



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCY RIBEIRO - UENF CENTRO DE CIÊNCIAS DO
HOMEM - CCH PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
COGNIÇÃO E LINGUAGEM - PPGCL**

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ABORDAGEM DA REALIDADE NO
MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ**

FRANCIELE RAMOS DA COSTA SILVA

**CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ
MARÇO - 2019**

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ABORDAGEM DA REALIDADE NO
MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ**

FRANCIELE RAMOS DA COSTA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Cognição e Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nadir Francisca Sant'Anna

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
MARÇO – 2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

UENF - Bibliotecas

Elaborada com os dados fornecidos pela autora.

S586 Silva, Franciele Ramos da Costa.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO : ABORDAGEM DA REALIDADE NO
MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ / Franciele Ramos da Costa Silva. -
Campos dos Goytacazes, RJ, 2019.

86 f. : il.

Bibliografia: 74 - 78.

Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) - Universidade Estadual do
Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2019.

Orientadora: Nadir Francisca Sant'anna.

1. Altas Habilidades/Superdotação. 2. Educação. 3. Inclusão. I. Universidade
Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD - 400

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ABORDAGEM DA REALIDADE NO
MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ**

FRANCIELE RAMOS DA COSTA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Cognição e Linguagem.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Arnaldo Rocha Façanha LBCT-UENF

Prof. Auner Pereira Carneiro. D.Sc. USP-SP

Prof. Victor Quintana Flores LBT-UENF

Prof.^a Dr.^a Nadir Francisca Sant'Anna
Orientadora

Dedico este trabalho à minha família, em especial à minha querida avó Carmelina, fonte de inspiração para os meus dias e, a todos os amigos que se fizeram presentes nessa trajetória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me abençoar e iluminar durante o período do mestrado, e por sempre me dar força, coragem e persistência para concluir esta etapa da minha vida.

Aos meus pais agradeço por terem me dado uma educação sólida e amorosa, por me ensinarem diariamente sobre persistência e, que para grandes cainhadas, o primeiro passo é o mais importante. Obrigada por entenderem a minha ausência, por todo apoio e incentivo.

Ao meu amado esposo Mateus, que ao longo destes anos escolheu se manter ao meu lado, viver meus sonhos e compartilhar as minhas conquistas. Certamente esta caminhada foi mais leve por tê-lo ao meu lado, sendo meu apoio quando me faltava coragem, meu porto seguro em meio a tantas incertezas, meu ponto de equilíbrio em meio a tantos desafios.

À minha avó Carmelina, fonte de inspiração, delicadeza e amor. Ao meu avô Francisco, além de agradecer, dedico este trabalho, foi a maior perda nesse período, mas sei que está me ajudando aí de cima.

Aos meus familiares e aos meus grandes amigos que torceram por mim e compartilharam da minha felicidade ao término desta etapa, e durante esse tempo entenderam minha ausência e foram compreensivos com as minhas faltas e esquecimentos, meu muito obrigada.

Agradeço também às grandes amigas que o mestrado trouxe para a minha vida, obrigada por compartilhar o conhecimento, os estudos, as angústias, indecisões, trabalhos, publicações ... Obrigada pelas caronas, pelos conselhos e por permitirem que esse crescimento acadêmico/profissional/pessoal fosse ao lado de pessoas inspiradoras como vocês. Vocês foram essenciais para essa conquista!

Agradeço à minha orientadora prof^a. Dra^a. Nadir Francisca Sant'Anna, por compartilhar seus conhecimentos, pela boa vontade, disponibilidade e pela forma como acompanhou e contribuiu para o desenvolvimento do presente trabalho.

Aos professores Dr. Arnaldo Rocha Façanha, Dr. Auner Pereira Carneiro e Dr. Victor Quintana Flores, que aceitaram fazer parte da banca e pelas maravilhosas contribuições.

Ao professor Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza por ser um coordenador brilhante e por contribuir para o meu crescimento acadêmico.

Ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem pela oportunidade e grandes aprendizados.

À Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), pela oportunidade de realizar o presente mestrado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Desde o final da década de 1920, houve registros de pessoas que se destacavam por suas habilidades, à época chamados de super-normaes. Embora houvesse atendimento, no Brasil, a legislação não os incluía de fato, somente por volta da década de 1960, o MEC e o Conselho Federal de Educação, iniciaram o processo de identificação e atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Com o passar do tempo as leis foram sendo criadas com mais rigor com o objetivo de atender de forma eficiente aos alunos pertencentes à educação especial, dentre eles os alunos com AH/SD. Frente a isso, o presente trabalho, se inicia abordando o conceito de inteligência que está fortemente relacionado ao presente tema e, posteriormente, foi então abordado as Altas Habilidades/Superdotação, tanto sob a perspectiva conceitual, quanto sob a perspectiva legislativa. A pesquisa de campo desenvolveu-se com professores atuantes da rede municipal de Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro e buscou traçar o perfil de formação e atuação dos mesmos, além de compreender a perspectiva deles frente ao presente tema e apontar de que forma os alunos com características de AH/SD vem sendo identificados no presente município. Foi possível notar que, a formação docente ainda está bastante defasada no que diz respeito à abordagem do tema, além disso os professores não se sentem preparados para identificar características de AH/SD em seus alunos e a rede municipal não segue uma metodologia para identificação destes, que, conseqüentemente carecem no que diz respeito a inclusão e atendimento especializado. Sendo assim, pontua-se a necessidade de inclusão destes alunos que se encontram invisíveis no presente município.

Palavras-chave: Altas Habilidades; Superdotação; Inclusão.

ABSTRACT

Since the late 1920s there were records of people who were prominent for their skills, called super normal people in that time. Even though, there was assistance in Brazil, in fact the legislation did not include them; it was only in the 1960s that MEC and the Federal Council of Education began the process of identification e assistance to students with High Skills/Giftedness. Over time, more strict laws were being introduced in order to assist more efficiently the students in special education, among them the students with HS/G. Thus, this work begins approaching the concept of intelligence which is strongly related to the present theme, and later it was approached the High Skills/Giftedness, both under conceptual perspective and legislative perspective. The field research was developed with working teachers from Municipal Schools of Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, and sought to outline their education profile and performance, understand their perspectives towards the present theme, and pinpoint the ways students with HS/G characteristics are being identified in this municipality. It was possible to see that, the teacher education is still rather outdated concerning the addressed subject, besides that the teachers do not feel prepared to identify HS/G characteristics on their students, and the Municipal Schools do not follow any methodology to identify them; consequently, the students have a need concerning inclusion and specialized assistance. Thus, the need for inclusion of these students is clear once they are invisible in this municipality.

Key words: High Skills; Giftedness; Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escala de QI	32
Figura 2 – Representação gráfica da concepção dos três anéis	41

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Alunos com Características de AH/SD, turma 102 (3ºano) – Escola Municipal Constelação	54
Gráfico 2 – Alunos com Características de AH/SD, turma 203 (3ºano) – Escola Municipal Constelação	54
Gráfico 3 – Alunos com Características de AH/SD, turma 203 (4ºano) – Escola Municipal Constelação	55
Gráfico 4 – Alunos com Características de AH/SD, turma 203 (5ºano) – Escola Municipal Constelação	56
Gráfico 5 – Alunos com Características de AH/SD, turma 3A 201 (3ºano) – Escola Municipal Marte	57
Gráfico 6 – Alunos com Características de AH/SD, turma 3A 202 (3ºano) – Escola Municipal Marte	58
Gráfico 7 – Alunos com Características de AH/SD, turma 4A 201 (4ºano) – Escola Municipal Marte	58
Gráfico 8 – Alunos com Características de AH/SD, turma 1ºano – Escola Municipal Urano.....	59
Gráfico 9 – Alunos com Características de AH/SD, turma 4ºano – Escola Municipal Urano.....	61
Gráfico 10 – Alunos com Características de AH/SD, turma 5ºano – Escola Municipal Urano.....	61
Gráfico 11 – Alunos com Características de AH/SD, turma 601 (6ºano) – Escola Municipal Urano.....	62
Gráfico 12 – Alunos com Características de AH/SD, turma 602 (6ºano) – Escola Municipal Urano.....	63
Gráfico 13 – Alunos com Características de AH/SD, turma 602 (6ºano) – Escola Municipal Urano.....	63
Gráfico 14 – Alunos com Características de AH/SD, turma 702 (7ºano) –Escola Municipal Urano.....	64
Gráfico 15 – Alunos com Características de AH/SD, turma 801 (8ºano) – Escola Municipal Urano.....	64
Gráfico 16 – Alunos com Características de AH/SD, turma 901 (9ºano) – Escola Municipal Urano.....	65
Gráfico 17 – Escolaridade dos Professores	66
Gráfico 18 – Instituição dos Professores	66

Gráfico 19 – Ano de Formação dos Professores	67
Gráfico 20 – Atuação Docente	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escala de Mensuração da Inteligência	25
Quadro 2 – Modulação da Inteligência	30
Quadro 3 – Relação Entre o QI e as Capacidades Atribuídas Às Pessoas	34
Quadro 4 - Altos e Baixos da Superdotação	44

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolas Participantes da Pesquisa	50
Tabela 2 - Formação Docente e Percepção das Altas Habilidades/Superdotação.....	68
Tabela 3 – Conhecimento dos Professores Sobre Altas Habilidades/Superdotação...	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação

MEC – Ministério da Educação

PAH/SD – Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação

QI – Quociente de Inteligência

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	17
1. A COMPREENSÃO DA INTELIGÊNCIA EM DIFERENTES PERÍODOS E CONTEXTOS HISTÓRICOS E O SEU REFLEXO SOBRE A CONCEPÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	21
1.1 Inteligência: da gênese ao século XXI	22
1.2 Os testes psicométricos e sua influência sobre a concepção do aluno com altas habilidades/superdotação	31
2. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONCEITOS, CARACTERÍSTICAS E ACEITAÇÃO	36
2.1 O que são as altas habilidades/superdotação?.....	39
2.2 Possíveis características das pessoas com altas habilidades/superdotação...	43
3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – O QUE A LEGISLAÇÃO NOS DIZ?	45
4 METODOLOGIA	49
4.1 Natureza do estudo.....	49
4.2 Local e sujeitos do estudo	49
4.3 Instrumentos de coleta e tratamento dos dados	51
4.4 Procedimentos de coleta de dados.....	52
5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	53
5.1 Resultados da aplicação da Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – LIVIAHSD.....	53
5.1.1 Escola Municipal Constelação	53
5.1.2 Escola Municipal Lua	56
5.1.3 Escola Municipal Marte	57
5.1.4 Escola Municipal Saturno	59
5.1.5 Escola Municipal Urano	60
5.2 Resultados da aplicação do questionário “Investigação do conhecimento sobre Altas Habilidades/Superdotação”	65
5.3 Resultado do Questionário Direcionado aos Responsáveis	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICE A - LIVIAHSD.....	79
APÊNDICE B - Investigação do conhecimento sobre Altas Habilidades/Superdotação	80
APÊNDICE C - Trajetória de identificação de crianças com AH/SD	83
APÊNDICE D - Autorização para a pesquisa – Secretaria Municipal de Educação...	86

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desenvolveu-se o trabalho denominado “Altas Habilidades/Superdotação: Abordagem da Realidade no Município de Campos dos Goytacazes, RJ” vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, pertencente ao Centro de Ciências do Homem – CCH, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, entre os anos de 2017 e 2019, sob a orientação da professora Dr^a Nadir Francisca Sant’Anna.

A autora é Licenciada em Biologia e desde a graduação está inserida em um grupo de pesquisa voltado para inclusão escolar. A escolha da presente temática – Altas Habilidade/Superdotação, ocorreu anteriormente ao mestrado, durante a graduação, em que se iniciaram os estudos sobre AH/SD e, além disso, a motivação se deu em função de averiguar se o presente município está se mobilizando para a execução da Lei 13.234/2015 que em seu capítulo 9, atribui que *deve-se estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.*

Antes de introduzir o tema propriamente dito, sente-se a necessidade de abordar o conceito de inteligência, não somente o aceito – Inteligências Múltiplas, proposto por Howard Gardner, mas todo o percurso histórico de tal conceito. Que desde o início, é envolto de expectativas não condizentes, senso comum e mistificação. Ainda hoje, no século XXI, pode-se perceber os reflexos dos conceitos antepassados, relacionando pessoas que se destacam por suas habilidades cognitivas, como fora da normalidade. Ou ainda, desconsiderar habilidades artísticas ou psicomotoras, devido a impossibilidade de quantificação, refletindo os impactos dos testes de QI na concepção e aceitação das inteligências múltiplas.

Desta forma, divide-se o 1º capítulo em duas partes, a primeira diz respeito ao percurso histórico conceitual, onde acreditava-se que a inteligência estaria relacionada à entidades malignas ou até à doenças mentais e, posteriormente foi identificada como algo único, imutável, que poderia ser herdada geneticamente, inclusive indicando os casamentos promissores para o nascimento de crianças mais inteligentes. E por fim, debruçados sobre a teoria de Gardner aborda-se a Teoria das Inteligências Múltiplas e, da modularidade da inteligência, proposto por Celso Antunes, ao apontar que as inteligências são o resultado de fatores genéticos mais a

interação com o meio, e que se dado os devidos estímulos, elas – as inteligências – podem ser apresentadas em intensidades diferentes.

Na segunda parte do 1º capítulo foi abordado a influência dos testes psicométricos na identificação das Altas Habilidades/Superdotação. Em que, de forma errônea e contaminada pela ideia de que pessoas inteligentes são apenas aquelas que possuem o QI elevado, dificulta a identificação de crianças com AH/SD. Pois estes testes não abrangem a quantificação de todas as inteligências, desta forma destacamos, conforme proposto por Renzulli, que as Altas Habilidades/Superdotação, são o reflexo de três fatores principais, criatividade, habilidade acima da média e comprometimento com a tarefa. Diante disso, não há necessidade exclusiva do diagnóstico realizado pelos testes de QI e, há outras metodologias mais simples, abrangentes e eficientes no que diz respeito à identificação das Altas Habilidades/Superdotação, destaca-se que não estamos menosprezando os testes de QI, pois eles podem ser utilizados juntamente às listas de identificação de AH/SD.

O capítulo 2, foi direcionado às Altas Habilidades/Superdotação. O termo “Altas Habilidades/Superdotação” foi utilizado, pois é descrito desta forma pela legislação brasileira. Este capítulo também foi dividido em duas partes, onde a primeira trata de desmistificar a presente temática, visto que, assim como a inteligência é vista de forma bastante distorcida e equivocada. Inclusive sentimos a necessidade de diferenciar os termos, Altas Habilidades/Superdotação, Precoce, Prodígio e Gênio, visto que corriqueiramente são tratados pelo senso comum como sinônimos.

A segunda parte do 2º capítulo diz respeito as possíveis características de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, trata-se como possíveis, pois este é um grupo de pessoas que apresentam características bastante heterogêneas, com intensidades diferentes, e que vão ser apresentadas de acordo com as respectivas habilidades, isso faz com que a identificação dessas pessoas seja um pouco mais difícil. Além disso, aponta-se também possíveis problemas enfrentados por essas pessoas, em decorrência das suas habilidades.

No 3º capítulo, foi apontado que, existe uma mobilização por parte das autoridades em criar políticas para a inclusão de pessoas com AH/SD e, desta forma, apresentamos como a legislação vem sendo construída sob essa perspectiva. No início dos anos 90, havia registros de pessoas com AH/SD sendo atendidas no Brasil, porém na época sendo chamadas de super-normaes. Embora o reconhecimento da

existência de pessoas com AH/SD tenha se dado na década de 1930, estas só foram incluídas como pertencentes ao grupo de atendimento educacional especializado no ano de 1971. Vale apontar que, embora exista certa mobilização, conforme será apresentado no referido capítulo, a mesma ainda se mostra ineficaz. Gama (2014), aponta que:

Crianças e jovens superdotados têm direito a uma educação diferenciada há mais de quatro décadas no Brasil; no entanto, pouco é feito por eles, com consequências penosas para os próprios e para os pais. É preciso que ações mais efetivas sejam planejadas para atender às suas necessidades [...] onde o atendimento aos mais capazes é não apenas um direito dos alunos, mas a mola propulsora do desenvolvimento econômico, social, cultural e tecnológico. É tempo de percebermos que os alunos superdotados não desenvolverão seus talentos se forem deixados à própria sorte, aos acidentes de nascimento em famílias que proporcionem oportunidades diferenciadas ou a professores dedicados que, em algum momento, impactarão sua educação. É preciso que se criem mecanismos que levem ao estabelecimento de programas que atendam as verdadeiras necessidades de alunos superdotado e talentosos (GAMA, 2014. p. 389)

Visto a necessidade de investigar e apontar as defasagens no que diz respeito ao reconhecimento e inclusão de alunos com AH/SD, a pesquisa de campo do presente trabalho foi realizada no município de Campos dos Goytacazes que, de acordo com o IBGE, possui aproximadamente 500.000 mil habitantes, possui 158 unidades escolares da rede municipal que oferecem o ensino fundamental. Segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, 21 unidades escolares atuam como polos para atendimento educacional especializado, no contraturno, sendo que nenhuma delas oferece atendimento exclusivo e especializado para crianças com Altas Habilidades/Superdotação.

Partindo do princípio abordado na literatura que, os alunos com altas habilidades/superdotação estão matriculados em escolas regulares e, embora muitas vezes não sejam identificados, eles de fato existem. A questão norteadora do presente trabalho é: Como os professores reconhecem alunos com características de Altas Habilidades/Superdotação nas escolas municipais de Campos dos Goytacazes e como está ocorrendo a inclusão dos mesmos?

Acredita-se que alunos com Altas Habilidades/Superdotação, sejam negligenciados, que a abordagem da presente temática durante a formação acadêmica docente ainda é bastante ineficiente, o que prejudica o reconhecimento

das características de AH/SD e inclusão destes alunos. Diante disto, buscamos saber se a realidade do município de Campos dos Goytacazes, RJ se aplica a tal hipótese.

Sabe-se que, o aluno com Altas Habilidades/Superdotação é assegurado por lei, e tem o direito de atendimento educacional especializado. Porém, no presente município, não há o apontamento de uma metodologia para a identificação dos mesmos e, é preciso que estes saiam da invisibilidade e assim possam ser devidamente assistidos. Além disso, faz-se necessário sinalizar a importância da criação e execução de políticas públicas municipais que identifiquem e incluam os alunos com AH/SD.

Desta forma, o objetivo principal do presente trabalho é, identificar os alunos com indicativos para altas habilidades/superdotação no município de Campos dos Goytacazes. Sendo assim, optamos por:

- Verificar o indicativo de alunos AH/SD em 5 escolas municipais de Campos dos Goytacazes, RJ;
- Verificar o conhecimento dos professores, atuantes nessas escolas, sobre o tema Altas Habilidades/Superdotação;
- Relacionar o conhecimento dos professores sobre o tema Altas Habilidades/Superdotação com a capacidade dos mesmo em reconhecer alunos com indicativos de AH/SD no município de Campos dos Goytacazes, RJ.

Para isso, a metodologia utilizada se fez através de questionários, direcionados para os professores. O primeiro foi a Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação– LIVIAHSD, contido no Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação, e a análise desses dados foi realizada segundo a proposta das autoras Susana Graciela Pérez Barrera Pérez e Soraia Napoleão Freitas. Através dessa lista foi possível indicar alunos com características de AH/SD.

O segundo questionário foi elaborado pela própria autora com perguntas fechadas e abertas, para traçar o perfil dos docentes da rede pública do referido município, além de investigar suas concepções sobre Inteligência, Altas Habilidades/Superdotação. Desta forma, foi possível relacionar como o (des)conhecimento sobre o assunto reflete na aceitação da presença de alunos com características de AH/SD em turmas regulares.

E para finalizar a pesquisa de campo, buscou-se de pais de crianças com AH/SD, afim de pontuar suas respectivas trajetórias até a identificação correta de seus filhos, e também os dilemas e problemas enfrentados por eles, no que diz respeito à interação social e aceitação por parte da escola e família.

Ao final, foram realizadas as considerações sobre o que o referencial teórico nos traz de informação e, o que ocorre no município de pesquisado, no que diz respeito à identificação, cadastro, inclusão e atendimento aos alunos com AH/SD.

