



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FABIANE SILVA CHUEIRE CIANCA

**A PERCEÇÃO DOS COORDENADORES DE
LICENCIATURAS DA UEL SOBRE ALTAS HABILIDADES /
SUPERDOTAÇÃO**

Londrina
2012

FABIANE SILVA CHUEIRE CIANCA

**A PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DE
LICENCIATURAS DA UEL SOBRE ALTAS HABILIDADES /
SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Marquezine

Londrina
2012

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C566p Cianca, Fabiane Silva Chueire.

A percepção dos coordenadores de licenciaturas da UEL sobre altas habilidades/superdotação / Fabiane Silva Chueire Cianca. – Londrina, 2012.
122 f. : il.

Orientador: Maria Cristina Marquezzine.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2012.

Inclui bibliografia.

1. Educação especial – Teses. 2. Agrupamento por aptidão (Educação) – Teses.
3. Educação e Estado – Teses. 4. Ensino superior – Pessoas superdotadas – Percepção
– Teses. I. Marquezzine, Maria Cristina. II. Universidade Estadual de Londrina.
Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

CDU 376

FABIANE SILVA CHUEIRE CIANCA

**A PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DE
LICENCIATURAS DA UEL SOBRE ALTAS HABILIDADES /
SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Marquezine
UEL – Londrina – PR

Prof^a. Dr^a. Célia Regina Vitaliano
UEL – Londrina - PR

Prof. Dr. Eduardo José Manzini
UNESP – Marília – SP

Londrina, _____ de _____ de 2012.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família em sua total extensão. Dedico também àqueles estudantes, cujo sistema cruelmente impedirá de chegar à Universidade ou de aplicar com excelência suas habilidades.

AGRADECIMENTOS

Sem dúvida alguma, a Deus, pelas possibilidades que sempre me concede.

À minha orientadora, professora Dr^a Maria Cristina Marquezine, que se sentiu desafiada a visitar novos espaços e investiu na área de AH/SD.

Aos professores Dr^o Eduardo José Manzini e Dr^a Célia Regina Vitaliano, pelas preciosas contribuições nesse processo.

Ao meu marido Edsel, que acreditou mais em mim do que eu mesma! Rateou, mas cuidou das crianças, neste tempo, tão diferente para nossa vida e que parecia interminável.

A Laura e Gustavo que conviveram com uma mãe de 'corpo presente', mas mergulhada em seus estudos, 'com pressa' e sempre cansada, nesse período.

Aos meus pais, Sueli e Fábio, visionários e confiantes em sua 'cria'. Este é mais um tributo para vocês!

Especialmente às minhas irmãs Lau e Pati, meus cunhados e a todos os seus descendentes que eu amo tanto. Este agradecimento supera os vínculos sanguíneos e amplia-se às profissionais Prof^a Dr^a Claudia Chueire de Oliveira, pela competência, caráter e fé; e à Enfermeira Patrícia Silva Chueire Luiz, pela dedicação, cuidado e confiança em Deus.

À grande amiga/irmã Prof^a Ângela Maria Piassa, por me entender nesses últimos 20 e poucos anos de trabalho, lutas e vitórias.

À querida Prof^a Ms Ednéia Vieira Rossato, excelente profissional e ótima amiga. Os créditos deste trabalho podem ser compartilhados inteiramente com você, que prontamente me acolheu e viveu intensamente meus devaneios.

À Prof^a Dr^a Rosana e seu esposo Robson Lopes; Viviane Tramontina Leonessa, pelas contribuições de informática e tratamento de dados, sem vocês eu não teria a possibilidade de realizar este trabalho.

À minha prima, Juliana Chueire Lyra, por acreditar em mim e se envolver nas minhas loucuras.

À Josiane Sichieri da Costa, Moacir Luciano da Silva e suas famílias, vocês têm lugar reservado e cultivado com muito carinho em minha vida.

A Maria Ilce Marques da Silva, Dulce Pascoalina Romero e Mônica Maria Teixeira Figueirol. Vocês não imaginam o quanto são importantes para mim e a falta que sinto de nossa convivência.

À nossa equipe do NAAH/S, em especial Diogo Janes Munhoz, Joicy Alves Quintella e Rosana Oliveira de Pizzol que foram "obrigados" a permanecer ao meu lado, suportando minhas ausências e investindo lindamente em nossos alunos. Creio que os frutos desta pesquisa serão colhidos pelos nossos alunos do NAAH/S que hoje estão na educação básica.

