicológicas da espécie humana.

As reações emocionais podem ser trabalhadas por meio da sensação, do contato com o brinquedo, da ação no procedimento de brincar e estabelecer contato com objeto idealizado pela criança. “É fácil entender que a fantasia guiada pelo fator emocional – pela lógica interna do sentimento – constituirá o tipo de imaginação mais subjetivo, mais interno” (VYGOTSKY, 2009, p. 28).

Na brincadeira são expressos sentimentos singulares que a criança interioriza e com que aprende a regular seu comportamento. A brincadeira é a melhor maneira de organização do comportamento emocional. Vygotsky (2010) afirma que, ao brincar, a criança exprime o que sente; a brincadeira da criança é sempre emocional, faz com que ela aprenda e siga cegamente suas emoções, e as combine com as regras do jogo e sua meta final. “A brincadeira apresenta as primeiras formas do comportamento consciente que surgem na base do instintivo e do emocional” (VYGOTSKY, 2010, p. 147).

Vygotsky (2008) explica que o ato de brincar se origina nas atividades das crianças em idade pré-escolar como uma forma de realizar seus interesses mais íntimos e seus desejos que nem sempre são satisfeitos. Pode-se exemplificar: quando a criança observa um adulto dirigir um carro e deseja dirigi-lo também, mas não é possível. “Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário em que os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (VYGOTSKY, 2008, p. 122).

Ao se deparar com uma situação imaginária, a criança age como o adulto e imita seus gestos e suas ações de acordo com seu mundo ilusório; coloca-se no lugar do outro e tenta se expressar de maneira semelhante. Ao utilizar um jogo com regras, também faz uso de seu potencial criativo, tornando-se participante de um processo em que ocorre uma multiplicidade de ações e reações; a criança dá sentido ao jogo e o jogo dá asas a sua imaginação.

Vygotsky (2008) salienta que, mesmo os chamados jogos puros com regras, contêm uma situação imaginária. “O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas” (VYGOTSKY, 2008, p. 125).

O brinquedo é um meio de a criança poder expressar seus sentimentos, suas emoções, sua sensibilidade, desejo e interesse. Ao utilizar o brinquedo, a ação da criança se inicia por meio de suas idéias e não pelos objetos com que ela tem contato, constituindo “um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais” (VYGOTSKY, 2008, p. 129).

Para Vygotsky (2008), o aprendizado é necessário e universal e está relacionado ao processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. Para que essas funções sejam desenvolvidas é preciso que haja condições adequadas que primem pelo incremento da criatividade e despertem a imaginação.

Alunos com altas habilidades/superdotação são extremamente criativos, e sua imaginação é bastante aguçada durante o processo de ensino-aprendizagem. É essencial, para o bom desempenho na escola, realçar o seu potencial criador. A atividade criadora da imaginação está vinculada à riqueza e à variedade da experiência acumulada por cada sujeito (VYGOTSKY, 2001). Toda realização humana que gera algo novo compreende o conceito de criatividade. Para Vygotsky (2001), a imaginação é base que desperta cada atividade criadora e se expressa em cada momento da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica.

É preciso que o professor saiba trabalhar com a fantasia que está intimamente ligada aos sentimentos e emoções dos alunos. A fantasia pode ser considerada uma expressão central da reação emocional que o aluno pode manifestar durante o aprendizado.

Promover um clima de imaginação e fazer com que a sala de aula seja um espaço que contribua para vivências de fantasias é essencial. Toda emoção baseia-se na imaginação para projetar uma série de representações e imagens fantásticas. O sentimento gerado pela vivência e a fantasia ligada a esse sentimento se misturam e provocam uma reação emocional. Vygotsky (2001, p. 264) expressa

Se confundo com pessoa um casaco que passou a noite pendurado no meu quarto, o meu equívoco é patente porque a minha vivência é falsa e a ela não corresponde nenhum conteúdo real. Entretanto, é absolutamente real o sentimento de pavor que experimento nesse ato. Assim, todas as nossas vivências fantásticas e irreais transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real. Desse modo, vemos que o sentimento e a fantasia não são dois processos separados entre si mas, essencialmente, o mesmo processo, e estamos autorizados a considerar a fantasia como expressão central da reação emocional (VYGOTSKY, 2001, p. 264).

A sublime reação emocional que o aluno pode apresentar ao se deparar com o aspecto estético de uma pintura, um desenho ou uma encenação de teatro pode provocar sentimentos tão singulares dando sentido ao ensino que lhe é proposto na escola. Por isso é importante integrá-lo à arte de forma ampla.

Os sentimentos expressos em relação à obra de arte são alimentados pela imaginação ou pela fantasia do aluno, e identificam em sua estrutura a busca da catarse, provocando uma reação estética. Em relação à catarse como reação estética, Vygotsky (2001, p. 270) explica

(...) nenhum outro termo, dentre os empregados até agora em psicologia, traduz com tanta plenitude e clareza o fato, central para a reação estética, de que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, e de que a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa catarse, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos (VYGOTSKY, 2001, p. 270).

As emoções podem ser expressas nas obras artísticas, nas encenações de teatro, nos contos da literatura que relata cenas de faz-de-conta, que mexe com a sensibilidade e imaginação mais íntima e elaborada pelo pensamento. Para Vygotsky “as emoções das artes são emoções inteligentes” (VYGOTSKY, 2001, p. 267).

Quando se usufrui da arte, o talento pode ser mais explícito; pode ser, conseqüentemente, mais trabalhado e desenvolvido para que haja um desempenho melhor no raciocínio, pois a arte faz nascer a emoção por meio de uma reação

intensa e inexprimível; somente aquele que vivencia o sentimento promovido por ela pode internalizar a sua manifestação.

Ao ensinar ao aluno com altas habilidades/superdotação, é preciso considerá-lo como um sujeito extremamente criativo que busca descobrir, a cada dia, soluções para questões complexas e expressa seu prazer por meio dessas descobertas. Além disso, esse aluno apresenta uma sensibilidade exacerbada, vivenciando fortes emoções durante o processo de ensino-aprendizagem.

A partir dessa constatação, é imprescindível que existam propostas de diferenciação curricular que incluam atividades artísticas que despertem a curiosidade e o interesse do aluno superdotado.

As práticas educacionais apresentam fundamental importância a fim de proporcionar um ambiente estimulador, que motive os alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) a desenvolverem suas potencialidades de acordo com a área de seu interesse.

Nesse contexto, educadores devem contar com o apoio de programas de atendimento: como enriquecimento curricular, aceleração, e outros disponíveis ao aluno superdotado e que objetivam aprimorar o conhecimento desse jovem que precisa de acompanhamento adequado de acordo com suas Necessidades Educacionais Especiais (NEEs).

Conforme Tannenbaum (1983), os programas de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação devem surgir a partir de tomadas de decisão por parte da escola e da comunidade. Esses programas também visam a ajudar os jovens superdotados a desenvolverem, ao máximo, seus talentos e potenciais, favorecer o seu desenvolvimento global, aumentar as experiências desses adolescentes em diversas áreas, desenvolver uma consciência social, proporcionar uma significativa produtividade criativa, além de fortalecer um autoconceito positivo.

Dessa forma, os alunos ficam satisfeitos com o seu próprio desempenho, apresentando, assim, o desenvolvimento de sua autoestima. Arn e Frierson (1971) salientam que os programas de atendimento ao superdotado apresentam a finalidade de melhorar o crescimento acadêmico por meio da provisão de condições que proporcionem o desenvolvimento de habilidades na área de interesse do aluno, desenvolver bons hábitos de estudo e trabalho, aumentar a motivação, promover o desenvolvimento social, desenvolver valores estéticos, proporcionar melhores

oportunidades que acompanhem o ritmo individual de crescimento e aprendizagem, além de favorecer o ajustamento pessoal e emocional de cada aluno.

Muitas dificuldades referentes ao aspecto socioemocional do aluno superdotado estão vinculadas à forma de interação entre esse aluno e outros sujeitos de seu convívio. Essa interação precisa ser rica em diálogo, troca de ideias, compreensão e motivação.

O processo de aprendizagem de cada sujeito deve ser compreendido, portanto, na integração do individual com o social, do cognitivo com o afetivo (GONZÁLEZ REY, 2003). Para Vygotsky (2010), as reações emocionais nos influenciam continuamente em nossas expressões, comportamentos e em todos os momentos do processo educativo, pois é a partir das emoções que o ensino se torna prazeroso e significativo, principalmente para alunos superdotados que apresentam uma sensibilidade aguçada.

3. 1 Vygotsky e a Genialidade

As características de cada sujeito não são dadas *a priori*, nem muito menos por pressão social; todos os sujeitos, ao contrário, são influenciados por diversas interações do meio em que estão inseridos em um contexto físico e social, em que há relações recíprocas interpessoais; são também influenciados pela cultura.

O processo de desenvolvimento de cada sujeito é dinâmico e singular, pois todos participam ativamente dessa relação com o meio, desde o nascimento e no decorrer do percurso vital; desse modo internalizam aspectos culturais, transformando-os e interagindo em seu contexto social.

O desenvolvimento de cada sujeito “não é resultante de uma propriedade pré-estabelecida por razões divinas ou biológicas, nem tampouco como reflexo de condicionamentos externos” (REGO, 1996, p. 93). O desenvolvimento ocorre constantemente; por isso, não pode ser considerado imutável nem universal.

No processo de desenvolvimento de cada sujeito, a genialidade faz parte da realidade social, e é vista como um desafio educativo, pois lidar com aptidões que se diferenciam do modo corriqueiro de ensino existente nas escolas é estar diante de uma constante superação de paradigmas implantados por um longo tempo, que devem ser analisados precisamente na perspectiva de mudanças e melhorias no sistema educacional.

Mattei (2006) aponta que, para Vygotsky, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é genético, mas apropriativo de um psiquismo que é historicamente acumulado sob a forma de relações sociais entre os sujeitos.

As funções mentais e o funcionamento do cérebro são percebidos como um sistema que possibilita uma grande plasticidade; sua estrutura e funcionamento são formados ao longo da história e do desenvolvimento de cada indivíduo por meio da mediação, representação, abstração e generalização da realidade para posterior formação de conceitos e internalização.

Não existe uma explicação real, “nenhuma pesquisa ou um estudo que tenha comprovado, de forma científica, a questão biológica, genética ou ambiental, como fator determinante para a superdotação” (MATTEI, 2006, p. 170).

Existe uma diferenciação entre o talento, a superdotação e a genialidade no decorrer do desenvolvimento humano. A habilidade se manifesta de forma diferente e se expressa de modo variado. Landau (1990) aponta três níveis diferentes da

capacidade humana, diferenciando talento, superdotação e genialidade. O talento se expressa em um campo específico de interesse de cada sujeito.

A superdotação pode ser definida como um aspecto básico da personalidade desse sujeito talentoso, o que lhe possibilita manifestar seu talento em um nível superior, contextualizado em uma maior abrangência, no seu meio cultural e social.

Já, “a genialidade é definida como um fenômeno que raramente acontece na sociedade, que expressa uma amplitude de manifestações, abrangendo o talento do superdotado, cuja compreensão ou realização se observam mundialmente” (LANDAU, 1990, p. 10).

Piske (2011) indica que Renzulli, um dos maiores pesquisadores da área de altas habilidades/superdotação, em seu modelo dos Três Anéis define a superdotação como o resultado da interação de três aspectos, sendo eles: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e a criatividade. Piske (2011) concorda com Renzulli ao afirmar que os aspectos determinantes da superdotação estão presentes em algumas pessoas, sob certas circunstâncias. De acordo com Renzulli (2004), os tipos de superdotação podem ser determinados pela especificidade das características e habilidades de cada indivíduo associadas ao meio cultural e às demandas sociais em que o sujeito está inserido.

Apesar da importante definição de Renzulli, utilizada pela maioria dos pesquisadores do Brasil na área de altas habilidades/superdotação, há controvérsias na definição de termos que provocam divergências e conflitos entre alguns autores desta área.

Gagné (1995) indica que há uma situação caótica em termos de conceituação. Guenther (2010) confirma que há um caos nas instruções oficiais e as mesmas dificultam os conceitos utilizados sobre a área de altas/habilidades. Ambos os autores utilizam termos como: altas capacidades ao invés de altas habilidades; dotação ao invés de superdotação. Guenther (2010) explica que a confusão da definição de superdotação e altas habilidades pode ter se iniciado na tradução do termo do inglês para o português, pois *giftedness* significa literalmente dotação, porém muitos pesquisadores traduzem como superdotação¹.

¹ O termo superdotação é utilizado pelo Ministério da Educação e do Desporto, em Publicações sobre as Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de altas habilidades/superdotação.

Gagné (1995) diferencia dotação de talento. A primeira terminologia significa posse e uso de notável capacidade natural, já a terminologia talento se refere ao desempenho superior que implica num alto nível de conhecimento em alguma área de interesse que o sujeito pode apresentar durante a aprendizagem.

Delou e Bueno (2001) apontam que para Vygotsky tanto o talento como a genialidade raramente se revelam em todos os campos. Para Vygotsky (2010) a genialidade é algo raro, pois se trata de uma aptidão especial que poucos sujeitos apresentam. A educação do gênio deve cuidar com suas especificidades na mesma medida e procedimento educacional comparada a outras necessidades especiais.

Conforme Vygotsky (2010), a genialidade pode estar relacionada à hereditariedade, porém será significativa apenas em caso de estar associada a um ambiente favorável ao desenvolvimento do indivíduo. As questões que envolvem a genialidade que o sujeito pode apresentar, como: questões biológicas, psicológicas e sociais estão muito aquém de serem solucionadas pela ciência de forma clara e precisa.

As questões biológicas concernem à possível hereditariedade que o sujeito pode herdar, ou seja, características que compreendam a influência de genes; a hereditariedade, no entanto, é um assunto muito complexo e envolve um conjunto de peculiaridades; as questões psicológicas preparam o sujeito para o meio e podem influenciar a sua capacidade de pensar e agir de modo produtivo e inovador; as questões sociais podem envolver a motivação e o incentivo que o sujeito recebe das pessoas que convivem com ele, da cultura que o projeta a saber e conhecer mais a respeito de assuntos variados e a pesquisar e obter novas descobertas.

Veer e Valsiner (2009) expressam que, para Vygotsky, a genialidade como um grau superior de talento é expresso com ampla criatividade e contém um significado marcante para a história da humanidade. Talento e genialidade são aspectos que se diferenciam porque o sujeito que apresenta genialidade é considerado pioneiro em determinada área do conhecimento e deixa seu marco histórico para a sociedade.

Delou e Bueno (2001) expressam que, em relação à genealogia dos gênios e no que concerne ao processo da hereditariedade, é possível afirmar que a formação hereditária da genialidade é completamente complexa e se encaminha para uma multiplicidade de peculiaridades hereditárias específicas ou genes do sujeito. Seria possível dizer que a genialidade não é pré-estabelecida geneticamente. na maioria

dos casos, o sujeito gênio não herda todas as características por completo. A transmissão das características herdadas hereditariamente ainda não traz consigo a herança do modo pelo qual elas se relacionam. Em função dessa explicação, seria pouco provável a ocorrência de repetição da mesma combinação genética ou de uma combinação total que se assemelhe nos descendentes. Se a hereditariedade fosse fator decisivo para existir a genialidade, somente o ambiente social iria concretizar o potencial e criar o gênio (DELOU e BUENO, 2001).

A partir da reflexão de que a hereditariedade não determina as potencialidades e talentos que o sujeito irá desenvolver durante seu percurso vital, é importante elucidar que um ambiente responsivo e estimulador se torna fundamental para trabalhar a alta capacidade que o sujeito apresenta, pois ainda que ele apresente uma capacidade acima da média, se não houver um trabalho que proporcione condições para o florescer de seu talento, não haverá estímulo para que isso ocorra.

Pode-se compreender que a genialidade, na concepção de Vygotsky, é demarcada pela especificidade de cada sujeito com alto potencial, definida como uma habilidade única e especial que poucos sujeitos apresentam. Essa habilidade floresce e se desenvolve na medida em que haja condições favoráveis para seu amadurecimento e esplendor.

3.2 A compreensão de Vygotsky da área de altas habilidades/superdotação

A definição das altas habilidades/superdotação está relacionada à capacidade do desenvolvimento humano. Essa capacidade está intrinsecamente ligada à forma com que o professor trabalha em sala de aula. Se a aula desperta a criatividade e interesse do aluno, ele será capaz de expressar sua alta capacidade e habilidade em produzir, bem como seus mais preciosos sentimentos e emoções que envolvem todo o contexto do processo de ensino-aprendizagem.

Seria possível explicar que, para Vygotsky (2010), a superdotação é uma área que envolve uma mudança de procedimentos e atenção durante o desenvolvimento das formas especiais de talento. O professor, como mediador da aprendizagem, deve oferecer condições adequadas para que o aluno tenha um bom desempenho escolar desde a mais tenra infância. Vygotsky (2010, p. 430) expressa que

Do mesmo modo, se tomamos outro exemplo, como o das crianças superdotadas, aqui também esbarramos na necessidade de mudança de alguns procedimentos e regras gerais da educação. Mais uma vez isso se manifesta da forma mais grosseira e simples em algumas formas especiais de talento, digamos para a pintura, a música ou a dança, situação em que só o ensino especial prematuro, iniciado desde a mais tenra infância, pode assegurar um desenvolvimento normal das potencialidades já jacentes na criança (VYGOTSKY, 2010, p. 430).

A manifestação das altas habilidades/superdotação somente existe na condição de haver um ambiente que instigue as capacidades do aluno em produzir, e lhe possibilite o desenvolvimento de seus talentos. Vygotsky (2010) expressa que o meio social é uma multiplicidade de relações humanas em que é possível haver uma excepcional plasticidade que torna a educação flexível. O meio em que o sujeito está inserido não é imutável, estagnado e rígido; pelo contrário, ele é moldado de acordo com as relações interpessoais que são estabelecidas. Na educação não existe nada de inativo, pois o sujeito age ativamente para internalizar o conhecimento que está proposto em seu meio social. “O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional. E todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca” (VYGOTSKY, 2010, p.65).

O aluno que apresenta altas habilidades/superdotação deve contar com o apoio de um profissional da educação que possibilite um ambiente favorável e estimulador. Para Landau (1990), a criança superdotada pode ser percebida como o

atleta que corre um longo percurso e está à frente de outras crianças; Porém, apenas intelectualmente ou em áreas específicas que dizem respeito ao seu interesse. Se não houver alguém que a acompanhe e a ensine a vencer o intervalo entre o desenvolvimento emocional cronológico e o intelectual que está acima da média, essa criança se sentirá solitária e usará toda a sua energia para tentar equilibrar esses extremos de sua personalidade e comportamento.

Para Vygotsky (2010) educar significa, principalmente, suscitar novas reações e elaborar novas formas de comportamento. No caso do aluno com altas habilidades/superdotação, é preciso que o professor o perceba como um sujeito que apresenta características singulares e comportamento inerente à sua condição de superdotado.

De acordo com Winner (1998), o perfil do aluno superdotado difere do perfil de alunos que não apresentam altas habilidades/superdotação (AH/SD). O seu comportamento é de um sujeito que apresenta muita curiosidade para entender problemas pelos quais outras crianças de seu convívio não se interessam; essa busca constante o leva a tomar iniciativas que nem sempre agradam às pessoas que convivem em seu meio.

Seu talento não é comum, e pode causar sentimentos como: inveja, ciúme e interesse de outros colegas em realizar atividades semelhantes e até copiar suas ideias. Sua alta capacidade o leva ao desejo de realizar atividades com perfeccionismo, e essa sede de conhecimento, às vezes, o incomoda, e seu alto nível de exigência aumenta quando não sabe controlar seus sentimentos. Na sala de aula apresenta um comportamento irrequieto, perturbador, importuno; quando o professor não ensina um conteúdo novo, normalmente, o aluno superdotado fica impaciente e incomodado pela repetição e falta de criatividade.

Ao lidar com as altas habilidades/superdotação do aluno, o professor deve instigá-lo a ter autonomia para realizar atividades e suas próprias produções e valorizar a experiência que ele apresenta. Vygotsky (2010) aponta que o processo de educação deve estar pautado na atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve consistir somente em orientar e regular essa atividade. “Pois a base da ação educacional dos próprios alunos deve ser pleno processo de respostas em todos os três momentos: a percepção do estímulo, a sua elaboração e a ação responsiva” (VYGOTSKY, 2010, p. 64).

O professor do aluno com altas habilidades/superdotação deve perceber a ação que o estímulo do que lhe foi proposto no ensino lhe causa, elaborar atividades que despertem uma reação positiva e motivadora e identificar no comportamento do aluno uma resposta significativa desse estímulo. Ao mesmo tempo, deve estabelecer de que forma seu aluno será mais ativo em sala de aula, de que maneira ele pode ser mais participativo e agir com autonomia, como um sujeito ativo e não passivo às ações do professor, considerando importante a experiência que o aluno traz consigo. O processo de ensino-aprendizagem não deve partir somente do interesse do professor e sim na interação professor-aluno. Vygotsky (2010, p. 64) explica

Pois a passividade do aluno como subestimação da sua experiência pessoal é o maior pecado do ponto de vista científico, uma vez que toma como fundamento o falso preceito de que o mestre é tudo, e o aluno, nada. Ao contrário, o ponto de vista psicológico exige reconhecer que, no processo educacional, a experiência do aluno é tudo. A educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno, mas o próprio aluno se eduque (VYGOTSKY, 2010, p. 64).

Uma educação ativa, em que há a interação efetiva entre professor-aluno, pode ser um diferencial em estabelecer o desenvolvimento de talentos. Para entender as altas habilidades, é preciso perceber a capacidade ilimitada que o aluno apresenta. Essa capacidade é demonstrada pelo seu comportamento fora do padrão criado pela escola. O aluno superdotado apresenta traços específicos em seu comportamento e habilidades que são superiores aos demais alunos que apenas produzem de forma limitada. O Ministério da Educação e do Desporto, na Publicação das Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de altas habilidades/ superdotação e Talento aponta que:

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, MEC/SEESP, 1995, p. 13).

O aluno superdotado extrapola os limites do ensino que lhe é ofertado; sua imaginação é frutífera e aguçada constantemente. Para Vygotsky (2009), a fantasia da criança não tem contenção. A atividade criadora está embasada na capacidade de combinação de nosso cérebro, e depende da riqueza e diversidade de nossas vivências e experiências. Logo a imaginação se origina pelo acúmulo dessas experiências durante o processo educativo.

A experiência social faz a diferença na educação do aluno superdotado que requer um ambiente que o estimule e o envolva. Dessa forma, as práticas pedagógicas utilizadas com esse aluno devem ter por meta o constante trabalho de criar, inventar, planejar e produzir, bem como viabilizar o acesso do aluno ao conhecimento realizado de forma elaborada e aprofundada, contando com a sua participação na produção histórico-cultural do contexto em que está inserido.