1. A COMPREENSÃO DA INTELIGÊNCIA EM DIFERENTES PERÍODOS E CONTEXTOS HISTÓRICOS E O SEU REFLEXO SOBRE A CONCEPÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

O conceito de inteligência trata-se de algo complexo que vem sofrendo alterações durante o passar do tempo, de acordo com a trajetória percorrida pela humanidade. A inteligência já foi considerada doença mental, associação a entidades malignas, dom, dádiva divina, fator hereditário e habilidade única. A teoria mais aceita é que, não existe uma inteligência, mas inteligências, que se manifestam de acordo com habilidades desenvolvidas por indivíduos, que as usam como ferramenta para desenvolver e/ou resolver problemas. Desta forma, acredita-se também que as habilidades podem ser moduladas de acordo com os estímulos recebidos, e se manifestam de diferentes formas segundo a idade e contexto socio cultural.

Assim como a forma de conceituar a inteligência foi sofrendo alterações, a forma de medi-la também vem mudando. A princípio foram desenvolvidos testes, que sofreram alterações e foram se aprimorando, até a criação dos testes mais conhecidos como o Quociente de Inteligência (QI). Os testes foram utilizados com o objetivo de quantificar a inteligência, e com esses dados as pessoas eram instruídas a se casarem com indivíduos de QI mais alto, para que se criassem sociedades cada vez mais inteligentes, também eram utilizados para designar funções no mercado de trabalho, deficiência mental, predisposição à ascensão pessoal ou profissional, dentre outras, como abordado a seguir.

Diante disso, trata-se na presente seção, a forma como a inteligência vem sendo compreendida, estudada e medida. Além de abordar como essa trajetória influencia a compreensão e aceitação das altas habilidades/superdotação.

1.1 Inteligência: da gênese ao século XXI

Acredita-se que o conceito de inteligência tenha surgido na Grécia (EYSENCK, 1982), os primeiros indícios de identificação de pessoas consideradas inteligentes são apontados por Virgolim (2014), ao indicar que, desde o século XV, os indivíduos que apresentavam um perfil cognitivo diferente da maioria eram destacados pela sociedade, porém numa perspectiva bastante negativa.

Também na tentativa de compreender as diferentes habilidades cognitivas, tanto as civilizações mais antigas, quanto os pensadores apresentavam diferentes idealizações, a exemplo, a civilização egípcia acreditava que o coração determinava a ocorrência dos pensamentos, enquanto outros órgãos como os rins juntamente à cabeça exerciam a habilidade do julgamento (GARDNER, 1994).

Na Grécia e na Europa, acreditava-se que tais indivíduos eram ligados a entidades malignas. Posteriormente, no período renascentista, marcado pelo avanço dos estudos voltados para observação e classificação, se deu início a associação destes perfis cognitivos diferenciados às características mentais, porém, *ideias grandiosas e os insights novos, assim com qualquer desvio, tanto na direção da insanidade, quanto da genialidade, representava, para os cientistas, instabilidade mental, assumida como sintoma de doença nervosa, mórbida e anormal* (VIRGOLIM, 2014. p. 25).

Ao decorrer do século XVIII, Franz Joseph Gall se destacou nos estudos da frenologia, ele acreditava que conseguiria determinar através das medidas cranianas padrões de comportamentos, sentimentos, além de fatores biológicos, entre outras características. Mesmo esta teoria tendo grande repercussão no século XIX, com o passar do tempo, a frenologia foi refutada por diversos autores. Ainda assim, Gall se mostrou muito importante para a construção dos estudos posteriores, pois foi um dos pioneiros ao apontar que diferentes partes do cérebro desempenham funções distintas (GARDNER, 1994)

No séc. XIX, Francis Galton, se destacou por seus estudos voltados para demonstrar a importância da eugenia. Segundo Virgolim (2014) e Del Cont (2008), Galton afirmava que tanto as características físicas, como as psicológicas, cognitivas e, conseqüentemente a inteligência eram herdadas, imutáveis e fixas. Desta forma, acreditava-se que os casamentos poderiam dar origem a pessoas bem-sucedidas, ele *procurou defender a tese de que não somente os aspectos físicos, mas também o*

talento e a capacidade intelectual poderiam ser calculados, administrados e estimulados, por meio de casamentos criteriosos durante gerações consecutivas (DEL CONT, 2008). Gardner (1998) aponta que

Os testes mentais de Galton mediam coisas como o tom mais alto que uma pessoa conseguia ouvir, e quão bem ela conseguia distinguir pequenas diferenças de peso, cor, cheiro, estímulos táteis e comprimentos de linhas. Os testes focavam as habilidades sensoriais, de acordo com a tradição empiricistas e associacionistas britânicos que acreditavam que essas informações eram transmitidas para a mente pelos sentidos. Segundo esta tradição, as pessoas com maior percepção sensorial tinham mais informações sobre as quais operar e maiores poderes de discriminação. Elas, provavelmente, eram mais inteligentes. (GARDNER, 1998. p. 61)

Pasquali (2010) é enfático ao destacar que *o trabalho de Galton teve enorme impacto tanto na orientação mais prática da psicometria [...] quanto na teórica [...]. Foi ele que propôs o desenvolvimento das medidas de tendência central e de variabilidade, bem como da correlação.*

Galton também foi um dos precursores na criação dos testes de habilidades mentais (VIRGOLIM, 2014). Ademais, Del Cont (2008) enfatiza que:

[...] Galton pretendeu estender as implicações da teoria da seleção natural, indicando que os seus estudos demonstravam que além da cor do olho, feição, altura e demais aspectos fisiológicos, também traços comportamentais, habilidades intelectuais, poéticas e artísticas seriam transmitidas dos pais aos filhos. Para Galton, a análise tanto das características fisiológicas quanto dos talentos, através da utilização de ferramentas estatísticas, revelaria que a frequência com que eram mantidas nas sucessivas gerações, em alguns casos, uma verdadeira dinastia de talentos, não poderia ser apenas uma bela coincidência ou obra do acaso, mas sim a evidência de uma regularidade natural ou biológica. (DEL CONT, 2008. p. 206)

Porém, com o passar do tempo, o próprio Galton chegou à conclusão que sua tese não se sustentava e, a inteligência, assim como outras características não são necessariamente herdadas (GARDNER, 1998).

Por volta de 1890, com forte influência de Galton, o psicólogo James McKeen Cattell, se aprofundava nos estudos voltados para medir as singularidades dos indivíduos. Ele propôs uma sequência de 50 atividades que tinha como objetivo medir habilidades distintas dos indivíduos, e a chamou de teste mental, sendo assim um dos precursores do presente termo (Mäder, 1996). Sua intenção com esse teste era

analisar o que divergia entre os indivíduos e, o que os caracterizava com um perfil cognitivo diferente dos demais, conferindo-lhes a inteligência (PASQUALI, 2010). Mäder destaca a importância que Cattell representa para a evolução dos testes psicométricos:

Hoje, sabe-se que estas medidas têm pouco valor preditivo para desempenho escolar ou funcionamento intelectual. Mas a contribuição é fundamental para o desenvolvimento da psicometria. Através destes estudos Cattell afastou o estudo da habilidade mental da filosofia, propondo um estudo mais experimental. (MÄDER, 1996)

Cattell também foi responsável pela criação das teorias da inteligência fluida e inteligência cristalizada, sendo representadas respectivamente pelas siglas *gf* e *gc* (ALMEIDA, 2002).

O século XX representou importância ímpar nos estudos sobre inteligência, de acordo com Gama (2014), tal repercussão pode ter sofrido influência da realização de um simpósio americano idealizado pela Revista de Psicologia Educacional, que aconteceu em 1921, onde vários pensadores da época foram convidados a responder questionamentos sobre a inteligência e como a mesma poderia ser quantificada.

Foi criado pelo professor Alfred Binet e seu aluno Theodore Simon, o teste que recebeu o nome de Binet-Simon, este por sua vez, tinha como proposta comparar as idades biológica e mental dos indivíduos (VIRGOLIM, 2014). Segundo Gardner,

Alfred Binet e Théodore Simon publicaram seus primeiros testes mentais em 1905. Seus métodos, como os de Cattell e Galton, empregavam testes breves. Todavia, diferentemente dos seus predecessores, Binet e Simon centraram-se em testes de conhecimento prático e do cotidiano. As crianças eram solicitadas a seguir instruções simples, como ficar sentadas ou apanhar alguma coisa no chão. Entre outras tarefas elas tinham de nomear objetos familiares apresentados em figuras, copiar formas geométricas, contar objetos e repetir sentenças e séries de número de extensão variada. (GARDNER, 1998. p. 62)

Como aponta Gardner (1998) e Pasquali (2010), Binet não havia focado os seus estudos apenas em crianças que divergiam da maioria por suas acentuadas habilidades mentais, a sua busca era por identificar as habilidades que permitiam distinguir crianças com retardo mental e as consideradas normais. Ele buscava analisar a forma como essas crianças compreendiam os fatos, o modo como os julgava, a maneira como raciocinava e inventava, como apontado no Quadro 1. Desta

forma, se uma criança de 12 anos acertava a maioria das perguntas apropriadas para crianças de 12 anos, dizia-se que ela tinha uma idade mental de 12 (GARDNER, 1998. p. 62), caso ela não acertasse, era submetida a um teste mental de idade inferior, o mesmo ocorria se a criança tivesse grande êxito nas respostas, ela era submetida a um teste mental de idade superior, desta forma divergindo a idade mental da idade cronológica.

Quadro 1 – Escala de Mensuração da Inteligência

Exemplos de Testes de “Escala de Mensuração da Inteligência” de Alfred Binte e Théodore Simon (Revisão de 1911)

Binet e Simon organizaram as perguntas de seus testes em níveis graduados de dificuldade para crianças de diferentes idades

Quatro anos

Nomear chave, faca, pêni (moeda de um centavo)
Repetir três figuras
Comparar [o comprimento de] duas linhas

Seis Anos

Distinguir a manhã da noite
Copiar um losango
Contar treze moedas de um centavo

Oito anos

Comparar dois objetos de memória
Contar de vinte até zero
Repetir cinco dígitos

Dez anos

Colocar cinco pesos em ordem
Copiar um desenho de memória
Colocar três palavras [por exemplo, Paris, fortuna e Córrego] em duas sentenças

Doze anos

Dar mais de sessenta palavras em três minutos
Definir três palavras abstratas
Compreender uma sentença fora de ordem

Fonte: Gardner, 1998. p. 63

Estes testes foram utilizados principalmente na educação em massa na França, precedendo ou durante a vida escolar das crianças. Além disso, serviram de base para que Willian Stern construísse o quociente de inteligência (QI), onde a idade mental era dividida pela idade cronológica e multiplicada por 100 ($IM/IC \times 100$) (GARDNER, 1998).

Embora o teste de inteligência Binet-Simon tenha ficado bastante conhecido, durante o séc. XX também houve a ascensão de Charles Spearman, por desenvolver

testes psicométricos e afirmar que todos os indivíduos possuíam inteligência. Estes testes começaram a se destacar e, nos anos seguintes foram utilizados como importantes aliados para recrutar soldados para a I Guerra Mundial (VIRGOLIM, 2014; PASQUALI, 2010). Spearman afirmava que a inteligência se tratava de algo único, a chamando de capacidade mental abrangente e, além disso, trazia a concepção do fator geral (g), uma forma de medir a inteligência através de dados estatísticos (ALMEIDA, 2002). Gardner (1998), destaca que:

Spearman argumentou que uma única entidade fisiologicamente baseada, g, podia explicar vários tipos de desempenho intelectual, mas alguns não concordavam com sua análise. Os debates entre Spearman e seus colegas psicometristas centravam-se em dois pontos: a existência real de g e o número de entidades ou fatores que representavam a inteligência. (GARDNER, 1998. p. 80)

Almeida (2002) nos possibilita um comparativo dos estudiosos da presente temática no século XX, apontando as divergências e convergências dos autores, além de suas respectivas contribuições. Como citado anteriormente, Spearman foi o grande responsável pela criação do fator g, sendo precedido pela teoria de Vernon que traz à luz os fatores verbal-educativo (v:ed) e perceptivo-mecânico (k:m).

Embora houvessem convergências nos posicionamentos de alguns autores, outros divergiam em suas teorias, Thurstone, por exemplo, criticava a teoria do fator g, alegando que a mesma tinha apenas como objetivo, a apresentação de dados estatísticos que não condizem com a realidade e, além disso ele contestava a existência de apenas um fator, visto que, de acordo com a sua concepção, haveriam fatores interdependentes denominados habilidades mentais primárias. Tais habilidades, também conhecidas como capacidades mentais primárias se tratavam da desenvoltura em diferentes áreas do saber, como por exemplo raciocínio matemático e desenvoltura verbal (EYSENCK, 1982).

Thurstone (1938) (*apud* Gardner 1998), começa a tratar a inteligência como não sendo um fator único e, que é provida de múltiplas variações. Ele aponta os fatores que integram as capacidades mentais primárias, sendo eles, compreensão verbal, fluência verbal, habilidade numérica, memória, velocidade perceptual, raciocínio indutivo e visualização espacial. Esta nova perspectiva de Thurstone, se mostra precursora da teoria das inteligências múltiplas de Gardner.

Eysenck (1982) apontou que a inteligência não se tratava de um instrumento, desta forma reforçando a importância e necessidade de criar um conceito de modo a

unificar e abranger o múltiplo e complexo significado de tal característica cognitiva. Além disso, ele também expôs a necessidade de mensurá-la e, trouxe a luz o questionamento sobre a influência hereditária e da interação com o meio para o desenvolvimento de habilidades específicas (EYSENCK, 1982).

Com o decorrer do século XX, estudos na área da aprendizagem também foram tomando maiores proporções, o psicólogo Jean Piaget estudou-a sob uma perspectiva subjetiva, e discorreu como ela ocorria, além de sua interligação com a inteligência.

Segundo o mesmo, as habilidades cognitivas e o desenvolvimento afetivo, embora sejam fatores distintos, são altamente interdependentes e interinfluenciáveis, e a sua combinação resulta no modo como a aprendizagem ocorre. Para ele,

[...] a inteligência não consiste numa categoria isolável e descontínua dos processos cognitivos. Não é ela, para falar claramente, uma estruturação entre as outras: é a forma de equilíbrio para a qual tendem todas as estruturas, cuja formação deve ser procurada através da percepção, do hábito e dos mecanismos senso-motores elementares. Deve-se compreender, com efeito, que, se a inteligência não é uma faculdade, tal negação acarreta uma continuidade funcional radical entre as formas superiores do pensamento e o conjunto dos tipos Inferiores da ação cognitiva ou motriz: a inteligência, pois, é a forma de equilíbrio para a qual estes últimos convergem. (PIAGET, 1958. p.27)

Piaget explica que, tais formas superiores de pensamento estão intimamente ligadas a maneira específica como cada indivíduo inconscientemente equilibra e organiza seus padrões de comportamento, sejam eles físicos ou mentais. Estes padrões, por tanto, sofrem contínua ação do meio, onde os indivíduos estão expostos a diferentes estímulos, e resultarão na forma como cada um manifesta sua inteligência. Ele afirma que *[...] a inteligência é um termo genérico que designa as formas superiores de organização ou do equilíbrio das estruturas cognitivas* (PIAGET, 1958).

Segundo Gardner (1994), Piaget partia do pressuposto que o acerto ou o erro não eram o produto final de qualquer atividade que exigia algum tipo de habilidade pessoal, mas que, o mais importante era analisar o percurso pelo qual o indivíduo seguiu e, como ele raciocinou para chegar a determinado resultado. Desta forma demonstrando sua divergência empírica sobre as testagens de QI, em que não basta apenas observar e quantificar os resultados dos testes para que a habilidades seja validada. Mas, se faz necessário averiguar e compreender o que levou o indivíduo a responder de determinada forma, qual foi seu ponto de partida, seu raciocínio para a

conclusão, tendo como principal foco o que foi construído durante o processo. Gardner (1998) enfatiza que

Piaget gostava de falar sobre seu trabalho como o estudo da inteligência. Vários de seus livros usam o termo “inteligência” no título. É importante enfatizar, portanto, que Piaget usava o termo num sentido um pouco diferente do que é comum entre outros cientistas. Para a maioria dos indivíduos [...], inteligência é um termo comparativo, e o estudo da inteligência é o estudo das *diferenças na inteligência*. Entretanto, como cientista, Piaget não estava fundamentalmente interessado nas diferenças entre os seres humanos (embora, evidentemente, ele conhecesse que elas existem). Ao invés, ele estava interessado nos princípios de desenvolvimento mental que valem para todos os seres *humanos normais*. Para ele, a inteligência era uma propriedade da espécie [...]. Deveríamos estudar a inteligência de maneira semelhante a como estudamos qualquer propriedade universal da humanidade. (GARDNER, 1998. p. 114)

Howard Gardner, em seu livro *Estruturas da Mente – A teoria das inteligências múltiplas*, trouxe uma visão inovadora que refuta as teorias anteriores e clássicas da inteligência, pois afirma a existência de competências intelectuais próprias dos seres humanos, que podem atuar de forma independente, podendo ser combinadas de formas diferentes, além de serem modeladas. O autor inclusive sinaliza pré-requisitos para a inteligência:

A meu ver, uma competência intelectual humana deve apresentar um conjunto de habilidades de resolução de problemas – capacitando o indivíduo *a resolver problemas ou dificuldades genuínos* que ele encontra e, quando adequado, a criar um produto eficaz – e deve também apresentar o potencial para *encontrar ou criar problemas* – por meio disso propiciando o lastro para a aquisição de conhecimento novo. Estes pré-requisitos representam meu esforço em focalizar as potências intelectuais que têm alguma importância dentro de um contexto cultural. Ao mesmo tempo, reconheço que o ideal do que é valorizado diferirá marcadamente, às vezes até mesmo radicalmente, entre as culturas humanas, pois a criação de novos produtos ou a colocação de novas perguntas pode ter relativamente pouca importância em alguns ambientes. (GARDNER, 1994. p. 46)

Além de trazer uma nova concepção sobre a relação da inteligência e a aplicabilidade no meio em que ela irá atuar, Gardner aponta inteligências em diferentes campos do conhecimento, como também a inteligência voltada para a forma como as pessoas percebem e usam suas habilidades corporais, as habilidades destacadas por ele são, linguística, musical, lógico-matemática, espacial corporal-cinestésica, como também as inteligências intra e interpessoais.

O que se pode perceber é que as inteligências acadêmicas não são as únicas valorizadas e apontadas pelo autor, inteligências estas que eram e são até os tempos atuais supervalorizadas, fruto de um contexto ocidental, onde as habilidades que não podem ser medidas, são negligenciadas. Contudo, Gardner, mesmo que implicitamente, aponta que as métricas utilizadas pelos testes de QI não abrangem todas as formas em que as inteligências se manifestam.

Partindo da nova teoria das inteligências múltiplas e de uma nova abordagem, em que a inteligência está diretamente ligada aos processos cerebrais, e não àquelas ideias de hereditariedade, Konkiewitz (2014), aborda dois modelos, o conexionista e o classicista, ambos com o objetivo de melhorar ou aprimorar as inteligências, e compreender como ela é construída e estimulada:

No modelo conexionista, o padrão de ativação de um circuito dependerá da força de conexão entre as suas unidades, que no cérebro se traduziria na força sináptica, ou seja, no quanto a atividade de um neurônio leva à atividade do outro. Essa força, por sua vez, é modificada pela experiência, garantindo a flexibilidade do sistema, que então é capaz de aprender. A neurobiologia já forneceu provas claras da neuroplasticidade como característica intrínseca do sistema nervoso. As conexões sinápticas realmente são moldáveis e novas sinapses podem ser estabelecidas. Esses processos dependem de estímulos ambientais e são a base do aprendizado e da memória. Assim, o modelo conexionista enfatiza a neuroplasticidade, ao passo que o modelo da modularidade da mente, ou de computação simbólica, ou classicista, enfatiza a especificidade dos circuitos cerebrais. (KONKIEWITZ, 2014. p. 70)

Celso Antunes, mestre, professor e escritor brasileiro, não somente corrobora as ideias de Gardner como aponta que as habilidades e inteligências podem ser fruto da interação genética e a ação do meio, de acordo com os estímulos que o indivíduo recebe, além de serem moduladas com mais repercussão de acordo com a faixa etária. O autor parte do princípio que

[...] não existe uma “inteligência geral”, que aumenta ou estaciona, mas um elenco múltiplo de aspectos da inteligência, alguns muito mais sensíveis à definição por meio de estímulos adequados do que outros. Em resumo, é possível afirmar com evidências científicas nítidas, que a inteligência humana pode ser aumentada especialmente nos primeiros anos de vida, mesmo admitindo que as regras desse aumento sejam estipuladas por restrições genéticas. (ANTUNES, 2012. p. 19)

Os estímulos e modulações são responsabilidade da família e também da escola, onde o professor contribui ativamente para o desenvolvimento dos seus alunos. Uma outra abordagem que o autor traz diz respeito ao envelhecimento da inteligência, em que o mesmo afirma, que assim como o corpo físico, a inteligência também pode envelhecer, visto que de acordo com a idade, os indivíduos recebem estímulos diferentes que fazem com que as janelas de oportunidade se abram ou se fechem.