Às professoras Dr^a Eliza Dieko Oshiro Tanaka e Dr^a Dirce Fujisawa, por participarem deste processo.

Ao Prof^o Aluysio Fávaro, pelo despojamento em atender-me “sempre de última hora” e à ‘*dear teacher*’ Margareth Debertolis, pelas traduções.

Aos participantes da pesquisa, acreditando que uma sementinha foi lançada em terreno bem fertilizado.

À equipe da Biblioteca Central da UEL, responsável pela normalização.

A todas as minhas ‘chefas’ da SEED, em especial a Prof^a Ms Denise Matos.

Às ‘minhas’ equipes do NRE e suas chefias.

Ao meu amigo Prof^o Rony dos Santos Alves, responsável por grande parte deste sonho e de tantos outros.

Ao diretor do Colégio Estadual Vicente Rijo, Prof^o Ms José Donizetti Brandino de Oliveira, e a toda sua equipe, pelo respeito ao trabalho do NAAH/S.

Aos colegas de mestrado, especialmente aqueles que viraram amigos. Foi um tempo muito rápido, que pena!

A Sílvia Regina Freire, muitas vezes meu braço direito e esquerdo. Sua maestria no desenvolvimento de suas atribuições, por vezes, ultrapassou a falta de um legado acadêmico.

Não poderia deixar de agradecer ao Tom, meu fiel companheiro de todas as horas, inclusive em minhas madrugadas.

A todos vocês, de coração, OBRIGADA! Creio que minhas orações são a melhor forma de recompensá-los.

Podemos aprender muito com uma caixa de lápis de cor. Alguns têm pontas aguçadas, alguns têm formas bonitas e alguns são sem graça. Alguns têm nomes estranhos e todos são de cores diferentes, mas todos são lápis e precisam viver na mesma caixa.

(Autor desconhecido)

CIANCA, Fabiane Silva Chueire. **A percepção dos coordenadores de licenciaturas da UEL sobre Altas Habilidades/Superdotação**. 2012. 122 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado procurou investigar como a temática de altas habilidades/superdotação (AH/SD) tem sido vislumbrada pelos docentes do ensino superior, buscando conhecer, mais especificamente, qual é a percepção dos coordenadores dos colegiados dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (UEL) acerca da mesma. Dessa forma, procurando-se o delineamento do tema, pretendeu-se alcançar o seguinte objetivo geral: identificar a percepção dos coordenadores dos colegiados dos cursos de licenciatura da UEL a respeito de AH/SD e, paralelamente, os objetivos específicos de investigar como os docentes percebem a área de AH/SD; verificar se eles reconhecem os estudantes com AH/SD em seu curso e se, conseqüentemente, proporcionam um atendimento diferenciado; desvelar os mitos e ideias equivocadas inseridos no ideário dos docentes sobre a temática AH/SD. Esta pesquisa descritiva, de análise quali-quantitativa, teve como participantes 14 docentes, coordenadores dos colegiados das licenciaturas. Utilizou-se da entrevista com roteiro semiestruturado para a coleta de dados. Estes foram submetidos à análise de conteúdo, após a sua transcrição. Os depoimentos foram avaliados e, a partir deles, foram criadas três classes e 42 subclasses. Os resultados indicaram que a percepção dos docentes sobre a temática AH/SD é ainda elementar, utilizam-se do senso comum ao tratar da superdotação, não reconhecem seus estudantes com potencial de AH/SD, entretanto apontam diversos indicadores, em alunos das licenciaturas em que atuam, que condizem com aqueles elencados na literatura como recorrentes em pessoas com AH/SD. Constatou-se, também, que, em decorrência de um conhecimento pouco significativo sobre o tema, os docentes não são capazes de identificar os superdotados. Mesmo quando se referem a alunos mais capazes, que se destacam, não acreditam que estes sejam superdotados, afirmando apenas serem estudantes esforçados. Diante dessa verificação, nota-se o fato de não haver atendimento especializado para tais estudantes, pois sequer são reconhecidos como tais. No que se refere ao desvelamento dos mitos, observou-se que suas concepções sobre as AH/SD estão repletas deles, especialmente, no que tange às capacidades acima da média em áreas isoladas; ao relacionamento interpessoal; ao desajustamento psicológico, entre outros. Nota-se, portanto, que é preciso que pesquisas nesta área continuem acontecendo e formações sejam ofertadas, para que os docentes do ensino superior possam se desvencilhar das ideias próprias do senso comum e dos mitos que envolvem a temática. Se estas ações forem colocadas em prática, acredita-se que será possível a oferta de um ensino com equidade para os alunos superdotados, também nas universidades.