Vygotsky (2008) explicita o processo de desenvolvimento humano como um processo dialético complexo, multifacetado, marcado por um esquema de periodicidade, por desproporções de funções, metamorfoses, conversões qualitativas, combinações complexas, processos de evolução e involução, interação de fatores externos e internos e busca constante de adaptação ao meio (VYGOTSKY, 2008).

Por toda a complexidade que há no desenvolvimento humano é essencial que o aluno superdotado conte com a ajuda de seu professor. A zona de desenvolvimento proximal entre o professor e o aluno superdotado significa o melhor caminho para que essa criança desenvolva suas potencialidades e talentos. O professor precisa criar vínculos sociais e afetivos para que seu aluno superdotado supere suas necessidades em cada dimensão do desenvolvimento.

4 METODOLOGIA

O delineamento metodológico desta pesquisa está respaldado pela seguinte questão:

Como é a percepção de alunos do ensino fundamental com altas habilidades/superdotação (AH/SD), de suas famílias e de seus professores em relação a aspectos socioemocionais de seu desenvolvimento?

Esta pesquisa apresenta uma abordagem de caráter qualitativo e exploratório. Sampieri et al. (2006) explicam que a abordagem qualitativa apresenta algumas premissas centrais que dizem respeito à realidade investigada que é construída pelo(s) indivíduo(s), possibilitando sentido ao fenômeno social; busca-se entender o ponto de vista dos participantes sociais que estão envolvidos nesse processo. Já o caráter exploratório é realizado para analisar um tema ou problema de pesquisa pouco estudado, do qual se tem muitas dúvidas ou não foi abordado antes (SAMPIERI et al, 2006).

Este estudo será realizado por meio de aspectos teórico-metodológicos desenvolvidos a partir das contribuições de Vygotsky, respaldando-se em um método materialista histórico e dialético. Serão abordadas as categorias linguagem e pensamento e as noções de significado e sentido, bem como os motivos e as necessidades. Haverá três etapas importantes que irão compor esse procedimento: os pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação.

Para Aguiar e Ozella (2006) a reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos está baseada em uma constatação que parte do aspecto empírico; deve-se, porém, ir adiante da descrição dos fatos e das aparências; é preciso investigar o processo de constituição do objeto pesquisado e investigá-lo em seu processo histórico.

Em relação ao procedimento metodológico, Aguiar e Ozella (2006) destacam que é importante haver uma discussão sobre a categoria *mediação*, devido a sua importância para a perspectiva escolhida. O uso dessa categoria nos possibilita quebrar as dicotomias interno-externo, objetivo-subjetivo, significado-sentido, como também afastar-nos das visões naturalizantes, embasadas em uma concepção de sujeito que é fundamentada na constituição de uma essência metafísica (AGUIAR e OZELLA, 2006).

Para Vygotsky (2002), o ser humano se constitui pela compreensão da gênese social do individual, pela compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação. O aspecto dialético da construção dos sentidos condiz com a produção não apenas dos sentidos, mas também dos significados em que as criações dos sujeitos são as próprias produções de sentidos expressas de modo único em processos complexos que abrangem a realidade do contexto social em que os sujeitos estão inseridos. Vygotsky (2002) aponta que esses processos estão relacionados à criação que é inerente ao ser humano; eles se completam e interagem com os diversos aspectos de todos os contextos em que os sujeitos estão presentes, e surgem de modo singular e único, mediado pelo meio sociocultural.

4.1 Contexto do estudo

O local onde foi realizada esta pesquisa é a Sala de Recursos Multifuncional que atende a diversas necessidades educacionais especiais (NEEs) que os alunos apresentam. Alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) recebem acompanhamento contínuo com o atendimento educacional especializado (AEE)¹ que essa Sala lhes oferece. Esse estabelecimento público municipal está situado em um município do Paraná e dispõe do programa de atendimento ao aluno superdotado desde 2010.

Essa escola oferta serviços relacionados à Educação Especial, compostos em duas diferentes organizações: uma delas é a Sala de Recursos para Transtornos Funcionais Específicos e a outra é a Sala de Recursos Multifuncional. Na Sala de Recursos para Transtornos Funcionais Específicos há o serviço de caráter

¹ O atendimento educacional especializado (AEE) consta no Decreto Federal número 6.571 de 2008 da nova LDB 9.394/96, capítulo V, que tem como finalidade ampliar a oferta de atendimento aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Na instituição investigada, esse atendimento visa a atender alunos matriculados na rede pública em salas de Recursos Multifuncionais e no Centro de Atendimento Especializado às Deficiências Sensoriais – CADS. Trata-se de um serviço complementar e/ou suplementar ao trabalho que acontece no ensino regular para os alunos com necessidades educacionais especiais. Esses alunos podem apresentar deficiência cognitiva, sensorial ou múltipla, e física, Transtornos Globais do Desenvolvimento que se referem à síndrome de Asperger, à Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos (sem outra especificação), bem como apresentar altas habilidades/superdotação. O atendimento objetiva que esses alunos se tornem autônomos e independentes na escola e em seu meio social.

pedagógico complementar ao atendimento educacional de nível regular, que recebe alunos com dificuldades específicas de aprendizagem. Tem a finalidade de romper as barreiras para possibilitar a participação desses alunos, tendo em vista as suas necessidades específicas.

Dispõe de atividades e métodos propostos para proporcionar um bom desenvolvimento intelectual, psicomotor e afetivo. O atendimento é ofertado duas vezes por semana, no contraturno, e segue um cronograma pré-estabelecido.

A Sala de Recursos Multifuncional, local onde esta pesquisa foi realizada, apresenta como seus principais objetivos: promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular; assegurar a transversabilidade das ações da educação especial; fomentar o desenvolvimento de recursos didático-pedagógicos que superem as barreiras no processo de ensino-aprendizagem e garantir condições adequadas para a continuidade de estudos em todos os níveis de ensino.

A formação do grupo de trabalho para os atendimentos acontece por meio da avaliação Psicoeducacional que é solicitada pelo professor do ensino regular e direcionada à Gerência da Educação Especial (GESPI), podendo ser recomendada ou não a necessidade de frequência a esse serviço educacional.

O atendimento educacional especializado (AEE) visa a atender alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino de Pinhais nas salas de Recursos Multifuncionais e no Centro de Atendimento Especializado às Deficiências Sensoriais – CADS. Trata-se de um serviço complementar e/ou suplementar ao trabalho que acontece no ensino regular para os alunos com necessidades educacionais especiais; esses alunos podem apresentar deficiência cognitiva, sensorial ou múltipla, e física, Transtornos Globais do Desenvolvimento que se refere à síndrome de Asperger, à Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância – psicoses- e transtornos invasivos - sem outra especificação – alunos com altas habilidades/superdotação, fazendo com que os alunos se tornem autônomos e independentes na escola e em seu meio social.

As Salas de Recursos Multifuncionais apresentam espaço próprio para ofertar o AEE e disponibiliza recursos pedagógicos, tecnológicos, além de acessibilidade para atendimento às necessidades especiais dos alunos que freqüentam esse serviço. O profissional especializado que trabalha com o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais tem uma carga horária de 40 horas semanais, para que,

além de atuar nesse atendimento, disponha de tempo para orientar a família dos alunos que frequentam o serviço, para contatar especialistas e os professores da sala de ensino regular.

O AEE apresenta um trabalho pedagógico de caráter sistemático que pode acontecer em pequenos grupos de até 6 alunos; outra opção é o atendimento individual, quando necessário, dependendo da necessidade do aluno que é atendido.

O Plano de atendimento educacional especializado do aluno abrange diversos aspectos como: a definição e a organização de estratégias, recursos pedagógicos e de acessibilidade e serviços; identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas de cada aluno; abrange ainda o cronograma do atendimento individual ou em grupo e a carga horária; e também o tipo de atendimento de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos.

A organização do cronograma do AEE é realizada pelo professor responsável que busca assegurar apoio à inclusão quanto a reuniões com as famílias dos alunos, com especialistas e professores do ensino regular.

O trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncional visa a atender o desenvolvimento socioemocional, cognitivo, e psicomotor dos alunos que freqüentam o local. Todo trabalho que é realizado nessa Sala respalda-se em jogos lúdicos, teatro, esquema corporal, oralidade, música, gincanas, circuito e outras atividades.

Quanto à dimensão socioemocional, são trabalhados importantes aspectos como: autoestima, autoconhecimento, noções de limites, regras, tolerância, frustração, relacionamento interpessoal com seus colegas e família; comportamentos que demonstram: insegurança, ansiedade, onipotências, cooperação, persistência, agressividade.

Em relação à esfera cognitiva, os trabalhos realizados buscam atingir os seguintes aspectos: atenção, concentração sustentada, compreensão de ordens, idéia, texto. Organização do pensamento, raciocínio lógico que diz respeito à organização de figuras na sequência, organização das idéias, compreensão de conceitos matemáticos, cálculos e soluções de problemas, percepção tanto auditiva, visual como tátil que trabalham com semelhanças e diferenças, memória visual, auditiva, viso-motora; linguagem oral e escrita que abrange vocabulário, articulação das palavras, compreensão do que é ouvido e respondido, clareza ao desenhar e

escrever, e também os conceitos já adquiridos.

No que concerne ao desenvolvimento psicomotor dos alunos, os objetivos principais estão relacionados a trabalhar com a imagem e esquema corporal; identificação e reconhecimento das partes do corpo, desenho do corpo com os detalhes; tônus, postura e equilíbrio, organização e orientação espacial; conceitos de espaço, formas e grandezas; organização e orientação temporal; conceitos temporais, ritmo, sequência lógica, calendário; lateralidade: definição dos lados, orientação simples e cruzada; motricidade global que trata dos movimentos de grande amplitude e voluntários como: pular, saltar, saltitar, correr jogar bola, subir escada; motricidade fina como: movimentos de pequena amplitude e voluntários como: dedilhar, costurar, amarrar, abotoar, recortar e também atividades visomotoras.

Em relação ao contexto onde as crianças superdotadas estão inseridas, a influência que o contexto social onde cada ser humano está inserido e constrói sua história é essencial, na medida em que a cultura de seu grupo social leva cada sujeito a atribuir significados a partir de suas vivências, experiências de vida, e de suas interações sociais.

Neste sentido, convicções, ideias e pensamentos que tiveram origem nas relações interpessoais de cada grupo social, podem vir a explicitar sentimentos de valorização ao próximo, ou de rejeição e preconceito ao olhar o outro do mesmo grupo social como um ser diferente e o exclui.

A formação de conceitos ocorre em todo contexto social, depende da forma como estes conceitos espontâneos ou não-espontâneos surgem e como são direcionados no meio em que os sujeitos vivem. O que é estabelecido como certo é realizado por condições externas e internas, algo que se internaliza dentro do sujeito e que provém de seu grupo cultural. Vygotsky (1991, p. 74) expressa:

Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas (VYGOTSKY, 1991, p. 74).

O trabalho escolar com os conceitos que os alunos apresentam, precisa ser direcionado para um desenvolvimento positivo, que inclui os outros sujeitos a partir

de respeito mútuo. Para isto, os conceitos precisam ser analisados e reavaliados, livres de preconceito e exclusão.

No contexto de inclusão, é importante contar com a participação de todos os sujeitos que vivenciam a educação como forma de reconhecimento da importância de cada sujeito envolvido neste processo e um modo de superação do olhar depreciativo ao diferente. A aceitação e o respeito às potencialidades de alunos superdotados deve ser entendida como promotora do cenário educacional.

A escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica. Para que uma escola se torne inclusiva há que se contar com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive (BRASIL, 2004. p.9).

O sujeito superdotado está presente em um contexto social, que tem as marcas de uma sociedade injusta, excludente e que apresenta resistência às suas necessidades educacionais. O meio social onde este sujeito vive é muitas vezes rude e cruel com o que difere da norma.

Pérez (2002) afirma que se os professores e a sociedade não souberem diferenciar mitos da realidade, se os alunos superdotados não forem reconhecidos e não forem distinguidas as suas necessidades, se os agentes que pretendem constituir políticas educacionais continuarem apenas argumentando sobre estes alunos como alvo da inclusão sem refletir a respeito de estratégias efetivas para inclusão, se não lhes for permitido se auto-reconhecerem e se aceitarem como diferentes, se não aumentar a produção científica e os pesquisadores na área de altas habilidades, a inclusão de alunos com AH/SD não ocorrerá (PÉREZ, 2002).

O contexto social onde o superdotado está inserido, nem sempre revela se sua inclusão social está realmente ocorrendo de forma significativa e adequada, pois ter uma vaga garantida em uma escola que se propõe a atendê-lo não garante que este sujeito realmente terá um bom atendimento.

De acordo com Pérez (2002), a condição do sujeito superdotado estar frequentando uma escola e aparentemente estar sendo atendido por ela é um dos motivos que impossibilitam analisar como vem ocorrendo sua inclusão. É por esta razão que a permanência bem-sucedida aparece como diferencial importante deste paradigma. Ter uma vaga na escola pode representar o primeiro passo no processo de inclusão para muitos alunos com necessidades educacionais especiais. A

conquista de frequentar a escola pode estar garantida para o aluno superdotado, mas ainda é necessário superar uma etapa anterior que leva ao verdadeiro acesso ao contexto escolar e que é a (re) construção de sua identidade para depois, então, podermos analisar maneiras de assegurar a sua permanência de forma efetiva e adequada (PÉREZ, 2002).

É importante rever as práticas educacionais inclusivas que acontecem na realidade e repensar a educação especial como uma forma de garantir ao sujeito superdotado um lugar com planejamento que atenda às suas necessidades, pois “a escola que visa a ser inclusiva precisa se planejar para gradativamente implementar as adequações necessárias, para garantir o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais à aprendizagem e ao conhecimento” (BRASIL, 2004, p.23).

Os alunos superdotados que participaram desta investigação estão inseridos em um contexto que apresenta alguns benefícios para seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. No entanto, trata-se de uma escola pública que, como a maioria das escolas que ofertam serviços públicos, apresenta muitas limitações em seus recursos materiais e pessoais, como: o número reduzido de Salas de Recursos Multifuncional, poucos materiais para realização do programa de enriquecimento curricular para alunos superdotados, ausência de investimentos na contratação de profissionais com formação na área de altas habilidades/superdotação.

O contexto onde as crianças superdotadas participantes deste estudo frequentam o atendimento educacional especializado (AEE), é o de uma escola pública, situada em município brasileiro do Paraná¹, região metropolitana da capital deste Estado.

Quanto ao investimento cultural neste contexto, atualmente o governo deste município tem apresentado muitos projetos, festivais, concursos. Uma das importantes iniciativas foi a construção de um centro cultural. Em 2006, foi fundado um Festival de Teatro, que ocorre a cada ano, o festival tem como finalidade

¹ O município pesquisado tornou-se oficialmente um município em 1992, quando emancipou-se do município de Piraquara. Mesmo sendo o menor dos 399 municípios paranaenses, é considerada uma das quatorze cidades mais populosas do estado do Paraná, com uma população de aproximadamente 117.166 habitantes. Este município foi indicado entre as cem melhores cidades brasileiras para se fazer negócios, é a 14º maior economia do Paraná, consolidando-se como um importante pólo de serviços e comércio da região. Destaca-se também por possuir o 14º melhor IDH do Paraná, mais recentemente foi apontada como tendo o 3º IFDM (Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal) do estado, índice elaborado pela FIRJAN - Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro que mede a qualidade de vida dos municípios brasileiros.

incentivar a participação de crianças e jovens em atividades artísticas, dando premiações em várias categorias apresentadas. No ano de 2007 foi realizado um Concurso de Fotografia, com a finalidade de divulgar cotidiano da cidade; as imagens apresentadas neste concurso eram classificadas como amadoras ou profissionais, na ocasião eram escolhidos três vencedores que ganhariam medalhas e prêmios.

Neste município está situado um importante Centro Cultural, criado em 2005. Atualmente, este centro apresenta uma gibiteca, videoteca, biblioteca direcionada para a população, exposições, e também disponibiliza cursos gratuitos para pessoas de todas as idades.

Encontra-se neste município também um Centro Cultural fundado por um renomado escultor e pintor, que possui ateliê de pintura, fundição de esculturas e memorial e trilhas com largos jardins de esculturas. Este artista pretende desenvolver técnicas inovadoras de esculturas e lançar uma nova linha de design com peças utilitárias. Este município conta também com um Ateliê que é um espaço reservado para divulgar à população um acervo variado de técnicas com pedras, resinas, metais, moldes, entre outras coisas. A nomeação do ateliê é dedicada a um célebre artista plástico.

Neste município há um parque muito frequentado por pesquisadores. Trata-se de um local para inovador para promover pesquisas científicas e tecnológicas, por meio de recursos didáticos, experimentos, ilustrações e multimídia os monitores responsáveis explicam aos visitantes sobre os desenvolvimentos científicos, tecnológicos, matemáticos, geográficos, físicos, químicos, astronômicos, biológicos, entre outros assuntos. No município pesquisado está situado um dos maiores centros de exposições e convenções da Região Sul do Brasil.

A escola onde esta pesquisa foi realizada é situada em um bairro humilde da região do município pesquisado e apresenta algumas limitações para implantar de forma abrangente serviços de atendimento pedagógico e psicológico que atendam seus alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs), e voltados a uma escola inclusiva.

O contexto onde crianças superdotadas estão inseridas é fato primordial para o desenvolvimento de suas potencialidades e talentos (STOLTZ e PISKE, 2012). Ao refletir sobre o meio social onde foi realizada esta investigação, verifica-se que é

preciso construir medidas educacionais de inclusão amplas que possam contar com as ferramentas necessárias para o progresso integral de seus alunos superdotados.

O ser humano como um sujeito histórico e social requer ferramentas, instrumentos e certas habilidades para transformar sua realidade e desenvolver com seu talento possibilidades para solução de problemas e fazer novas descobertas científicas em prol de uma sociedade mais justa e humana. Assim, pode-se definir o sujeito superdotado como aquele que participa ativamente em seu contexto social para contribuir com a evolução em diversas áreas do conhecimento científico a favor da humanidade.

Cada sujeito superdotado revela-se com um talento especial e nele demonstra seus sentimentos e emoções, seja pela presença da possibilidade de desenvolvimento ou pela ausência de recursos em seu processo de evolução. Muitos sentimentos são expressos em suas falas que concretizam suas emoções em seus atos ou na pronúncia de cada palavra. Estas palavras é que irão dar significado para suas histórias de vida. A partir de então, a pesquisadora apresentará em sua investigação os núcleos de significação para em seguida analisá-los.

4.2 Participantes

Os participantes desta pesquisa são cinco alunos diagnosticados como sujeitos com altas habilidades/superdotação, cinco famílias e quatro professoras. Todos os alunos frequentam a Sala de Recursos Multifuncional de uma escola municipal pública. A faixa etária desses alunos é de sete a dez anos de idade; a maioria frequenta o 5º. ano do ensino fundamental. Os alunos devem apresentar altas habilidades/superdotação (AH/SD) e ser indicados aleatoriamente pela professora responsável da sala de recursos.

Destaca-se que não foi realizado nenhum contato anterior com os participantes para que não houvesse inferências prévias durante as entrevistas.

4.2.1 Alunos

Foi realizado o perfil dos alunos superdotados em relação à idade, escolaridade, área em que apresenta Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) e área (s) em que apresenta (AH/SD).

Destaca-se que os nomes de todos os participantes desta pesquisa é fictício para preservar seu anonimato.

Quadro 1: Perfil dos alunos superdotados participantes desta pesquisa quanto à idade, escolaridade, área que apresenta Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) e área (s) que apresenta (AH/SD).

Alunos	Idade	Escolaridade	NEEs	Área de (AH/SD)
Amanda	10 anos	5º ano	AH/SD	Acadêmica
Daniela	9 anos	5º ano	AH/SD e TDAH ¹	Liderança
Jorge	7 anos	3º ano	AH/SD	Acadêmica
Jéssica	10 anos	5º ano	AH/SD	Acadêmica
Kátia	10 anos	5º ano	AH/SD	Acadêmica

Fonte: a autora.

4.2.2 Familiares

Foi realizada a caracterização de cada familiar em relação a sua idade, estado civil, escolaridade e escola (origem).

O quadro 2 indicará uma visão geral relacionada ao perfil de cada familiar:

QUADRO 2: Caracterização dos familiares dos alunos superdotados quanto à idade, estado civil, escolaridade e escola (origem).

Familiares	Idade	Estado Civil	Escolaridade	Escola (Origem)
Rosana	39 anos	Casada	Pós-Graduação	Pública
Ângelo	33 anos	Casado	Ensino Médio	Pública
Inês	36 anos	Casada	Ensino Médio	Pública
Andréia	29 anos	Casada	Ensino Médio	Pública
Luiza	28 anos	Casada	Ensino Médio	Pública

Fonte: a autora.

4.2.3 Professoras

¹ (TDAH) Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade.

Para completar os dados dos participantes foi realizado o perfil das professoras que irão participar deste estudo. O perfil indicará a idade, estado civil, escolaridade e disciplina cada professor ministra.

O quadro 3 mostrará o perfil geral de cada professor:

QUADRO 3: Perfil das professoras entrevistados quanto à idade, estado civil, escolaridade e disciplina que ministram aula.

Professoras	Idade	Estado Civil	Escolaridade	Disciplina que ministra aula
Gláucia	43 anos	Divorciada	Superior	Todas do EF ²
Margarida	43 anos	Casada	Ensino Superior	Todas do EF
Mirella	39 anos	Casada	Pós-graduação	Sala de Recursos
Rosana	39 anos	Casada	Pós-graduação	Todas do EF

Fonte: a autora.

4.3 Procedimento de coleta de dados

Esta pesquisa foi realizada com base na coleta de dados com entrevistas semiestruturadas e observações. As entrevistas e as observações foram realizadas com alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), suas famílias e suas professoras.

Para a pesquisa, a amostra foi aleatória. Foi realizado um sorteio dos alunos superdotados que frequentam o atendimento da Sala de Recursos Multifuncional. Os alunos, suas famílias e professoras participaram de uma entrevista individual e gravada, que foi transcrita na íntegra; responderam questões que dizem respeito à sua percepção quanto aos aspectos socioemocionais de seu desenvolvimento. A entrevista teve duração de, no máximo, 60 minutos.

Aguiar e Ozella (2006) definem as entrevistas como um dos instrumentos mais ricos por possibilitarem o acesso aos processos psíquicos, aos sentidos e aos significados do sujeito. É importante que as entrevistas sejam consistentes e amplas, a fim de evitar inferências desnecessárias ou inadequadas. A cada entrevista, após uma primeira leitura, “o informante deverá ser consultado com a finalidade de eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e possibilitar uma

² (EF) Ensino Fundamental

quase análise conjunta do processo utilizado pelo sujeito para a produção de sentidos e significados” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 7).