As janelas de oportunidades dizem respeito as faixas etárias em que ocorrem o maior desenvolvimento de certas habilidades (Quadro 2). Segundo Antunes (2012), o cérebro sofre intensa influência dos estímulos que recebe, possibilitando novas sinapses e assim, desenvolvendo habilidades. Desta forma as habilidades, tal como as inteligências podem ser moduladas de acordo com os estímulos recebidos. Além disso o autor afirma que a inteligência *é um fluxo cerebral que nos leva a escolher a melhor opção para solucionar uma dificuldade e que se completa como uma faculdade para compreender, entre opções, qual a melhor; ela também nos ajuda a resolver problemas ou até mesmo a criar produtos válidos para a cultura que nos envolve* (ANTUNES, 2012. p. 12).

Nesta perspectiva, pode ser verificado que conceituar a inteligência é algo de extrema complexidade, além de, o quanto tal conceito vem sofrendo modificações ao longo do tempo. Hoje pode-se dizer que os indivíduos possuem diferentes tipos de inteligência, que se diferenciam de acordo com sua aplicabilidade e a forma como é modulada, livrando-os de rótulos, ou de expectativas que refletem o senso comum da inteligência única.

Quadro 2 – Modulação das Inteligências

INTELIGÊNCIAS	ABERTURA DA JANELA	O QUE ACONTECE NO CÉREBRO	QUE “GINÁSTICAS” DESENVOLVER
Espacial	Dos 5 aos 10 anos	Regulação do sentido de alteridade e direcionalidade. Aperfeiçoamento da coordenação motora e a percepção do corpo no espaço.	Exercícios físicos e jogos operatórios que explorem a noção de direita, esquerda, em cima e em baixo. Natação, judô e alfabetização cartográfica.
Linguística ou verbal	Do nascimento aos 10 anos	Conexão com circuitos que transformam os sons em palavras.	As crianças precisam ouvir muitas palavras novas, participar de conversas estimulantes, construir com palavras imagens sobre composição com objetos, aprender, quando possível, uma língua estrangeira.

Sonora ou musical	Dos 3 aos 10 anos	As áreas do cérebro ligadas aos movimentos dos dedos da mão esquerda são muito sensíveis e facilitam a execução de instrumentos de corda.	Cantar com a criança de “aprender a ouvir” a musicabilidade dos sons naturais e das palavras são estímulos importantes, como também habituar-se a deixar um CD no aparelho de som, com música suave, quando a criança estiver comendo, brincando ou mesmo dormindo.
Pessoais	Do nascimento à puberdade	Os circuitos do sistema límbico começam a se mostrar muito sensíveis a estímulos provocados por outras pessoas.	Abraçar a criança carinhosamente, brincar bastante. Compartilhar de sua admiração pelas descobertas. Mimos e estímulos na dosagem e na hora correta são importantes.
Cinestésica corporal	Do nascimento aos 5 ou 6 anos	Associação entre olhar um objeto e agarrá-lo, assim como passagem de objetos de uma mão para outra.	Desenvolver brincadeiras que estimulem o tato, o paladar e o olfato. Simular situações de mímica e brincar com a interpretação dos movimentos. Promover jogos e atividades motoras diversas.
Lógico-matemática	De 1 a 10 anos	O conhecimento matemático deriva inicialmente das ações da criança sobre os objetos do mundo (berço, chupeta, chocalho) e evolui para suas expectativas sobre como esses objetos se comportarão em outras circunstâncias.	Acompanhar com atenção a evolução das funções simbólicas para as funções motoras. Exercícios com atividades sonoras que aprimorem o raciocínio lógico-matemático. Estimular desenhos e facilitar a descoberta das escalas presentes em todas as fotos e desenhos mostrados.
Pictórica	Do nascimento até os 2 anos	A expressão pictórica está associada à função visual e, nesse curto período de dois anos, ligam-se todos os circuitos entre a retina e a área do cérebro responsável pela visão.	Estimular a identificação de cores. Usar figuras, associando-as a palavras descobertas. Brincar de interpretação de imagens. Fornecer figuras de revistas e estimular o uso das abstrações nas interpretações.
Naturalista	Dos 4 meses aos 14 anos	Conexões de circuitos cerebrais que transformam sons em sensações.	Estimular a percepção de temperatura e do movimento do ar e da água. Brincar de “descobrir” a chuva, o mar e o vento.

Fonte: ANTUNES, 2012. p. 22 -24

Pérez explica que, a complexidade de conceituar AH/SD ocorre devido a compreensões equivocadas da inteligência. Visto que, *há uma forte relação com os aspectos exclusivamente intelectuais [...], quando os conceitos de inteligência passam a aceitar a evolução das pesquisas da área para a modularidade e multidimensionalidade e a transferir esse caráter também para as próprias definições de AH/SD* (PÉREZ, 2012).

1.2 Os testes psicométricos e sua influência sobre a concepção do aluno com altas habilidades/superdotação

O que, de fato, é a psicometria? Pasqualli (2017), aponta que comumente há um conflito de conceitos entre a psicometria e a psicoestatística. E, ao corroborar com

Guttman, Pasquali afirma que a psicometria se trata de *toda a classe de medida em Psicologia, similarmemente a sociometria ser na Sociologia, econometria na Economia, etc. Em seu sentido mais restrito — e é neste que ela é normalmente entendida —, psicometria constitui uma das várias formas de medição em Psicologia* (PASQUALI, 2017).

Segundo a Literatura, Galton e Binet foram os grandes percursores dos testes psicométricos voltados para medir a inteligência. A princípio, Galton tinha o objetivo de quantificar a inteligência a partir de testes sensoriais do indivíduo, que buscava medir a agilidades das respostas perante aos estímulo. Ele calculava o tempo que a pessoa levava para *apertar uma chave de telégrafo, em resposta ao som de uma sirene* (EYSENCK, 1982. p. 106), por exemplo, além de associar estes resultados a fatores físicos e psicológicos. Ele era um dos grandes defensores da eugenia e, através dos seus testes incentivava ou recriminava casamentos, com o objetivo de criar seres humanos cada vez mais inteligentes (EYSENCK, 1982).

Posteriormente, Binet, propôs avaliar a inteligência com testes que permitiam medir as capacidades voltadas para a linguística e abstração, ele introduziu seus testes em larga escala, a princípio, para distinguir alunos com maior ou menor potencial de aprendizagem, direcionando os de menor potencial para classes especiais (EYSENCK, 1982 ; GARDNER, 1994).

Estes testes foram desenvolvidos com a função de identificar as habilidades mentais e o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, desta forma predizendo a idade mental e relacionando com a idade cronológica, através do teste de QI ($IM/IC \times 100$). A partir do resultado do QI, os indivíduos poderiam ser aptos ou inaptos para determinadas tarefas, como também poderiam ser classificados como retardados, normais ou inteligentes (Figura 1) (EYSENCK, 1982).

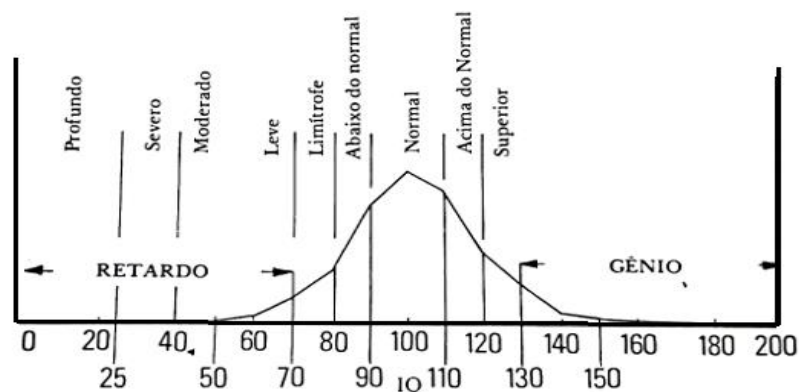


Figura 1 – Escala de QI
Fonte: EYSENCK, 1982. p. 22

Desta forma, o teste de QI de Binet foi bastante difundido, pois continha amplo alcance, e tinha certa abrangência quanto as especificidades culturais dos indivíduos (EYSENCK, 1982 ; GARDNER, 1994). Segundo Eysenck (1982), Terman, ao utilizar o teste de Binet, apontou com convicção que o QI, sem sombra de dúvidas era o resultado de combinações genéticas, onde eram levados em consideração raças e classes econômicas, que eram classificadas como superiores ou inferiores.

Além de Terman, outros cientistas da época demonstravam grande confiança nos testes de QI, afirmando que estes tinham relação direta com o conceito de inteligência, pois permitia quantificá-la, já que partiam do princípio que não poderia existir, o que não se consegue quantificar. Caso contrário tal métrica não possuía valor algum, como aponta o autor, *você define um conceito em termos das formas possíveis de medi-lo e das medições realizadas [...] se descobrirmos que nossos testes de inteligência não têm uma correlação positiva, uns com os outros, teríamos que concluir que eles não mediram inteligência* (EYSENCK, 1982. p. 31).

Mesmo com a difusão e aceitação do teste de Binet, as ideias de Galton ainda repercutiram por muito tempo, o que levou a dúvidas sobre a veracidade da eugenia e até onde ela poderia, de fato, originar pessoas mais inteligentes, como aponta Eysenck:

Acredita-se, comumente que certos grupos nacionais, raciais e culturais são mais inteligentes que outros. Considera-se judeus, chineses e japoneses, em geral, particularmente mais talentosos, negros e mexicanos menos capazes do que a média. Há duas questões, aqui, que quase sempre, são confundidas. A primeira questão é se, de fato, há qualquer diferença de QI entre vários grupos raciais e nacionais. Trata-se de coisa relativamente fácil de estabelecer. A segunda e muito mais difícil diz respeito a, se estas diferenças são artifícios do teste, resultado dos fatores culturais e frut. Da privação, ou hereditariedade, determinadas e produzidas por fatores genéticos. (EYSENCK, 1982. p. 85)

Tais questionamentos se mostraram bastante pertinentes durante muito tempo, visto que os próprios testes de QI apresentavam considerada discrepância entre diferentes grupos sociais e raciais. A exemplo, como exposto no livro “O grande debate sobre a inteligência” que traz o relato de uma pesquisa, onde foram analisados dois grupos de crianças americanas, sendo um grupo de crianças brancas e o outro grupo, composto por crianças negras. Ao realizarem o teste de QI as crianças brancas apresentaram uma média de QI de 101.8, indicando normalidade, enquanto as

crianças negras tinham uma média de QI de 80.7, sendo consideradas como crianças com desempenho cognitivo abaixo do normal (EYSENCK, 1982).

Segundo Gardner (1994), tal discrepância pode ser resultado da ausência de uma análise junto a perspectiva sociocultural a que cada indivíduo pertence, onde frequentemente tais testes não levavam em consideração as subjetividades dos grupos, ou indivíduos. Os testes não só mediam a inteligência dos indivíduos, como de acordo com o resultado, delimitavam suas áreas de atuação, como pode-se observar no quadro 3. Além disso, até o próprio Eysenck, busca explicar as causas para tal diferença, como as subjetividades das pessoas.

Quadro 3 – Relação do QI com as capacidades atribuídas as pessoas

	Média	
Contador	128	
Advogado	128	
Auditor	125	
Repórter	124	
Escriturário Chefe	124	OCUPAÇÕES DE CLASSE MÉDIA
Professor	122	
Desenhista	122	
Farmacêutico	120	
Guarda-livros	120	
Maquinista	110	
Mecânico de Aviões	109	
Eletricista	109	OCUPAÇÕES DA CLASSE
Torneiro mecânico	108	OPERÁRIA ESPECIALIZADA
Laminador	108	
Mecânico	106	
Rebitador	104	
Pintor, em geral	98	
Cozinheiro e Padeiro	97	
Caminhoneiro	96	OCUPAÇÕES DA CLASSE
Operário	96	OPERÁRIA SEMI-ESPECIALIZADA
Barbeiro	95	
Lenhador	95	
Camponês	91	
Mineiro	91	
Carroceiro	88	

Fonte: EYSENCK, 1982. p. 41.

Gardner (1998), aponta que os testes foram se aprimorando, com o objetivo de ter maior confiabilidade de resultados, além disso, passaram a ser divididos em dois grupos, os testes individuais e os testes grupais. Ele também sinaliza dois fatores

importantes que devem ser levados em consideração nos testes de inteligência, o primeiro diz respeito a fidedignidade, onde o teste deve apresentar resultados coerentes, e o segundo fator é a validade, em que o teste deve alcançar os objetivos propostos mantendo sua confiabilidade, desta forma havendo certa integração e interdependência entre tais fatores para que o teste consiga alcançar as especificidades dos indivíduos. Ele aponta que, *os testes atuais e mais comumente utilizados tentam eliminar tendências que podem aparecer nos julgamentos dos professores e iguais [...] Além disso, a intenção é que os testes modernos sejam altamente fidedignos e válidos para seus propósitos* (GARDNER, 1998. p. 89).

Gardner (1998), afirma que as *Escalas de Wechsler são testes de inteligência individualmente administrados que estão entre os aplicados com maior frequência* (GARDNER, 1998. p. 92), que possuem como público alvo, crianças e adolescentes entre 6 e 16 anos. Macedo e colaboradoras, apontam que, embora o QI não seja a única forma de identificar indivíduos com AH/SD, a utilização desses testes, para identificação de habilidades as vezes se faz necessária. No caso da Escala Wechsler de Inteligência (WISC-IV), para ser utilizada no Brasil, precisou sofrer alterações, de modo a atender as especificidades socioculturais. Macedo, Mota e Mettrau (2017), apontam a importância destes testes para a identificação das altas habilidades/superdotação:

Outros tipos de avaliação como escalas, guia de observação, nomeação por pares, testes de criatividade, entrevistas, portfólio não podem ser dispensados para indicar superdotação, mas também não se pode dispensar a avaliação da inteligência desses indivíduos. Assim, a existência de testes de inteligência que discriminem crianças com altas habilidades e habilidades regulares é fundamental para o diagnóstico. Recentemente, foi publicada a Escala Wechsler de Inteligência WISC-IV (Wechsler, 2013), 4ª edição, padronização brasileira, a qual trata de um instrumento para avaliar capacidade intelectual de crianças e adolescentes, originado do WISC-III. O atual WISC-IV abrange uma pontuação de QI Total e pontuações de quatro índices fatoriais: Índice Compreensão Verbal (ICV), Índice de Organização Perceptual (IOP), Índice de Memória Operacional (IMO) e Índice Velocidade de Processamento (IVP). Os quatro índices compreendem o QI Total do WISC-IV. (MACEDO, MOTA, METTRAU, 2017. p.66)

Enquanto o WISC tem como objetivo identificar o QI em crianças e adolescentes, o WAIS-R (Wechsler Adult Intelligence Scale – Revised), tem como público alvo adolescentes acima de 16 anos e adultos, contendo sub testes que avaliam a informação que os indivíduos possuem, a compreensão diante a fatos

cotidianos, além de conhecimentos matemáticos e pensamentos abstratos (GARDNER, 1998).

Embora, os testes que afirmam medir a inteligência tenham sido aprimorados com o passar do tempo, Renzulli (2014), critica fortemente a utilização dos mesmos, pois segundo ele não há uma metodologia ideal para quantificar a inteligência, e não devemos acreditar que conseguimos mensurar a inteligência de uma pessoa pela mensuração do seu QI, visto que a inteligência não se trata de um fator unitário.

2. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONCEITOS, CARACTERÍSTICAS E ACEITAÇÃO

Embora o tema altas habilidades/superdotação seja envolto de expectativas acerca do conceito de inteligência, também ocorre um outro problema conceitual, em que AH/SD é tratado como sinônimo de precocidade, prodígio e genialidade. De fato, como apontado em estudos, crianças com AH/SD podem apresentar comportamento precoce. O prodígio e o gênio também apresentam altas habilidades, porém com gradações diferentes, que os fazem ser classificados de formas distintas (VIRGOLIM, 2007).

O desconhecimento ou equívoco do conceito de altas habilidades/superdotação interfere diretamente na inclusão dos alunos com AH/SD, visto que

[...] a variedade de termos e expressões que costumam ser adjudicados às pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD) tem gerado muitas confusões, o que torna difícil sua identificação, o registro no censo escolar e, conseqüentemente, a elaboração de políticas públicas eficientes para elas e, o que é ainda pior, impede que essas pessoas possam construir uma identidade sadia. (PÉREZ, 2012. p. 45)

Deste modo, será apresentado no presente exposto, os conceitos que, comumente são confundidos ou utilizados de maneira equivocada, com a pretensão de esclarecê-los e pontuar as suas respectivas singularidades.

Gagné e Guenther (2012) são enfáticas ao afirmar que as crianças precoces se desenvolvem de forma bem parecida à outras crianças, o que difere é a desenvoltura e o tempo reduzido que passam pelas mesmas fases. Outro aspecto bastante relevante no que concerne a precocidade é que ela pode aparecer em apenas uma fase da vida da criança e posteriormente a mesma poderá estar no

mesmo nível, seja acadêmico, cognitivo ou psicomotor, dos seus pares (CHACON & PAULINO, 2011).

Segundo Virgolim (2007), são *chamadas de precoce as crianças que apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento, como na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura* (VIRGOLIM, 2007. p. 23). Além disso, para que o comportamento precoce se mostre presente na vida da criança, ela precisa estar num contexto que a motive e assim, permita o seu pleno desenvolvimento.

Zenorini e Santos (2010), afirmam que a os estudos sobre a motivação vêm ganhando espaço, inclusive sendo relacionado ao desempenho e forma de aprendizagem, pois a motivação é *um dos principais fatores que favorecem a aprendizagem dos alunos* (ZENORINI & SANTOS, 2010. p. 291), sejam eles superdotados ou não. Bzuneck (2017), corrobora com as autoras, ao pontuar não somente a importância da motivação, como a relevância do professor para que os alunos se sintam motivados, apresentando inclusive estratégias como, esclarecer para o aluno o quão importante é o desenvolvimento de determinada atividade e o real valor que esta possui sobre o seu processo de aprendizagem e aquisição do conhecimento, tentando compreender sempre quais são os seus interesses pessoais.

O exercício da busca de formas motivacionais é imprescindível para o desenvolvimento do aluno precoce, pois como apontam Martins e Chacon (2016), *os alunos precoces podem se desmotivar e não encontrar estímulos para desenvolverem suas potencialidades quando o ambiente de ensino não lhes desafia a ir além daquilo que dominam, fazendo-os empregar horas de seus dias no trabalho com conteúdos já conhecidos* (MARTINS & CHACON, 2016. p. 235).