Palavras-chave: Educação Especial. Altas habilidades/superdotação. Ensino superior. Percepção. Curso de licenciatura.

CIANCA, Fabiane Silva Chueire. **The perception of coordinators of undergraduate courses at UEL (State University of Londrina) about High abilities/giftedness.** 2012. 122 pages. Thesis (Master of Education) – State University of Londrina.

ABSTRACT

This Master's thesis aimed at investigating how the issue has been envisioned by professors in higher education, seeking to understand more specifically the perception of the collegiate coordinators of undergraduate courses at the State University of Londrina (UEL) about the theme of High abilities (HA). Thus, looking for the definition of the theme, the intention was to reach the following general objective: To identify the perception of the collegiate coordinators of undergraduate courses at UEL about HA and, simultaneously, the specific objectives of investigating how teachers perceive the subject of HA; to verify if they recognize the students with HA in their courses and if, therefore, they provide a specialized service; to unveil the myths and misconceptions imbued with the ideals of professors on the topic HA. This study was descriptive, with qualitative and quantitative analysis, and the participants were 14 professors, collegiate coordinators of the undergraduate courses. The resource offered by the interview with a semi-structured script was used for data collection. These were subject to content analysis, after their transcription. The testimonies were evaluated, and three classes and 42 subclasses were created. The results indicated that the perception of professors about the theme HA is still elementary, they use common sense when dealing with the giftedness, do not recognize their students with HA potential, although they point out several indicators, among their undergraduate students, who are consistent with those listed in literature as recurring in people with HA. It has also been observed that, due to irrelevant knowledge about the topic, the professors are not able to identify the gifted students. Even when referring to more capable students, who stand out, they do not believe they are gifted and state that they are simply diligent students. Due to this observation, it is confirmed that there is no specialized service for such students, since they are not even recognized. As for unveiling the myths, it was observed that their views about HA are full of them, especially regarding above-average abilities in isolated areas; interpersonal relationships, psychological problems, among others. Therefore, it is necessary to maintain research in this field, in the sense that also the higher education professors feel the need to break free from their own ideas of common sense and the myths related to this topic. If they do so, it will be possible to offer education with equality for gifted students, in universities as well.

Key words: Special Education. High abilities/giftedness. Higher education. Perception. Undergraduate courses.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 CONTEXTUALIZANDO ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO	19
1.1.1 Afinal, de Quem Estamos Falando	19
1.1.1.1 Características do estudante com altas habilidades / superdotação	24
1.1.1.2 Mitos: o fortalecimento do senso comum	26
1.1.1.3 Terminologia: o que as palavras não dizem	31
1.1.2 Políticas Públicas e o Estudante com Altas Habilidades / Superdotação	34
1.1.3 As Crianças Cresceram e as Universidades Ficaram Próximas	37
1.1.4 A Produção da Pesquisa Brasileira acerca da Temática Altas Habilidades / Superdotação: o Que Dizem os Pesquisadores da Área	39
2 MÉTODO DE PESQUISA	52
2.1 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE	52
2.2 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES	52
2.3 DESCRIÇÃO DO INSTRUMENTO	53
2.4 PROCEDIMENTO	55
2.5 TRATAMENTO DOS DADOS	57
2.6 FIDEDIGNIDADE	59
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	60
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
4.1 SUGESTÕES PARA NOVAS PESQUISAS	109
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	118
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	119
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	121

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca investigar a percepção dos coordenadores dos colegiados dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina, a respeito de pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/SD).

A trajetória profissional da pesquisadora levou-a ao interesse pela área de AH/SD, visto que, ainda no curso de Pedagogia, participou de eventos com a professora Dr^a Maria Amélia Almeida, cujo cabedal de conhecimento e habilidade, nas questões da Educação Especial, foi substancial e marcante, despertando nela o desejo de se aprofundar nesse vasto campo de pesquisa.

Posteriormente, ao iniciar a carreira profissional, como professora temporária em uma turma de alfabetização, composta por alunos multirrepetentes, muitas indagações surgiram, relativas à realidade apresentada pelos alunos. Entre eles havia aqueles que esbanjavam estratégias e habilidades que iam além dos conteúdos previstos para uma 2^a série, embora “não passassem de ano”.