Namura (2004) aponta que um sentido deve afetar seu interlocutor/um outro, que responde, ou seja, deflagra a ação. O sujeito da ação antecipa a resposta ou a reação de outrem, e expressa em sua ação a expectativa da resposta.

Sampieri et al (2006) afirmam que o objetivo das entrevistas é obter respostas sobre o tema, problema ou tópico de interesse nos termos, na linguagem e na perspectiva do entrevistado.

Por meio das entrevistas semiestruturadas e das observações que foram realizadas com os participantes deste estudo, foi possível coletar uma gama de informações sobre a percepção do aluno superdotado, de suas famílias e suas professoras em relação a aspectos socioemocionais de seu desenvolvimento. Foram levadas em conta as histórias de vida de cada criança superdotada no percurso escolar, de acordo com a abordagem histórico-social, o que requer o entendimento de uma multiplicidade de informações a respeito de cada sujeito em seu contexto cultural.

O contato aconteceu pessoalmente com os alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), suas famílias e suas professoras, por intermédio da Coordenadora da Sala de Recursos Multifuncional frequentada por esses alunos. Nessa ocasião, a pesquisadora fez a apresentação de forma breve sobre o estudo, as suas intenções e as questões éticas envolvidas no estudo. Os participantes selecionados foram informados do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – (TCLE), da gravação das entrevistas, do uso de nomes fictícios para preservar a identidade dos envolvidos, e que não serão obrigados a concordar em participar do estudo.

Após, o consentimento de todos, iniciaram-se as entrevistas obedecendo à disponibilidade de cada participante. Antes de iniciar a entrevista, foram retomadas as explicações referentes às intenções da pesquisa e da pesquisadora, para deixá-los o mais à vontade possível, em um espaço privado de possíveis interrupções. Foi lembrado que a entrevista seria gravada. Finalizadas as entrevistas, deu-se início ao procedimento de análise dos dados.

4.4 Procedimentos referentes à análise de dados

Durante o procedimento de análise de dados, foi realizada uma leitura flutuante para a organização do material que foi coletado durante as entrevistas. Os pré-indicadores são enunciados que apresentam conteúdos temáticos que nos ajudam a identificar a forma de pensar, sentir e agir do sujeito entrevistado. Eles apontam a construção dos núcleos futuros. Um critério básico para identificar os pré-indicadores será o de constatar a sua importância, a fim de compreender o objetivo principal da investigação proposta (AGUIAR e OZELLA, 2006).

Aguiar e Ozella (2006) indicam que os pré-indicadores emergem a partir de uma leitura em número significativamente elevado; esse fato será essencial para a posterior análise que, por si só, justificará a sua aglutinação em indicadores, o que será a próxima etapa da análise. Dos pré-indicadores chega-se aos indicadores.

Os indicadores aglutinam os pré-indicadores, e fazem surgir os núcleos de significação; esses núcleos, para Aguiar e Ozella (2006), indicam de modo objetivo as falas das participantes, aquilo que realmente se identificará nas entrevistas e que, gradativamente, será compreendido pela pesquisadora durante esse processo.

Os indicadores e conteúdos temáticos possibilitam o processo de aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou por meio da contraposição. Para Vygostsky (2008), quando diversas palavras se fundem em uma única, a nova palavra não expressa somente uma ideia de certa complexidade, mas determina todos os aspectos isolados envolvidos nessa ideia que foi expressa. A construção e análise dos núcleos de significação é a fase em que se inicia o processo de articulação que determinará a organização dos núcleos de significação por meio de sua nomeação. Deve haver uma quantidade reduzida de núcleos ao verificar as transformações e contradições durante o processo de construção dos sentidos e dos significados.

Os núcleos resultantes devem permitir a identificação dos pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, envolvendo-o emocionalmente e revelando as suas determinações constitutivas no processo (AGUIAR e OZELLA, 2006).

Quanto à análise dos núcleos, ocorreu por um processo intranúcleo, até haver uma articulação internúcleos. Durante esse procedimento ficarão explícitas as semelhanças ou contradições do discurso do sujeito.

O processo de análise não deve se restringir à fala do participante, mas deve se ampliar para a interpretação do investigador que precisa compreender o sujeito na sua totalidade envolvendo o contexto social, político e econômico.

Nesse processo, é possível avançar do caráter empírico para o interpretativo, da fala exterior para fala interior, da fala do sujeito para o seu sentido.

4.5 Aspectos éticos da pesquisa

Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e obteve parecer favorável para sua realização sob Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 01986212.5.0000.0102.

Esta pesquisa foi realizada conforme os princípios éticos com a explicitação a todos os participantes em relação a sua relevância científica e social ressaltando a importância desta investigação para a área das altas habilidades/superdotação (AH/SD). Foi realizado o termo de consentimento livre e esclarecido dos entrevistados desta pesquisa, e o sigilo no que concerne à identidade dos participantes.

Após a explicação dos procedimentos metodológicos pertinentes a este estudo, inicia-se a apresentação dos resultados encontrados e a discussão dos dados.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo buscou-se responder à pergunta norteadora desta pesquisa:

Como é a percepção de alunos do ensino fundamental com altas habilidades/superdotação (AH/SD), de suas famílias e de seus professores em relação a aspectos socioemocionais de seu desenvolvimento?

Para compreender o sujeito dentro da perspectiva histórico-cultural é preciso considerar o seu desenvolvimento como resultado de interações que ocorrem em um contexto social e cultural por excelência (STOLTZ e PISKE, 2012).

O entendimento sobre a realidade das crianças superdotadas desta investigação partiu de suas falas, das falas de suas famílias e de suas professoras e para isto foi essencial relacioná-las com suas zonas de sentido.

Compreender as necessidades destas crianças, suas histórias de vida no percurso escolar, de acordo com a abordagem histórico-social, requer o entendimento de uma multiplicidade de informações em inter-relação a respeito de cada sujeito. Cada indivíduo expressa seus sentimentos e emoções na forma de pensar, no modo de falar e compreender a própria realidade a partir das experiências vivenciadas em seu contexto cultural.

Neste sentido, a alteridade fica evidente como fator essencial nas relações interpessoais de cada sujeito. Este traz consigo marcas significativas das experiências vividas em seu contexto sociocultural, que vivenciadas, o tornam único, singular e histórico.

Desta forma, este capítulo considera a compressão da constituição das historicidades: o perfil de cada sujeito da pesquisa, os sentimentos e emoções das crianças superdotadas no contexto escolar onde estão inseridas.

No processo de análise desta investigação, ressalta-se a sistematização dos núcleos de significação a partir dos indicadores encontrados que, de acordo com Aguiar e Ozella (2006), visam a explicitar os modos de pensar, sentir e agir dos participantes deste estudo, fundamentados no movimento dialético das suas vidas.

O apoio educativo para o desenvolvimento social e emocional que a família e os professores das crianças superdotadas proporciona é de fundamental importância para o bom desempenho destes alunos na escola e na sociedade. Por isto, tanto a formação educacional da família, como também dos professores é a

base para que esta criança seja bem sucedida nas diferentes esferas do desenvolvimento. Ourofino (2008) salienta que se a família almeja a segurança para o ensino de seus filhos no contexto escolar, a escola também almeja na família a aprendizagem e a formação de seus alunos.

5.1 O caminho para os núcleos de significação

A partir deste momento, a pesquisadora irá apresentar como chegou aos núcleos de significação, que conforme Aguiar e Ozella (2006) pretendem indicar os modos de pensar, sentir e agir dos participantes deste estudo, fundamentados no movimento dialético das suas vidas.

Depois da transcrição das entrevistas, foi realizada uma leitura flutuante dos dados coletados. Esta leitura é um modo de ler os dados sem que haja a seleção das principais informações referente à pesquisa (AGUIAR e OZELLA, 2006).

Neste processo de análise também já foi possível destacar algumas palavras que constavam nas falas dos quatorze participantes, entre crianças, pais, e professoras, levando aos pré-indicadores, de grande relevância para a composição dos núcleos de significação e para a análise dos sentidos.

Os pré-indicadores das crianças superdotadas foram os seguintes: Ser muito inteligente, sentir-se um Zé ninguém, ser simpática, sentir-se um nada, amigável, ser legal, ser sincera, sentir que ninguém gosta, sentir-se um saco de pancada do irmão, sentir-se bem ao fazer bagunça, sentir-se normal, sentir-se estranha, sentir-se incomodada por ser superdotada, sentir-se com muitos defeitos, não gostar de ser superdotada, sentir-se sem qualidades, perceber que só atrapalha, gostar da sala de recursos, sentir-se bem ao brincar, sentir-se em alta, ser exigente, gostar de tudo bem organizado, sentir-se bem em casa, ter perspectivas para o futuro, ser acelerado de uma série a outra, gostar da professora, não gostar da professora porque ela é braba, não gostar da professora porque ela briga, não gostar de ser superdotada, gostar de brincar, gostar de pintar, gostar de artes, gostar de raciocínio lógico, brincar com jogos, gostar de correr, não ter amigos, relacionar-se melhor com as professoras, gostar de Educação Física, não gostar de escrever, gostar da aprendizagem na sala multifuncional, perceber a professora da sala de recursos como se fosse psicóloga, Ser divertido, ser ótimo, brincar com jogos, fazer pesquisas, resolver problemas, usar raciocínio lógico, gostar da professora da sala

de recursos, gostar das atividades, ficar à vontade, haver desafios, poder errar, aprender mais, aplicar as habilidades, fazer dinâmicas em grupo, achar divertido o que a professora faz, achar legal.

Em seguida, foi realizado o levantamento dos pré-indicadores encontrados a partir das famílias destas crianças, os quais foram: meiga, carinhosa, amorosa, ser fácil de lidar, ter habilidades acima do padrão, ser obediente, ser pouco preguiçosa, ser participativa, ser muito ansiosa, ser extremista, se frustrada, ter muitas cobranças, associar a superdotação como algo ruim, ser generosa, ser verdadeira, ter um nível de stress elevado, sentir-se isolada, sentir-se injustiçada, ser teimosa, ser perfeccionista, ser alegre, ter ótima socialização, ter poucos amigos, ser impaciente, sentir-se com muitas qualidades, ir sempre bem na escola, ter muita vontade de aprender, ser estimulada pela família, ser uma criança fácil de lidar, ser acelerada de uma série para outra, ser a melhor da turma, gostar de brincar, manifestar as habilidades desde cedo, conseguir liderar o grupo de alunos, ser eleita monitora da classe por vários anos, ter necessidade de acompanhamento diferenciado, ter aptidão para qualquer coisa, haver brigas para conseguir atendimento educacional especializado, não gostar de ler, estar deslocada na sala regular, planejar ter uma profissão, querer fazer faculdade, ter dificuldades na escrita, descobrir que apresentava algo diferente no comportamento, conseguir acompanhar as aulas melhor que os outros alunos, gostar muito, haver mais recursos que a sala regular, haver jogos com base educativa, ter possibilidade de um melhor atendimento, achar o trabalho excelente, ser possível avançar mais na aprendizagem, perceber como um escape do dia-a-dia, haver a necessidade de comunicação entre a sala regular e a sala de recursos, perceber que a criança está mais animada, haver foco no trabalho de raciocínio lógico.

Quanto aos pré-indicadores das professoras destas crianças, estes foram: Um caso muito complicado, irritar-se com qualquer coisa, ser arredia, ter dificuldades com a família, cobrar-se demais, sentir-se arrasada, ter muita ansiedade, ela não se cuida, não tem asseio pessoal, ela não se gosta, ela é ativa, tem poucas dificuldades, ela é impaciente, fala o tempo todo, gostar de fazer as coisas com pressa, ela convence falando, ela é rápida nos cálculos, ela não gostava de ser superdotada, preferia que não contassem que era superdotada, não gostar de taxaço, ela é muito preocupada, mostra que é melhor que os outros, ela é prestativa, gosta de ajudar, ela é alegre, é imediatista, não gosta de ser cobrada,

tem poucos amigos, criança bem avançada, termina rápido as lições, foi acelerada de uma série para outra, tem atitudes de ciúme, agressivo, raramente sorri, semblante muito sério, preocupante, joga o material de quem está do lado do amigo, sempre se sobressaia nas aulas, individualista, inteligente, educado, expressa violência, não gosta de compartilhar, começou a ler muito cedo, gosta muito de ler, queria o amigo de forma exclusiva, bem agitado, difícil trabalhar a parte emocional, a família coloca uma carga grande em cima dela, acham que ela tem que dar conta de tudo, ficou frustrada, amorosa, carinhosa, tem medo de errar, hiperativa, dedicada, insegura, perfeccionista, responsável, quer ser a melhor, apresenta um jeito triste, ele é seletivo, não tem alegria, ele é fechado, tem conflitos dentro de casa, ela chorava, ela expressa o que a deixa angustiada, faz amizades facilmente, é comunicativa, autoditada, disposta, Não dar conta de fazer as atividades, ir mal nas avaliações, não copiar as lições, dizem que ela não sabe nada, ela não mostra o que sabe, muita cobrança, a criança reclamava muito pela cobrança, ela chegava arrasada na escola, era apelidada, marcar reuniões com a família por causa da criança, chamar o tempo todo a atenção da criança, ela se perde dentro da confusão dela, área afetiva com deficiência, apresenta um jeito triste, traz conflitos de casa, difícil trabalhar a parte emocional, raramente sorri, uma ajuda muito grande, ajuda na organização, ajuda a ter horário para fazer as coisas, melhor relacionamento, melhor contato com os colegas, só com o trabalho no ensino regular a gente não dá conta, bem interessante, outro acompanhamento, possibilidade de atendimento individual, diferente de uma sala cheia, trabalhar de acordo com a habilidade da criança, essencial, poder falar dos sentimentos, poder se expressar, errar sem recriminação, trabalho com o desenvolvimento socioemocional, situações/ problema, desafios, pesquisas na internet, jogos diferenciados, motricidade, frustrante, gratificante, música, atividades de circuito, desenhos, estratégias, conceitos, sequência lógica, as crianças se sentem incentivadas, melhor retorno.

O processo de levantamento dos pré-indicadores é complexo e árduo porque eles surgem a partir de seguidas leituras de dados. Este fato é essencial para a sequência da análise e explica a sua aglutinação em indicadores, a próxima etapa deste processo (AGUIAR E OZELLA, 2006). Desta forma, a partir de uma nova leitura dos registros realizados foi possível aglutinar os pré-indicadores das crianças superdotadas, de suas famílias e de suas professoras. Os três indicadores das crianças superdotadas são: autopercepção das crianças superdotadas; experiências

na escola; e percepção do trabalho na sala de recursos, conforme consta no quadro abaixo:

QUADRO 4: Pré-indicadores e indicadores das crianças superdotadas

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>Ser muito inteligente, sentir-se um Zé ninguém, ser simpática, sentir-se um nada, amigável, ser legal, ser sincera, sentir que ninguém gosta, sentir-se um saco de pancada do irmão, sentir-se bem ao fazer bagunça, sentir-se normal, sentir-se estranha, sentir-se incomodada por ser superdotada, sentir-se com muitos defeitos, não gostar de ser superdotada, sentir-se sem qualidades, perceber que só atrapalha, gostar da sala de recursos, sentir-se bem ao brincar, sentir-se em alta, ser exigente, gostar de tudo bem organizado, sentir-se bem em casa, ter perspectivas para o futuro</p>	<p>Autopercepção das crianças superdotadas</p>
<p>Ser acelerado de uma série a outra, gostar da professora, não gostar da professora porque ela é braba, não gostar da professora porque ela briga, não gostar de ser superdotada, gostar de brincar, gostar de pintar, gostar de artes, gostar de raciocínio lógico, brincar com jogos, gostar de correr, não ter amigos, relacionar-se melhor com as professoras, gostar de Educação Física, não gostar de escrever, gostar da aprendizagem na sala multifuncional, perceber a professora da sala de recursos como se fosse psicóloga</p>	<p>Experiências na escola</p>
<p>Ser divertido, ser ótimo, brincar com jogos, fazer pesquisas, resolver problemas, usar raciocínio lógico, gostar da professora da sala de recursos, gostar das atividades, ficar à vontade, haver desafios, poder errar, aprender mais, aplicar as habilidades, fazer dinâmicas em grupo, achar divertido o que a professora faz, achar legal</p>	<p>Percepção das crianças superdotadas sobre o trabalho na sala de recursos</p>

Fonte: a autora.

Os três indicadores encontrados a partir das famílias das crianças superdotadas são: Percepção das famílias sobre as crianças superdotadas; vivências das crianças superdotadas na escola; e percepção da família sobre o trabalho na sala de recursos, conforme se visualiza no quadro a seguir:

QUADRO 5: Pré-indicadores e indicadores das famílias das crianças superdotadas

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
Meiga, carinhosa, amorosa, ser fácil de lidar, ter habilidades acima do padrão, ser obediente, ser pouco preguiçosa, ser participativa, ser muito ansiosa, ser extremista, se frustrada, ter muitas cobranças, associar a superdotação como algo ruim, ser generosa, ser verdadeira, ter um nível de stress elevado, sentir-se isolada, sentir-se injustiçada, ser teimosa, ser perfeccionista, ser alegre, ter ótima socialização, ter poucos amigos, ser impaciente, sentir-se com muitas qualidades	Percepção das famílias sobre as crianças superdotadas
Ir sempre bem na escola, ter muita vontade de aprender, ser estimulada pela família, ser uma criança fácil de lidar, ser acelerada de uma série para outra, ser a melhor da turma, gostar de brincar, manifestar as habilidades desde cedo, conseguir liderar o grupo de alunos, ser eleita monitora da classe por vários anos, ter necessidade de acompanhamento diferenciado, ter aptidão para qualquer coisa, haver brigas para conseguir atendimento educacional especializado, não gostar de ler, estar deslocada na sala regular, planejar ter uma profissão, querer fazer faculdade, ter dificuldades na escrita, descobrir que apresentava algo diferente no comportamento, conseguir acompanhar as aulas melhor que os outros alunos.	Vivências das crianças superdotadas na escola
Gostar muito, haver mais recursos que a sala regular, haver jogos com base educativa, ter possibilidade de um melhor atendimento, achar o	

trabalho excelente, ser possível avançar mais na aprendizagem, perceber como um escape do dia-a-dia, haver a necessidade de comunicação entre a sala regular e a sala de recursos, perceber que a criança está mais animada, haver foco no trabalho de raciocínio lógico	Percepção da família sobre o trabalho na sala de recursos
--	---

Fonte: a autora.

Os três indicadores encontrados a partir das professoras das crianças superdotadas são: Percepção das professoras sobre as crianças superdotadas; dificuldades das crianças superdotadas na escola, e percepção das professoras sobre o trabalho na sala de recursos, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 6: Pré-indicadores e indicadores das professoras das crianças superdotadas

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
Um caso muito complicado, irritar-se com qualquer coisa, ser arredia, ter dificuldades com a família, cobrar-se demais, sentir-se arrasada, ter muita ansiedade, ela não se cuida, não tem asseio pessoal, ela não se gosta, ela é ativa, tem poucas dificuldades, ela é impaciente, fala o tempo todo, gostar de fazer as coisas com pressa, ela convence falando, ela é rápida nos cálculos, ela não gostava de ser superdotada, preferia que não contassem que era superdotada, não gostar de taxaço, ela é muito preocupada, mostra que é melhor que os outros, ela é prestativa, gosta de ajudar, ela é alegre, é imediatista, não gosta de ser cobrada, tem poucos amigos, criança bem avançada, termina rápido as lições, foi acelerada de uma série para outra, tem atitudes de ciúme, agressivo, raramente sorri, semblante muito sério, preocupante, joga o material de quem está do lado do amigo, sempre se sobressaia nas aulas, individualista, inteligente, educado, expressa violência, não gosta de compartilhar, começou a ler	Percepção das professoras sobre as crianças superdotadas

<p>muito cedo, gosta muito de ler, queria o amigo de forma exclusiva, bem agitado, difícil trabalhar a parte emocional, a família coloca uma carga grande em cima dela, acham que ela tem que dar conta de tudo, ficou frustrada, amorosa, carinhosa, tem medo de errar, hiperativa, dedicada, insegura, perfeccionista, responsável, quer ser a melhor, apresenta um jeito triste, ele é seletivo, não tem alegria, ele é fechado, tem conflitos dentro de casa, ela chorava, ela expressa o que a deixa angustiada, faz amizades facilmente, é comunicativa, autoditada, disposta</p>	
<p>Não dar conta de fazer as atividades, ir mal nas avaliações, não copiar as lições, dizem que ela não sabe nada, ela não mostra o que sabe, muita cobrança, a criança reclamava muito pela cobrança, ela chegava arrasada na escola, era apelidada, marcar reuniões com a família por causa da criança, chamar o tempo todo a atenção da criança, ela se perde dentro da confusão dela, área afetiva com deficiência, apresenta um jeito triste, traz conflitos de casa, difícil trabalhar a parte emocional, raramente sorri</p>	<p>Dificuldades das crianças superdotadas na escola</p>
<p>Uma ajuda muito grande, ajuda na organização, ajuda a ter horário para fazer as coisas, melhor relacionamento, melhor contato com os colegas, só com o trabalho no ensino regular a gente não dá conta, bem interessante, outro acompanhamento, possibilidade de atendimento individual, diferente de uma sala cheia, trabalhar de acordo com a habilidade da criança, essencial, poder falar dos sentimentos, poder se expressar, errar sem recriminação, trabalho com o desenvolvimento socioemocional, situações/ problema, desafios, pesquisas na internet, jogos diferenciados, motricidade, frustrante, gratificante, música, atividades de</p>	<p>Percepção das professoras sobre o trabalho na sala de recursos</p>

circuito, desenhos, estratégias, conceitos, sequência lógica, as crianças se sentem incentivadas, melhor retorno	
--	--

Fonte: a autora.

Elucida-se que o processo de análise propriamente dito somente começa a partir do estabelecimento dos indicadores. A análise empírica acontece desde o primeiro contato com os participantes envolvidos na investigação. Aguiar e Ozella (2006) explicam que o delinear do processo empírico ao interpretativo surge no momento que é realizada a organização dos indicadores (AGUIAR e OZELLA, 2006). A partir dos indicadores, que aglutinaram os pré-indicadores, foram estabelecidos os núcleos de significação. De acordo com Aguiar e Ozella (2006) estes núcleos explicitam de modo objetivo as falas dos participantes, aquilo que realmente era enfatizado nas entrevistas e que, gradativamente, foi identificado pela pesquisadora por sua relevância.