O termo prodígio também é constantemente utilizado de forma equivocada. Segundo Virgolim (2007) a criança prodígio é aquela que tem habilidades e as executa de forma profissional. Ou seja, vai além da precocidade, pois a criança não somente apresenta comportamento precoce, não equivalente a idade biológica, como realiza a tarefa com certa técnica, precisão e eficiência. Como apontam Chacon e Paulino (2011), os prodígios não se encaixam no que é esperado para crianças da faixa etária equivalente. Virgolim afirma que:

Os prodígios são, como um todo, especialistas extremos, especialmente bem sintonizados a um campo particular do conhecimento, demonstrando um domínio rápido e aparentemente sem esforço. Embora os prodígios possam ser ou não talentosos no

sentido de uma perícia intelectual mais generalizada, não demonstram desempenho extraordinário por várias áreas. Sendo precoce, o prodígio revela uma tenacidade no seu envolvimento com sua área de talento, sendo este aspecto absolutamente necessário para sua satisfação, expressão e bem-estar. Desta forma, o prodígio é relativamente raro e necessita da convergência de um número de circunstâncias únicas para permitir uma completa e especializada expressão de um poderoso potencial. O prodígio emerge em um ambiente onde convergem a tendência altamente específica do indivíduo de se engajar profundamente na área em que apresenta precocidade com uma específica receptividade ambiental, sendo por isso mesmo infreqüente e improvável. (VIRGOLIM, 2007. p. 24)

A genialidade ocorre quando o prodígio se perpetua através de algum feito, se trata do desenvolvimento de uma habilidade com tamanha perfeição que são pouquíssimas pessoas na humanidade consideradas gênios. Como apontado por Virgolim:

Os gênios são os grandes realizadores da humanidade, cujo conhecimento e capacidades nos parecem sem limite, incrivelmente excepcionais e únicas. São raras as pessoas que atingem patamares excepcionais. Leonardo da Vinci, Gandhi, Heitor Villa-Lobos, Stephen Hawkins e Edson Arantes do Nascimento, o Pelé, estão entre os grandes gênios da humanidade, em seus campos específicos. (VIRGOLIM, 2007. p. 27)

Como apresentado, a criança precoce, a criança prodígio ou os gênios, são resultado da expressão de diferentes níveis de habilidades, o que nos leva a compreender a ocorrência de conflitos e equívocos ao abordar tais conceitos. Embora os estudos voltados para AH/SD esteja se mostrando crescente, Pérez afirma que, um outro problema é a frequentemente a utilização de outros termos como, *altamente capaz, alto habilidoso, bem-dotado, brilhante, dotado, pessoa ou portador de Altas Habilidades, portador de genialidade, portador de superdotação, talentoso, superdotado* (PÉREZ, 2012. p. 46). Desta forma, se tratando de habilidades, conseguimos compreender alguns motivos que contribuem para a compreensão equivocada do termo altas habilidades/superdotação, o que interfere diretamente na identificação e aceitação do indivíduo com AH/SD.

2.1 O que são as altas habilidades/superdotação?

As pessoas que se destacam por suas habilidades acima da média, que se dedicam a uma ou várias atividades relacionadas à suas habilidades, as realizam com êxito, e preenchem outras características, que serão abordadas ao decorrer do presente trabalho, recebe o nome de pessoa com altas habilidades/superdotação. O presente termo, definido pelo Conselho Brasileiro para a Superdotação (ConBraSD), é utilizado no território brasileiro e o utilizamos no presente trabalho por ser legalmente aceito e devidamente amparado. Porém, essas pessoas já foram chamadas de portadoras de altas habilidades/superdotação, termo esse que não é mais aplicado (PÉREZ, 2012).

Compreender altas habilidades/superdotação implica na concepção anterior do que é a inteligência, pois é frequente que ocorra a correlação entre esses conceitos repletos de equívocos. Segundo Virgolim (2014), o conceito de inteligência foi sofrendo alterações de acordo com o momento histórico da humanidade, já foi relacionado à vínculo com entidades malignas, doenças mentais, entre outras coisas de âmbito negativo. Com o passar do tempo, a inteligência começou a ser valorizada, pois as pessoas que se destacavam pela sua divergência cognitiva poderiam propor alguma contribuição para o bem-estar e melhor desenvolvimento da sociedade. Porém, ainda assim havia uma compreensão equivocada em que uma pessoa inteligente deveria apresentar domínio em todas as áreas do conhecimento.

No Brasil, de acordo com a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, os alunos com AH/SD são aqueles que *demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse* (MEC, 2008).

Embora o conceito vigente no Brasil não demonstre a necessidade de testes de inteligência para se identificar alunos com AH/SD, ainda se acredita que a forma de identificação destes ocorre apenas através de testes de QI (quociente de inteligência). Infelizmente, muitos são os casos de desconhecimento das características básicas destes alunos, além da concepção que o superdotado é um gênio, ou um aluno próximo aos ideais de perfeição no aspecto ensino aprendizagem.

Pérez explica que muitos destes equívocos podem ter início devido à compreensão da palavra superdotado, pois

O próprio prefixo *super* dava (e dá) a entender que esta pessoa tem que ser excelente ou melhor *em tudo*, e essa condição chega a ser incorporada às exigências que a ela se fazem na escola, especialmente, ou como uma auto exigência exacerbada, que geralmente já faz parte das características dessa pessoa. Isso traz dificuldades até no simples reconhecimento destes alunos pelo professor, que imagina que nunca ter ou raramente terá um aluno como este na sua sala de aula. (PÉREZ, 2012. p. 55)

Quando falamos sobre indivíduos com altas habilidades/superdotação para um público que não compreende devidamente tal conceito, é instintivo acreditar que eles são raros em nossa sociedade, que não estão presentes em salas de aula regulares, pois a terminologia “super” traz consigo algo ou alguém que não estaria dentro da normalidade. Virgolim explica que:

[...] os termos “pessoa com altas habilidades” e “superdotado” são mais apropriados para designar aquela criança ou adolescente que demonstra sinais ou indicações de habilidade superior em alguma área do conhecimento, quando comparado a seus pares. Não há necessidade de ser uma habilidade excepcional para que este aluno seja identificado. Essa distinção se torna importante, uma vez que a palavra “superdotado” [...] vem carregada de conotações que nos remetem erroneamente ao super-herói, ao indivíduo com capacidades excepcionais e, portanto, às habilidades raras inexistentes no ser humano comum. É por esta razão que muitos pesquisadores preferem o uso de termos alternativos, como “talento” ou “altas habilidades”. (VIRGOLIM, 2007. p. 27)

Por muitos anos as altas habilidades/superdotação estavam fortemente ligadas aos escores de QI. Como aponta Renzulli (2004), entre as décadas de 60 e 70 *um certo nível de inteligência medida da forma tradicional era sinônimo de superdotação*. Este sendo um dos motivos principais que leva, até a atualidade, a concepção equivocada que a pessoa com altas habilidades/superdotação é extremamente inteligente em todas as áreas do conhecimento.

Sendo um dos pesquisadores mais relevantes e influentes na atualidade no que concerne a compreensão das altas habilidades/superdotação, Renzulli traz uma das teorias mais aceitas e utilizadas para a identificação das pessoas com AH/SD, a Teoria dos Três Anéis (Figura 2). Que, como apontado pelo próprio autor, é alvo de muitas críticas negativas, devido a interpretações equivocadas.

Segundo Renzulli (2004), a superdotação é o resultado da manifestação ou capacidade de desenvolver três características, habilidade acima da média, motivação e criatividade (Figura 2). Ele afirma que o motivo da presente diagramação se dá em função de excluir qualquer forma de hierarquizar as características. O plano de fundo dos três anéis é do tipo *pied-de-poule*, para representar as *influências de personalidade e ambientais que contribuem para a manifestação dos três anéis* (RENZULLI, 2004. p. 91).

Representação gráfica da definição de superdotação

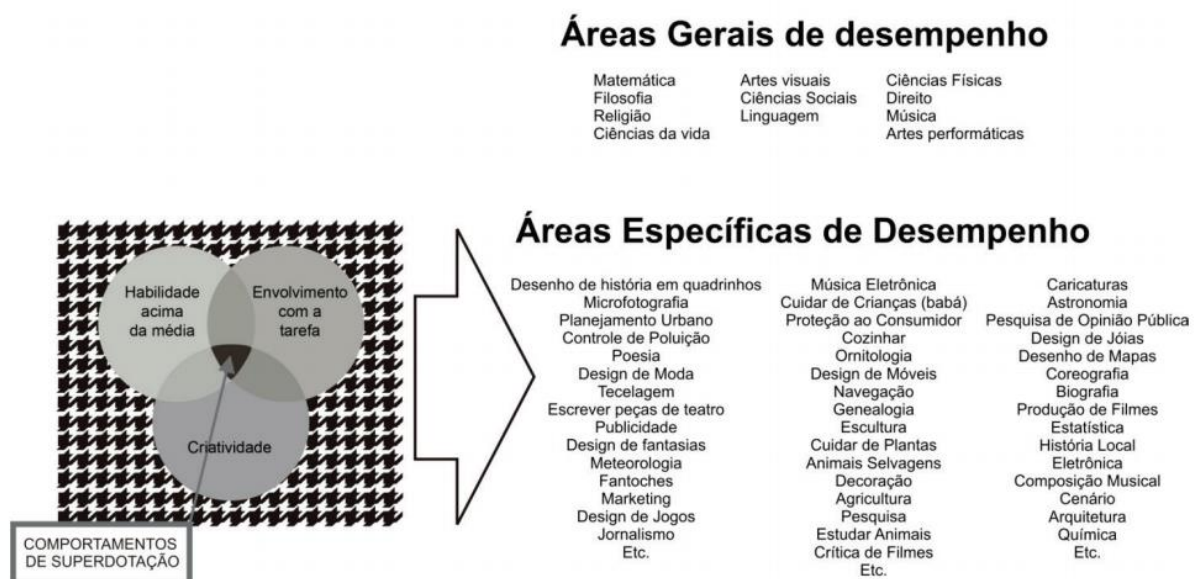


Figura 2 – Representação gráfica da concepção dos três anéis, reproduzida com permissão do autor. Fonte: RENZULLI, 2014. p. 233

A partir desta teoria, foi sendo construído pelo ministério da educação, o conceito de altas habilidades/superdotação aceito no território brasileiro, onde destaca-se, conforme a Resolução CNE/CBE nº 2 de 11 de setembro de 2011, a aprendizagem rápida dos educandos com AH/SD.

A definição abordada a seguir aponta as diferentes áreas em que a pessoa com AH/SD pode apresentar destaque. Além disso, pontua a importância de compreender não somente as habilidades, como também as potencialidades dos alunos, reforçando a importância da interação família-escola para o reconhecimento das respectivas características dos alunos, sejam eles superdotados ou não, permitindo o pleno desenvolvimento dos mesmos. Faz-se necessário sinalizar a existência de áreas onde as habilidades se mostram presentes, que saem da perspectiva acadêmica, e que não

são devidamente valorizadas devido a impossibilidade de quantificá-las. Como aponta Virgolim (2007):

[...]as pessoas com altas habilidades/superdotação são os educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: a) Capacidade Intelectual Geral - Envolve rapidez de pensamento, compreensão e memória elevadas, capacidade de pensamento abstrato, curiosidade intelectual, poder excepcional de observação; b) Aptidão Acadêmica Específica – Envolve atenção, concentração, motivação por disciplinas acadêmicas do seu interesse, capacidade de produção acadêmica, alta pontuação em testes acadêmicos e desempenho excepcional na escola; c) Pensamento Criativo ou Produtivo – Refere-se à originalidade de pensamento, imaginação, capacidade de resolver problemas de forma diferente e inovadora, capacidade de perceber um tópico de muitas formas diferentes; d) Capacidade de Liderança – Refere-se à sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, capacidade de resolver situações sociais complexas, poder de persuasão e de influência no grupo, habilidade de desenvolver uma interação produtiva com os demais; e) Talento Especial para Artes – Envolve alto desempenho em artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou cênicas (por exemplo, facilidade para expressar idéias visualmente; sensibilidade ao ritmo musical; facilidade em usar gestos e expressão facial para comunicar sentimentos); e f) Capacidade Psicomotora – Refere-se ao desempenho superior em esportes e atividades físicas, velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora fina e grossa. (VIRGOLIM, 2007. p. 28)

Pode-se compreender que, Altas Habilidades/Superdotação é um fenômeno heterogêneo, interdisciplinar que para ser identificado, precisa ser desmistificado e trabalhado, não somente no ambiente escolar, mas, no ambiente familiar. O reconhecimento dessas características permite a identificação do aluno com AH/SD, possibilita além do pleno desenvolvimento, um auxílio o qual o aluno tem direito e que acarretará, se bem trabalhado, no fortalecimento de suas habilidades, trazendo posteriormente benefícios para sociedade e para o próprio indivíduo.

Ao citar o benefício para o próprio indivíduo, estamos nos referindo ao seu bem-estar socioemocional, a sua satisfação ao realizar suas tarefas além de, o quanto problemas futuros podem ser evitados. Embora seja recorrente o aparecimento de alguns problemas socioemocionais em crianças com AH/SD, não significa que tais problemas sejam acarretados única e exclusivamente devido a superdotação, mas sim que algo está em desequilíbrio e por isso ocorre o aparecimento desses problemas.

2.2 Possíveis características das pessoas com altas habilidades/superdotação

Tratamos no presente trabalho como possíveis características apresentadas por pessoas com AH/SD, pois trata-se de um grupo heterogêneo, que muitas vezes apresenta características distintas, segundo a especificidade de sua(s) respectiva(s) habilidade(s). Embora, de forma geral apresentem características apontadas no presente trabalho que os fazem pertencentes a correlação de fatores propostos na Teoria dos Três Anéis de Renzulli, existem outras características, como

[...]preferência por novos arranjos visuais; desenvolvimento físico precoce (sentar, engatinhar e caminhar); maior tempo de atenção e vigilância, reconhecendo desde cedo seus cuidadores; precocidade na aquisição da linguagem e conhecimento verbal; curiosidade intelectual, com elaboração de perguntas em nível mais avançado e persistência para alcançar a informação desejada; aprendizagem rápida com instrução mínima; super-reatividade e sensibilidade; alto nível de energia que pode ser confundido com hipercinesia ou hiperatividade. Com relação às características relacionadas à escola [...]: leitura precoce, boa memória para informação verbal e/ou matemática; destaque em raciocínio lógico e abstrato; preferência por brincadeiras individuais; preferência por amigos mais velhos, próximos a ele em idade mental; interesse por problemas filosóficos, morais, políticos e sociais; assincronia entre as áreas intelectual, psicomotora, lingüística e perceptual. (Ourofino e Guimarães, 2007. p. 45. *apud* Winner, 1998)

Além das características acima descritas, o MEC disponibilizou no ano de 2006, uma lista de características comportamentais de alunos com AH/SD, com o objetivo de auxiliar professores na identificação dos mesmos, como disposto a seguir:

- Necessidade de definição própria;
- Capacidade de desenvolver interesses ou habilidades específicas;
- Interesse no convívio com pessoas de nível intelectual similar;
- Resolução rápida de dificuldades pessoais;
- Aborrecimento fácil com a rotina;
- Busca de originalidade e autenticidade;
- Capacidade de redefinição e de extrapolação;
- Espírito crítico, capacidade de análise e síntese;
- Desejo pelo aperfeiçoamento pessoal, não aceitação de imperfeição no trabalho;
- Rejeição de autoridade excessiva;
- Fraco interesse por regulamentos e normas;
- Senso de humor altamente desenvolvido;
- Alta-exigência;
- Persistência em satisfazer seus interesses e questões;
- Sensibilidade às injustiças, tanto em nível pessoal como social;
- Gosto pela investigação e pela proposição de muitas perguntas;

- Comportamento irrequieto, perturbador, importuno;
 - Descuido na escrita, deficiência na ortografia;
 - Impaciência com detalhes e com aprendizagem que requer treinamento;
 - Descuido no completar ou entregar tarefas quando desinteressado.
- (MEC, 2006. p. 15)

Desta forma, pode-se perceber a complexidade e dificuldade existente ao investigar as AH/SD.

Piske (2016), pontua que, no que diz respeito as características do desenvolvimento afetivo, os alunos com AH/SD apresentam na maioria das vezes autoestima elevada, autoconfiança, são seguros de si, buscam soluções inovadoras, apresentam motivação intrínseca para sua área de interesse, porém também apresentam comportamento desafiador frente a regras, muitas vezes não aceitam críticas e se mostram resistentes ao que é estabelecido.

Para exemplificar os possíveis problemas sociais, que posteriormente poderão acarretar problemas emocionais, apresentaremos a Quadro 4, intitulado “ os altos e baixos da superdotação”, feita por Strip e Hirsch (2000) traduzida por Virgolim (2012), onde podemos perceber que muitas características.

Quadro 4 – Os altos e baixos da superdotação

OS ALTOS E BAIXOS DA SUPERDOTAÇÃO		
ASPECTOS FORTES	O OUTRO LADO	POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS
Apresenta maior nível de compreensão do que os colegas da mesma idade	Acha que a forma de raciocínio dos colegas são “bobas”; e expressa este tipo de pensamento para eles.	Os colegas a evitam; os adultos a percebem como arrogante e faladora. A criança perde amigos.
Habilidades verbais avançadas para a idade	Conversa mais do que os colegas, que não entendem sobre o que ela está falando. Não dá a vez aos outros.	Os colegas a percebem como pretenciosa e superior aos outros, e a excluem. A criança fica solitária.
Criativo em pensamento	Resolve problemas de seu próprio jeito, e não da forma ensinada pelo professor.	O professor se sente ameaçado, percebe a criança como desrespeitosa da figura da autoridade e decide reprimi-la, o que estabelece o palco da rebelião.
Rápida no pensamento	Torna-se facilmente entediada com a rotina e pode não completar suas tarefas. Por outro lado, pode acabá-las rapidamente e ficar vagando pela sala, à procura do que fazer.	O professor pode achar que a criança é desatenta, negativa ou com problemas comportamentais, e que exerce má influência sobre os colegas.
Alto nível de energia	A criança pode ser muito distraída, começando várias tarefas e não terminando nenhuma. Pode se desgastar tentando realizar muitos projetos de uma vez só.	Sua alta energia pode ser confundida com TDAH (Transtorno de Desordem da Atenção e Hiperatividade). Medicação pode ser sugerida para “acalmar” a criança.
Grande poder de concentração	Algumas vezes gasta tempo demais em um projeto; fica perdida nos detalhes e perde os prazos de entrega.	Notas baixas, uma vez que as tarefas não são completadas, o que causa frustração para a criança, seus pais e professores.
Pensamento ao nível do adulto	O pensamento ao nível do adulto não se faz acompanhar de habilidades ao nível do adulto, como a diplomacia. Pode falar de forma rude ou desconcertante.	Tanto os colegas quanto os adultos podem achar a criança rude e passar a evitá-la.

Fonte: VIRGOLIM, 2012. p. 99

Por se tratar de características pouco específicas que podem ou não se apresentar, e quando se apresentam podem divergir em intensidade de acordo com as especificidades de cada indivíduo, nem sempre estas são devidamente identificadas e reconhecidas como características de altas habilidades/superdotação. Piske (2016), afirma que

A criança superdotada requer uma atenção dobrada por parte dos profissionais da educação. É importante que a equipe docente olhe com um olhar sensível às suas necessidades especiais. Esta criança apresenta certas habilidades que nem sempre são reconhecidas durante o processo de ensino aprendizagem, tais habilidades são reconhecidas durante o processo de ensino aprendizagem, tais habilidades são muito mais elevadas se compararmos às das outras crianças, e nem sempre elas são desenvolvidas nos domínios ou campos de suas atividades escolares. A criança superdotada tem características singulares. (PISKE, 2016. p. 254)

Sendo assim, os indivíduos nem sempre são identificados e devidamente assistidos, dificultando o processo de inclusão e favorecendo o aparecimento de problemas socioemocionais.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – O QUE A LEGISLAÇÃO NOS DIZ?

No Brasil é crescente a preocupação, por parte do governo, que os alunos com AH/SD sejam devidamente reconhecidos, identificados e recebam atendimento de forma que sejam incluídos (METTRAU & REIS, 2007; PÉREZ, 2012), não somente estes, mas todos os educandos pertencentes à educação especial. Tal preocupação em reverter o histórico de exclusão é refletido pelo MEC, ao pontuar em um documento oficial que:

Ao longo dessa trajetória, verificou-se a necessidade de se reestruturar os sistemas de ensino, que devem organizar-se para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos. O caminho foi longo, mas aos poucos está surgindo uma nova mentalidade, cujos resultados deverão ser alcançados pelo esforço de todos, no reconhecimento dos direitos dos cidadãos. O principal direito refere-se à preservação da dignidade e à busca da identidade como cidadãos. Esse direito pode ser alcançado por meio da implementação da política nacional de educação especial. Existe uma dívida social a ser resgatada. (MEC, 2001. p.9)

Desta forma, o presente capítulo, tem o propósito de traçar a trajetória legislativa voltada para a inclusão de alunos com AH/SD. De forma a iniciar este percurso, trazemos o exposto por Delou:

O primeiro registro de atendimento realizado aos alunos superdotados, no Brasil, é do ano de 1929, quando a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro previu o atendimento educacional dos *super-normaes*. Esta iniciativa, contudo, não garantiu o direito declarado na legislação do Estado do Rio de Janeiro, uma vez que não foi acompanhada de uma política pública estadual ou federal, que universalizasse o atendimento escolar a estes alunos. (DELOU, 2007. p. 27)

E, somente em 1945, foi registrado os primeiros atendimentos aos superdotados, com a criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil, que tinha como intuito atender crianças com necessidades especiais (ARANHA, 2005).