Ao ser efetivada como professora da Rede Municipal de Londrina, ela teve a oportunidade de compor um grupo de trabalho que se ocuparia dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Aquele grupo deu origem à equipe do Serviço de Atendimento Psicopedagógico da Rede Municipal de Educação de Londrina. Na ocasião, a pesquisadora teve também a oportunidade de cursar especialização em Psicopedagogia, na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

É necessário destacar que o trabalho realizado junto aos alunos com ‘dificuldades de aprendizagem’, consistia em avaliá-los, identificar suas defasagens e atendê-los, individualmente, visando sanar os problemas de aprendizagem.

Na época, outros questionamentos surgiram, mas de maneira tímida: havia estratégias e encaminhamentos para auxiliar os estudantes que eram avaliados e atendidos por apresentarem dificuldade de aprendizagem. Mas quais seriam os encaminhamentos para aqueles que se destacavam? Será que os alunos que apresentavam grande potencial em uma ou mais áreas não eram vistos pela escola? Qual a compreensão que se deveria ter em tais casos?

Em 2003, outro desafio profissional foi proposto à pesquisadora: fazer parte da equipe da Educação Especial, no Núcleo Regional de Educação de Londrina (NRE), com o objetivo de compor a equipe de avaliadores dos alunos

matriculados na rede estadual e que precisavam de atendimento diferenciado nas escolas, por serem pessoas com necessidades educacionais especiais.

A vivência cotidiana no setor de Educação Especial do NRE Londrina mostrou que havia investimento por parte do estado do Paraná para uma boa parcela dos alunos que faziam parte da clientela atendida pela Educação Especial. Parcela esta representada por aqueles que tinham dificuldades devido a questões orgânicas e de disfunções, entre outras. Percebeu-se que, com relação aos estudantes que apresentavam potencial acima da média, praticamente não havia investimentos, embora esse público pertencesse à mesma clientela.

Tal realidade é confirmada, inclusive, no número de produções científicas sobre a área da superdotação que, segundo Barrera Pérez (2003), é menor do que outras vertentes – deficiência auditiva, visual, física neuromotora e intelectual – da Educação Especial.

Os processos de formação continuada para professores, oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), em anos anteriores, mostravam que havia ofertas de cursos nas diversas áreas da Educação Especial, inclusive para AH/SD, entretanto, nem sempre as informações eram repassadas, permanecendo sob o domínio do professor que se submeteu a esta formação.

Um dos problemas, sob o ponto de vista dessa pesquisadora, na ocasião, era o fato de que os alunos com AH/SD não eram identificados e trabalhados nas escolas, ou em lugares específicos, por não haver atendimento especializado. Ou seja, estavam inseridos no sistema, mas não eram reconhecidos como superdotados, e muito menos atendidos por terem indicadores de altas habilidades.

Certamente, os estudantes com AH/SD frequentavam a escola e até podem ter desistido da escolarização formal por falta de um 'olhar apropriado'. Alguns alunos talvez fossem desvalorizados ou considerados incapazes, e outros eram vistos pela instituição de uma maneira equivocada, supervalorizada, razão por que se lhes impunham exigências além de suas capacidades.

Os questionamentos da pesquisadora aumentavam: Quem são os estudantes com potencial acima da média? O que os torna diferentes? São os chamados *nerds*? O estereótipo condiz com a realidade? Quem pode ensiná-los? A escola regular atende a suas necessidades? Qual é o atendimento adequado que se lhes deve dar?

Esses questionamentos tomaram maiores proporções quando a pesquisadora assumiu a coordenação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Esta iniciativa, do Governo Federal, cuja proposta era a criação de um NAAH/S por estado, foi estabelecida em 2006. No Paraná designou-se a cidade de Londrina para sede desse serviço de apoio, sendo institucionalizado em dezembro de 2010.

Nesse contexto, em razão do trabalho desenvolvido pela pesquisadora, no NRE, como responsável pela área de AH/SD – que era manter contato com as instituições, escolas, famílias, secretarias, dando encaminhamento para pais, escolas e profissionais no sentido de melhor atender a esse público – como também, na coordenação do NAAH/S e pela docência em cursos de educação inclusiva, que tratavam sobre o tema, percebeu-se que a formação para atuar com alunos que apresentavam potencial acima da média era temática pouco conhecida e divulgada.

Observando-se o trabalho desenvolvido nas salas de recursos de AH/SD e orientado pelo NAAH/S, verificou-se que os estudantes da Educação Básica, que passavam pelo atendimento, já estavam chegando à universidade, optando por áreas de interesse percebidas e trabalhadas pelo professor da sala de recursos em questão.