Os núcleos de significação que foram delimitados durante o processo de análise, foram os seguintes: 1. O contexto escolar como um lugar de expressar os sentimentos e emoções; 2. Mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem; e 3. O atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). A sistematização dos núcleos de significação que surgiram dos indicadores, consta no quadro a seguir:

QUADRO 7: Indicadores e núcleos de significação

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
Autopercepção das crianças superdotadas, Percepção das famílias sobre as crianças superdotadas, Percepção das professoras sobre as crianças superdotadas	O contexto escolar como um lugar de expressar os sentimentos e emoções
Experiências na escola, Vivências das crianças superdotadas na escola, Dificuldades das crianças superdotadas na escola	Mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem
Percepção das crianças superdotadas sobre o trabalho na sala de recursos, Percepção da família sobre o trabalho na sala de recursos, Percepção das professoras sobre o trabalho na sala	O atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD)

de recursos	
-------------	--

Fonte: a autora.

Ao relacionar os núcleos de significação verifica-se um processo que acontece de forma dialética, da fala dos participantes aos seus sentimentos e emoções. Neste percurso, os dados fornecidos pelas falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa se relacionam e indicam suas necessidades e suas experiências de vida. A partir de então, é possível fazer uma análise de como os sujeitos percebem seu percurso sócio-histórico pela importância que é dada a determinadas ênfases em suas falas. Inicia-se, na sequência do processo metodológico, a análise propriamente dita dos núcleos de significação.

5.3 Análise propriamente dita dos núcleos de significação

A análise iniciou-se a partir de uma análise intranúcleo para que a pesquisadora pudesse chegar à análise internúcleo (AGUIAR e OZELLA, 2006). Após organizar a fase da seleção dos núcleos de significação, inferidos e sistematizados a partir dos indicadores, indicados na fase anterior, foi ressaltada a parte que envolve a discussão que se refere aos dados obtidos para poder identificar quais são os sentidos que os sujeitos desta investigação indicam quanto à percepção do desenvolvimento socioemocional das crianças superdotadas no contexto escolar.

Para se entender a percepção dos sujeitos no que tange a esta questão, foram sistematizados os seguintes núcleos de significação: 1. O contexto escolar como um lugar de expressar os sentimentos e emoções; 2. Mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem; e 3. O atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD).

5.4 O contexto escolar como um lugar de expressar os sentimentos e emoções

No percurso vital de cada ser humano, a percepção pode ser considerada como um aspecto complexo. Para Vygotsky (2008) a percepção funciona a partir da mediação simbólica e de elementos de origem sociocultural dos processos psicológicos superiores. Desde o início de sua vida a criança apresenta sensações orgânicas, como o calor, a tensão, a dor, a sensação de conforto, que provém com o

contato com o meio social. Cada vez mais a criança vivência diferentes experiências, estas surgem por causa de fatores externos. Por meio da internalização, da linguagem e dos conceitos e significados culturalmente desenvolvidos, a percepção deixa de ser uma relação direta entre a criança e o meio, e torna-se mediada por conteúdos culturais (OLIVEIRA, 2010).

Ao analisar a percepção dos participantes desta pesquisa a partir de suas falas e das observações da pesquisadora, é possível verificar que alguns dos sujeitos entrevistados percebem que os sentimentos e emoções das crianças superdotadas são de satisfação e contentamento quanto às suas relações interpessoais com suas professoras, seus colegas da sala de aula e suas famílias.

Algumas crianças entrevistadas percebem que apresentam qualidades e demonstram uma excelente autoestima. As alunas Amanda¹, Jéssica e Kátia têm uma autopercepção positiva e relatam suas qualidades: *“Me considero inteligente e amigável”* (Amanda, 10 anos). *“Eu sou legal, simpática com todo mundo, eu converso com todo mundo, eu sou sincera. Eu falo o que eu sinto”* (Jéssica, 10 anos). *“Olha, eu tenho qualidades que quase todo mundo tem. Sou inteligente e acho que só. Meus defeitos são bem poucos”* (Kátia, 10 anos).

As mães destas crianças superdotadas Rosana, Inês e Luiza comentam sobre sua percepção em relação às suas filhas: *“Ela é meiga, é carinhosa, ela procura sempre estar me agradando. Ela se comunica bem, ela é amorosa. Nas brincadeiras com outras crianças ela sempre está ajudando”* (Rosana, 39 anos). *“Ela é uma criança que tem interesse, tudo que pedir ela faz, ela não é de mentir. O que ela te falar é real. Se ela falar que está acontecendo algo, é verdade. Essa é uma ótima qualidade”* (Inês, 36 anos). *“Ela se sente com qualidade até demais, ela fala que ela é melhor que os outros. Ela não se sente com defeitos”* (Luiza, 28 anos).

Quanto às entrevistas com as professoras do ensino regular, a professora da aluna Amanda é sua mãe, por este motivo, ela não foi entrevistada, pois já havia participado desta pesquisa respondendo como mãe e não como professora desta criança. As professoras das alunas Jéssica e Kátia apresentam uma percepção favorável em relação a estas crianças e confirmam as qualidades de suas alunas em suas falas. *“Ela é alegre, participativa e comunicativa. Ela gosta de conversar, de dialogar. Ela está sempre bem disposta”* (Rosana, 39 anos). *“A Kátia é prestativa, é*

¹ O nome de cada entrevistado desta pesquisa é fictício, a fim de preservar o seu anonimato.

uma criança que gosta de ajudar, preocupada com as pessoas. Ela é uma alegre, se dá bem com os outros, todo mundo quer participar dos grupos de estudo com ela” (Gláucia, 43 anos).

Destaca-se que alguns participantes percebem o desenvolvimento socioemocional de algumas crianças superdotadas comprometido por uma cobrança exagerada, perfeccionismo e muita ansiedade por parte das próprias crianças. Também foi identificada uma cobrança excessiva e dificuldades em lidar com as altas habilidades das crianças por parte da família.

Os sentimentos e emoções da aluna Daniela tanto na escola, como no âmbito familiar se expressam de forma preocupante. Ela se sente sem qualidades, sem importância nem para a família com quem passa a maior parte do tempo e nem para a escola que não consegue atender de forma plena às suas necessidades afetivas e sociais. Daniela declara:

Na escola eu me sinto um Zé ninguém, porque eu não tenho amigos. Ninguém gosta de mim [...]. Em casa eu me sinto um saco de pancada do meu irmão [...]. Eu me sinto um nada. Porque eu não tenho uma qualidade. Eu ajudo, tento ajudar, mas todo mundo fala que eu só atrapalho. Na verdade eu to tentando ajudar. Com meus amigos, me sinto um nada, porque eu tenho pouquíssimos amigos (Daniela, 9 anos).

Daniela, por muitas vezes, preferiu esconder o fato de ser superdotada, principalmente pelo receio de como as pessoas poderiam perceber sua condição de ser uma criança que apresenta altas habilidades/superdotação (AH/SD). Esta criança não gosta de ser superdotada porque não quer ser rotulada e evita que sua família tenha expectativas irrealistas a seu respeito. Daniela diz:

Preferi esconder que sou superdotada por muitas vezes. Porque minha avó fica espalhando para todo mundo e eu não gosto disto. Eu não gosto porque as pessoas podem me achar mimada. Eu não gosto de ser superdotada. Isto me incomoda muitas vezes (Daniela, 9 anos).

O pai de Daniela reconhece a falta de preparo da família e dos professores para lidar com as altas habilidades de sua filha, e explica que a cobrança excessiva gera frustração. *“Há muita cobrança em cima dela. E eu acho que ela tem medo de errar. Eu cobro, os professores cobram, todo mundo cobra [...] ai eu acho que isto deixa ela frustrada”* (Ângelo, 33 anos).

A professora de Daniela do ensino regular expressa uma grande dificuldade de lidar com o comportamento que a aluna apresenta na escola. Os sentimentos que emergem neste contexto são: irritação, incompreensão, e alto nível de exigência. Gláucia diz:

A aluna Daniela é um caso muito complicado, há problemas de relacionamento com os colegas porque ela é meio arredia, ela se irrita com qualquer coisa, ela é complicada né. Até esses dias foi necessário chamar os pais para conversar. Ela tem aquela dificuldade com o pai, porque nada do que ela faz está bom. Então ela mesma se cobra demais (Gláucia, 43 anos).

Para a professora de Daniela da sala de recursos multifuncional fica evidente que esta criança tem dificuldades de origem socioemocional. Esta professora explica que existe a família desta aluna não está preparada para lidar com o comportamento e sentimentos que ela apresenta, além disso, reconhece que é um desafio trabalhar com esta criança. Mirella explica

A Daniela é uma aluna que é difícil trabalhar a parte emocional. Os pais, toda família, colocou uma carga grande encima dela. Há uma grande expectativa. Eles achavam que ela tinha que dar conta de tudo, porque ela era superdotada, porque ela tinha altas habilidades e esta situação frustrou ela (Mirella, 39 anos).

De acordo com Solow (2001), havendo ou não excepcionalidade, é papel da família o dever de amar e ajudar o filho a se sentir especial, a desenvolver seus talentos e promover sua segurança e estabilidade emocional. Winner (2000) indica que grande parte das dificuldades do superdotado se inicia no âmbito familiar, destacando que estas crianças podem ser pressionadas para o cumprimento de uma missão, sendo desprovidas de vivenciar uma infância ou adolescência normal; ser motivo de expectativas irrealistas por parte da família pela perda da liberdade, da criatividade, da motivação e dos próprios interesses concernentes as suas características singulares; apresentar problemas psicológicos devido ao exibicionismo de suas habilidades com o intuito de mostrar seu talento como um prodígio raro, digno de admiração e aplausos; entre outros danos que estas crianças poderiam sofrer (WINNER, 2000).

É notório observar que o aluno Jorge declara em sua fala que se sente bem nos contextos sociais onde convive. *“Na escola me sinto bem, em casa também me*

sinto bem” (Jorge, 7 anos). A percepção que a mãe desta criança apresenta é a seguinte:

Na minha opinião ele se sente bem na escola, acho que só agora ele está se atrapalhando um pouco na escrita. Não que isso interfira, que ele não saiba resolver. Ele sabe normalmente, mas essa parte tem que trabalhar melhor. Em casa ele se sente normal, não tem uma regra, ele não se sente inferior em alguma coisa. Com os amigos eu não tenho como saber, porque é mais na escola, para fazer amizades ele espera, não é de ir conversar (Andréia, 29 anos).

Ao contrário da percepção desta criança e de sua mãe, a percepção das professoras deste aluno é que ele apresenta dificuldades de socialização que gera irritação e descontentamento, além disso, elas relatam que ele apresenta dificuldades de origem socioemocional. A professora do ensino regular relata:

Recentemente ele tem ficado agressivo, tendo atitudes de ciúmes. Um amigo que ele tem na sala de aula quando faz trabalho com outros alunos, ele fica muito brabo e joga o material dos alunos que sentam ao lado do amigo dele no chão. Eu percebo que o Jorge é uma criança bastante séria, raramente ele sorri. Raramente eu consegui tirar um sorriso do rosto dele, sabe. Percebo também que a parte afetiva dele tem uma deficiência. O contato físico com ele é preocupante (Margarida, 43 anos).

A professora da sala de recursos multifuncional também apresenta uma percepção preocupante em relação ao aluno Jorge. Ela expressa:

Ele não fala muito, eu acho que ele é muito fechado. Uma coisa que eu acho, preocupante é que ele nunca sorri. Ele é uma criança que tem um ar de triste. Ele não tem aquela alegria. Ele é sempre assim. Eu acredito que ele seja uma criança muito sozinha, ele não tem irmãos. Talvez ele não brinque com os colegas também. A mãe dele trabalha à noite, de dia ela dorme. Talvez ele não converse muito com os pais (Mirella, 39 anos).

Mediante situações difíceis de lidar em relação ao desenvolvimento socioemocional e dificuldades de socialização de algumas crianças superdotadas, é preciso contar com a mediação do professor que precisa estar preparado para ocasiões de desentendimento e incompreensão. Para evitar situações frustrantes, a formação do educador especial ou da classe regular precisa contemplar programas que proporcionem o desenvolvimento de competências que levem a um profissional preparado para atuar na escola (FREITAS, 2006).

5.5 Mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem

Há diversas situações que podem ocorrer durante o processo de ensino-aprendizagem. Elas podem significar desafios a serem enfrentados para o professor, para a criança superdotada e para as famílias.

Este processo envolve os sentimentos e emoções de todos os sujeitos que participam dele e interagem constantemente. Por isto, a mediação do professor precisa ser efetiva e contínua para fazer com que as relações interpessoais que acontecem na escola e fora deste contexto, sejam frutos de um relacionamento harmonioso e favorável para seus alunos superdotados.

Stoltz e Piske (2012) explicam que a ideia principal na teoria Vygotskyana é a da mediação, que considera a intervenção de um elemento intermediário na relação entre o sujeito e o mundo. A partir desta, a relação com o meio deixa de ser direta e começa a ser mediada. Quando uma criança, ainda que superdotada, apresenta dificuldades em interagir, em socializar-se, em aprender, e vivencia situações que representam limitações para ela, o professor precisa fazer o papel deste sujeito intermediário possibilitando condições para que seus alunos superdotados superem suas experiências mal sucedidas, seja no aspecto cognitivo, afetivo ou social.

Para Alencar e Fleith (2001) a criança superdotada pode apresentar problemas de desajuste escolar, além de dificuldades em seu desenvolvimento intelectual, social e emocional, principalmente quando não é atendida adequadamente.

Apenas uma participante do estudo não demonstrou queixas e nem insatisfação em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Para esta aluna este processo é satisfatório e suas relações interpessoais, de modo geral, são boas. É possível verificar o nível de satisfação desta criança em sua fala: “O que foi bom é que na metade da primeira série eu já fui para a segunda. De ruim, acho que nada. De modo geral me sinto bem” (Amanda, 10 anos).

Para a mãe de Amanda o desempenho de sua filha na escola é ótimo, principalmente porque antes de frequentá-la esta criança já era estimulada em casa. A percepção de sua mãe é que devido ao apoio que esta aluna tinha por parte da família, ela se tornou a melhor da turma e uma criança fácil de interagir.

Ela iniciou os estudos com cinco anos de idade. Na escola ela sempre foi bem. A gente sempre estimulou bastante, e ela tinha muita vontade de aprender. Em casa a gente já ensina ainda que ela ainda não estivesse na escola. Quando ela ia para escola, ela vinha animada, era estimulada. Com

o passar do tempo ela foi acelerada de uma série para outra. Ela era a melhor da turma. Ela é uma criança fácil de lidar, ainda que já saiba algum assunto ela não se chateia em rever. Ela é bem tranquila. É fácil trabalhar com ela. Eu não criei ela para ficar indagando e achar que tudo é ruim. Eu sempre digo para ela que as coisas sempre têm um lado bom (Rosana, 46 anos).

Já para a professora da sala de recursos multifuncional, Amanda se cobra demais. Esta cobrança acaba atrapalhando o processo de ensino-aprendizagem desta criança, talvez ela tenha se originado justamente no âmbito familiar. Esta professora relata que sua percepção em relação a esta aluna é negativa, aspectos como competitividade e querer ser melhor que os outros acabam fazendo mal a ela. Além disso, ela percebe que Amanda é angustiada por causa da preocupação em realizar suas atividades antes que os seus colegas. Mirella diz:

A Amanda é uma criança que se cobra muito, eu acredito que isto seja um ponto fraco. Ela acha que tem que mostrar para os outros que ela tem altas habilidades. Acredito que isto deixa ela um pouco angustiada, pois quando ela não consegue dar conta, ela sempre pergunta: “ah, a minha colega deu conta?” existe uma preocupação que ela tem que ser melhor que os outros, se o outro conseguiu resolver um exercício, ela acha que tem que conseguir também. Eu acho que isto é complicado, eu já conversei com a mãe dela para não cobrar tanto (Mirella, 39 anos).

A maioria dos participantes desta pesquisa explicita as grandes dificuldades que apresenta no contexto escolar. Dificuldades estas que podem significar um desenvolvimento mal sucedido no processo de ensino-aprendizagem, que podem se refletir futuramente em suas vidas, e que precisam ser discutidas pelas famílias, pela equipe docente e pela escola.

Os alunos Jorge, Daniela, Jéssica e Kátia relatam algumas dificuldades em seu processo de ensino-aprendizagem. Para Jorge e Daniela uma das dificuldades que mais se destaca na aprendizagem está vinculada ao modo como a professora da sala regular ensina. Para Jéssica e Kátia, o que as incomoda é a forma como são percebidas pelos sujeitos que com elas convivem no contexto escolar.

“Eu não gosto quando tem que escrever muitos textos nas aulas” (Jorge, 7 anos). *“Uma coisa que eu não gosto é dos gritos da professora. Gosto de Artes porque eu tenho que pintar, mas eu não gosto da professora de Artes porque ela briga muito”* (Daniela, 9 anos). *“Na escola, eu me sinto estranha porque todo mundo diz que sou esperta demais e para mim é estranho isto. Todo mundo fica falando de mim e daí eu me acho estranha”* (Jéssica, 10 anos). Kátia diz:

Já preferi esconder que sou superdotada, para as pessoas não ficarem enchendo o meu saco. Na escola, é o seguinte, por exemplo, como hoje, por eu ter feito o simulado da prova Brasil, eram 40 questões, eu acertei 37, toda hora meus colegas ficavam querendo saber minha nota. Isto me incomoda, ficarem se preocupando com meu desempenho (Kátia, 10 anos).

A maioria dos familiares percebe as dificuldades de seus filhos no contexto escolar e se preocupam com esta questão. A mãe de Jorge expressa:

Agora ele está se atrapalhando na escrita. Desde o início que ele começou na escola, ele escrevia com letra de forma. Então ele está indo meio devagar por causa da escrita. Eu acho que deveria desde o primeiro ano começar a escrever. Agora a professora passa coisas manuscritas, no primeiro e no segundo ano não. Falaram que depois ele aprendia. Eu até falei à professora da sala de recursos para trabalhar com ele esta parte (Andréia, 29 anos).

O pai de Daniela, expressa em sua fala a angústia de ter uma filha superdotada, e de não ser atendida como tal. Reconhece as barreiras que surgem quando sua filha apresenta um comportamento diferente de outros alunos e que muitas vezes não é compreendido no contexto escolar. Neste sentido, fica evidente na fala deste pai a falta de preparo dos profissionais da educação para lidar com as altas habilidades/superdotação (AH/SD) de sua filha. Ângelo relata:

Ela começou na escola aos seis meses, foi para o berçário. Ela ficou do berçário até a idade de ir para o pré. Desde o berçário houve a manifestação das habilidades dela. Quando ela tinha dois para três anos ela conseguia liderar o grupo de alunos. Eles se comportavam do jeito que ela queria. Ela foi eleita a monitora da classe por vários anos, porque ela conseguia liderar os alunos e a educadora não. Quando ela tinha de dois para três anos já foi pedido acompanhamento para ela. Eu acredito que ela seja superdotada e hiperativa porque ela é muito extremista. Na creche ela aprendeu a ler, aprendeu Libras. No pré ela iniciou um curso de Espanhol e computação. Ela tem aptidão para qualquer coisa. Tudo o que se propõe, ela desempenha. No primeiro ano ela começou a regredir porque faltava estrutura para acelerar o processo de aprendizagem. No segundo ano ela veio para esta escola, porque aqui era referência de bom ensino. Então, começaram as brigas feias, porque ela tinha o problema comportamental dela, tumultuava a sala, Ai, me chamaram umas duas vezes. A pedagoga disse para mim que ela era indisciplinada, não tem como a pessoa ser indisciplinada se for orientada, ai gente discutiu e a diretora me expulsou da sala (Ângelo, 33 anos).

A mãe de Jéssica declara que sua filha às vezes apresenta um comportamento difícil de lidar. Inês expressa:

O defeito é que ela é muito turrona, o dia que ela inventa de não fazer alguma coisa, ela não faz. Ela fala: “eu não vou fazer isso” e daí ela não faz. Depois que ela decide alguma coisa, por exemplo, se ela não quer ir para

escola, ela não vai. A gente pode obrigar ela a ir para escola, ela vai, chega lá, mas ela não vai render o que ela iria render (Inês, 36 anos).

Para a mãe de Kátia sua filha apresenta uma autocobrança que a prejudica no desempenho escolar. *“Ela se cobra demais. Ninguém precisa cobrar dela, ela mesma se cobra e esta cobrança às vezes faz mal para ela, porque ela acha que não pode errar. Ela é perfeccionista”* (Kátia, 28 anos).

A fala da professora de Jéssica relata que sua aluna apresenta um ótimo desempenho escolar *“na escola ela sempre está alegre, disposta, fazendo tudo”* (Rosana, 39 anos).

Já as falas das professoras dos alunos Jorge, Daniela e Kátia expressam algumas dificuldades destas crianças no contexto escolar. De acordo com a percepção da professora de ensino regular de Jorge, seu aluno apresenta um comportamento que o impossibilita de ter um bom relacionamento interpessoal. Ela percebe que esta criança expressa violência e ciúme em seu comportamento, ele não admite errar em suas atividades escolares e deixa de fazê-las em certos momentos de conflito. Margarida diz:

O defeito que ele tem é a questão de você conseguir chegar até ele. É a questão da afetividade que eu acho que é mais preocupante, ele é sério, sempre quer tudo certo, quando erra alguma coisa parece que entra em pânico, ele gosta do material organizado. Apesar que no último mês que eu percebi que ele expressa uma certa violência, questão de ciúme, daí ele começou a deixar algumas coisas a desejar nas atividades (Margarida, 43 anos).

A professora da sala de recursos de Jorge também percebe algumas dificuldades de origem socioemocional de seu aluno, além disso, ela relata que ele não gosta da matéria de Português, porém não sabe explicar o motivo desta dificuldade. *“O Jorge não gosta muito de Português, de produção de texto, talvez porque ele tenha dificuldade”* (Mirella, 39 anos).

A professora do ensino regular de Daniela e Kátia percebe as dificuldades de suas alunas de modo diferente. Se por um lado Daniela apresenta uma baixa autoestima que a faz perder o asseio pessoal, além disso, tem dificuldades na aprendizagem, a aluna Kátia, apresenta ótimo desempenho escolar e uma excelente interação com os sujeitos de seu contexto escolar. Ambas as alunas apresentam uma grande preocupação em relação à percepção que as pessoas têm quanto às

suas altas habilidades. Esta preocupação é o motivo que as faz esconder sua condição de ser superdotadas. Gláucia expressa:

A Daniela é uma criança muito preocupada com as coisas que acontecem em volta. Ela se preocupa muito com os outros, ao invés de se preocupar com ela. Ela não se cuida. Vem de qualquer jeito para escola. Ela não tem paciência para nada, ela quer tudo pronto. Ela acha que tem que mostrar que é melhor do que os outros (Gláucia, 43 anos).

A aluna Kátia ficou muito incomodada após a avaliação, por causa da taxaço. Para eles, vira uma taxaço, todo mundo fica chamando de superdotado. Na cabeça dela, vão chamá-la de exibida porque ela é superdotada. Como se fosse uma coisa que ela quisesse ser superdotada, como se ela quisesse ser assim. Então, ela prefere não contar a ninguém para que não tenham este problema (Gláucia, 43 anos).