As décadas de 60 e 70 se mostraram impulsionadoras para o que temos atualmente na educação especial, devido o início da criação de políticas públicas (DELOU, 2007). Então, no ano de 1967, houve a mobilização do MEC e Conselho Federal de Educação, para identificar e devidamente atender os alunos superdotados (ARANHA, 2005).

A legislação brasileira, incluiu os alunos com AH/SD como educandos pertencentes ao atendimento educacional especializado no ano de 1971, pela LDB 5692/71, em seu artigo 9º, em que preconiza o atendimento educacional especializado, à época chamado de tratamento especial, como apontamos a seguir, *Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação*, porém, a presente lei não incentiva que este atendimento especial ocorra nas próprias unidades escolares, mas reforça que tais estudantes sejam encaminhados para unidades escolares específicas para atendimento (MEC, 2008), indicando que o objetivo era, a princípio, segregar e não incluir.

Em 1973, foi criado pelo MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, com o objetivo de criar ações direcionadas para pessoas com deficiência e superdotação (MEC, 2008) e, em 1979, foi criada a ABSD – Associação Brasileira para Superdotados (ARANHA, 2005).

No ano de 1988, a Constituição Federal, garante que todos tenham direito à educação, de modo que favoreça o pleno desenvolvimento, além de assegurar que

todos devem possuir iguais condições de acesso e permanência escolar. Posteriormente, no ano de 1990, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, com o objetivo de apontar as falhas na educação, além de reafirmar medidas já existentes para que todos, de fato, tenham acesso à Educação. No mesmo ano, no Brasil foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente, através da Lei 8.069/90, reforçando que a educação da criança é dever da família, da sociedade e do poder público.

No ano de 1994, a Declaração de Salamanca elucidou as especificidades nos diversos aspectos do desenvolvimento infantil, como também a necessidade de investimentos voltados para a educação, de modo geral, como também para a educação inclusiva, apontando inclusive as crianças com AH/SD, à época descritas como super-dotadas, onde as *escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotada*. Também no presente ano, foi criada no Brasil a Política Nacional de Educação Especial, com o objetivo principal de integrar o público alvo da educação especial (MEC, 2008). O MEC destaca que:

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. (MEC, 2001)

A LDB de 1996, aponta em seu Artigo 59 que deve haver adequação de *currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades*. E, os superdotados, especificamente, possuem o direito à aceleração escolar, de forma que diminua o tempo para conclusão, do programa escolar, quando este houver necessidade.

No ano de 2001, o Ministério da Educação, através do parecer CNE/CEB 17/2001, elaborou um relatório, contendo referências até o ano de sua criação, onde indicou que, por muitos anos o acesso à educação era celetista, exclusiva e gerava segregação. E, dentre outras coisas, apontou que incluir alunos, independentemente de quais sejam suas demandas é primordial para a construção de uma sociedade igualitária, democrática, em que o acolhimento à diversidade deve ser essencial.

Além disso, através da Resolução CNE/CBE nº 2 de 11 de setembro de 2011 ficou decidido que:

[...] alunos com altas habilidades/superdotação têm direito a currículos enriquecidos e aprofundados de modo complementar ao currículo regular, ou seja, para além das atividades previstas para a classe regular em que esteja oficialmente matriculado. Estas atividades podem ocorrer na própria sala de aula regular ou em salas de recursos. Mas, também, podem ocorrer em outros espaços, como nas universidades, onde o aluno pode ter abreviado o tempo de permanência na escola por ter atingido plenamente os objetivos daquela etapa escolar em que se encontra matriculado.

Também ano de 2001, foi elaborado, sob a Lei 10.172/2001, o Plano Nacional de Educação, que dentre outros pontos relevantes para a educação inclusiva, incentiva que as unidades de ensino superior, trabalhem na identificação de alunos com AH/SD pertencentes à educação básica.

Porém, mesmos com a criação de leis voltadas para a inclusão de alunos direcionados ao atendimento educacional especializado, a efetivação das mesmas não se mostrava eficiente. E com o objetivo de contornar esta realidade, os governantes, através do MEC, convidaram a sociedade para repensar os pontos a serem melhorados na educação brasileira, através do Plano de Desenvolvimento da Educação, no ano de 2007. Dentre muitas coisas relevantes abordadas, destaca-se, no que tange a educação inclusiva, o fato de que:

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino. (MEC, 2007. p.9)

Também no ano de 2007, foi apontado que, de fato, existia um esforço para melhor atender os alunos com AH/SD, porém tal atendimento se mostrava descontínuo, fragmentado, o que prejudicava a eficiência do atendimento voltado para o público-alvo (DELOU, 2007).

O MEC, através do PNE/2011-2020 tem como uma de suas metas *universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com [...] altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino*. E, a mais

recente Lei nº 13.234, de 2015, atribui a responsabilidade de identificar, cadastrar e atender alunos com AH/SD ao Distrito Federal, Estados e Municípios.

4 METODOLOGIA

4.1 Natureza do estudo

Para direcionar a presente pesquisa optamos pela utilização de uma metodologia qualiquantitativa, por meio de utilização de questionários, propostos por PÉREZ e FREITAS (2016), buscando investigar as características de Altas Habilidades/Superdotação em alunos da rede pública municipal de Campos dos Goytacazes – RJ, sob a perspectiva dos professores; como também verificar o conhecimento dos professores sobre a presente temática. Além disso, houve, um breve estudo de caso sobre os desafios enfrentados pela família da criança já identificada com AH/SD.

4.2 Local e sujeitos do estudo

A pesquisa de campo foi realizada com professores, pertencentes à cinco escolas da rede pública municipal de Campos dos Goytacazes - RJ. A investigação das características de AH/SD, ocorreu com alunos do 1º ao 5º ano do primeiro seguimento do ensino fundamental e 6º ao 9º ano do segundo seguimento do ensino fundamental.

A escolha das escolas se deu em função dos destaques apresentados pelas instituições e/ou alunos, conforme divulgados pela Secretaria Municipal de Educação. Foram escolhidas cinco escolas, que receberam nomes fictícios para não haver exposição ou qualquer tipo de discriminação, visto que, conforme acordado com a Secretaria Municipal de Educação, haveria sigilo quanto a identificação das unidades escolares.

A Escola Municipal Constelação, foi investigada pois, segundo a prefeitura municipal, no ano de 2014 começou a ser implementada como escola modelo, com o objetivo de atender, os alunos, com melhores condições de infraestrutura e ensino. A Escola Municipal Lua, foi escolhida pelo destaque dos alunos na Feira de Ciências do município no ano de 2017, onde dois projetos, desenvolvidos por alunos da presente

unidade escolar, foram selecionados para participar da XII Feira de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (FECT).

As outras três unidades escolares são, Escola Municipal Marte, Escola Municipal Saturno e Escola Municipal Urano. As escolas apresentaram, respectivamente destaque nas áreas, musical, incentivando e mantendo projetos para o ensino de música; destaque por pontuação no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e; notoriedade em concursos de redação promovidos tanto pelo município, quanto pela NASA.

Foram um total de 48 turmas convidadas, sendo que apenas 18 participaram da pesquisa, pertencentes à 5 escolas municipais (Tabela 1). Vale ressaltar que, as turmas que não participaram da investigação da presença de alunos com características de AH/SD, foi em decorrência da indisponibilidade dos professores.

Tabela 1 – Escolas Participantes da Pesquisa

Escolas	Quantidade de turmas convidadas	Quantidade de turmas participantes	Turmas investigadas
Escola Municipal Constelação	10	4	101 (1º ano) 103 (1º ano) 204 (1º ano) 203 (2º ano) 102 (3º ano) 203 (3º ano) 202 (4º ano) 203 (4º ano) 203 (5º ano) 204 (5º ano)
Escola Municipal Lua	12	0	-
Escola Municipal Marte	09	3	3A 201 (3º ano) 3A 202 (3º ano) 4A 201 (4º ano)
Escola Municipal Saturno	05	1	4º ano
Escola Municipal Urano	12	10	1º ano 4º ano 5º ano 601 (6º ano) 602 (6º ano) 701 (7º ano) 702 (7º ano) 801 (8º ano) 901 (9º ano)

Fonte – dados da pesquisa

Além disso, foi realizado um levantamento, com os professores atuantes na rede municipal, que visou compreender o entendimento sobre as características dos alunos com AH/SD. E, por último, foi realizada uma pesquisa com pais de crianças

com AH/SD, já identificadas, com o objetivo de compreender a trajetória percorrida até a identificação, além dos desafios enfrentados por eles e seus filhos.

4.3 Instrumentos de coleta e tratamento dos dados

4.3.1 Verificação do Indicativo de Alunos Com AH/SD

Para a identificação de alunos com características de AH/SD utilizamos questionários disponíveis no Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação, elaborados pelas Dr^{as} Susana Graciela Pérez Barrera Pérez e Soraia Napoleão Freitas, no ano de 2016. Os questionários permitem que o apontamento das características seja realizado pelos professores. O instrumento para a verificação das características foi escolhido de acordo com a sua abrangência, validação e por ser compatível e dirigido para o público brasileiro, respeitando as especificidades socioculturais, levando em consideração a precariedade de recursos para a investigação individual.

A Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação–LIVIAHSD (Apêndice A), consiste em um questionário, composto por 25 questões, onde são listadas características comuns de AH/SD, e o professor deve indicar o nome de dois alunos, que se destacam na sala pela presença dessas características. Os professores foram informados previamente que os nomes dos alunos podem se repetir várias vezes, e que nem todos os alunos serão apontados. A interpretação do presente questionário segue conforme proposto pelo próprio manual onde, *para considerar que o aluno apresenta indicadores de AH/SD, ele deverá ser indicado pelo menos em 51% das questões de 1 a 24, ou seja, o/a mesmo/a aluno/a deve ser citado/a pelo menos 13 vezes, além da(s) citações na questão 25 (PÉREZ & FREITAS, 2016. p. 31).*

4.3.2 Conhecimento dos professores sobre AH/SD

Com a finalidade de compreender a perspectiva dos professores sobre o presente tema, foi utilizado o questionário “Investigação do conhecimento sobre Altas Habilidades/Superdotação” (Apêndice B). O presente questionário foi elaborado com perguntas fechadas e abertas relacionadas às questões-problema da pesquisa, e foi

dividido em duas partes: a primeira parte buscou traçar a formação e atuação docente; a segunda teve o intuito de compreender a perspectiva dos professores sobre características de alunos com AH/SD, além de questionar o conceito de inteligência.

4.3.3 Trajetória de identificação de crianças com AH/SD

A última etapa da presente pesquisa, foi direcionada aos pais de crianças já identificadas com Altas Habilidades/Superdotação, através de um questionário (Apêndice C), elaborado com perguntas abertas e fechadas, que almejou traçar os perfis das crianças, além das suas especificidades de acordo com a(s) habilidade(s) apresentada(s). O questionário foi dividido em duas partes, onde a primeira buscou traçar o perfil da criança e, a segunda parte, compreender as dificuldades enfrentadas pela família, nos períodos que precederam e antecederam a identificação correta.

4.4 Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente fez-se contato com a Secretaria Municipal de Educação, com a finalidade de conseguir autorização para realizar a pesquisa nas escolas do município. Após autorização do Subsecretário Pedagógico (Apêndice D), as escolas foram visitadas pela pesquisadora. A primeira visita às unidades escolares teve o intuito de conseguir a autorização dos diretores para a realização da pesquisa, além de explicar quais os instrumentos seriam utilizados para a coleta de dados.

No segundo contato com as unidades escolares, a pesquisadora foi apresentada, individualmente, a cada professor, onde cada um deles foi convidado a participar da pesquisa e tiveram informação sobre a forma de coleta de dados. A forma como cada professor respondeu, foi de acordo com a sua disponibilidade. Alguns separaram um tempo na aula para responder, outros responderam na hora do intervalo, e tiveram alguns casos em que os professores pediram para responder com calma, em suas residências, e foi marcado um outro encontro para recolher os questionários.

O questionário direcionado aos pais de crianças já identificadas com AH/SD, foi enviado por e-mail após contato, convidando-os e explicando os objetivos da pesquisa.

5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A descrição e análise dos dados foi dividida em três etapas, a primeira foi a verificação do indicativo de alunos com características de AH/SD; a segunda foi voltada para investigar o conhecimento os professores sobre o tema e; a terceira, buscou compreender os principais desafios enfrentados por famílias de crianças já identificadas com AH/SD. Para isso, a descrição e análise estarão dispostas nos subitens a seguir.

5.1 Resultados da aplicação da Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – LIVIAHSD

Observa-se que, de fato, há indicativo de alunos com características de AH/SD em salas de aulas regulares que ainda não tinham sido identificados. Pérez (2009), apontou a necessidade desta identificação, utilizando metodologias eficazes. No presente estudo, optou-se pela utilização do LIVIAHSD.

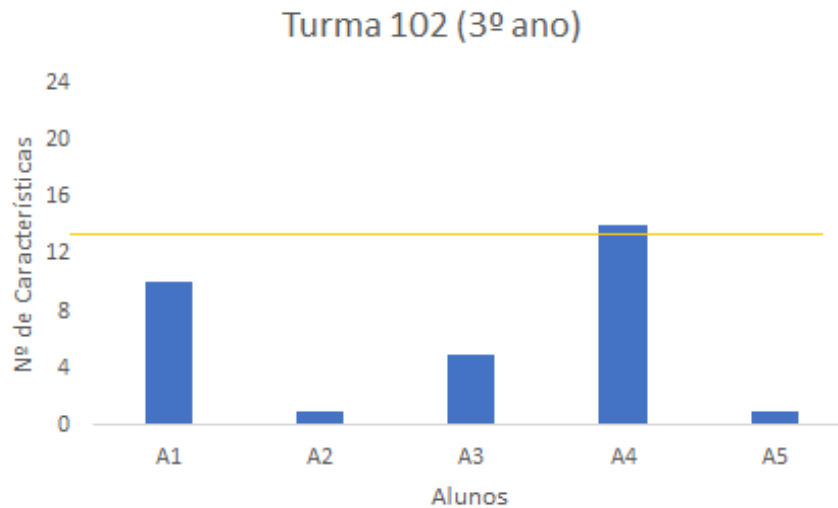
Além disso, Azevedo e Mettrau (2010), foram enfáticas ao apontar que os mitos em torno das AH/SD dificultam a identificação desses alunos por parte dos professores. O presente trabalho corroborou os destas autoras, visto que, a maioria dos professores não conseguiram reconhecer sozinhos estas características em seus alunos. Embora, como apontado no item 5.2, alguns tenham realizado cursos voltados para inclusão escolar, a maioria aponta que o tema AH/SD não foi abordado, desta forma indicando um outro problema, em que as AH/SD não são incluídas como uma modalidade da educação especial nestes cursos. Para apresentar os resultados obtidos nas escolas pesquisadas de forma mais detalhada, será abordado, no próximo item, como os professores se encontram frente a presente temática.

5.1.1 Escola Municipal Constelação

Na referida unidade escolar, houve o primeiro contato com a diretora responsável e posterior encaminhamento à orientadora pedagógica. A orientadora pedagógica apresentou a pesquisadora aos professores e estes foram convidados a participar da pesquisa. Foi convidado um professor por turma, perfazendo um total de 10 professores /turma, contudo, teve-se retorno de apenas 4 professores.

No Gráfico 1 observa-se que, dentre 21 alunos, 5 foram apontados com algumas características pertencentes as AH/SD. Embora o aluno A1 não tenha chegado ao mínimo de características descritas para receber o indicativo para AH/SD.

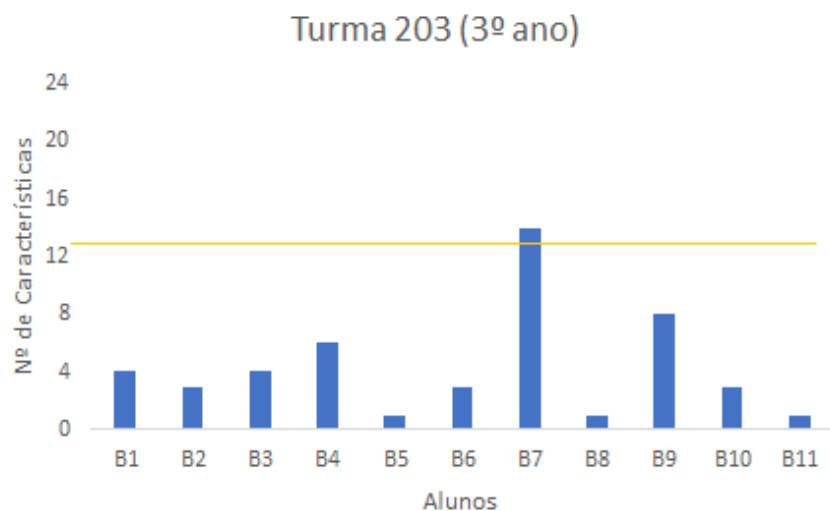
Gráfico 1 – Alunos com Características de AH/SD, turma 102 (3ºano) – Escola Municipal Constelação



Fonte: dados da pesquisa

A turma 203, pertencente ao 3º ano do ensino fundamental I (Gráfico 2), tem um total de 27 alunos, onde, foram apresentados 11 com alguma característica de AH/SD. Dentre estes, apenas 1 se mostrou atendendo aos requisitos para ser indicado com características para AH/SD.

Gráfico 2 – Alunos com Características de AH/SD, turma 203 (3ºano) – Escola Municipal Constelação

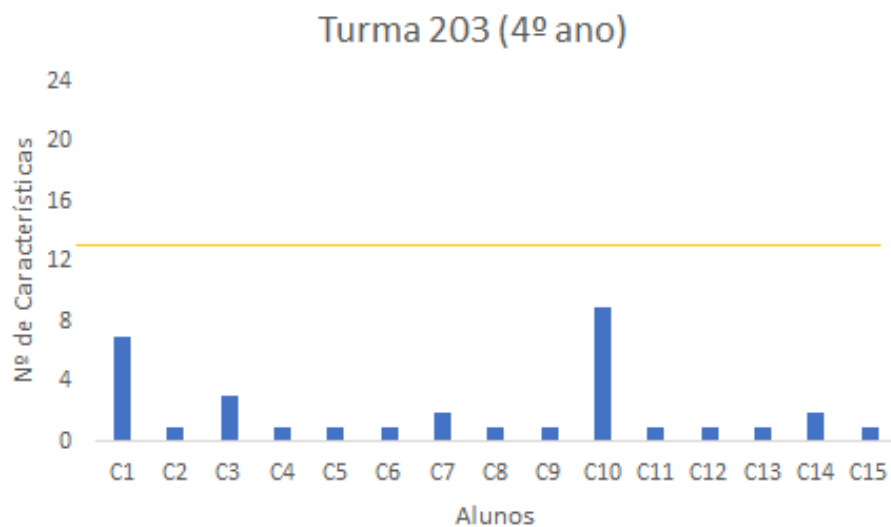


Fonte: dados da pesquisa

O aluno B7, foi apontado, principalmente por ter interesses que divergem da maioria, além de habilidade acima da média, e se destacar nas seguintes áreas acadêmicas, ciências da natureza, linguística e filosofia e, como apontado anteriormente, as habilidades acadêmicas são identificadas com mais facilidades visto que, através das avaliações escolares são quantificadas.

Na turma 203, pertencente ao 4º ano do ensino fundamental I, em que estão matriculados 24 alunos, alguns apresentaram características sugestivas para AH/SD, porém estas não foram suficientes para sua identificação. Isso pode ter ocorrido pela falta de informação sobre o tema, conforme relatado pelos professores, o que dificulta a identificação, ou ainda, pode realmente, não haver alunos com indicativo para AH/SD.