Em virtude dessa constatação, optou-se por analisar o conhecimento que os docentes da UEL possuem sobre AH/SD, mediante o levantamento da percepção dos coordenadores de colegiados das licenciaturas. Tal tarefa mostra-se necessária para a compreensão dos novos rumos da área, visto que é sabido que muitos equívocos permeiam a própria definição e, portanto, o reconhecimento desses estudantes.

AH/SD, genialidade, talento, inteligência, entre outros, são termos que despertam a curiosidade das pessoas, exercendo fascínio no mundo todo e ao longo dos tempos (CHACON; PAULINO, 2011; ALENCAR; FLEITH, 2001; GAMA, 2006; GUENTHER, 2006a; PLETSCHE; FONTES, 2007; WINNER, 1998), no entanto é necessário que pesquisas sejam realizadas, visto que a demanda está presente nas escolas e não tem sido identificada e atendida de maneira almejada.

A primeira atitude a ser tomada diante desses fatos é com relação à diferenciação dos termos elencados, já que possuem significados díspares e têm sido usados como sinônimos. Para o senso comum é possível englobá-los em uma

mesma categoria, destacando a questão da inteligência ou do potencial intelectual acima dos escores medidos em testes formais de quocientes de inteligência (QI). Entretanto, há distinções e estas serão tratadas em momento oportuno.

Ainda considerando-se a representação que se tem no senso comum, facilmente associa-se a imagem de gênio ao “super sujeito”, àquele que aparece nos desenhos animados, como o gênio da lâmpada, que magicamente resolve problemas e soluciona enigmas ou, ainda, aquele que é um sujeito desconectado da realidade e tem sempre uma ideia ou uma engenhoca mirabolante, como o “Franjinha”, personagem das histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa, ou o “Profº Ludovico”, da Disney.

O fato é que pode passar a ser desprezado o sujeito que, apresentando potencial intelectual acima da média, não responde às expectativas. A busca pelo perfeito, pelo sujeito que resolve tudo e não tem problemas está no imaginário idealizado pelo senso comum. Goffman (1988) já alertava que essa visão equivocada sobre a pessoa considerada diferente, que foge aos padrões de “normalidade”, é perversa e exclusivista:

[...] um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto (GOFFMAN, 1988, p. 14).

Vale destacar que o excerto trata da questão do ser diferente, não especificamente da pessoa com AH/SD, entretanto, tais dizeres são perfeitamente adaptáveis a essa população, quando vista como pessoas que não atendem as expectativas.

Caracterizar uma pessoa com AH/SD é sujeitá-la a toda carga de representação, normalmente irreal. Por exemplo, se tratássemos de autismo, provavelmente, já se esperaria comportamentos estereotipados, próprios dessa síndrome. Ao identificá-lo como superdotado, também estaríamos sujeitando-o a pré-julgamentos, entre os quais, a expectativa imposta pelo prefixo ‘super’, que traria os benefícios vinculados ao mundo da fantasia, como um poder mágico da ‘capa’ dos ‘super’-heróis.

A questão de ser superdotado parece pressupor duas variações. Ou a pessoa com AH/SD imbuí-se do estereótipo que as consideram tais quais os

“super-heróis” e passa a usar sua ‘capa vermelha’, com um ‘S’ cravado no peito’, ou, no extremo oposto, mascara suas habilidades para se adequar à média, perdendo a chance de aprimorar seu talento.

Anjos (2011), Barreto e Mettrau (2011) e Guenther (2006b) estão entre os pesquisadores nacionais que abordam o fato de aproximadamente 3% a 5% da população – pela lei das probabilidades – apresentar capacidade notavelmente acima da média, nas diversas áreas de características humanas, incluindo-se aquelas mais valorizadas pela sociedade nas diferentes épocas e culturas.

Freitas e Barrera Pérez (2009, v. 1, p. 13), ao tratar desta questão, com relação ao Brasil, corroboram a ideia afirmando:

O fato é que, mesmo utilizando os índices mais conservadores, como os da OMS, que atribuem um percentual de 3,5 a 5% de pessoas com AH/SD (considerando apenas as áreas linguística e lógico-matemática), os alunos com AH/SD matriculados nas escolas não seriam menos do que 2.260.000.

Sob a ótica da porcentagem, acima referida, enfatiza-se que de cada 100 alunos, entre três e cinco deveriam destacar-se potencialmente na escola, ou seja, em uma turma de 30 alunos, ao menos um apresentaria capacidades além da média da turma.