A percepção da professora da sala de recursos quanto ao desempenho escolar das alunas Daniela e Kátia é que uma das principais dificuldades no contexto educacional é o fato destas crianças apresentarem muita ansiedade durante o processo de ensino-aprendizagem. *“Quanto à aluna Daniela, um defeito é a ansiedade, ela é muito hiperativa. Ela quer abraçar muitas coisas ao mesmo tempo”* (Mirella, 39 anos). *“A Kátia tem ansiedade. Na maioria dos alunos a ansiedade predomina. Ela tem ansiedade de fazer muitas coisas ao mesmo tempo, de terminar logo”* (Mirella, 39 anos).

Durante as entrevistas, constatou-se nas falas de alguns participantes que a maioria das crianças superdotadas apresenta uma autocobrança exagerada chegando a ser perfeccionistas, além disso, possuem alto nível de ansiedade frequente, excesso de autocrítica e sensibilidade aguçada.

Para Alencar (2007), o perfeccionismo, a assincronia entre distintas dimensões do desenvolvimento, a hipersensibilidade, o subrendimento de alunos superdotados são aspectos que deveriam ser mais discutidos no contexto escolar. É preciso que a mediação do professor seja significativa e busque solucionar os conflitos e problemas afetivos que seus alunos superdotados apresentam. O excesso de autocrítica, sensibilidade exacerbada, entre outras características que estão relacionadas ao aspecto socioemocional têm sido motivo de prováveis fontes de stress para crianças com altas habilidades/superdotação (SILVERMAN, 1993).

Quanto se trata da atuação do professor na educação especial, constata-se a importância de avaliar a sua formação nesta área, pois ele precisa apresentar conhecimentos específicos para lidar com a necessidade que o aluno apresenta.

Esta formação diz respeito aos diversos contextos sociais que o profissional da Educação pode intervir como mediador para que os seus alunos possam se desenvolver conforme sua área de interesse e sua especificidade. De acordo com a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, do Ministério da Educação:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 17-18).

O professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem tem a função de elaborar aulas interessantes e que satisfaçam o interesse de seus alunos, bem como estabelecer conversas e reuniões com as famílias de seus alunos para esclarecer dúvidas e orientá-las sempre que for preciso. No contexto escolar há atitudes negativas tomadas pela equipe docente e pela própria escola que acabam inibindo o potencial criador de superdotados, além disso, há dificuldades que os alunos trazem de seus lares que as levam a um baixo rendimento escolar, estas dificuldades precisam ser avaliadas por seu professor para tomar medidas pertinentes quanto à necessidade da criança. Para Alencar e Fleith (2001, p. 94)

Muitos são os fatores a que se pode atribuir este desempenho inferior. Tanto uma atitude negativa com relação à escola como as características do currículo e métodos utilizados (especialmente excessiva repetição de conteúdo, aulas monótonas e pouco estimuladoras, ritmo mais lento da classe) são alguns fatores responsáveis. Situação familiar insatisfatória, indiferença e rejeição por parte dos pais, além de baixas expectativas por parte do professor e pressões exercidas pelo grupo de colegas, são outros fatores que podem se relacionar ao baixo rendimento (ALENCAR e FLEITH, 2001, p. 94).

As interações do professor com seus alunos podem contribuir para a superação de alguma dificuldade na escola ou no lar onde estas crianças estão inseridas. O desenvolvimento da criança depende de vínculos que ela cria e da forma de como interage em seu contexto sociocultural. Ao estabelecer relações que lhe trazem algum benefício, ela pode se sentir satisfeita e o seu nível de satisfação

umenta quando estas interações acontecem de modo contínuo. Por isto é importante que cada função do desenvolvimento emerja na mente da criança com uma imagem positiva de sua realidade vivenciada em seu meio social. Para Vygotsky (2008, p. 64)

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica) (VYGOTSKY, 2008, p. 64).

A criança apreende de seu contexto social situações que lhe trazem algo prazeroso para sua vivência, como também frustrações que lhe provocam angústia e dificilmente sabem lidar com os seus sentimentos nestas ocasiões. É preciso que o professor saiba direcionar os sentimentos de seus alunos superdotados apresentando um ensino que toque suas emoções e satisfaça seus desejos e interesses pessoais. Para isto, é importante contar com o apoio do atendimento educacional especializado que possibilita suprir as necessidades educacionais especiais das crianças superdotadas.

5.6 O atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD)

Os professores e a família de crianças superdotadas são responsáveis pelo encaminhamento ao atendimento especializado. Os professores necessitam de uma formação condizente para evitar o desconhecimento das características singulares de seus alunos superdotados e perceber que esta demanda apresenta um comportamento diferente dos demais alunos e precisam ser identificados e encaminhados a este atendimento. A família destas crianças conta com o apoio para incentivar e intervir na educação destes alunos, e os acompanha durante este atendimento. De acordo com Pérez

Constata-se que os indicadores de AH/SD nas pessoas que apresentam este comportamento são claros e podem ser facilmente identificados por profissionais preparados para isso, mas existem fatores que impedem o seu reconhecimento e atendimento na sala de aula ou em outros ambientes sociais ou laborais. Um desses fatores é o desconhecimento e a falta de valorização (ou a supervalorização) das características e comportamentos destas pessoas, o que implica a negação de suas necessidades enquanto sujeitos aprendentes, que juntamente com os mitos populares existentes numa sociedade que procura a “normalidade” e a regra, geram preconceitos que se refletem em todo o ambiente no qual a PAH/SD vive (PÉREZ, 2008, p. 1-2).

Ao analisar as falas dos participantes desta pesquisa, verifica-se que foi praticamente unânime o reconhecimento dos entrevistados em relação à importância do atendimento educacional especializado como suporte crucial para promover uma boa educação das crianças superdotadas. Além disso, a maioria dos participantes reconhece que este atendimento atende a muitas das necessidades especiais que estas crianças apresentam.

A percepção que as crianças têm a respeito do atendimento especializado que ocorre na sala de recursos multifuncional é bastante favorável, pois de acordo com suas falas este serviço propicia momentos de interação, expressão de sentimentos que não é explícita no ensino regular, motivação para realização de atividades e um bom desempenho escolar. As falas destas crianças em relação a este atendimento são as seguintes: *“Acho ótimo, porque a gente pode aprender mais. Lá eu resolvo bastantes problemas, brinco com os jogos, pesquiso muitas coisas que tenho dúvida e faço pesquisas”* (Amanda, 10 anos). *“Eu vejo como um lugar onde eu posso aplicar as minhas habilidades. A gente faz atividades como dinâmica em grupo. A gente faz pesquisa”* (Kátia, 10 anos). A aluna Jéssica percebe que neste ambiente se sente à vontade, relata que pode até errar e que o ensino é diferenciado. Talvez porque o nível de exigência no ensino regular seja maior e por muitas vezes não permita a liberdade de expressão das crianças. Jéssica expressa:

Eu acho legal porque têm muitas coisas que se faz na prática que envolve o pensamento. Há desafios. A gente pode errar nos exercícios, há alguns que a gente faz várias vezes, eu mesma faço milhões de vezes, mas tem uma hora que eu sempre acerto, às vezes demora, mais eu acerto (Jéssica, 10 anos).

Cabe ressaltar que os alunos Daniela e Jorge que dão indicativos de dificuldades socioemocionais neste estudo, também estão muito satisfeitos em participar deste atendimento especializado. De acordo com Daniela

É uma diversão. É divertido fazer as coisas que a professora faz com a gente. Eu gosto das atividades, a professora ensina e deixa a gente à vontade. Ela joga jogo com a gente. É bem legal, gosto dos trabalhinhos que ela passa para mim (Daniela, 9 anos).

Jorge exprime sua satisfação em sua fala: *“É legal, dá para brincar com jogos, é bem legal”* (Jorge, 7 anos).

A percepção das famílias destas crianças é que o trabalho na sala de recursos é imprescindível para o desenvolvimento das altas habilidades de seus filhos, e a maioria dos familiares percebe a satisfação destes alunos neste atendimento. A mãe da aluna Amanda diz:

Eu gosto. Apesar que são poucas as aulas. Minha filha também gosta porque esta Sala tem mais recursos do que a sala regular. Ali são menos crianças, a professora desta Sala pode trabalhar de outra forma, pode dar um melhor atendimento. Tanto eu como minha filha gostamos desse trabalho. Eu realmente valorizo. Há jogos com base educativa. Eu vejo que este trabalho é excelente. Se avançar mais, ela vai e dá conta (Rosana, 39 anos).

A mãe da aluna Jéssica percebe que sua filha está bastante animada com este serviço e acredita que este trabalho poderá ser um diferencial no processo de ensino-aprendizagem. Inês relata:

Ela começou agora, ainda não tenho muitas perspectivas, mas acredito que o resultado aparentemente esteja sendo bom porque ela está mais animada. Porque ela deu uma desanimada no começo do ano, por estar sempre fazendo a mesma coisa, coisas que ela já tinha feito, coisas que ela já sabia, eu acho que agora ela está animada com este trabalho (Inês, 36 anos).

A mãe do aluno Jorge reconhece que seu filho está melhorando em seu desempenho escolar e percebe questões importantes e positivas para o aprimoramento e avanço do raciocínio lógico desta criança. Andréia declara:

Eu estou gostando, está sendo bom para ele. A professora trabalha mais a questão de raciocínio lógico e rápido. Ela até estava mostrando algumas atividades que ele fez, ele foi bem, pegou rápido. Eu pretendo que seja bem melhor para ele a parte da escrita, eu acho que é isso que tem melhorar para ele, aprender a copiar mais rápido (Andréia, 29 anos).

O pai da aluna Daniela acredita que sua filha consegue controlar melhor seus sentimentos de ansiedade e de autocobrança neste atendimento. Porém enfatiza que esta criança continua se sentindo deslocada na sala regular. Este pai expressa que a sala de recursos e a sala regular têm limitações e não apresentam um trabalho em conjunto porque não há interação entre o atendimento realizado pela equipe docente, e este fato acaba impossibilitando um ensino mais amplo e de qualidade. Ângelo expressa:

Eu acho interessante o trabalho na sala de recursos multifuncional. No sentido que minha filha aprova. Eu vejo o recurso para ela mais como um escape do dia-a-dia e da rotina do que como acadêmico. Eu acho que a professora da Sala de Recursos consegue ver muita coisa na minha filha. Mas eu acredito que isso não vai adiante. Eu acho que a professora até tenta mandar adiante, mas pára nela. A função dela é essa, descobrir qual a aptidão da Daniela, onde ela é melhor, no que ela é melhor, qual é a dificuldade, tentar melhorar essa dificuldade. Mas eu acho que a Sala Multifuncional e a sala regular não estão tendo uma comunicação. Por que a ideia era paralelamente uma a outra. Uma professora descobre e interage com a outra e as duas se unem para melhorarem a qualidade de ensino e aprendizado, mas eu não vejo isso acontecendo. Mas a Sala de Recursos colabora com a educação dela, porque abaixa a ansiedade dela. A ansiedade dela vai à zero. A professora da Sala de Recursos consegue transmitir calma para ela, orienta ela de modo que ela tenha um comportamento favorável em sala de aula. Eu acho que este trabalho ajuda sim, mas não como deveria. Eu acho que deveria melhorar a qualidade de ensino de modo geral. Eu não sei qual a dificuldade dela, eu não sei qual a necessidade dela, mas eu sei que alguma coisa está faltando para que ela tenha interesse na aula. Falta alguma coisa, ela está deslocada na sala regular, ela não consegue se adaptar ao ritmo (Ângelo, 33 anos).

As professoras das crianças superdotadas reconhecem a importância do trabalho que é realizado na sala de recursos multifuncional. A professora da aluna Jéssica expressa:

As crianças ficam incentivadas e gostam porque há jogos diferenciados. Elas pesquisam na internet. Então, elas sabem que este trabalho ajuda, elas aprendem mais. No meu ponto de vista é que este trabalho vai auxiliar mais, quando mais der atividades para elas, melhor retorno a gente tem (Rosana, 39 anos).

A professora do ensino regular de Daniela e Kátia percebe que o desempenho de suas alunas melhorou bastante com o serviço especializado ofertado pela escola e explica a relevância em contar com um acompanhamento adicional durante o processo de ensino-aprendizagem. Ela declara:

Acho que é uma ajuda muito grande. Ajuda os alunos na organização, a ter horário para fazer as atividades. Na questão de relacionamento também, porque possibilita um melhor contato entre os colegas. Por exemplo, a aluna Daniela tinha muitos problemas de relacionamento, tudo irritava ela, e com o trabalho da professora da Sala de Recursos, esta aluna melhorou a questão de relacionamento, ela ficou mais organizada. Acho que o trabalho da Sala de Recursos é bem importante. Eu já tive outros alunos com problemas e o trabalho desta Sala foi essencial como apoio, porque sozinha a gente não dá conta (Gláucia, 43 anos).

A professora do ensino regular de Jorge relata que o atendimento individual é importante, pois desta forma é possível trabalhar habilidades específicas dos alunos e ajudá-los a superar suas dificuldades no contexto escolar. Ela diz:

Eu acho bem interessante porque uma criança que tem superdotação precisa de um outro acompanhamento, não somente da sala regular. E até mesmo porque ele tem atendimento individual, porque é só a professora com ele, é diferente de uma sala cheia, onde é preciso atender todas as crianças. Então, a professora da Sala de Recursos pode trabalhar de acordo com a habilidade que a criança tem (Margarida, 43 anos).

A professora da sala de recursos multifuncional reconhece que o atendimento especializado pode ajudar tanto as crianças com deficiência intelectual como aquelas que apresentam habilidades acima da média. Há situações de frustração e contentamento durante este atendimento. Apesar de ser desgastante em alguns momentos, este trabalho se torna gratificante quando os alunos demonstram um bom desempenho escolar. Esta professora explica como este trabalho é realizado e de que forma ele ajuda no desenvolvimento das crianças superdotadas. Ela expressa:

O trabalho na Sala de Recursos Multifuncional é essencial, principalmente para as crianças que têm deficiência intelectual, e os que têm altas habilidades. Aqui eles têm um momento que eles podem falar dos sentimentos, eles podem errar que ninguém vai recriminá-los. Eles podem demonstrar o que eles estão sentindo e o que eles sabem e o que não sabem. Aqui eles têm vontade de aprender, é uma coisa diferente da sala regular. Mas é um trabalho desgastante, porque com algumas crianças você trabalha e você vê pouquíssimo resultado, outros têm um grande resultado. É um trabalho que às vezes você fica um pouco frustrada de não ter avançado, aquilo que você queria com algumas crianças. Por outro lado é gratificante, porque às vezes você não esperava tanto de um aluno e ele te dá um resultado que você não esperava. Tem dois lados, um que é frustrante e outro que é gratificante. Aqui nós trabalhamos o desenvolvimento socioemocional que abrange as regras, os limites, autoconhecimento, a autoestima e os comportamentos. As atividades são baseadas nos jogos, trabalhos com a motricidade. Através de música, atividades de circuito na quadra para mexer com o corpo. O raciocínio lógico é trabalhado com bastantes desafios, situações problemas. O aluno chega a um resultado de várias formas, através de desenhos, de estratégias. Trabalha a criatividade da criança, ela resolve situações que fazem parte do cotidiano. Trabalhos com pesquisas na internet. Em Português trabalhamos com conceitos por meio de uma sequência lógica (Mirella, 39 anos).

Evidencia-se que o atendimento educacional especializado apresenta limitações que podem ser superadas se houver comunicação entre o trabalho que é

realizado no ensino regular e na sala onde é ofertado este atendimento. Algumas crianças superdotadas expressaram que não gostam das aulas na sala regular, por outro lado, estas mesmas crianças demonstraram uma grande satisfação quando se referem ao atendimento que recebem na sala de recursos.

Cabe aos professores investigar a melhor forma de realizar um trabalho em conjunto para que o ensino que oferecem seja amplamente proveitoso e favorável para o desenvolvimento de cada criança superdotada.

Qualquer atendimento, seja na sala regular ou na sala de recursos multifuncional, requer a intervenção do professor de forma que torne o ensino prazeroso e que envolva as emoções e sentimentos de cada aluno. Oliveira (2010) explica que para Vygotsky o professor tem a função de intervir na zona de desenvolvimento proximal de cada aluno, possibilitando avanços que muitas vezes não ocorrem espontaneamente. Para Vygotsky (2010) o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Por isto, a escola precisa fornecer condições adequadas aos seus alunos para que cada criança superdotada tenha autonomia e segurança para percorrer o processo de ensino-aprendizagem. Esta criança poderá ser um sujeito com grande potencial para colaborar com a educação e com o bem estar de toda sociedade.

Ao retomar os núcleos de significação “o contexto escolar como um lugar de expressar os sentimentos e emoções; “mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem”; e “o atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD)” responde-se a pergunta sobre como é a percepção de alunos do ensino fundamental com altas habilidades/superdotação (AH/SD), de suas famílias e de seus professores em relação a aspectos socioemocionais de seu desenvolvimento.

O primeiro núcleo de significação “o contexto escolar como um lugar de expressar os sentimentos e emoções” é onde se evidencia a percepção dos participantes deste estudo sobre aspectos sociais e emocionais do desenvolvimento das crianças superdotadas. No contexto escolar as crianças entrevistadas têm uma visão positiva, na maioria das vezes, com autoestima e autoconceito positivo. Poucas se veem com dificuldades socioemocionais.

Algumas famílias percebem aspectos sociais e emocionais destas crianças comprometidos pela autocobrança, ansiedade e baixa autoestima. Já suas professoras percebem que os aspectos sociais e emocionais de seu

desenvolvimento estão relacionados à ansiedade aguçada, perfeccionismo, e a uma constante autocobrança, o que poderia ocasionar um desajuste escolar, familiar e social.

Existe uma grande discrepância entre a percepção das crianças superdotadas, a de suas famílias e a de suas professoras. As falas das crianças superdotadas apontam que elas se percebem de forma positiva na maioria das vezes, somente uma única criança declarou-se com um conceito negativo sobre si e com muitas dificuldades na relação interpessoal com sua professora, seus colegas de sala de aula e sua família. O aluno que apresenta dificuldades sociais e emocionais de acordo com suas professoras, não o explicita da mesma forma ou não as percebe.

Ressalta-se a necessidade de suporte psicopedagógico e um acompanhamento adequado da escola e da família quanto ao desenvolvimento socioemocional.

As falas das famílias das crianças superdotadas, em grande parte, evidenciam contentamento no atendimento a estes alunos por parte da escola; a sua percepção é que seus filhos não apresentam dificuldades sociais e emocionais evidentes. Somente um pai declarou que sua filha precisa de acompanhamento especializado porque tem grandes dificuldades sociais e emocionais tanto na escola, como também na relação familiar.

As falas das professoras dos alunos superdotados deixam evidente a sua preocupação quanto a aspectos sociais e emocionais do desenvolvimento de seu alunado. Nem seus alunos nem suas famílias conseguem perceber as grandes dificuldades sociais e emocionais das crianças superdotadas que precisam ser trabalhadas.

Fica evidente a falta de comunicação entre os alunos, as famílias e a escola que precisa ser mediadora de situações frustrantes e difíceis de lidar, contando com o apoio dos pais destes alunos superdotados para atender às suas necessidades intelectuais, sociais e afetivas.

O segundo núcleo de significação “mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem” trata da forma como a equipe docente trabalha em relação ao desenvolvimento social e emocional em parceria com a família destas crianças, possibilitando vínculos afetivos no contexto escolar entre seus alunos e também os estimulando no âmbito familiar.

Somente um pai entrevistado revelou sua grande preocupação em relação a aspectos sociais e emocionais de sua filha. Para este participante a escola não tem atendido às necessidades desta criança que apresenta altas habilidades/superdotação, além de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, o que torna a situação desta aluna ainda mais vulnerável em relação a ter dificuldades no contexto escolar e no âmbito familiar.

Já as outras famílias não demonstraram preocupação em suas falas em relação a estes aspectos, pois acreditam que estes são supridos pela escola, o que não é verdade, pois as professoras destas crianças declararam que a maioria de seu alunado com alto potencial apresenta indicativos de dificuldade emocional e social.

O terceiro núcleo de significação apontado “o atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD)” dá sequência à resposta sobre os aspectos sociais e emocionais das crianças superdotadas e expressa a necessidade de haver um ambiente propício que potencializa a criatividade destas crianças superdotadas, indo além do que é padronizado pelo ensino repetitivo, dando asas à imaginação e levando a sentimentos de contentamento e satisfação, seja pelas produções realizadas com seus pares ou pelas interações sociais correspondendo às necessidades sociais e afetivas destes alunos.

Há discrepância quanto à percepção do atendimento educacional especializado quanto a um dos participantes. Este percebe que sua filha ainda continua tendo dificuldades de origem social e afetiva. Apesar de reconhecer que este atendimento ajuda esta criança, ele revela a necessidade de comunicação entre os professores da sala regular e da sala multifuncional que, de acordo com sua fala, não trabalham em conjunto, o que pode ser prejudicial para o desenvolvimento de sua filha. Muitas famílias requerem aconselhamento e esclarecimento por parte da escola em relação às necessidades de seus filhos, principalmente quando se trata de crianças superdotadas que apresentam suas funções superiores bem desenvolvidas, porém seu desenvolvimento social e emocional acaba, muitas vezes, sendo negligenciado.

Um dos maiores objetivos da teoria histórico-cultural de Vygotsky é entender a natureza especificamente humana das funções superiores. As especificidades do humano surgem a partir de continuadas mediações. O ser humano com

potencialidades e talentos, sentimentos e emoções é criador de sua própria história a partir de seu meio cultural e social.

O aspecto afetivo exerce uma influência constante no desenvolvimento humano e no caso de alunos superdotados é preciso contar com o apoio de educadores especializados na área das altas habilidades/superdotação que saibam lidar com a alteridade e as diferenças na escola (PISKE e STOLTZ, 2012).

Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento (VYGOTSKY, 2002). A grande deficiência da educação em desenvolver o potencial intelectual se deve ao fato de deixar de lado o aspecto afetivo. Elucida-se que para haver uma educação efetiva, é preciso que o desenvolvimento social e emocional seja valorizado por professores de alunos superdotados que respondam aos anseios, interesses e necessidades desta demanda.

6 CONCLUSÕES

Os dados levantados por meio das falas dos entrevistados trazem elementos fundamentais para responder à questão norteadora desta pesquisa: **Como é a percepção de alunos do ensino fundamental com altas habilidades/superdotação (AH/SD), de suas famílias e de seus professores em relação a aspectos socioemocionais de seu desenvolvimento?**

A partir da análise foram encontrados os seguintes núcleos de significação representativos da percepção dos participantes do estudo, enquanto dialética entre significados e sentidos: 1. O contexto escolar como um lugar de expressar os sentimentos e emoções; 2. Mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem; e 3. O atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD).