Gráfico 3– Alunos com Características de AH/SD, turma 203 (4ºano) – Escola Municipal Constelação

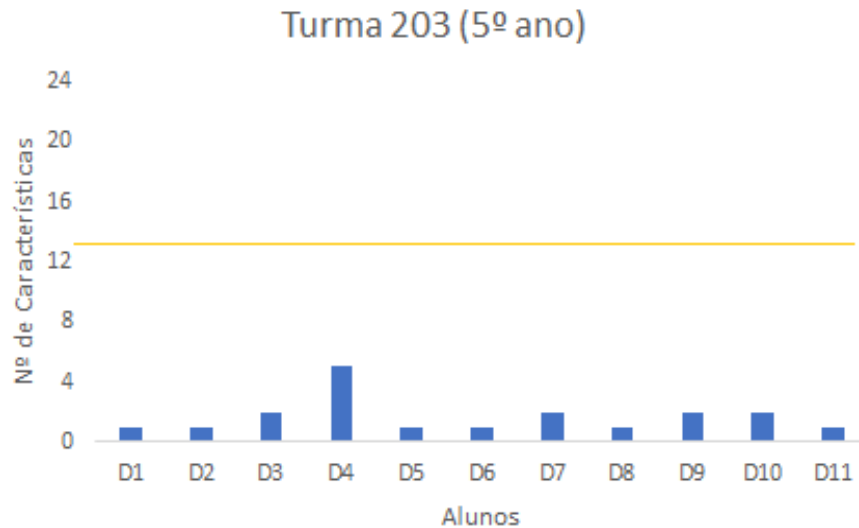


Fonte: dados da pesquisa

Já a turma 203 (5º ano), possui 21 alunos e ocorreu algo semelhante a turma anterior, onde alguns alunos apresentaram características para AH/SD, porém estas não foram suficientes para que seja gerado um indicativo. É importante ressaltar que, não se pode descartar a possibilidade destes alunos serem pertencentes ao grupo pesquisado, visto que a família, que seria importante para auxiliar a identificação, não participou da pesquisa por solicitação da escola. Silva e Fleith (2008), sinalizam que

a interação entre a família e a escola é um dos fatores cruciais para a identificação e inclusão de alunos com AH/SD.

Gráfico 4– Alunos com Características de AH/SD, turma 203 (5ºano) – Escola Municipal Constelação



Fonte: dados da pesquisa

Os resultados dos questionários poderiam ser mais eficientes caso as famílias participassem. Aconteceu uma tentativa na presente unidade escolar, porém houve reclamações de alguns responsáveis, sobre uma possibilidade de discriminação dos melhores e piores alunos, desta forma a diretora e a coordenadora solicitaram que esta etapa não fosse realizada.

5.1.2 Escola Municipal Lua

Na primeira visita a unidade escolar, foi realizado o contato com a diretora responsável, onde a pesquisadora apresentou o projeto, explicou a metodologia utilizada e conseguiu a autorização para realização do trabalho. Além disso houve o agendamento para posterior visita e reunião com a orientadora pedagógica. Os objetivos da pesquisa e apresentação dos recursos metodológicos foram apresentados à orientadora pedagógica, possuindo boa receptividade.

Após este encontro, foi marcado um dia para apresentação aos professores e distribuição dos questionários, porém no dia marcado, todos os professores estavam

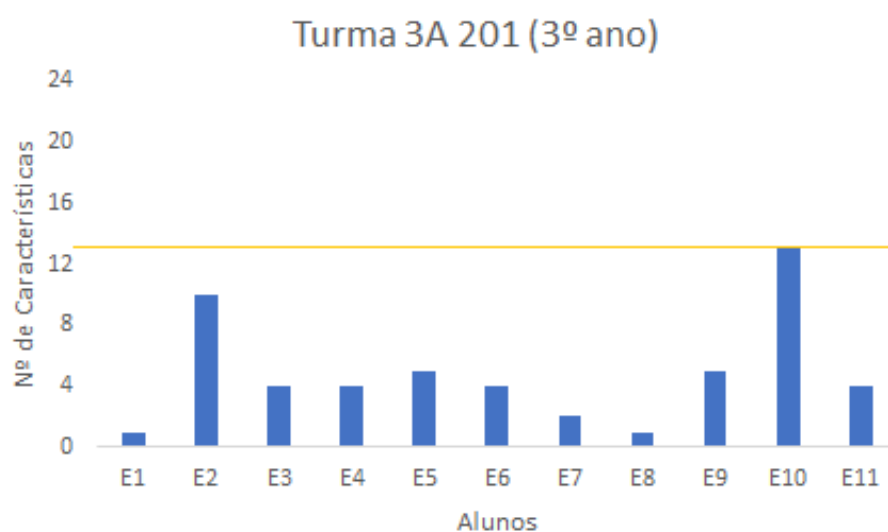
indisponíveis. Com isso, a orientadora pedagógica propôs entregar e explicar os questionários, para os professores, de acordo com a disponibilidade de cada um. Foram entregues 14 questionários, para 14 turmas/professores, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, e agendado um retorno para recolhimento dos questionários. Ao retornar à unidade escolar, nenhum questionário foi devolvido à pesquisadora. Desta forma, infelizmente, não foi possível a realização da pesquisa na presente unidade escolar.

5.1.3 Escola Municipal Marte

Na presente unidade escolar o primeiro contato e a autorização ocorreram com a diretora responsável. Onde foi seguido, basicamente, o roteiro das escolas anteriores, em que houve apresentação da pesquisa e apresentação dos questionários. Foram convidados a participar 9 professores/turmas, dentre as turmas, 2 do 1º, 2º, 3º e 5º ano e, 1 turma do 4º ano, sendo um total de 9 turmas, obtendo retorno de 3. Sendo elas, 3A 201 (Gráfico 5) e 3A 202 (Gráfico 6), ambas do 3º ano, e 4A 201, 4º ano (Gráfico 7).

A turma 3A 201 (3º ano) possui 23 alunos, onde 11 apresentaram características compatíveis com AH/SD e, destes, 1 aluna (E10) apresentou um total de 13 características, possuindo indicativos para AH/SD, se destacando pela habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e habilidades em áreas acadêmicas como, ciências da natureza, linguística e matemática (Gráfico 5).

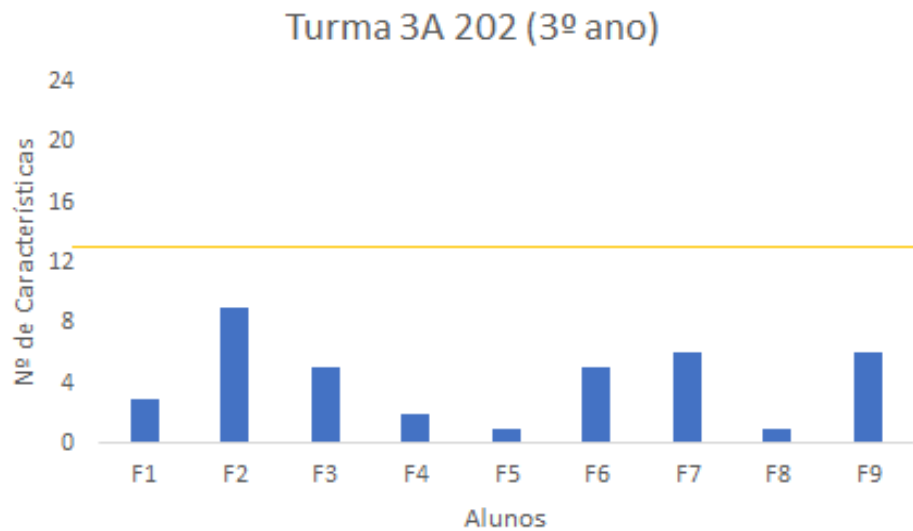
Gráfico 5– Alunos com Características de AH/SD, turma 3A 201 (3ºano) – Escola Municipal Marte



Fonte: dados da pesquisa

- A turma 3A 202, do 3º ano (Gráfico 6) possui, 20 alunos e, embora alguns alunos tenham características que são comuns às AH/SD, nenhum deles as apresentou em número suficiente para serem indicados com AH/SD.

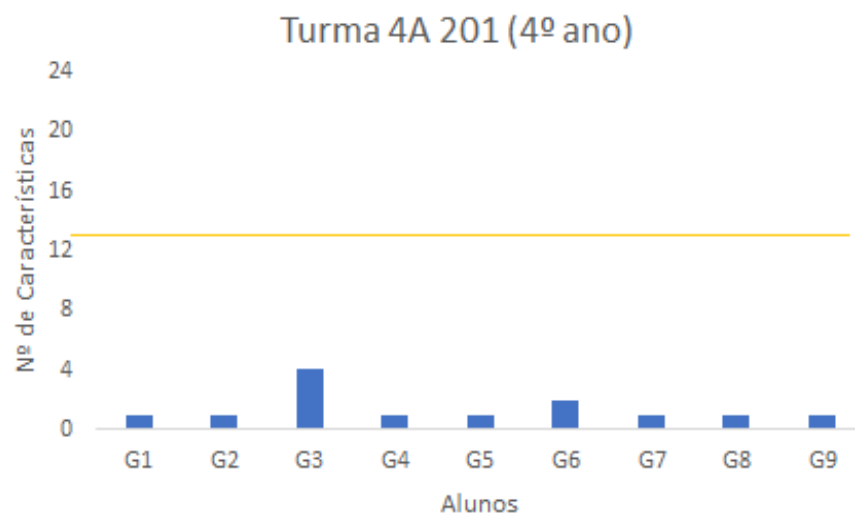
Gráfico 6– Alunos com Características de AH/SD, turma 3A 202 (3ºano) – Escola Municipal Marte



Fonte: dados da pesquisa

- A turma 4A 201, pertencente ao 4º ano (Gráfico 7) possui, 22 alunos e, nenhum deles apresentou o número de características suficiente para serem indicados com AH/SD.

Gráfico 7 – Alunos com Características de AH/SD, turma 4A 201 (4ºano) – Escola Municipal Marte



Fonte: dados da pesquisa

O Aluno F2, (Gráfico 6), merece uma segunda avaliação mais específica, que compreenda outras habilidades que não sejam apenas acadêmicas, visto que pode ser o caso de alguma habilidade não identificada facilmente em sala, ou ainda uma avaliação familiar, para compreender seu comportamento fora da escola. Existem comportamentos, como timidez e rebeldia que se apresentam frequentemente na adolescência e dificultam a indicação de AH/SD.

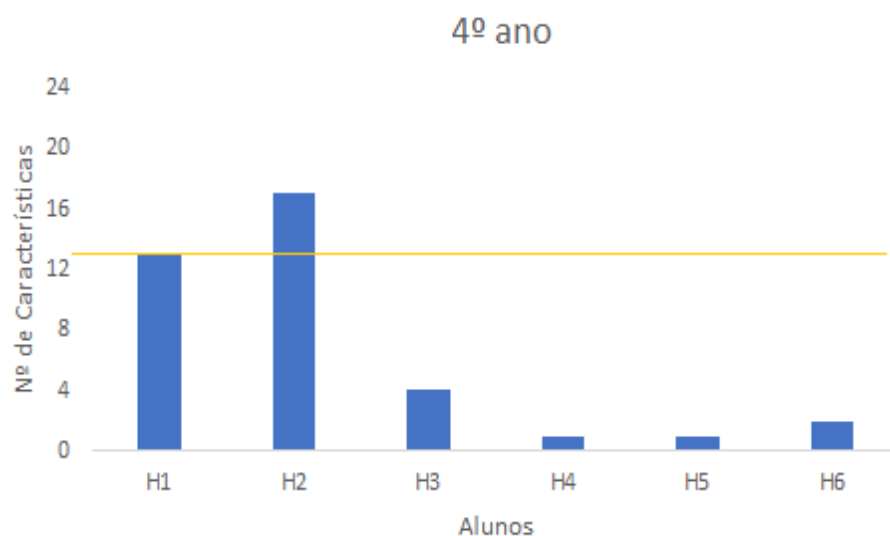
Nesta unidade escolar não aconteceu a pesquisa com a família, devido solicitação da diretora. Esta solicitação se mostra bastante relevante pois aponta a dificuldade de comunicação entre a escola e os responsáveis.

5.1.4 Escola Municipal Saturno

A presente unidade escolar possui 5 turmas pertencentes ao Ensino Fundamental I, que atende do 1º ao 5º ano. Na primeira visita, foi realizado o contato com o diretor, em que foi explicado os objetivos da pesquisa e foi apresentado o recurso metodológico.

A turma em que foi possível realizar a investigação das características de AH/SD foi a do 4º ano (Gráfico 8), onde 6 alunos, entre 18, foram apontados com alguma característica pertencente à AH/SD.

Gráfico 8 – Alunos com Características de AH/SD, turma 4ºano – Escola Municipal Saturno



- Fonte: dados da pesquisa

Destes 6, 2 alunos, H1 e H2 apresentaram, respectivamente, 13 e 17 características correspondentes à AH/SD, o que os caracteriza com indicadores para superdotação. A aluna H1 se destacou principalmente pela sua habilidade acima da média e destaque em áreas acadêmicas como linguística e matemática. Já o aluno H2 apresentou destaque pela sua habilidade acima da média e criatividade, apresentando destaque em ciências da natureza e história. Quando solicitado ao responsável pela unidade escolar que a pesquisa fosse realizada também com as famílias, o mesmo perguntou como ocorreu nas outras escolas, desta forma, direcionando para que a pesquisa fosse realizada apenas com os professores.

Neste mesmo dia, o diretor solicitou a presença dos professores no momento do intervalo, e todos receberam a explicação da pesquisa, o convite para participar da mesma, seguido do questionário. Os professores pediram para retornar no dia seguinte para o recolhimento do questionário, porém apenas 1 professora o entregou. Foram marcadas mais duas visitas à escola, porém nenhum professor devolveu o questionário.

5.1.5 Escola Municipal Urano

Na presente unidade escolar houve o primeiro contato com a diretora, que autorizou a pesquisa e, em seguida apresentação aos professores, onde foi apresentado a proposta do trabalho, como também os questionários.

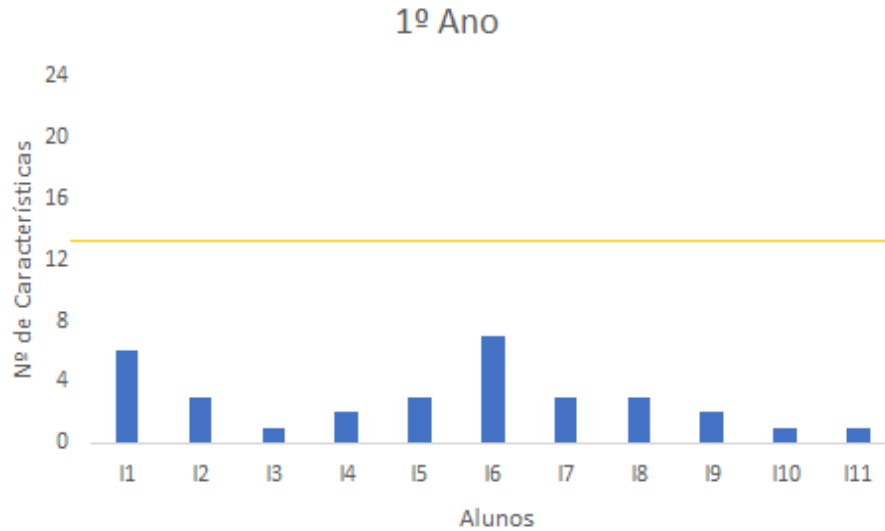
A princípio, a pesquisa seria voltada apenas para o primeiro seguimento do ensino fundamental, porém após conversa com a diretora, ela sugeriu que houvesse a pesquisa também no segundo seguimento do ensino fundamental, pelo frequente destaque dos alunos. Desta forma, foram convidados 5 professores/turmas do ensino fundamental I, onde 3 aceitaram participar.

No ensino fundamental II os professores foram convidados a participar da pesquisa, porém apenas a professora de língua inglesa aceitou, respondendo os questionários referentes as 6 turmas do presente seguimento. Vale ressaltar que, a professora de língua inglesa, não somente contribuiu respondendo ao questionários, como realizou apontamentos muito pertinentes sobre seus alunos, mostrando aproximação com os mesmos.

No primeiro seguimento do ensino fundamental da presente unidade escolar, foi possível a investigação das turmas do 1º, 4º e 5º ano. Onde a turma do 1º ano (Gráfico 9) é composta por 19 alunos e, embora 11 deles tenham sido citados no

questionário, nenhum apresentou características suficientes para indicação para AH/SD.

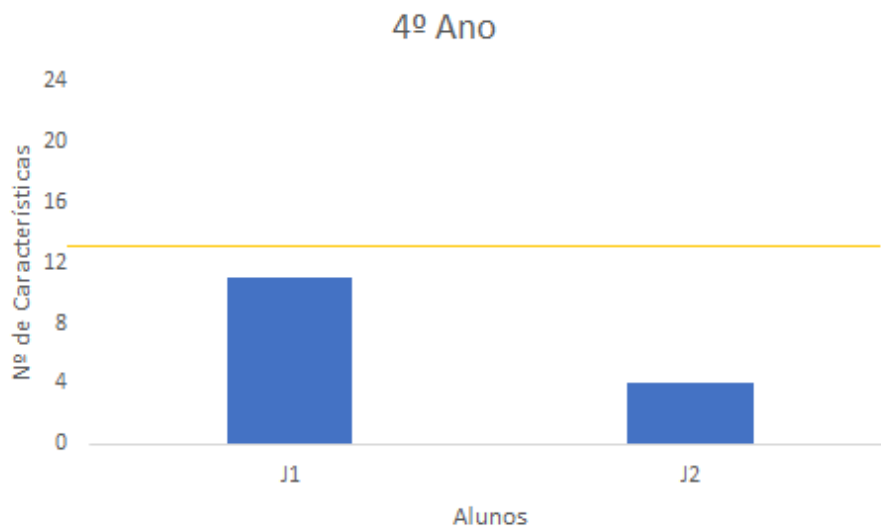
Gráfico 9 – Alunos com Características de AH/SD, turma 1ºano – Escola Municipal Urano



Fonte: dados da pesquisa

A turma do 4º ano apresentou, um total de 15 alunos. E, embora, os alunos tenham sido identificados com características para AH/SD, estas não foram suficientes para a indicação. Porém, faz-se necessário destacar a aluna J1 (Gráfico 10), que não atingiu o mínimo de 13 características, mas possui características que muitas vezes dificultam a identificação.

Gráfico 10 – Alunos com Características de AH/SD, turma 4ºano – Escola Municipal Urano



Fonte: dados da pesquisa

Neste caso específico, da aluna J1, é necessário maior atenção, pois ela apresenta elevada criatividade, comprometimento e disciplina para habilidades artísticas, o que gera resistência para aceitação e percepção das outras características por parte do professor, pois as habilidades artísticas muitas vezes são negligenciadas devido a impossibilidade de quantificação.

Além disso, a aluna J1, apresenta outras características como timidez, isolamento e baixa interação com turma e, não possui uma das características que mais facilita a identificação de AH/SD, que é a liderança. Segundo a professora, a aluna já sofreu *bullying* na unidade escolar que estudou anteriormente, o que pode ter causado esse isolamento da turma e dificuldade para realizar o indicativo desta aluna para AH/SD.

A turma do 5º ano (Gráfico 11) possui 17 alunos, e dentre estes, nenhum apresentou indicativo para AH/SD.