O primeiro pressuposto deste estudo era de que os alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) trariam indicativos de significativas dificuldades no seu relacionamento com professores e colegas no contexto escolar; porém, estas dificuldades foram apenas identificadas nas falas de poucas crianças. De modo geral, as crianças entrevistadas disseram que se sentem bem e não apresentam dificuldades na relação com suas professoras e suas famílias.

Quanto ao segundo pressuposto, indicou-se que, na percepção da família, o aluno é atendido adequadamente no contexto escolar em função de estar inserido no atendimento educacional especializado (AEE). Este pressuposto foi confirmado pelos resultados obtidos, as falas da maioria das famílias entrevistadas demonstraram contentamento e satisfação sobretudo quanto ao atendimento ofertado pela escola.

Em relação ao terceiro pressuposto, presumiu-se que na visão dos professores o aluno superdotado não apresentaria mais dificuldades no seu desenvolvimento socioemocional que os demais colegas em sala. Os professores acreditariam que este aluno não precisaria de atendimento adicional porque teria facilidade na realização de tarefas. Pelo contrário, os resultados apontaram que foi justamente a equipe docente quem percebeu que aspectos socioemocionais do desenvolvimento

de seus alunos com AH/SD estavam comprometidos com ansiedade aguçada, autocobrança excessiva e perfeccionismo, gerando dificuldades durante o processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, no que concerne ao último pressuposto, pressupôs-se que a percepção da criança traria indicativos de dificuldades socioemocionais no contexto escolar que não seriam percebidas por sua família e por seus professores. Nos resultados constatou-se que, de acordo com as falas da maioria das famílias, as crianças superdotadas participantes, de modo geral, não reconheceram dificuldades socioemocionais significativas no contexto escolar; em contrapartida, as falas das professoras destas crianças enfatizaram a necessidade de atendimento educacional especializado por apresentarem indicativos de dificuldades sociais e emocionais. As crianças participantes do estudo podem estar apresentando dificuldades de reconhecimento de sua condição psicológica concernente às interações na escola ou na família.

Existe a necessidade de investimento pessoal e material para a educação de alunos com alto potencial e atendimento de suas famílias, porém este atendimento nem sempre ocorre de forma regular e quando ocorre falta preparo da equipe docente para receber esta demanda. A questão do desenvolvimento de aspectos socioemocionais é complexa, principalmente quando se trata de uma população com necessidades especiais. Não ter consciência de dificuldades socioemocionais, como é o caso da maioria das crianças participantes deste estudo, não significa deixar de tê-las ou não sofrer com suas consequências.

Por meio do levantamento bibliográfico sobre as bases teóricas que sustentam a discussão do desenvolvimento socioemocional nos estudos acerca das altas habilidades/superdotação (AH/SD) foi possível identificar que as teorias atuais sobre esta área se apresentam frágeis quanto a explicar o desenvolvimento social e emocional destes sujeitos. Neste sentido, este estudo se propôs a compreender cada indivíduo em seu contexto social respaldando-se na teoria vygotskyana. Vygotsky (1998) esclarece questões importantes sobre como o homem se desenvolve por meio de interações com seu meio social e também o lugar da emoção neste processo, tão importante quanto a cognição no desenvolvimento

humano. Esta teoria surge para explicar o desenvolvimento humano contemplando o estudo da gênese, formação e evolução dos processos psíquicos de cada sujeito no contexto histórico-cultural.

Ao realizar o levantamento bibliográfico nacional e internacional sobre estudos contemporâneos envolvendo a área de altas habilidades/superdotação, foi possível constatar que o sujeito superdotado pode apresentar muitas dificuldades em seu contexto social. Neste sentido, estudos internacionais vêm avançando na discussão do atendimento a esta demanda e investindo na educação deste sujeito, pois reconhecem que ele pode contribuir enormemente nos avanços científicos para a sociedade. Já no Brasil, as pesquisas ainda estão muito restritas, o investimento educacional ao sujeito superdotado ainda é muito limitado. Conforme Alencar e Fleith (2001), existe uma grande distância entre a política educacional do Ministério da Educação e a prática exercida nacionalmente. Essa distância pode ser explicada pela concepção preconcebida em relação ao aluno superdotado, utilização inadequada de recursos, valores e atitudes negativas em relação a programas especiais (ALENCAR e FLEITH, 2001).

A partir da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky foi possível identificar o lugar da emoção no desenvolvimento socioafetivo. Esta teoria esclarece questões essenciais em relação ao desenvolvimento humano, abrangendo a vivência de cada sujeito em suas inter-relações com seu meio social. Na ampla dimensão das funções psicológicas superiores, pode-se identificar o papel da afetividade que envolve cada sujeito na vivência de diferentes reações. Ao analisar a teoria sociocultural foi possível perceber que, para Vygotsky (2010), a afetividade pode ser definida como todo o domínio das emoções, dos sentimentos que provém dessas emoções, como também das experiências sensíveis que são vivenciadas em cada contexto.

A mediação do professor no contexto escolar é essencial no desenvolvimento das crianças superdotadas. Stoltz (2010), Stoltz e Piske (2012) explicam que a ideia fundamental na teoria Vygotskyana é a da mediação, que considera a intervenção de um elemento intermediário na relação entre o sujeito e o mundo. De acordo com Vygotsky (2008), a mediação diz respeito à participação ativa de um ser intermediário em uma relação. A relação com o meio deixa de ser direta e começa a

ser mediada por este ser. Quando uma criança superdotada apresenta dificuldades em interagir, em socializar-se, em aprender, e vivencia situações que representam limitações para ela, o professor precisa fazer o papel deste sujeito intermediário, de mediador, possibilitando condições para que seus alunos superdotados superem suas experiências mal sucedidas, seja no aspecto cognitivo, afetivo ou social.

Torna-se fundamental que a equipe docente reveja o sentido de seu trabalho educacional contando com a teoria vygotskiana do Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, que alia o desenvolvimento cognitivo ao afetivo. A relevância desta teoria está não só na sua discussão do desenvolvimento de conceitos científicos e sua relação com os conceitos espontâneos, mas na compreensão da forma como os sujeitos passam a controlar as suas emoções e sentimentos por meio da dialética entre processos interpsíquicos e intrapsíquicos e desenvolvem comportamentos autorregulados.

Para Vygotsky (1998), a autorregulação é a mais desenvolvida das funções psicológicas superiores e se constitui na liberdade de expressão de cada ser humano no contexto social. Por isto, é importante que a escola e a família da criança superdotada respeitem seu comportamento inerente à sua condição, criem possibilidades de desenvolvimento relacionadas às suas potencialidades e talentos e possam compreender sua liberdade no agir, no falar, no pensar e no interagir de forma produtiva.

Espera-se da escola e das famílias o respeito às diferenças das crianças superdotadas, que precisam de apoio e incentivo no processo de ensino-aprendizagem, como também de acompanhamento psicopedagógico durante seu percurso escolar. Desta forma estes alunos terão maior oportunidade de desenvolvimento em sua vida social, cognitiva e emocional.

A escola deve se comprometer em promover um ambiente particular como lugar potencializador de investigação e reflexão, para realização de debates e desenvolvimento da criatividade. É importante haver iniciativas em diferentes áreas do conhecimento e garantir um ensino de qualidade. O trabalho em conjunto entre escola, família e sociedade é essencial para realizar práticas educacionais efetivas,

com a inserção de todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar. Neste sentido haverá maior democracia e favorecimento da garantia dos direitos humanos.

Por fim, observa-se a necessidade de maior comunicação entre o trabalho da sala regular e da sala de recursos multifuncional no sentido de atender aos alunos superdotados. A disparidade entre a qualidade do trabalho na sala regular e na sala de recursos multifuncional ofertados a esta demanda não permite o estabelecimento de metas efetivas para suprir as necessidades educacionais destas crianças.

É preciso contar com o apoio de pesquisadores da área de altas habilidades/superdotação (AH/SD) para que novas investigações quantitativas e qualitativas sejam realizadas sobre a dimensão social e emocional das crianças superdotadas. Este campo ainda se encontra muito restrito e limitado ao atendimento cognitivo.

Espera-se que a presente dissertação de mestrado tenha contribuído um pouco para que professores, psicólogos, famílias e outros segmentos da sociedade tenham ciência sobre as necessidades sociais e emocionais destas crianças, ressaltando-se a importância de haver profissionais da educação preparados para atender a todas as necessidades educacionais especiais desta demanda. Reitera-se que investir na educação das crianças superdotadas por meio de recursos humanos e financeiros pode significar grandes avanços científicos e soluções para problemas da sociedade. Por isto, é importante contar com o apoio da escola, das famílias destes alunos e da sociedade para reivindicar políticas públicas que garantam uma educação de qualidade para estas crianças.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. e OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**. [online]. 2006, vol.26, n.2, pp. 222-245.

Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>>

Acesso em: 29/04/2007.

ALENCAR, E. M. L. S. de. **Psicologia e educação de superdotado**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **A identificação e o atendimento ao superdotado**. *Psicologia, Ciência e Profissão*, n.1, p.22-27, 1992.

_____. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em estudo** [online], v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf>>. Acesso em: 09/04/2010.

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

ALMEIDA, M. A. e CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. **Revista Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 1 (55), p. 45 – 64, Jan./Abr. 2005.

ANDRÉS, A. **Educação de alunos superdotados/altas habilidades. Legislação e normas nacionais, legislação internacional**. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. (2010). Centro de Documentação e Informação. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br>

ANTIPOFF, C. A. e CAMPOS, R. H. F. de. Superdotação e seus mitos. **Psicologia Escolar e Educacional** (Impr.) [online]. 2010, vol.14, n.2, pp. 301-309. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a12v14n2.pdf>> Acesso em: 10/10/11.

ARN, W. e FRIERSON, E. **An analysis of programs for the gifted**. In J. C. Gowan & E. P. Torrance (Eds.), *Educating the ablest*. Itasca: Peacock, 1971.

AZEVEDO, S. M. L. de, e METTRAU, M. B. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. **Psicologia: Ciência e profissão** [online]. 2010, vol.30, n.1, pp. 32-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n1/v30n1a04.pdf>> Acesso em: 11/11/2010

BARBOSA, M.C. D. L.; SIMONETTI, L. G. e RANGEL, M. Relato da vida escolar de pessoas com o transtorno obsessivo-compulsivo e altas habilidades: a necessidade de programas de enriquecimento. **Revista brasileira de educação especial** [online]. 2005, vol.11, n.2, pp. 201-222. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a4.pdf>> Acesso em: 29/04/2006.

BARRETO, C. M. P. F. e METTRAU, M. B. Altas habilidades: uma questão escolar. **Revista Brasileira de educação especial**. [online]. 2011, vol.17, n.3, pp. 413-426.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n3/v17n3a05.pdf>> Acesso em: 12/12/2011

BAUM, S. M; OWEN, S. V; DIXON, J. **To be gifted and learning disable**. Mansfield Center: Creative Learning, 1991.

BRAGGET, E. J. Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Australia and New Zealand. In: E. A. HELLER, F. J. MONKS & A. H. PASSOW (Eds.), **International handbook of research and development of giftedness and talent** (pp. 815-832). Oxford: Pergamon Press, 1993.

BRANDÃO, S. H. A. e MORI, N. N. R. Alunos com altas habilidades/superdotação: o atendimento em salas de recursos no estado do Paraná. ANPED. **30º reunião anual**. Trabalhos GT 15. Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-2863--Int.pdf>> Acesso em: 10/09/2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional dos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília, 1995.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: superdotação e talento**. Brasília: MEC/SEESP, 1999. 2 v.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução n. 02 de 11 de setembro de 2001. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: v. 3: a escola / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 30/09/09.

_____. **Decreto 6571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 10/01/2010.

BURG, B. Gifted education in Israel. **Roeper Review**, 14, 217-220, 1992.

CAMARGO, D. Emoção, primeira forma de comunicação Em: **Interação em Psicologia**, Curitiba: UFPR. Vol. 3. p. 13-20. 1999.

CAVALCANTI, L. S. de. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia**. Cadernos. CEDES [online]. 2005, vol.25, n.66, pp. 185-207.

COLEMAN, L. J. e CROSS, T. L. Social-emotional development and the personal experience of giftedness. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), **International handbook of research and development of giftedness and talent** (pp. 203-212). Oxford: Elsevier. 2000.

CROCHÍK, J.L. et al. Atitudes de professores em relação à Educação Inclusiva. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2009. p. 40-59.

DELOU, C. M. C.; BUENO, J. G. S. O que Vygotsky pensava sobre genialidade. **Revista Educação**, Campinas: PUC, n. 11, p. 97-99, nov. 2001.

DONOGHUE, E. F., VOGELI, B. R. e SUN, W. Special schools for the mathematically talented in the People's Republic of China. **Gifted Education International**, 14, 97-100, 1999.

FLEITH, D. S. de. Altas habilidades e desenvolvimento socioemocional. In: FLEITH, D. S. de. e ALENCAR, E. M. L. S. de. (orgs). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FREITAS, S. N. e NEGRINI, T. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Revista "Educação Especial"**, Santa Maria, n. 32, p. 273-284, 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 01/05/2010.

GAGNÉ, F. The differentiated nature of giftedness and talent: A model and its impact on the technical vocabulary of gifted and talented education. **Roeper Review**, 18(2), 103-111, 1995.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GÓES, M. C. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In: MORTIMER, E.F.; SMOLKA, A.L.B. (Org.) **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-88.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thompson; 2003.

GONÇALVES, F. C do. **Estudo comparativo entre alunos superdotados e não superdotados em relação à criatividade, inteligência e percepção de clima de sala de aula para criatividade**. 110 f. Dissertação - Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Processos Educativos e Psicologia Escolar. Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 2010.

GROSS, M.U.M. Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. In: NEIHART, M.; REIS, S.M.; ROBINSON, N. M.; MOON, M.M. (Org.). **The social and emotional development of gifted children**: what do we know? Waco: Prufrock, 2002. P. 19-20.

GUENTHER, Z. C. Alta Capacidade, dotação e talento. Em: **Aprendizagem na atualidade**: neuropsicologia e desenvolvimento na inclusão. Valle, L. E. L. R., Assumpção Jr, F., Wajnsztein, R. Malloy-Diniz, L. F. (orgs.) Ribeirão Preto, SP: Novo Conceito editora, 2010.

HOLLINGWORTH, L. **Children above 180 IQ**: Origin and development. New York: World Books, 1942.

JELINEK, K. R. O discurso das altas habilidades na contemporaneidade. ANPED. **34º reunião anual**. Trabalhos.GT 15. Natal, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-835%20int.pdf>> Acesso em: 16/03/2012.

JESUS, D. M. de, e VIEIRA, A.B. Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais. **Educar em revista** [online]. 2011, n.41, pp. 95-108. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/07.pdf>> Acesso em: 12/12/2011.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. Tradução: Sandra Miesa e Christina Cupertino. São Paulo: A&C, 2002.

LANE, S. T. M. e CAMARGO, D. Contribuição de Vigotski para o estudo das emoções. Em: **Novas Veredas da Psicologia Social**. LANE, S. T. M. e SAWAIA, B.B. (orgs.), São Paulo: Brasiliense: EDUC, 1995.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LOVECKY, D. V. The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. Em L.K. SILVERMAN (Ed.), **Counseling the gifted and talented** (pp.29-50). Denver. CO: Love. 1993.

MAIA-PINTO, R. R. e FLEITH, D. S. de. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Estudos de psicologia**. (Campinas) [online]. 2002, vol.19, n.1, pp. 78-90.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v19n1/a07.pdf>>. Acesso em: 05/05/2010.

_____. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Psicologia escolar e educacional**, jun. 2004, v. 8, n. 1, p.55-66. Disponível em: < <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pee/v8n1/v8n1a07.pdf>>. Acesso em: 01/05/2010.

MATTEI, G. Um novo olhar sobre o desenvolvimento e aprendizado das Crianças Portadoras de Altas Habilidades. **Educação: Teoria e Prática** - v. 15, n.27, jul.-dez.-2006, p. 165-174. Disponível em <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/viewFile/702/610>> Acesso em: 28/12/2011.

MORATO, E. M. **Linguagem e cognição**: As reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem. São Paulo, SP: Plexus, 1996.

METTRAU, M. B. e REIS, H. M. M. Sant'Anna de. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação** [online]. 2007, vol.15, n.57, pp. 489-509.

MONTEIRO, N. F. **Programa Experimental de Orientação Psicopedagógica para alunos superdotados com baixo motivo de realização e baixo rendimento escolar**. 71 f. Dissertação (Mestrado, Educação). Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1978.

NAMURA, M. R. Por que Vygotsky se centra no sentido: uma breve incursão pela história do sentido na psicologia. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 19, 2^o semestre de 2004, pp. 91-117.

NEGRINI, T. e FREITAS, S. N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Revista "Educação Especial"**, Santa Maria, n. 32, p. 273-284, 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 01/05/2010.

NOVAES, M.. H. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas. 1979.

OLIVEIRA, M. K. de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: DE LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Khol de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

_____. **Vygotsky**. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, M.K. de. e REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. ARANTES, Valéria A. (org.). São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

OUROFINO, V. T. A. T. de. Pensando e criando: o talento em foco. **Psicologia escolar e educacional**, jun. 2008, v. 12, n. 1, p.257-262. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a18.pdf>> Acesso em: 01/05/2010.

PASSOS, C. S. e BARBOSA, A. J. G.. Características de superdotação em um par de gêmeos monozigóticos. **Psico-USF** [online]. 2011, vol.16, n.3, pp. 317-326. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v16n3/a08v16n3.pdf>> Acesso em: 18/10/2010.

PÉREZ, S.G.P.B. **Da transparência à consciência: uma evolução necessária para a inclusão do aluno com altas habilidades**. Em: Seminário Estadual de Inclusão de Pessoas com Altas Habilidades/Superdotados, 1.; SEMINÁRIO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO MERCADO DE TRABALHO, 2.; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 6., 2002. Vitória. Anais. Vitória: UFES/Fórum Permanente de Educação Inclusiva/ABSD-ES/Fundação Ciciliano Abel de Almeida/FINDES-SENAI/ES. 2002, CD-ROM (102-112).

_____. **Gasparzinho vai à escola**: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 230 páginas.

_____. **Por uma construção sadia da identidade da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação**. Em: III ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD; III CONGRESSO MERCOSUL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO; VI ENCONTRO ESTADUAL REPENSANDO A INTELIGÊNCIA, 2008, Canela/RS. **Anais**. São Paulo: Universidade Paulista – UNIP. 2008, p.1-12. CD-ROM.

PÉREZ, S. G.P.B. e FREITAS, S. N. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. **ANPED. 32ª reunião anual**. Trabalhos. GT 15. Caxambu, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_15.html> Acesso em: 12/03/2011.

PÉREZ, S. G. P. B. e FREITAS, S.N.. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário Brasileiro. **Educar em revista** [online]. 2011, n.41, pp. 109-124. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/08.pdf>> Acesso em: 12/12/2011.

PETERSON, J.S. Underachievers: Students who don't perform. In J. F. Smutny (Ed.), **Underserved gifted populations** (307-332). Creskill:Hampton. 2003.

PIECHOWSKI, M. M. Emotional development and emotional giftedness. Em: N. COLANGELO & G.A. DAVIS (Eds.), **Handbook of gifted education** (pp. 285-306). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon. 1991.

PISKE, F. H. R. **Diversidade e inclusão**: o direito à educação de alunos superdotados. In: X Congresso Nacional de Educação - Educere - I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade de Educação - SIRSSE, 2011, Curitiba. X Congresso Nacional de Educação - Educere - I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade de Educação - SIRSSE. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 151-161. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4341_2306.pdf> Acesso em: 12/03/2012.

PISKE, F. H. R. e Stoltz, T. O Desenvolvimento Afetivo de Alunos Superdotados: Uma Contribuição a partir de Piaget. **Schème**: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v. 4, p. 149-166, 2012.

PRETTO, J. P.. A influência do desejo parental nas altas habilidades/superdotação: uma abordagem psicanalítica. **Revista CEFAC** [online]. 2010, vol.12, n.5, pp. 859-869. Epub 23-Abr-2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v12n5/152-09.pdf>> Acesso em: 10/09/2010.

RECH, A. J.D. **Estudo de caso de uma criança com características de altas habilidades**: problematizando questões referentes à inclusão escolar. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Porto Alegre, 2007.

RECH, A. J.D. e FREITAS, S.N. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Revista Brasileira de Educação especial** [online]. 2005, vol.11, n.2, pp. 295-314. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a9.pdf>> Acesso em: 09/12/2005.

REGO, T. C. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: **indisciplina na escola**: alternativas e práticas. Julio Groppa Aquino (org.) São Paulo: Summus, 1996, p. 83-101.

REIS, H. M. M. Sant'Anna de, BARBOSA, M. C. D. L. e METTRAU, M. B. O portador de altas habilidades / superdotado e a deficiência: um relato de vida. ANPED. **24ª Reunião Anual**. Trabalhos. GT 15. Caxambu, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt15>> Acesso em: 15/11/2010.

REIS, A.P. P.Z. e GOMES, C. A.. Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: a subrepresentação de meninas entre alunos superdotados. **Revista Estudos Feministas** [online]. 2011, vol.19, n.2, pp. 503-520. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a13.pdf>> Acesso em: 10/12/2011.

RENZULLI, J. S. The Schoolwide Enrichment Model – A how-to guide for educational excellence. **Creative Learning Press**, Inc. P.O. Box 320, Mansfield Center, Connecticut 06250, 1997.

_____. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, v. 27, n. 1, p. 75-131, Jan./Abr. 2004.

RONBINSON, M. A vision splendid: Gifted education in Australia. **Roeper Review**, 14, 206-208, 1992.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**, São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SCHULER, P. A. Perfectionism and the gifted adolescents. **Journal of Secondary Gifted Education**, 9, 183-196, 2000.

SILVA, K.R. X. da. e SALGADO, S S.da. História de vida de mães de pessoas com indicadores de altas habilidades: um *garimpo* de olhares, sentimentos, pensamentos e práticas sociais. ANPED. **26º reunião anual**. Trabalhos GT 15. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>> Acesso em: 29/12/2010.

SILVERMAN, L. K. Counseling needs and programs for the gifted. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), **International handbook of research and development of giftedness and talent** (pp. 631-647). Oxford: Pergamon. 1993.

SOARES, A. M. I; ARCO-VERDE, Y. F. S. de; BAIBICH, T. M. Superdotação: identificação e opções de atendimento. **Educar**, Curitiba, n. 23, p.125- 141, 2004. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2156/1808>>. Acesso em: 06/04/2010.

SOLOW, R. Parent's conception of giftedness. **Gifted Child Today**, v. 24, p. 14-22, 2001.

STERNBERG, R. J. e DAVIDSON, J. E. (Orgs.). **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University Press, 1986.

STOLTZ, T. Por que Vygotsky na educação? In: RAMOS, E. C.; FRANKLIN, K. (orgs.) **Fundamentos da Educação: os diversos olhares do educar**. Curitiba: Juruá, 2010.

STOLTZ, T. e PISKE, F. H. R. Vygotsky e a questão do talento e da genialidade. Em: MOREIRA, L. e STOLTZ, T. (coords.) **Altas Habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

TANNENBAUM, A. J. **Gifted children**. Psychological and educational perspectives. New York:Macmillan, 1983.

TERMAN, L. M. 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, 1965.

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.

_____. The negative pigmalian effect. In A. H. Kramer (Ed.), **Gifted children: Challenging their potential: New perspectives and alternatives** (pp. 82-84). New York: Trillium, 1981.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva históricocultural**. 2009. Tese (Doutorado – Programa de Pós Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 348 páginas.

VEER, R. e VALSINER, J. **Vygotsky – uma síntese**. São Paulo, Unimarco/Loyola. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

VIRGOLIM, A. M. R. O Indivíduo Superdotado: História, Concepção e Identificação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan-Abr. 1997, Vol. 13 n. 1, pp. 173-183.

_____. A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. **Linhas críticas: revista da faculdade de educação da UnB**, Brasília, v. 9, n. 16 p. 13-31, 2003. Disponível em: <http://www.fadinhadalu.hpg.ig.com.br/a_crianca_sd.pdf>. Acesso em: 22/04/2010.

VYGOTSKY, L. S. **História del desarrollo das funciones psíquicas superiores**. La Habana: Ed. Científico Técnica, 1987.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, 1993, v.2.

VYGOTSKY, L. S. e LÚRIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: O macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Original publicado em 1930).

VYGOTSKY, L. S. As emoções e seu desenvolvimento na infância. In:_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. On the problem of the psychology of the actor's creative work. In: **The collected works of L.S. Vygotsky**. volume 6. New York: Plenum Publishers, 1999^a.

_____. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999^b.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 2002.

_____. **Teoria de las emociones: Estudio histórico-psicológico**, Madrid: Ediciones Akal. S.A, 2004.

_____. **A Formação Social da Mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Lisboa, Moraes Eds. 1979.

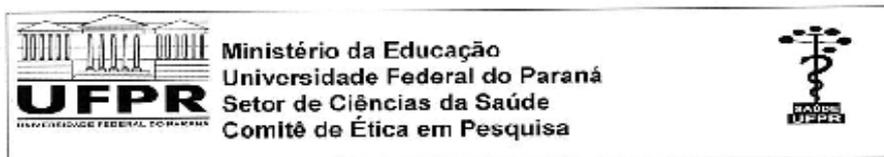
WINNER, E. **Gifted children**: myths and realities. New York: Basic Books, 1996.

_____. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. The origins and ends of giftedness. **American Psychologist**, v. 55, p. 159 – 169, 2000.

WU, W. T. Gifted polices in Taiwan. **Gifted Education Internacional**, 14, 56-65, 2000.

APÊNDICES



Curitiba, 30 de setembro de 2012.

Ilmo (a) Sr. (a)
FERNANDA HELLEN RIBEIRO PISKE
Tânia Stoltz (Orientadora)
Helga Lous (Co-Orientadora)
Nesta

Prezados Pesquisadores,

Comunicamos que o Projeto de Pesquisa intitulado "O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky" 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 30 de maio de 2012 e apresentou pendência(s). Pendência(s) apresentada(s) documento(s) analisado(s) e projeto aprovado em 26 de junho de 2012.

Nº Parecer na Plataforma Brasil: 45342 CAAE: 01986212.5.0000.0102

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 1º relatório parcial ou relatório final via Plataforma Brasil:
26/12/2012.

Atenciosamente


Prof.ª. Dr.ª. **Cláudia Seely Rocco**
Coordenadora do Comitê de Ética em
Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que sou responsável pelo (a) aluno (a) _____, que ingressou na Sala de Recursos Multifuncional para altas habilidades/superdotação, situada na escola Municipal Dona Maria Chalcoski, autorizo a realizar entrevistas referentes à pesquisa intitulada **“O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD)¹ no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky”**, que será realizada pela mestrandia Fernanda Hellen Ribeiro Piske, da linha de Pesquisa Cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano, do setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Declaro estar ciente das informações sobre esta pesquisa que seguem abaixo:

(a) O objetivo geral desta pesquisa é investigar a percepção de alunos superdotados do ensino fundamental, de suas famílias e de seus professores em relação aos aspectos sociais e emocionais² de seu desenvolvimento.

(b) Esta pesquisa poderá contribuir para a ampliação do conhecimento de como o aluno superdotado se percebe, como suas famílias e seus professores o percebem em relação ao seu desenvolvimento socioemocional.

(c) Caso o entrevistado aceite participar deste estudo, será necessário que responda a uma entrevista que será realizada individualmente com os alunos superdotados, suas famílias e seus professores, durante um tempo médio de 60 minutos. A entrevista será gravada para que a pesquisadora possa dar total atenção ao que cada participante diz.

(d) A data da entrevista será agendada com prévio consentimento da Direção da escola Municipal Dona Maria Chalcoski. O encontro entre cada participante desta pesquisa e a pesquisadora se dará na Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação, deste mesmo Instituto.

(e) Em relação aos riscos e benefícios desta pesquisa, durante as entrevistas, talvez os participantes sintam um desconforto inicial natural diante da gravação ou para responderem algumas perguntas. O participante que se sentir incomodado com alguma pergunta tem o direito de não respondê-la. O procedimento adotado nesta pesquisa, de acordo com Aguiar e Ozella (2006) permite o entrevistador e o entrevistado estabelecer uma relação de cooperação amigável durante o processo, com a descrição dos acontecimentos.

Rubricas:
Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal _____
Pesquisador Responsável _____
Orientador _____ Co-orientadora _____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

¹ O termo “altas habilidade/superdotação” é conhecido pelos pais e professores de alunos superdotados. Mas, se houver necessidade, a pesquisadora explicará que este termo se refere às habilidades acima da média que os alunos superdotados apresentam na escola, principalmente em suas áreas de interesse.

² Se houver necessidade, o termo “aspectos sociais e emocionais” será explicado pela pesquisadora. O aspecto social se refere à vida social, o contato que os sujeitos têm com as outras pessoas. O aspecto emocional se refere aos sentimentos e emoções que os sujeitos apresentam na escola, em casa e na sociedade.

(f) As informações relacionadas ao estudo poderão ser inspecionadas pelas autoridades acadêmicas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito com um nome fictício ou um código substituindo o nome de cada participante para que o sigilo seja garantido e mantido.

(g) As fitas das gravações realizadas serão devidamente guardadas em local seguro e ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora durante 05 (anos). Após este prazo serão desgravadas ou inutilizadas.

(h) Os resultados desta pesquisa poderão ser usados em publicações e eventos científicos. Porém, o nome de cada participante não será revelado.

(i) A pesquisadora, Fernanda Hellen Ribeiro Piske, mestranda em Educação, é responsável pela participação de cada participante nesta pesquisa e poderá esclarecer eventuais dúvidas a respeito da mesma, por meio do telefone celular: (41) 91337773 ou pelo endereço eletrônico: nandahellen@hotmail.com. O horário de contato com a pesquisadora é das 09:00 horas da manhã ao meio-dia.

(j) Estão garantidas todas as informações que cada participante queira, antes, durante e depois do estudo.

(k) A participação de cada entrevistado neste estudo é voluntária. Cada participante tem a liberdade de se recusar a participar ou, se aceitar participar, retirar seu consentimento a qualquer momento.

(l) Todas as despesas e custos necessários para a realização da pesquisa são de inteira responsabilidade da pesquisadora.

(m) Pela participação de cada entrevistado no estudo, não será pago qualquer valor em dinheiro.

(n) Cada entrevistado terá a garantia de que qualquer problema decorrente do estudo será tratado diretamente com a pesquisadora responsável.

Assinatura do pai ou da mãe do (a) aluno (a) participante

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, pai ou mãe de aluno (a) que ingressou na Sala de Recursos Multifuncional, situada na escola Municipal Dona Maria Chalcoski, está sendo convidado (a) a participar de um estudo sobre **“O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD)¹ no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky”**.

O objetivo deste documento é dar a você informações sobre esta pesquisa, por isso leia com atenção. Caso não entenda alguma coisa, por favor, peça explicações. Assinando este documento, você dará a sua permissão para participar do estudo.

(a) O objetivo geral desta pesquisa é investigar a percepção de alunos superdotados do ensino fundamental, de suas famílias e de seus professores em relação aos aspectos sociais e emocionais² de seu desenvolvimento.

(b) Esta pesquisa poderá contribuir para a ampliação do conhecimento de como o aluno superdotado se percebe, como suas famílias e seus professores o percebem em relação ao seu desenvolvimento socioemocional.

(c) Caso o entrevistado aceite participar deste estudo, será necessário que responda a uma entrevista que será realizada individualmente com os alunos superdotados, suas famílias e seus professores, durante um tempo médio de 60 minutos. A entrevista será gravada para que a pesquisadora possa dar total atenção ao que cada participante diz.

(d) A data da entrevista será agendada com prévio consentimento da Direção da escola Municipal Dona Maria Chalcoski. O encontro entre cada participante desta pesquisa e a pesquisadora se dará na Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação, deste mesmo Instituto.

(e) Em relação aos riscos e benefícios desta pesquisa, durante as entrevistas, talvez os participantes sintam um desconforto inicial natural diante da gravação ou para responderem algumas perguntas. O participante que se sentir incomodado com alguma pergunta tem o direito de não respondê-la. O procedimento adotado nesta pesquisa, de acordo com Aguiar e Ozella (2006) permite o entrevistador e o entrevistado estabelecer uma relação de cooperação amigável durante o processo, com a descrição dos acontecimentos.

Rubricas:
Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal _____
Pesquisador Responsável _____
Orientador _____ Co-orientadora _____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

¹ O termo “altas habilidades/superdotação” é conhecido pelos pais e professores de alunos superdotados. Mas, se houver necessidade, a pesquisadora explicará que este termo se refere às habilidades acima da média que os alunos superdotados apresentam na escola, principalmente em suas áreas de interesse.

² Se houver necessidade, o termo “aspectos sociais e emocionais” será explicado pela pesquisadora. O aspecto social se refere à vida social, o contato que os sujeitos têm com as outras pessoas. O aspecto emocional se refere aos sentimentos e emoções que os sujeitos apresentam na escola, em casa e na sociedade.

(f) As informações relacionadas ao estudo poderão ser inspecionadas pelas autoridades acadêmicas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito com um nome fictício ou um código substituindo o nome de cada participante para que o sigilo seja garantido e mantido.

(g) As fitas das gravações realizadas serão devidamente guardadas em local seguro e ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora durante 05 (anos). Após este prazo serão desgravadas ou inutilizadas.

(h) Os resultados desta pesquisa poderão ser usados em publicações e eventos científicos. Porém, o nome de cada participante não será revelado.

(i) A pesquisadora, Fernanda Hellen Ribeiro Piske, mestranda em Educação, é responsável pela participação de cada participante nesta pesquisa e poderá esclarecer eventuais dúvidas a respeito da mesma, por meio do telefone celular: (41) 91337773 ou pelo endereço eletrônico: nandahellen@hotmail.com. O horário de contato com a pesquisadora é das 09:00 horas da manhã ao meio-dia.

(j) Estão garantidas todas as informações que cada participante queira, antes, durante e depois do estudo.

(k) A participação de cada entrevistado neste estudo é voluntária. Cada participante tem a liberdade de se recusar a participar ou, se aceitar participar, retirar seu consentimento a qualquer momento.

(l) Todas as despesas e custos necessários para a realização da pesquisa são de inteira responsabilidade da pesquisadora.

(m) Pela participação de cada entrevistado no estudo, não será pago qualquer valor em dinheiro.

(n) Cada entrevistado terá a garantia de que qualquer problema decorrente do estudo será tratado diretamente com a pesquisadora responsável.

Eu, _____, RG _____, telefone _____, li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado

(a) a participar. A explicação que recebi menciona os benefícios do estudo e pequenos riscos. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que me prejudique de qualquer maneira. Eu entendi que não vou receber nenhuma remuneração em dinheiro e que a participação voluntária será sem custos para mim. Também concordo com a gravação de minha entrevista bem como a sua divulgação científica em eventos e publicações, com a garantia de sigilo e anonimato.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Nome Assinatura

Local, data

Fernanda Hellen Ribeiro Piske
Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Paraná

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, professor (a) de aluno (a) que ingressou na Sala de Recursos Multifuncional, situada na escola Municipal Dona Maria Chalcoski, está sendo convidado (a) a participar de um estudo sobre **“O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD)¹ no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky”**.

O objetivo deste documento é dar a você informações sobre esta pesquisa, por isso leia com atenção. Caso não entenda alguma coisa, por favor, peça explicações. Assinando este documento, você dará a sua permissão para participar do estudo.

(a) O objetivo geral desta pesquisa é investigar a percepção de alunos superdotados do ensino fundamental, de suas famílias e de seus professores em relação aos aspectos sociais e emocionais² de seu desenvolvimento.

(b) Esta pesquisa poderá contribuir para a ampliação do conhecimento de como o aluno superdotado se percebe, como suas famílias e seus professores o percebem em relação ao seu desenvolvimento socioemocional.

(c) Caso o entrevistado aceite participar deste estudo, será necessário que responda a uma entrevista que será realizada individualmente com os alunos superdotados, suas famílias e seus professores, durante um tempo médio de 60 minutos. A entrevista será gravada para que a pesquisadora possa dar total atenção ao que cada participante diz.

(d) A data da entrevista será agendada com prévio consentimento da Direção da escola Municipal Dona Maria Chalcoski. O encontro entre cada participante desta pesquisa e a pesquisadora se dará na Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação, deste mesmo Instituto.

(e) Em relação aos riscos e benefícios desta pesquisa, durante as entrevistas, talvez os participantes sintam um desconforto inicial natural diante da gravação ou para responderem algumas perguntas. O participante que se sentir incomodado com alguma pergunta tem o direito de não respondê-la. O procedimento adotado nesta pesquisa, de acordo com Aguiar e Ozella (2006) permite o entrevistador e o entrevistado estabelecer uma relação de cooperação amigável durante o processo, com a descrição dos acontecimentos.

Rubricas: Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal_____
Pesquisador Responsável_____
Orientador_____ Co-orientadora_____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br
--

¹ O termo “altas habilidades/superdotação” é conhecido pelos pais e professores de alunos superdotados. Mas, se houver necessidade, a pesquisadora explicará que este termo se refere às habilidades acima da média que os alunos superdotados apresentam na escola, principalmente em suas áreas de interesse.

² Se houver necessidade, o termo “aspectos sociais e emocionais” será explicado pela pesquisadora. O aspecto social se refere à vida social, o contato que os sujeitos têm com as outras pessoas. O aspecto emocional se refere aos sentimentos e emoções que os sujeitos apresentam na escola, em casa e na sociedade.

(f) As informações relacionadas ao estudo poderão ser inspecionadas pelas autoridades acadêmicas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito com um nome fictício ou um código substituindo o nome de cada participante para que o sigilo seja garantido e mantido.

(g) As fitas das gravações realizadas serão devidamente guardadas em local seguro e ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora durante 05 (anos). Após este prazo serão desgravadas ou inutilizadas.

(h) Os resultados desta pesquisa poderão ser usados em publicações e eventos científicos. Porém, o nome de cada participante não será revelado.

(i) A pesquisadora, Fernanda Hellen Ribeiro Piske, mestranda em Educação, é responsável pela participação de cada participante nesta pesquisa e poderá esclarecer eventuais dúvidas a respeito da mesma, por meio do telefone celular: (41) 91337773 ou pelo endereço eletrônico: nandahellen@hotmail.com. O horário de contato com a pesquisadora é das 09:00 horas da manhã ao meio-dia.

(j) Estão garantidas todas as informações que cada participante queira, antes, durante e depois do estudo.

(k) A participação de cada entrevistado neste estudo é voluntária. Cada participante tem a liberdade de se recusar a participar ou, se aceitar participar, retirar seu consentimento a qualquer momento.

(l) Todas as despesas e custos necessários para a realização da pesquisa são de inteira responsabilidade da pesquisadora.

(m) Pela participação de cada entrevistado no estudo, não será pago qualquer valor em dinheiro.

(n) Cada entrevistado terá a garantia de que qualquer problema decorrente do estudo será tratado diretamente com a pesquisadora responsável.

Eu, _____, RG _____, telefone _____, li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado (a) a participar. A explicação que recebi menciona os benefícios do estudo e pequenos riscos. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que me prejudique de qualquer maneira. Eu entendi que não vou receber nenhuma remuneração em dinheiro e que a participação voluntária será sem custos para mim. Também concordo com a gravação de minha entrevista bem como a sua divulgação científica em eventos e publicações, com a garantia de sigilo e anonimato.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Nome Assinatura

Local, data

Fernanda Hellen Ribeiro Piske
Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Paraná

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

ENTREVISTA COM OS ALUNOS SUPERDOTADOS



Universidade Federal do Paraná
Programa de Pós Graduação em Educação
Cognição, Aprendizagem e de Desenvolvimento Humano

ROTEIRO DE ENTREVISTA

NOME:

LOCAL DA ENTREVISTA:

A – CARACTERIZAÇÃO DOS/DAS PARTICIPANTES

1. Nome:
2. Escola:
3. Idade:
4. Sexo:
5. Escolaridade:
6. Área em que apresenta altas habilidades/superdotação:
- 7- Escolaridade da mãe ou do pai:
- 8- Renda familiar:

B – Entrevista

- 1- Relate sua trajetória na escola, suas experiências boas e ruins.
- 2- O que é ser superdotado de acordo com a sua opinião?
- 3- Em que área você apresenta Altas Habilidades/Superdotação?
- 4- Você alguma vez preferiu esconder o fato de ser superdotado (a)? (se acaso sim, em que ocasião?)
- 5- Você poderia me dizer se você se sente com qualidades? Se sente com defeitos?
- 6- Como você se sente na escola/ em casa/ com seus amigos?
- 7- Quais as tuas perspectivas para o futuro? (qual a profissão que gostaria de ter)
- 8- Qual a aula você mais gosta? Por quê?
- 9- Qual a aula você não gosta? Por quê?
- 10- Com que você se relaciona melhor na escola/ em casa? Por quê?
- 11- Como você vê o trabalho da Sala de Recursos?

ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS



Universidade Federal do Paraná
Programa de Pós Graduação em Educação
Cognição, Aprendizagem e de Desenvolvimento Humano

ROTEIRO DE ENTREVISTA

NOME:

LOCAL DA ENTREVISTA:

A – CARACTERIZAÇÃO DOS/DAS PARTICIPANTES

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Estado civil:
5. Escolaridade:
6. Escola (origem):

PERGUNTAS PARA A FAMÍLIA

B – Entrevista

- 1- Relate a trajetória de seu (sua) filho (a) na escola, suas experiências boas e ruins.
- 2- O que é ser superdotado de acordo com a sua opinião?
- 3- Em que área ele (a) apresenta Altas Habilidades/Superdotação?
- 4- Ele (a) alguma vez preferiu esconder o fato de ser superdotado (a)? (se acaso sim, em que ocasião?)
- 5- Você poderia me dizer se ele (a) se sente com qualidades? Se sente com defeitos?
- 6- Como ele (a) se sente na escola/ em casa/ com seus amigos?
- 7- Quais as perspectivas dele (a) para o futuro (qual a profissão que gostaria de ter)
- 8- Qual a aula ele (a) mais gosta? Por quê?
- 9- Qual a aula ele (a) não gosta? Por quê?
- 10- Com que ele (a) se relaciona melhor na escola/ em casa? Por quê?
- 11- Como você vê o trabalho de Sala de Recursos?

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES



Universidade Federal do Paraná
Programa de Pós Graduação em Educação
Cognição, Aprendizagem e de Desenvolvimento Humano

ROTEIRO DE ENTREVISTA

NOME:

LOCAL DA ENTREVISTA:

A – CARACTERIZAÇÃO DOS/DAS PARTICIPANTES

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Estado civil:
5. Escolaridade:
- 6- Disciplina que ministra aula:

PERGUNTAS PARA OS PROFESSORES

B – Entrevista

- 1- Relate a trajetória de seu (sua) aluno (a) na escola, suas experiências boas e ruins.
- 2- O que é ser superdotado de acordo com a sua opinião?
- 3- Em que área ele (a) apresenta Altas Habilidades/Superdotação?
- 4 – Ele (a) alguma vez preferiu esconder o fato de ser superdotado (a)? (se acaso sim, em que ocasião?)
- 5- Você poderia me dizer se ele (a) se sente com qualidades? Se sente com defeitos?
- 6- Como ele (a) se sente na escola/ em casa/ com seus amigos?
- 7- Quais as perspectivas dele (a) para o futuro (qual a profissão que gostaria de ter)
- 8- Qual a aula ele (a) mais gosta? Por quê?
- 9- Qual a aula ele (a) não gosta? Por quê?
- 10- Com que ele (a) se relaciona melhor na escola/ em casa? Por quê?
- 11- Como você vê o trabalho na Sala de Recursos?

MODELO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS SUPERDOTADOS



Universidade Federal do Paraná
Programa de Pós Graduação em Educação
Cognição, Aprendizagem e de Desenvolvimento Humano

ROTEIRO DE ENTREVISTA

NOME: Daniela (nome fictício)

A – CARACTERIZAÇÃO DOS/DAS PARTICIPANTES

1. Nome: Daniela (nome fictício)
2. Idade: 9 anos
3. Sexo: Feminino
4. Escolaridade: 5º ano
5. Área em que apresenta Altas Habilidades/Superdotação: Liderança
- 6- Escolaridade do pai: Ensino Médio
- 7- Renda familiar: 2 salários

B – Entrevista

1- Relate sua trajetória na escola, suas experiências boas e ruins.

Resposta: Uma coisa que eu não gosto é dos gritos da professora. O que eu gosto é de Educação Física e Artes. Artes porque eu tenho que pintar, mas eu não gosto da professora de Artes porque ela briga muito. Eu gosto da aprendizagem na Sala Multifuncional.

2- O que é ser superdotado de acordo com a sua opinião?

Resposta: Não sei.

3- Em que área você apresenta Altas Habilidades/Superdotação?

Resposta: Não. Dizem que eu sou mais esperta do que devo. Eu sei o que não devo saber.

4- Você alguma vez preferiu esconder o fato de ser superdotado (a)? (se acaso sim, em que ocasião?)

Resposta: Muitas vezes. Porque minha avó fica espalhando para todo mundo e eu não gosto disto. Eu não gosto porque as pessoas podem me achar mimada. Eu não gosto de ser superdotada. Isto me incomoda muitas vezes.

5- Você poderia me dizer se você se sente com qualidades? Se sente com defeitos?