Gráfico 11 – Alunos com Características de AH/SD, turma 5ºano – Escola Municipal Urano



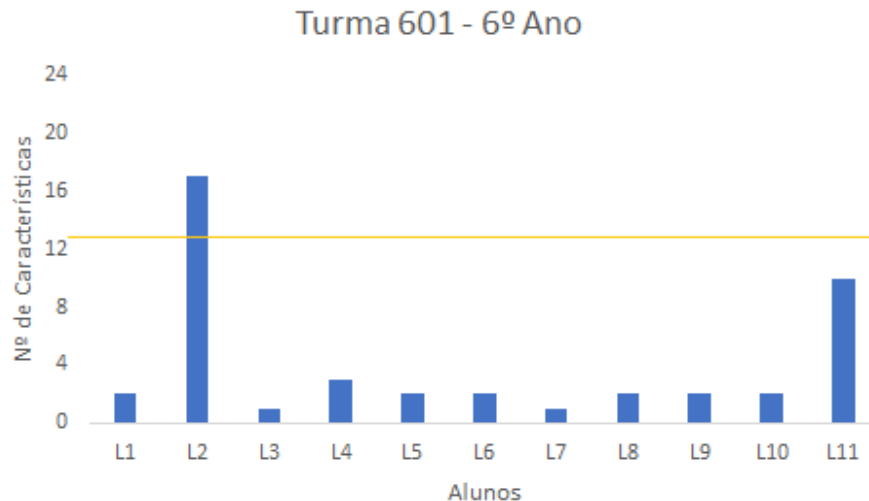
Fonte: dados da pesquisa

As turmas 601 (Gráfico 12) e 602 (Gráfico 13), do 6º ano, são compostas por 19 e 22 alunos, respectivamente. Ambas tiveram alunos apontados, em que 1 aluno em cada turma apresentou características suficientes para ser indicado como altas habilidades/superdotação.

Na turma 601, a aluna L2 (Gráfico 12), apresentou o total de 17 características, sendo destaque em todos os fatores que indicam AH/SD, como habilidade acima da

média, criatividade e comprometimento com a tarefa, além de apresentar destreza para liderar.

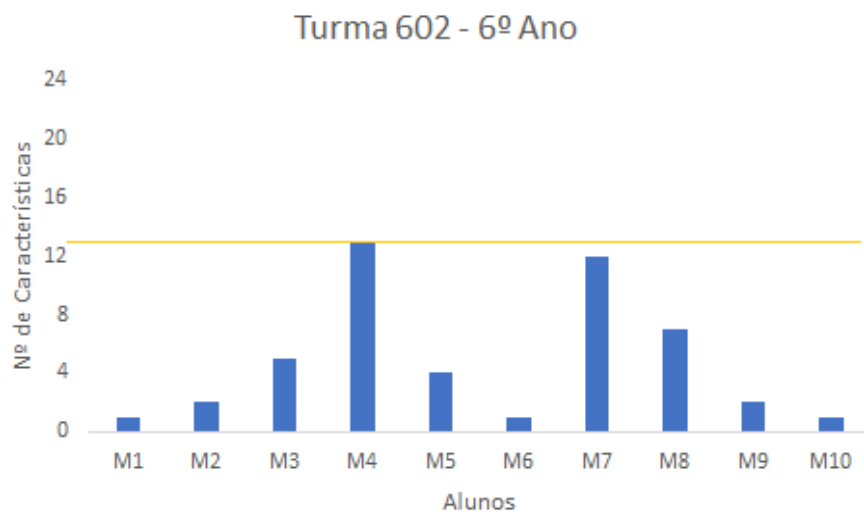
Gráfico 12 – Alunos com Características de AH/SD, turma 601 (6ºano) – Escola Municipal Urano



Fonte: dados da pesquisa

- Na turma 602, o aluno M4 foi indicado com 13 características, que o fazem ter o indicativo para AH/SD, apresentando destaque principalmente pela habilidade acima da média. O aluno M7, embora não tenha atingido o mínimo de características necessárias, sendo apresentado apenas 12, se destacou principalmente pela sua criatividade. Este último aluno não apresenta habilidade para liderança, e esta é uma característica que facilita a identificação dos alunos com AH/SD.

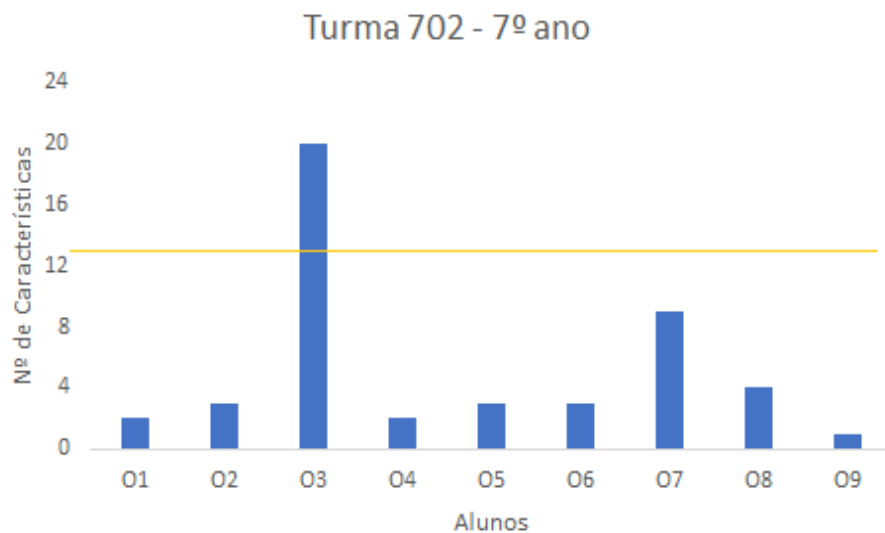
Gráfico 13 – Alunos com Características de AH/SD, turma 602 (6ºano) – Escola Municipal Urano



Fonte: dados da pesquisa

A turma 702 (Gráfico 14), foram apresentados 9 alunos com características de AH/SD, entre 19 alunos da classe. Dentre estes, o aluno O3 apresentou 20 características que possibilita ser apontado com indicativo, tendo destaque para liderança, habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa.

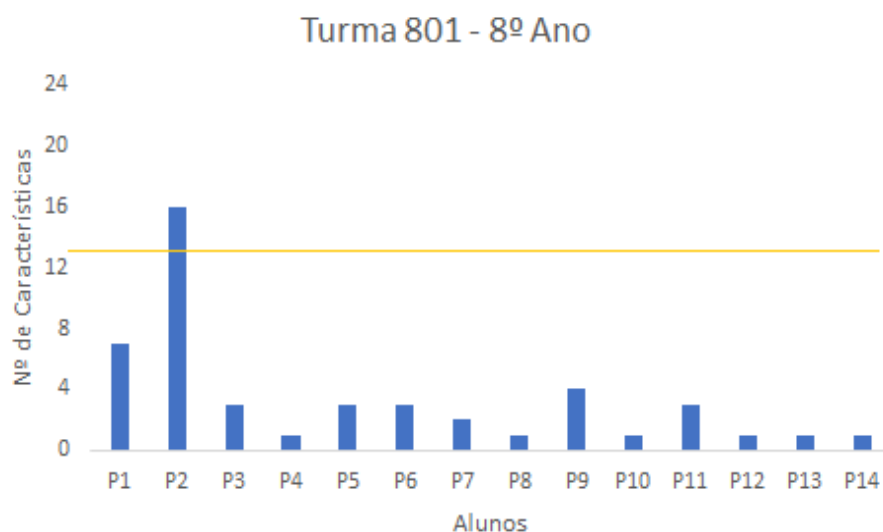
Gráfico 14 – Alunos com Características de AH/SD, turma 702 (7ºano) – Escola Municipal Urano



Fonte: dados da pesquisa

A turma 801, referente ao 8º ano (Gráfico 15), possui 17 alunos e, dentre eles, a aluna P2, apresentou destaque principalmente por possuir habilidade acima da média e comprometimento com a tarefa.

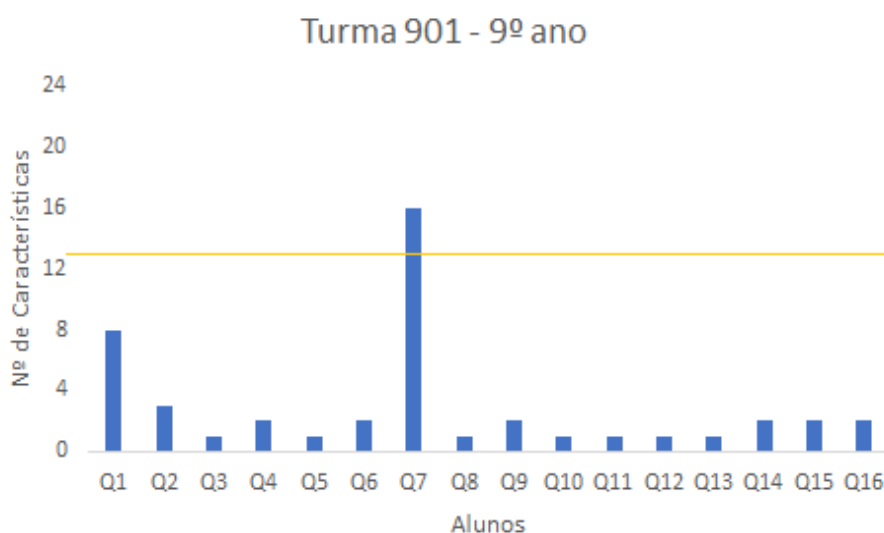
Gráfico 15 – Alunos com Características de AH/SD, turma 801 (8ºano) – Escola Municipal Urano



Fonte: dados da pesquisa

Já na turma 901, correspondente ao 9º ano, entre 20 alunos, o aluno Q7 se destacou por possuir 17 características que o permitem ser apontado como aluno com AH/SD, se destacando também por apresentar habilidade acima da média e comprometimento com a tarefa.

Gráfico 16 – Alunos com Características de AH/SD, turma 901
(9ºano) – Escola Municipal Urano



Fonte: dados da pesquisa

Como citado anteriormente, as turmas do segundo seguimento do ensino fundamental, da presente unidade escolar, foram investigadas segundo a perspectiva da professora de língua inglesa, devido a disponibilidade apresentada. Sendo assim, não se deve descartar a presença de mais alunos com indicativos para AH/SD, principalmente os alunos J1, L11 e M7, que apresentaram mais de 10 características, porém menos que 13.

5.2 Resultados da aplicação do questionário “Investigação do conhecimento sobre Altas Habilidades/Superdotação”

O questionário Investigação do conhecimento sobre Altas Habilidades/Superdotação, foi direcionado para os professores das unidades escolares participantes, em que cerca de 46 professores foram convidados e, 12 participaram. O presente questionário foi entregue junto ao LIVIAHSD, e teve como

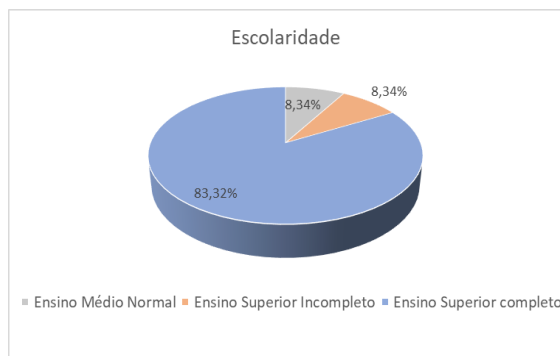
propósito compreender a formação docente e a perspectiva sobre AH/SD. Pois, como aponta Renzulli:

[...] a forma como uma pessoa exerça a superotação será um fator primário tanto na construção de um plano de identificação quanto no oferecimento de serviços relevantes para as características que trazem alguns jovens a nossa atenção em primeiro lugar. (RENZULLI, 2014. p. 222)

O que diz respeito à formação dos professores atuantes nas escolas públicas pesquisadas (Gráfico 17), a maioria possui formação superior, conforme previsto pela LDB/1996 e reforçado pelo PNE/2014 que, até 2020 todos os professores tenham licenciatura na sua área de atuação, desta forma, espera-se desta aquisição de competências para incluir alunos em salas de aula regulares.

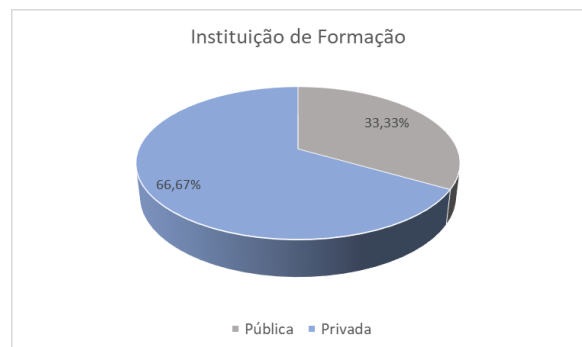
Além disso, constata-se que a maioria dos professores tem formação acadêmica na rede privada (Gráfico 18), e pode-se averiguar que no que concerne a abordagem sobre o assunto, não há distinção entre instituições públicas ou privadas, visto que através das respostas dos professores, ambos carecem de formação inclusiva voltada para AH/SD, corroborando com o que aponta Pérez e Freitas (2011), em que *na maioria dos programas de formação acadêmica, especialmente nos cursos de Pedagogia e Educação, o tema, quando apresentado, é de forma tão superficial que não permite uma compreensão adequada por parte dos futuros professores* (PÉREZ & FREITAS, 2011).

Gráfico 17 – Escolaridade dos Professores



Fonte: dados da pesquisa

Gráfico 18 – Instituição dos Professores



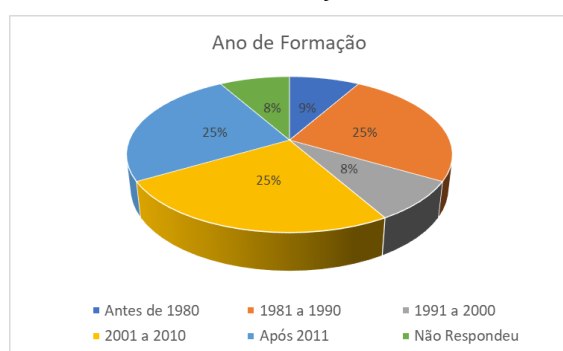
Fonte: dados da pesquisa

Outro fator importante é que, apenas 50% dos professores possuem formação após o ano 2000, conforme apontado no gráfico 19, há necessidade de cursos

voltados para formação continuada no que diz respeito à inclusão, visto que a LDB que preconiza o atendimento educacional especializado foi sancionada em 1996.

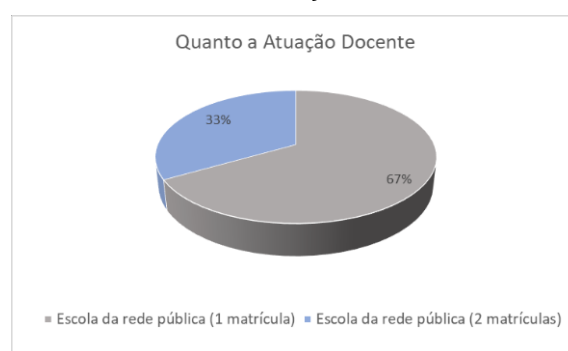
A formação continuada pode interferir diretamente na atuação docente. Porém esta nem sempre ocorre principalmente devido a dupla jornada dos professores. Embora não seja o caso da maioria pode-se observar no gráfico 20 que, alguns professores possuem 2 matrículas o que faz com que os mesmos trabalhem em duas escolas, dificultando a realização de cursos, especializações e atualizações na área da educação.

Gráfico 19 – Ano de Formação dos Professores



Fonte: dados da pesquisa

Gráfico 20 – Atuação Docente



Fonte: dados da pesquisa

Como disposto nos gráficos 17 e 18, a maior parte dos professores possui ensino superior completo, realizado em instituições da rede pública. O ano de formação foi perguntado para uma possível comparação do conteúdo abordado durante a graduação (Gráfico 19), em diferentes períodos, pois o presente tema é relativamente novo e, muitas vezes se mostra pouco abordado, inclusive em disciplinas direcionadas para a inclusão. E, a atuação docente foi levada em consideração, para compreender a jornada de trabalho docente e, o quanto esse fator pode influenciar no tempo destinado para formação continuada.

Pode-se observar na Tabela 2 que, a maior parte dos professores relatou que o tema Altas Habilidades/Superdotação não foi abordado durante a formação docente. Apenas 8% dos participantes informaram que o tema foi abordado, porém mesmo assim, quando perguntados sobre as características de AH/SD, responderam a alternativa “Está sempre atento, realiza todas as atividades com êxito, consegue boas notas e é bastante interessado”, o que leva a perceber que, as informações recebidas por eles, não foram suficientes para a identificação das características destes alunos. Além disso, esses mesmos professores responderam que em suas respectivas

classes não há alunos com indícios de superdotação, porém há indícios de alunos com altas habilidades, refletindo que os professores não reconhecem que superdotação e altas habilidades são sinônimos.

Tabela 2- Formação Docente e Percepção das Altas Habilidades/Superdotação

	Sim	Não	Talvez	Não respondeu
Você já realizou algum curso voltado para inclusão?	25%	58%	-	17%
Você sabe o que significa altas habilidades/superdotação?	41%	17%	25%	17%
Durante a sua formação acadêmica, o tema Altas Habilidades/Superdotação foi abordado?	17%	66%	-	17%
Na(s) sua(s) classe(s) há indícios de algum aluno com Superdotação?	8%	75%	-	17%
Na(s) sua(s) classe(s) há indícios de algum aluno com Altas Habilidades?	25%	58%	-	17%

Fonte: dados da pesquisa

De modo geral, tanto os professores que tiveram, quanto os que não tiveram informação sobre AH/SD, apresentaram dificuldades para identificar alunos, pois conforme apresentado na Tabela 3, ainda acreditam que se trata de sinônimo de genialidade ou, como é mais comum, acreditam que este aluno vá conseguir sempre boas notas, bom comportamento, ou seja, o aluno ideal.

Tabela 3 – Conhecimento dos Professores Sobre Altas Habilidades/Superdotação

De acordo com o seu conhecimento, um aluno com Altas Habilidades/Superdotação apresenta as seguintes características:	
Está sempre atento, realiza todas as atividades com êxito, consegue boas notas e é bastante interessado	50%
Apresenta destaque e interesse apenas em algumas matérias, nem sempre consegue boas notas, mostra desinteresse e apatia por alguns conteúdos	25%
É considerado um gênio, além de ser autodidata, ajuda os colegas da classe quando estes têm dificuldades	25%

Fonte: dados da pesquisa

Esses resultados refletem a dificuldade em aceitar que o aluno com AH/SD não será, necessariamente, o aluno exemplar e com as notas mais altas, e que pode apresentar algumas dificuldades.

Quando relacionado os resultados do LIVIAHSD com o presente questionário, tornou-se possível perceber que, nas turmas do primeiro seguimento do ensino fundamental em que foram apontados alunos com características de AH/SD, nenhum professor conseguiu reconhecer a presença destes em suas classes. Isto ficou claro, após negarem a possibilidade de ter alunos com indícios de AH/SD no questionário Investigação do conhecimento sobre AH/SD. Desta forma comprovando a dificuldade e resistência para aceitar que estes alunos estão presentes em classes regulares.

O exposto no parágrafo anterior se mostra bastante alarmante, visto que a LDB/96, assegura que todos os alunos pertencentes à educação especial devem ser devidamente atendidos e que, professores devem ser capacitados para este atendimento.

5.3 Resultado do Questionário Direcionado aos Responsáveis

Para concluir a última parte da pesquisa de campo do presente trabalho, foi utilizado o Questionário Direcionado aos Responsáveis, em que 4 responsáveis por alunos com AH/SD foram convidados a participar, sendo dois deles pertencentes ao estado do Paraná e, 2 ao estado do Rio de Janeiro. Tivemos o retorno de apenas 1 mãe, residente no estado do Rio de Janeiro. Devido a isso, não será possível uma comparação entre as formas que ocorreram a identificação das crianças, porém, será possível um breve estudo de caso. A criança com AH/SD não terá seu nome divulgado e será tratada pelas iniciais do seu responsável.

F.M. possui 12 anos, é do sexo masculino e foi identificado com AH/SD aos 8 anos de idade. F.M., deu seus primeiros passos aos 9 meses, apresentando certa precocidade, pois segundo a dados apontados na carteira de vacinação cedida pelo Ministério da Saúde, a criança começa a andar após os 12 meses, vale ressaltar que ele não engatinhou. Desta forma pulando uma etapa importante que precede o andar.

As primeiras características começaram a ser percebidas por volta dos 3-4 anos, pois segundo relato da mãe [...] *percebemos que ele aprendeu a ler sozinho, através de gibis, bem cedo. Ele lia muito! Chegou a ler 14 livros em menos de 10 dias. Aquilo era algo diferente para nós. Ele adorava livro de piadas também. Lia e contava para a família toda e para alguns pais de seus amigos.* Devido a afinidade com a

leitura, podemos observar a curiosidade que ele apresentava e, ainda apresenta, pois, a mãe relata que ele adora ler, principalmente livros destinados a faixas etárias superiores, recentemente ele leu o livro “o corpo fala”, destinados a profissionais da psicologia.