Resposta: Eu sou boa para bagunçar, para fazer arte, para subir em árvore e encima da casa, estas coisas, só aprontar. Gosto de jogar futebol e vídeo game. Em futebol eu sou boa, melhor que meu irmão. Defeitos eu tenho muitos. Gosto de aprontar, desrespeitar os mais velhos.

6- Como você se sente na escola/ em casa/ com seus amigos?

Resposta: Na escola eu me sinto um Zé ninguém, porque eu não tenho amigos. Ninguém gosta de mim, porque sou a menor da sala. Não acreditam que tenho 10 anos. Falam que eu tenho 7 e aí acabo me enfezando. Fico braba.

Em casa eu me sinto um saco de pancada do meu irmão, to brincando.

Eu me sinto um nada. Porque eu não tenho uma qualidade. Eu ajudo, tento ajudar, mas todo mundo fala que eu só atrapalho. Na verdade eu to tentando ajudar.

Com meus amigos, não me sinto nada, porque eu tenho pouquíssimos amigos.

Minha única amiga de verdade, eu estudava com ela em outra escola, mas nunca mais ouvi falar dela.

7- Quais as tuas perspectivas para o futuro (qual a profissão que gostaria de ter)

Resposta: Ser veterinária, ir para África para cuidar dos animais grandões, daí eu vou ser também advogada para ganhar dinheiro para conseguir ser veterinária.

Fazer uma faculdade boa.

8- Qual a aula você mais gosta? Por quê?

Resposta: Educação Física, porque a gente tem que se mexer, fazer ginástica, jogar futebol, brincar com bola, ir no parquinho.

9- Qual a aula você não gosta? Por quê?

Resposta: Artes, porque a professora é chata. Ela é esquisita, porque ela fica braba com os alunos porque eles ficam aprontando, daí ela fica braba com a sala toda, mas tem gente que respeita ela.

10- Com que você se relaciona melhor na escola/ em casa? Por quê?

Resposta: Na escola me relaciono melhor com a professora da Sala de Recursos, porque ela é minha psicóloga, vamos dizer. Eu desabafo, eu falo as minhas coisas para ela. Ela tem calma.

Em casa eu não me relaciono com ninguém, porque eu sou a caçula. Tudo que eu faço, tudo eu apronto, toda culpa vem pra mim.

11- Como você vê o trabalho da Sala de Recursos?

Resposta: Uma diversão. É divertido as coisas que a professora faz com a gente.

Eu gosto das atividades, a professora ensina e deixa a gente à vontade. Ela joga jogo com a gente. É bem legal, gosto dos trabalhinhos que ela passa para mim.

MODELO DE ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS



Universidade Federal do Paraná
Programa de Pós Graduação em Educação
Cognição, Aprendizagem e de Desenvolvimento Humano

ROTEIRO DE ENTREVISTA

NOME: Ângelo (nome fictício)

A – CARACTERIZAÇÃO DOS/DAS PARTICIPANTES

1. Nome: Ângelo (nome fictício)
2. Idade: 33 anos
3. Sexo: masculino
4. Estado civil: casado
5. Escolaridade: Ensino Médio
6. Escola (origem): Pública

B – Entrevista

1- Relate a trajetória de seu (sua) filho (a) na escola, suas experiências boas e ruins.
Resposta: Ela começou na escola aos seis meses, foi para o berçário. Ela ficou do berçário até a idade de ir para o pré. Desde o berçário houve a manifestação das habilidades dela. Quando ela tinha dois para três anos ela conseguia liderar o grupo de alunos. Eles se comportavam do jeito que ela queria. Ela foi eleita monitora da classe por vários anos, porque ele conseguia administrar os alunos e a educadora não. Quando ela tinha de dois para três anos já foi pedido acompanhamento para ela. Eu acredito que ela seja superdotada e hiperativa porque ela é muito extremista. Na creche ela aprendeu a ler, aprendeu Libras. No pré ela iniciou um curso de Espanhol e computação. Ela tem aptidão para qualquer coisa. Tudo o que se propõe, ela desempenha. No primeiro ano ela começou a regredir porque faltava estrutura para acelerar o processo de aprendizagem. No segundo ano ela veio para esta escola, porque aqui era referência de bom ensino. Ai começaram as brigas feias, porque ela tinha o problema comportamental dela, tumultuava a sala, Ai me chamaram umas duas vezes. A pedagoga disse para mim que ela era indisciplinada, não tem como a pessoa ser indisciplinada sem ser orientada, ai gente discutiu e a diretora me expulsou da sala. Fomos parar na Secretaria de Educação. A partir daí que começaram a mudar o comportamento dela. No próximo ano eu comecei a brigar para que tivesse uma atenção diferenciada com ela, que fizessem o teste nela para saber se ela era hiperativa ou superdotada. Achavam que eu era muito protetor com ela, depois de tanto brigar, ainda assim nada deste teste sair. [...] depois de um tempo eu consegui o teste para ela. Algo bom que aconteceu foi o teste, porque é muito fácil falar que meu filho é... então eu tenho um documento que diz que ela é diferente, que ela precisa de um tratamento diferente. Ela precisa de uma atenção diferenciada, de um cronograma diferenciado. Este atendimento ela está tendo na Sala de Recursos. Na sala regular é toda uma confusão com a professora, porque

ela tem um comportamento muito ruim porque o fato dela ser muito inteligente, ela acaba manipulando muitas pessoas. E daí o que acontece, ela deixa de fazer a lição, ela diz que não sabe, mas ela sabe. Apesar de que eu acredito que ela seja frustrada também. Há muita cobrança encima dela. E eu acho que ela tem medo de errar. Eu cobro, os professores cobram, todo mundo cobra [...] ai eu acho que isto deixa ela frustrada. Às vezes ela deixa de acertar por medo de errar. Há coisas boas como o teste, ela está progredindo, mas há coisas ruins como a cobrança excessiva, a frustração que ela tem, o perfeccionismo. Ela quer que as coisas saiam bem feitas, mas ela é bastante desleixada. Há um conflito de interesses para com ela mesma, e isto acaba deixando a gente um pouco perdido. A gente como pai despreparado não tem a maneira certa de lidar com isso e acaba piorando a situação. Os próprios professores às vezes não têm a flexibilidade para lidar com isso.

2- O que é ser superdotado de acordo com a sua opinião?

Resposta: Uma aptidão maior para um determinado campo, área, função com relação às demais pessoas. As pessoas têm uma média, o superdotado em alguma área está acima da média. Ele nasceu melhor preparado que as demais pessoas. Ele só precisa da orientação certa, talvez.

3- Em que área ele (a) apresenta Altas Habilidades/Superdotação?

Resposta: De acordo com a psicóloga ela apresenta altas habilidades na liderança.

4- Ele (a) alguma vez preferiu esconder o fato de ser superdotado (a)? (se acaso sim, em que ocasião?)

Resposta: Já, ela brigou com minha mãe. Porque minha mãe sempre dizia que ela era superdotada. Então ela disse: “vó chega, eu não gosto que me chame de superdotada”. Eu acho que ela vê isso como algo ruim. Ela não associa isso a algo bom.

5- Você poderia me dizer se ele (a) se sente com qualidades? Se sente com defeitos?

Resposta: Eu acho que ela é generosa, é sincera, na maior parte das vezes ela é bastante verdadeira. Uma coisa que eu consegui inculcar nela é ser sempre verdadeira. Falar a verdade, talvez esta seja a maior qualidade que ela tem. Ela é bastante amorosa, carinhosa.

Os defeitos dela, ela é bastante manipuladora, tem um nível de stress bastante elevado. Ela é briguenta por diversos motivos.

6- Como ele (a) se sente na escola/ em casa/ com seus amigos?

Resposta: Na escola, particularmente não poderia afirmar com certeza como ela se sente, ela relata que não tem muitos amigos. Ela é meio isolada. Ela gosta muito da professora da Sala de Recursos e da equipe como um todo. Nos últimos dias ela tem relatado uma birra com a professora atual da sala regular. Nesta sala ela vê como se a professora perseguisse ela, a cobrança é muito grande.

Em casa ela se sente injustiçada, eu não sei porquê, psicose. Se ela não faz as tarefas a gente tira alguns benefícios né, daí ela reclama e protela isso ao extremo.

Com os amigos ela é bastante amorosa, quando ela tem um amigo ela se apega bastante.

7- Quais as perspectivas dele (a) para o futuro (qual a profissão que gostaria de ter)

Resposta: A única coisa que ela diz, por causa da influência da irmã mais velha é que ela quer ser bióloga. Mas eu acho que é só fogo de palha.

8- Qual a aula ele (a) mais gosta? Por quê?

Resposta: Acredito eu que seja Educação Física e Artes. Talvez porque a exigência seja menor. Na minha opinião pessoal, não na dela. Em Educação Física você brinca, se diverte, em Artes também.

9- Qual a aula ele (a) não gosta? Por quê?

Resposta: Eu acredito que seja Matemática porque ela tem preguiça de ler. Ela está na fase dos problemas que é preciso ler com atenção e cautela para entender e saber o que o problema está propondo. Talvez ela não saiba ler e interpretar, pode ser que seja algo que ela deixou de aprender. Ela tem dificuldade e eu já percebi isto, e isto me deixa bastante brabo.

10- Com que ele (a) se relaciona melhor na escola/ em casa? Por quê?

Resposta: Na escola acredito que ela se dê melhor com a professora da Sala de Recursos, as tias da cozinha.

Em casa ela se relaciona melhor com meu filho, não sei porquê.

11- Como você vê o trabalho na Sala de Recursos?

Resposta: Eu acho interessante. No sentido que minha filha aprova. Eu vejo o recurso para ela mais como um escape do dia-a-dia e da rotina do que como acadêmico. Eu acho que a professora da Sala de Recursos consegue ver muita coisa na minha filha. Mas eu acredito que isso não vai adiante. Eu acho que a professora até tenta mandar adiante, mas para nela. A função dela é essa, descobrir qual a aptidão da Daniela, onde ela é melhor, no que ela é melhor, qual é a dificuldade, tentar melhorar essa dificuldade. Mas eu acho que a Sala Multifuncional e a sala regular não estão tendo uma comunicação. Por que a ideia era paralelamente uma a outra. Uma professora descobre e interage com a outra e as duas se unem para melhorarem a qualidade de ensino e aprendizado, mas eu não vejo isso acontecendo. Mas a Sala de Recursos colabora com a educação dela, porque abaixa a ansiedade dela. A ansiedade dela vai à zero. A professora da Sala de Recursos consegue transmitir calma para ela, orienta ela de modo que ela tenha um comportamento favorável em sala de aula. Eu acho que este trabalho ajuda sim, mas não como deveria. Eu acho que deveria melhorar a qualidade de ensino de modo geral. Eu não sei qual a dificuldade dela, eu não sei qual a necessidade dela, mas eu sei que alguma coisa está faltando para que ela tenha interesse na aula. Falta alguma coisa, ela está deslocada na sala regular, ela não consegue se adaptar ao ritmo.

MODELO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES



Universidade Federal do Paraná
Programa de Pós Graduação em Educação
Cognição, Aprendizagem e de Desenvolvimento Humano

ROTEIRO DE ENTREVISTA

NOME: Mirella (nome fictício)

A – CARACTERIZAÇÃO DOS/DAS PARTICIPANTES

1. Nome: Mirella (nome fictício)
2. Idade: 39 anos
3. Sexo: feminino
4. Estado civil: casada
5. Escolaridade: Pós-graduação
- 6- Disciplina que ministra aula: trabalho na Sala de Recursos Multifuncional

B – Entrevista

1- Relate a trajetória de seu (sua) aluno (a) na escola, suas experiências boas e ruins.

Resposta: O Jorge é um aluno bem agitado, tem dificuldade de prestar atenção e de se concentrar. A Daniela é uma aluna que é difícil trabalhar a parte emocional. Os pais, toda família, colocou uma carga grande encima dela. Uma grande expectativa. Eles achavam que ela tinha que dar conta de tudo, porque ela era superdotada, porque ela tinha altas habilidades e esta situação frustrou ela. Mas, a partir do momento que formamos uma rede de apoio, ela está melhor, pois vieram profissionais da Secretaria da Educação, professores da sala regular, uma assistente social e os pais para uma reunião. Conversamos a respeito dela. Depois desta reunião, acredito que na casa dela a convivência está melhor. Ela tem demonstrado maior interesse, ela está se concentrando mais, não chora. Mas antes ela chorava, ela até relatou que ninguém gostava dela. Ela tinha um desenvolvimento emocional bem complicado. Ela ainda tem dificuldades na escola, porque a alta habilidade dela não é na parte acadêmica, é na liderança. No começo do ano, ela tratava mal as outras crianças, chamava de burro. Ela tinha um mal comportamento inter-relacional com as outras crianças. Ela não aceitava a opinião dos outros, agora não, agora está tranquilo.

A Kátia é amorosa, carinhosa. O lado interpessoal dela com as outras crianças é bem tranquilo. Uma coisa que eu acho que atrapalha ela é a ansiedade, ela quer terminar as atividades muito rápido e acaba esquecendo de detalhes, e às vezes estes detalhes para chegar em um bom resultado é importante.

A Amanda é uma criança que se cobra muito, eu acredito que isto seja um ponto fraco. Ela acha que tem que mostrar para os outros que ela tem altas habilidades. Acredito que isto deixa ela um pouco angustiada, pois quando ela não consegue dar conta, ela sempre pergunta: “ah, a minha colega deu conta?” existe uma

preocupação que ela tem que ser melhor que os outros, se o outro conseguiu resolver um exercício, ela acha que tem que conseguir também. Eu acho que isto é complicado, eu já conversei com a mãe dela para não cobrar tanto.

A Jéssica tem medo de errar. Ela é muito insegura. Às vezes ela não acerta um exercício por causa de medo de errar.

2- O que é ser superdotado de acordo com a sua opinião?

Resposta: A criança não precisa se destacar em todas as disciplinas, ela tem um destaque em certa área. Ela consegue dominar algumas das áreas do conhecimento. A criança superdotada não gosta de monotonia, é ansiosa e gosta de aprender coisas novas.

3- Em que área ele (a) apresenta altas habilidades/superdotação?

Resposta: O Jorge, a Amanda, a Jéssica e a Kátia de acordo com as avaliações que eu recebi, eles têm altas habilidades na área acadêmica, não há uma área específica. A Daniela é na comunicação, na liderança.

4 – Ele (a) alguma vez preferiu esconder o fato de ser superdotado (a)? (se acaso sim, em que ocasião?)

Resposta: Não, nenhum aluno escondeu.

5- Você poderia me dizer se ele (a) se sente com qualidades? Se sente com defeitos?

Resposta: O Jorge é uma criança amorosa e inteligente, tem facilidade de aprender. Um defeito dele é ter ansiedade. Ele quer fazer muitas coisas ao mesmo tempo.

A Daniela é comunicativa, ela é amorosa em termos, pois oscila. Depende muito do humor dela. Quando ela está de bom humor, ela é amorosa, carinhosa. Um defeito é a ansiedade, ela é muito hiperativa. Ela quer abraçar muitas coisas ao mesmo tempo.

A Jéssica é amorosa, carinhosa e inteligente.

O defeito dela é a insegurança, ela tem insegurança de errar. O autoconhecimento dela oscila, ela tem medo.

A Kátia é amorosa e dedicada.

Ela tem ansiedade. Na maioria dos alunos a ansiedade predomina. Ela tem ansiedade de fazer muitas coisas ao mesmo tempo, de terminar logo.

A Amanda é dedicada e responsável. Quanto aos seus defeitos, ela se cobra demais, é uma cobrança exagerada, ela é perfeccionista. Eu acho que isso faz mal para ela. Ela quer ser a melhor na sala.

6- Como ele (a) se sente na escola/ em casa/ com seus amigos?

Resposta: O Jorge estava um pouco agitado, mas depois que ele mudou de sala, ele gostou mais da escola, o interesse dele aumentou.

Ele não fala muito, eu acho ele muito fechado. Uma coisa que eu acho, talvez preocupante é que ele nunca sorri. Ele é uma criança que tem um ar de triste. Ele não tem aquela alegria. Ele é sempre assim. Eu acredito que ele seja uma criança muito sozinha, ele não tem irmãos. Talvez ele não brinque com os colegas também. A mãe dele trabalha à noite, de dia ela dorme, talvez ele não converse muito com os pais.

Com os colegas ele tem um relacionamento normal. Na sala de aula ele tem ciúme. Ele é seletivo, ele escolhe as amizades. Quando o colega que ele gosta conversa com outro, ele bate no coleguinha porque ele tem ciúme. Na Sala de Recursos Multifuncional, ele tem um relacionamento tranqüilo, há poucas crianças, ele não tem ciúme lá.

A Daniela na Sala de Recursos Multifuncional, no início ela tinha um relacionamento conturbado com os colegas, depois eu fui trabalhando a questão do respeito, das regras, foi tranqüilo. Mas na sala de aula regular, ela diz que não gosta, ela diz que tem muita lição para copiar, então ela diz que não gosta.

Em casa, ela estava se sentindo mal porque todo mundo cobrava dela, ela dizia “ah, professora, eu não queria nem ter existido”. Ela chorava o tempo todo. Acho está mais tranqüilo. Mas ainda ela traz conflitos de dentro de casa, com os irmãos, com o pai, às vezes com a mãe. Ela traz conflitos para dentro da sala. Ela fala o que aconteceu, o que está deixando ela angustiada.

Com os amigos, ela se sente [...] tranqüilo agora. Ela faz amizades facilmente. Ela é bem comunicativa.

A Kátia gosta tanto da Sala Multifuncional como da sala regular, ela gosta de bastantes atividades, ela se empenha. Ela tem vontade de aprender.

Em casa ela se sente feliz, embora ela fala que perdeu o pai, que sente falta do pai, mas ela apresenta uma vivência boa. Às vezes, ela diz que briga com a irmã, mas no geral, ela tem um bom relacionamento familiar.

Com os amigos, ela é bem tranqüila. Ela respeita a opinião, ela tem uma boa amizade com os colegas.

A Jéssica gosta bastante da Sala Multifuncional. Ela relata coisas boas da sala regular.

Em casa ela é bem tranqüila, ela é autodidata, ela estuda sozinha.

Com os amigos ela é bem tranqüila, ela é amorosa.

Na escola, a Amanda se cobra muito, eu acredito que isso deixa ela triste. Ela se cobra e quer ser a melhor de todos. Ela é bem perfeccionista na parte acadêmica. Ela tem necessidade de mostrar que ela é a melhor.

Em casa ela relata que é muito sozinha. Ela sente falta de brincar com outras crianças, de ter amizades com outros colegas. Mas com o pai e a mãe o relacionamento é tranqüilo. Mas ela tem esta questão de ser sozinha.

Com os amigos, ela cobra demais, tanto ela cobra dela como também dos colegas. Ela não tem muita paciência. Ela quer que faça as coisas do jeito dela.

7- Quais as perspectivas dele (a) para o futuro (qual a profissão que gostaria de ter)

Resposta: O Jorge relata que quer ser médico, mas eu não tenho bem certeza.

A Daniela é indecisa, fala que quer ser advogada, professora.

A Kátia não relatou nada.

A Jéssica também não falou nada.

A Amanda quer ser médica.

8- Qual a aula ele (a) mais gosta? Por quê?

Resposta: O Jorge gosta mais de Matemática porque ele tem mais facilidade no cálculo mental.

A Daniela gosta muito de exposição, de falar, de se comunicar, ela quer fazer teatro.

A Kátia gosta de Português, ela gosta de ler bastante.

A Jéssica gosta de Português.

A Amanda gosta de questões que envolvam raciocínio.

9- Qual a aula ele (a) não gosta? Por quê?

Resposta: O Jorge não gosta muito de Português, de produção de texto, talvez porque ele tenha dificuldade.

A Daniela não gosta muito de raciocínio lógico, ela tem dificuldades e às vezes ela se frustra.

A Kátia diz que não gosta de Matemática porque tem que ficar pensando.

A Jéssica também não gosta muito de questões com muita complexidade, de raciocínio.

A Amanda não gosta muito de Português, talvez porque ela não tenha tanta habilidade na área.

10- Com que ele (a) se relaciona melhor na escola/ em casa? Por quê?

Resposta: O Jorge se relaciona melhor com a Jéssica. Em casa, eu acredito que seja com a mãe porque ele tem contato maior com ela, ela está mais presente com ele.

A Daniela gosta mais do Lúcio porque ela se sobressai mais que ele, ela pode estar ajudando ele.

Em casa ela se relaciona melhor com a mãe, para conversar. Embora ela fale muito do pai, ela relata o pai como se fosse o super-herói dela. Mas ele tem a mesma personalidade dela, e então eles entram muito em conflitos.

A Kátia se relaciona bem com todos os colegas. Em casa ela tem um bom relacionamento com a prima.

A Jéssica tem um bom relacionamento com todos na escola. Em casa, eu acredito que ela se relacione melhor com a mãe.

A Amanda sempre implica com todos na escola, porque ela é muito cobrada, ela se cobra e cobra dos outros.

Em casa, ela se relaciona bem com os pais.

11- Como você vê o trabalho na Sala de Recursos?

Resposta: O trabalho na Sala de Recursos Multifuncional é essencial, principalmente para as crianças que têm deficiência intelectual, e os que têm altas habilidades. Aqui eles têm um momento que eles podem falar dos sentimentos, eles podem errar que ninguém vai recriminá-los. Eles podem demonstrar o que eles estão sentindo e o que eles sabem e o que não sabem. Aqui eles têm vontade de aprender, é uma coisa diferente da sala regular. Mas é um trabalho desgastante, porque com algumas crianças você trabalha e você vê pouquíssimo resultado, outros têm um grande resultado. É um trabalho que às vezes você fica um pouco frustrada de não ter avançada, aquilo que você queria com algumas crianças. Por outro lado é gratificante, porque às vezes você não esperava tanto de um aluno e ele te dá um resultado que você não esperava. Tem dois lados, um que é frustrante e outro que é gratificante.

Aqui nós trabalhamos o desenvolvimento socioemocional que abrange as regras, os limites, autoconhecimento, a autoestima e os comportamentos. As atividades são baseadas nos jogos, trabalhos com a motricidade. Através de música, atividades de circuito na quadra para mexer com o corpo. O raciocínio lógico trabalha com bastantes desafios, situações problemas. O aluno chega em um resultado de várias formas, através de desenhos, de estratégias. Trabalha a criatividade da criança, ela resolve situações que fazem parte do cotidiano. Trabalhos com pesquisas na

internet. Em Português trabalhamos com conceitos por meio de uma sequência lógica.

O Jorge está mais confiante daquilo que ele pode fazer. A Daniela tem seus altos e baixos, mas teve uma melhora no relacionamento interpessoal, ela respeita mais a opinião dos colegas. A Kátia, a Jéssica e a Amanda melhoraram no raciocínio lógico.