A identificação de AH/SD se deu aos 8 anos, após a mãe ser solicitada pela escola, para que realizasse o teste de QI, pois ele apresentava vocabulário superior ao esperado para a idade, além de capacidade elevada de conclusão. Embora F.M. não participe de nenhum programa de atendimento voltado para pessoas com AH/SD a mãe relata que, *Ele escolhe o que quer fazer como atividades extracurriculares. Ele faz curso de programação de computadores, o que inclui robótica e criação de aplicativos. Faz aula de teclado, xadrez, inglês, francês e Kung Fu. Se nós deixássemos, faria mais, no entanto, não acho que será bom para ele, pois pode gerar mais ansiedade.*

Embora haja um grande esforço da família para promover essa saciedade em busca do conhecimento, Virgolim (2014), aponta a necessidade de crianças com AH/SD estarem inseridas em programas específicos para elas, principalmente os que contribuam para o desenvolvimento da inteligência emocional, pois é uma forma de *ajudá-las a se desenvolver de forma saudável, sem o risco de isolamento social e a falta de desafios que contribuam para o comportamento sub-realizador* (VIRGOLIM, 2014. p. 58).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento do presente trabalho, observou-se que, mesmo com novas abordagens frente ao tema inteligência, é possível notar a defasagem ao conceituá-la, visto que a identificação antiquada que aponta a inteligência como fenômeno único, ainda se faz presente em nossa sociedade. Os reflexos da mistificação da inteligência ainda sombreiam o reconhecimento das pessoas com AH/SD. Desta forma, com a compreensão equivocada do conceito de inteligência, surge outro problema, a dificuldade em compreender as Altas Habilidades/Superdotação.

Foi possível verificar alguns fatores que dificultam a identificação dos alunos com AH/SD, dentre eles, a expectativa que esses alunos são, necessariamente, ótimos em todas as áreas acadêmicas. E, além disso, há dificuldade em compreender a existência das inteligências, que podem ser moduladas de acordo com estímulos recebidos em diferentes períodos do desenvolvimento, e não apenas uma inteligência extremamente abrangente.

Outro fator, relacionado à inteligência, é a necessidade de quantificar, o que muitas vezes não se pode. As inteligências são subjetivas, não podendo ser identificadas através de testes puramente objetivos e quantitativos, como é o caso de alguns testes de QI. Claro, há inteligências que permitem, de fato, uma quantificação, principalmente as atribuídas a habilidades acadêmicas, porém, estas não são as únicas existentes. E, esta necessidade social de quantificar para reconhecer e valorizar, pode estar atuando de forma a inibir as habilidades de muitos alunos.

O ambiente escolar, muitas vezes atua como formador de padrões, onde todos precisam aprender a mesma coisa, no mesmo espaço de tempo. Logo, aqueles que aprendem mais devagar, ou de forma mais rápida, estão fora da “normalidade”, o que pode gerar certo grau de discriminação. Além disso, muitos professores se mostram despreparados para trabalhar de forma inclusiva e, quando falamos de AH/SD, a realidade não se apresenta diferente, pois a escola se mostra preparada para atender a alunos medianos, “normais” e, despreparada para acolher e trabalhar as especificidades dos alunos.

Embora os alunos com Altas Habilidades/Superdotação estejam inclusos no grupo de necessidades educacionais especiais, como pode-se observar neste trabalho, muitos professores apontam que não tiveram o presente tema abordado

durante sua formação acadêmica, independentemente do tipo de instituição ou ano de formação. E, esta é uma realidade que precisa receber a devida atenção, visto que não se apresenta em consonância com a legislação vigente há 23 anos. Há grande necessidade que, haja um trabalho em conjunto, como previsto no PNL/2001, para que aconteça a atualização de professores atuantes e, que os licenciandos recebam formação acadêmica, para trabalhar de forma eficaz em prol da inclusão escolar.

Um outro fator que influencia a identificação de alunos com AH/SD é a própria nomenclatura – superdotação, em que o prefixo super indica que é alguém que se encontra em um nível acima dos demais. O que levou por muito tempo a atribuição de outras palavras como dotados, excepcionais, talentosos, habilidosos, dentre outros termos destinados a suavizar o peso do prefixo super. Porém, ao invés de suavizar, contribuiu para que houvesse equívocos quanto a identificação destes alunos, que de forma geral, possuem habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.

Há também a resistência na aceitação que a criança com AH/SD não será, necessariamente, o exemplo da turma. Pois pode apresentar dificuldades tanto acadêmicas, quanto emocionais, de interação e socialização. A ideia que a superdotação é análoga à perfeição ainda se faz bastante presente.

Desta forma, a realidade do município investigado, sinaliza que, a formação dos professores atuantes encontra-se defasada, tanto no que diz respeito à inclusão, de modo geral, quanto ao reconhecimento, identificação e inclusão de alunos com AH/SD, pois a concepção dos professores se mostra bastante distorcida e não condizente com a realidade destes alunos.

É real a existência de alunos com AH/SD em salas de aula regulares e, com o presente trabalho pode-se observar, através de uma pequena amostra, se comparado ao número de escolas do presente município que, estes alunos precisam sair da invisibilidade e receber o atendimento especializado que têm direito.

O fato de muitos professores não aceitarem participar da pesquisa é um fator que precisa ser levado em consideração, pode-se supor que isso se dá devido ao pouco incentivo financeiro, pagamentos defasados, falta de reconhecimento pelo trabalho realizado. Mas também pode-se levar em consideração que, muitos acreditam que alunos com AH/SD são raros, e logo supõem que estes não estão presentes em suas turmas, desta forma não demonstram interesse sobre o assunto.

Não se pode negar que a identificação de alunos com AH/SD seja complexa, pois, como abordado no capítulo 2, se refere a características bastante distintas, que

se apresentam de formas e com intensidades diferentes. Que precisam ser investigadas de forma subjetiva, levando em consideração fatores que influenciaram o desenvolvimento da criança, sua cultura, relação intra e interpessoal, dentre outros fatores. Devido a isso verifica-se no presente trabalho o indicativo de alunos com AH/SD. Para identificá-los com precisão, se faz necessário um programa de enriquecimento escolar, com o objetivo de observar, por certo período de tempo, a evolução destes alunos.

Com isso, indica-se a necessidade da criação de políticas públicas municipais que promovam educação continuada, para os professores atuantes, sobre a presente temática, pois os professores são os que conseguem identificar, muitas vezes, características específicas, principalmente se estas forem acadêmicas. Além disso, o município carece de uma metodologia de identificação das características de AH/SD, que pode ser resolvido junto às universidades, para elaborar programas que incentivem e assistam estes alunos.

Também é importante ressaltar que, a responsabilidade sobre o desenvolvimento da criança é de toda a sociedade. Embora tenha sido apontado os problemas enfrentados no ambiente escolar, por último viu-se necessidade de apontar os problemas enfrentados pelas famílias de crianças já identificadas com AH/S. Como abordado anteriormente, é importante que todos tenham conhecimento sobre características básicas, para que a criança não seja identificada tardiamente e, que o preconceito e as altas expectativas sejam minimizados, a fim de que a criança consiga desenvolver plenamente sua(s) habilidade(s).

A informação é o melhor caminho para que a inclusão ocorra, os alunos com AH/SD estão presentes em nossa sociedade, carecem de identificação e atendimento especializado. Sendo assim, sinaliza-se o urgência da efetividade legislativa, pois a sociedade está a perder pessoas com habilidades incríveis que poderiam estar agregando valor e beneficiando toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro S. As aptidões na definição e avaliação da inteligência: o concurso da análise fatorial. *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 12, n. 23, p. 5-17, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jan. 2019.

ANTUNES, Celso. *As inteligências múltiplas e seus estímulos*/Celso Antunes. – 17ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

ARANHA, Maria Salete Fábio. *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

AZEVEDO, Sonia Maria Lourenço de; METTRAU, Marsyl Bulkool. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, v. 30, n. 1, p. 32-45, mar. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jun. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 17 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 13.234**, de 29 dezembro de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Define as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de educação especial – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRASIL. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018

BZUNECK, José Aloyseo. Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 697-708, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28427>. Acesso em: 16 jun. 2019.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel; PAULINO, Carlos Eduardo. Reflexões sobre precoces, prodígios, gênios e as altas habilidades, com base na neurociência cognitiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 181-193, out. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2686/2437>. Acesso em: 16 jun. 2019.

DEL CONT, Valdeir. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. São Paulo, SP: **Scientiae studia**, v. 6, n. 2, p. 201-218, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662008000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 de jan. 2019.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Questões sociais e emocionais na superdotação/ Dificuldades e ajustamento escolar/ Família e Escola: Perspectiva na educação de alunos superdotados. In: FLEITH, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: vol. 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/revista_inclusao/altashab2.txt. Acesso: 19 nov. 2018.

EYSENCK, Hans Jürgen. O grande debate sobre a inteligência. Editora Universidade de Brasília, 1982.

GAGNÉ, François; GUENTHER, Zenita Cunha. Desenvolvendo talentos: modelo diferenciado de dotação e talento – DMGT 2.0. In: MOREIRA, Laura Ceretta; SLOTZ, Tania (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba, PR: Juruá, 2012, p. 19 – 44.

GAMA, Maria Clara Sodré Salgado. As teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados. Santa Maria, RS: **Revista Educação Especial** Universidade Federal de Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 665-673, 2014.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas (trad. Sandra Costa). Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática (trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, Howard. Inteligências: múltiplas perspectivas. In: GARDNER, Howard; KORNHABER, Mindy L.; KANE, Warren K. (trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese). Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MACEDO, Mariângela Miranda Ferreira, MOTA, Márcia Elia da; METTRAU, Marsyl Bulkool. WISC-IV: Evidências de Validade para Grupos Especiais de Superdotados" WISC-IV. Juiz de Fora, MG: Psicologia em Pesquisa, p. 65 -73, 2017.

MADER, Maria Joana. Avaliação neuropsicológica: aspectos históricos e situação atual. **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, v. 16, n. 3, p. 12-18, 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931996000300003. Acesso em: 16 jan. 2019.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Alunos precoces no Ensino Fundamental I: quem são essas crianças?. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 233-246, mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13710>. Acesso em: 16 jun. 2018.

MEC. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 02 ago. 2018.

METTRAU, Marsyl Bulkool; REIS, Haydêa Maria Marino de Sant'Anna. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 489-509, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000400003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 ago. 2019.

OUROFINO, V.T.A.T.; GUIMARÃES, T.G. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D.S. (org) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores**. Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

PASQUALI, Luiz. Histórico dos instrumentos psicológicos. In: Luiz Pasquali. (Org.). **Instrumentação Psicológica: Fundamentos e Prática**. Porto Alegre: Artmed, 2010, v. 1, p. 11-47.

PASQUALI, Luiz. Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PÉREZ BARRERA PÉREZ, Susana Graciela. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/811/555>. Acesso em: 16 jan. 2019.

PÉREZ BARRERA PÉREZ, Susana Graciela. E que nome daremos à criança? In: MOREIRA, Laura Ceretta; SLOTZ, Tania (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba, PR: Juruá, 2012, p. 45 – 62.

PÉREZ BARRERA PÉREZ, Susana Graciela; FREITAS, Soraia Napoleão. **Manual de identificação de altas habilidades/superdotação**. Guarapuava, PR: Apprehendere, 2016.

PÉREZ BARRERA PÉREZ, Susana Graciela; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/ Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Universidade Federal do Paraná, núm. 41, 2011, p. 109-124. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155021076008.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2018.

PÉREZ, S. G. P. B. E que nome daremos à criança? In: MOREIRA, Laura Ceretta; SLOTZ, Tania (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba, PR: Juruá, 2012, p. 45 – 62.

PIAGET, Jean. *Psicologia da Inteligência*. Editora Fundo de Cultura, 1958.

PISKE, Fernanda Hellen Ramos. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): Como identificá-los? In: PISKE, Fernanda Hellen Ramos; STOLTZ, Tania; MACHADO, Járcki Maria; BAHIA, Sara. **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) E CRIATIVIDADES – Identificação e Atendimento**. Curitiba, PR: Juruá, 2016, p. 249 – 260.

RENZULLI, Joseph S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Ângela Márgda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, SP: Papyrus, 2014, p. 219 -264

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Porto Alegre, RS: Educação, ano XXVII, n.1, p. 75-31, 2004.

SILVA, Paulo Vinícius Carvalho; FLEITH, Denise de Souza. A influência da família no desenvolvimento da superdotação. **Psicol. esc. educ.**, Campinas v. 12, n. 2, p. 337-346, dez. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10.mar. 2019.

UNESCO. Declaração De Salamanca (1994). Adotada pela Conferência Mundial sobre necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca/ Espanha: 1994.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/Tailândia, 1990.

VIRGOLIM, Ângela Mágda Rodrigues. A educação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva. In: MOREIRA, Laura Ceretta; SLOTZ, Tania (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba, PR: Juruá, 2012, p. 45 – 62.

VIRGOLIM, Ângela Mágda Rodrigues. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: Uma visão histórica. In: VIRGOLIM, Ângela Mágda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, SP: Papirus, 2014, p. 23 – 64.

VIRGOLIM, Ângela Mágda Rodrigues. **Altas Habilidades/Superdotação – Encorajando Potenciais**. Brasília: MEC, 2007.

VIRGOLIM, Ângela Mágda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

ZENORINI, Rita da Penha Campos; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos Santos. Escala de Metas de Realização como Medida da Motivação para Aprendizagem. **Revista Interamericana de Psicología**, Vol. 44, Num. 2, pp. 291-298, 2010. Disponível em: <http://psicorip.presser.net.br/Resumos/PerP/RIP/RIP041a5/RIP04430.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

APÊNDICE A - LIVIAHSD

APÊNDICE B - Investigação do conhecimento sobre Altas Habilidades/Superdotação



Data: ____ / ____ / ____.

O presente questionário tem o objetivo de analisar o conhecimento dos profissionais da educação, sobre o tema Altas Habilidades/Superdotação.

PARTE 1

1) Escolaridade

- Ensino médio completo
- Ensino médio normal
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior Completo
- Pós-graduação

2) Instituição de Formação

- Pública
- Privada

3) Ano de Formação

- Antes de 1980
- 1981 a 1990
- 1991 a 2000
- 2001 a 2010
- Após 2011

4) Quanto a sua atuação docente:

- Escola da rede pública de ensino (1 matrícula)
- Escola da rede pública de ensino (2 matrículas)
- Escola da rede pública e da rede privada
- Escola da rede privada (1 matrícula)
- Escola da rede privada (2 matrículas)

PARTE 2

- 1) De acordo com o seu conhecimento, um aluno com Altas Habilidades/Superdotação apresenta as seguintes características:
- () Está sempre atento, realiza todas as atividades com êxito, consegue boas notas e é bastante interessado.
- () Apresenta destaque e interesses apenas em algumas matérias, nem sempre consegue boas notas, mostra desinteresse e apatia por alguns conteúdos.
- () É considerado um gênio, além de ser autodidata, ajuda aos colegas da classe quando estes têm dificuldades.

	Sim	Não	Talvez
2) <i>Você já realizou algum curso voltado para inclusão?</i>			
3) <i>Você sabe o que significa altas habilidades/superdotação?</i>			
4) <i>Durante a sua formação acadêmica, o tema Altas Habilidades/Superdotação foi abordado?</i>			
5) <i>Na(s) sua(s) classe(s) há indícios de algum aluno com Superdotação?</i>			
6) <i>Na(s) sua(s) classe(s) há indícios de algum aluno com Altas Habilidades?</i>			

- 7) Caso a sua resposta na 4ª questão tenha sido “sim” ou “talvez”, explique brevemente o significado.

- 8) Em sua concepção o que é “ser inteligente”?

- 9) Na(s) sua(s) classe(s) há alunos inteligentes? Como você os reconhece?

- 10) Na(s) sua(s) classe(s) há alunos com habilidades? Como você os reconhece?
- 11) O que significa para você ter um aluno superdotado em sala de aula?
- 12) O que significa para você ter um aluno com altas habilidades em sala de aula?

APÊNDICE C - Trajetória de identificação de crianças com AH/SD

O presente questionário faz parte da pesquisa de mestrado que possui como temática altas habilidades/superdotação, e tem como objetivo investigar e compreender como se deu a identificação desta característica, sob a perspectiva familiar. Ao responder e enviar o presente documento, automaticamente você estará autorizando a sua participação na presente pesquisa e estará de acordo que as respostas sejam utilizadas para fins acadêmicos. A sua participação é extremamente importante para o desenvolvimento da pesquisa, além de contribuir para o avanço dos estudos sobre altas habilidades/superdotação. Gostaria de ressaltar que seu nome, assim como do(a) seu(sua) filho(a), não será divulgado, sendo tratado na pesquisa apenas pelas iniciais.

Nome do responsável:

Nome da Criança:

Esta primeira parte refere-se ao seu(sua) filho(a).

- 1) Qual a idade?
- 2) Qual o sexo?
- 3) Tem irmãos? Quantos? Como é a convivência entre eles?
- 4) Com que idade ele(a) falou?
- 5) Com que idade ele(a) andou?
- 6) Com que idade foram percebidas as primeiras características comportamentais diferenciadas? Quem percebeu essas primeiras características?
- 7) Que profissional a família procurou para comentar o assunto?
- 8) Foram encaminhados para algum profissional? Quantos? Quais?

- 9) Como se deu o diagnóstico? Quantos anos ele(a) tinha na época do diagnóstico?
- 10) Está em que ano escolar? Quais foram as primeiras características de altas habilidades/superdotação apresentadas por ele(a)?
- 11) Como é o desempenho (notas, comportamento convivência com os colegas) dele(a) no ambiente escolar?
- 12) Como é a convivência familiar?
- 13) Tem amigos? Faz amigos com facilidade? Qual a faixa etária destes amigos?
- 14) Gosta de sair? Sozinho(a) ou com amigos?
- 15) Quais as características positivas do(a) seu(sua) filho(a) em relação às habilidades que ele(a) possui?
- 16) Quais as características negativas do(a) seu(sua) filho(a) em relação às habilidades que ele(a) possui?
- 17) Ele(a) participa de algum programa de atendimento voltado para alunos com altas habilidades/superdotação?
- 18) Ele(a) realiza alguma atividade extracurricular voltada para a(s) habilidade(s) dele(a)? Qual?

A segunda parte diz respeito aos desafios enfrentadas pela família.

- 1) Quais as maiores dificuldades enfrentadas no contexto familiar?
- 2) Quais as maiores dificuldades enfrentadas no contexto escolar?
- 3) Como é o relacionamento de seu(sua) filho(a) com os professores, funcionários e colegas?
- 4) Seu filho gosta de ir à escola?
- 5) Qual(quais) a(s) matéria(s) preferida(s) por seu filho(a)?
- 6) Quais as maiores dificuldades enfrentadas no contexto social (convívio familiar, escolar ...)?
- 7) Como foi para você quando seu(sua) filho(a) foi identificado com altas habilidades/superdotação? (Se puder, faça um relato de como foi o percurso percorrido até a identificação)
- 8) Quais foram, na época, seus maiores medos em relação a isso?

- 9) Atualmente, quais são suas maiores preocupações com relação a característica de altas habilidades/superdotação de seu(sua) filho(a)?
- 10) Como as pessoas reagem ao saber que seu(sua) filho(a) é superdotado?
- 11) Como os familiares reagiram ao saber que seu(sua) filho(a) é superdotado?
- 12) A escola do(a) seu(sua) filho(a) sabe que ele foi identificado com altas habilidades/superdotação?
- 13) Caso a resposta anterior tenha sido “sim”. Como a escola e os professores se posicionam em relação a isso? Promovem alguma atividade diferenciada?
- 14) Quais os maiores desafios enfrentados atualmente por seu(sua) filho(filha)?
- 15) Quais os maiores desafios enfrentados atualmente pela família com relação a característica de seu(sua) filho(a)?

APÊNDICE D - Autorização para a pesquisa – Secretaria Municipal de Educação