A título de exemplificação, e tendo-se como base a mesma proporção, vale a pena verificar como seria a situação na UEL. Das 1.050 vagas ofertadas nos cursos de licenciatura, para ingresso em 2012 (LONDRINA, 2011a), provavelmente, entre 31 e 52 destes estudantes teriam características de AH/SD. Em outras palavras, haveria ao menos dois estudantes com AH/SD em cada um dos cursos de licenciatura ofertados pela UEL.

Há estudos mais ousados que ampliam esses números, considerando que “o potencial de superdotação de uma população de estudantes [seja de] 15 a 20%” (BRASIL, 2006b, p. 14). Se assim for estimado, a UEL teria um número bem maior de alunos com indicadores de AH/SD.

No que se refere à definição de AH/SD, há teorias variadas e divergentes. Neste trabalho, a opção escolhida foi tomar como referência a proposta do Ministério da Educação (MEC), contida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Teoria dos Três

Anéis (RENZULLI, 2004, 2010) e, ainda, os princípios definidos por Gardner (1995, 2007) sobre Inteligências Múltiplas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) contempla o desempenho elevado em cinco áreas: intelectual, acadêmica, de liderança, de psicomotricidade e de artes, podendo ocorrer de forma isolada ou combinada.

Renzulli (2004, 2010) propõe, na Teoria dos Três Anéis, que o indicativo de superdotação está na intersecção de três aspectos: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.

Outro princípio adotado neste trabalho é a conceituação qualitativa de inteligência defendida por Gardner (1995, 2007). Esta foi apresentada nos estudos relativos às Inteligências Múltiplas e contempla um “conceito multidimensional que propõe a existência de oito inteligências (lógico-matemática, linguística, espacial, musical, corporal-cinestésica, naturalista, intrapessoal e interpessoal) não hierarquizadas” (BARRERA PÉREZ, 2009, p. 302).

A leitura e o estudo da temática apresentada por Renzulli e Gardner sugeriram outros questionamentos: Quem são esses sujeitos na fase adulta? Como são reconhecidos na universidade? Diferem, esses, dos colegas universitários? Os professores dispensam-lhes tratamento diferenciado?

Responder a essas inquietações requer que se adentre o espaço universitário; neste caso, o escolhido foi o da UEL, com enfoque nos cursos de licenciatura. Esse recorte – licenciaturas – deve-se ao fato de serem estes os cursos formadores dos futuros professores, visto que se acredita que o modo com o qual os docentes entendem as altas habilidades pode refletir na sua metodologia e, em havendo essa influência, certamente se imprimirá nos alunos um olhar mais atento sobre a área em questão.

Tardif e Lessard (2005, p. 275) referem-se à docência como “uma forma de trabalho sobre o humano, um trabalho interativo, no qual o trabalhador se relaciona com seu objeto sob o modo fundamental da interação humana, do face a face com o outro”. Isto é, se o docente cumprir com esse papel, descrito pelos teóricos em questão, pode-se reconhecer os estudantes com AH/SD, e assim lidar com eles de modo diferenciado, fato que implicará na formação dos discentes, futuros professores.

Para Vitaliano (2007, p. 404) “as universidades ainda não se preocuparam, efetivamente, em propiciar uma formação adequada aos futuros professores para a inclusão dos alunos com NEE”. Ainda que isso ocorra, corre-se o risco de que, ao se tratar de ‘inclusão’, não se contemplem as pessoas com AH/SD. Na prática, o que geralmente ocorre com os profissionais da educação, sejam eles da educação básica, sejam da universitária, é a utilização de conceitos carregados de mitos (BARRERA PÉREZ, 2003; WINNER, 1998).

O conhecimento, por parte dos profissionais do ensino superior, acerca da temática inclusão, tão divulgada na atualidade, parece ser insuficiente, em especial no que tange à inserção do estudante com AH/SD. Conseqüentemente, o reconhecimento desses estudantes nos cursos de nível superior é uma realidade ainda distante.

Tomando-se por base que, entre outras funções, as universidades contemplam a pesquisa, o ensino e a extensão, é possível dizer que há variadas maneiras do docente perceber um diferencial em um determinado aluno. Por outro lado, o próprio estudante tem mais chances de mostrar melhor desempenho em uma dessas vertentes, o que evidenciaria suas habilidades acima da média.

Percebe-se, no entanto, que, embora existam essas possibilidades, as questões de identificação, atendimento e encaminhamento dos estudantes com AH/SD ainda são incipientes. Como essa é uma seara de amplas e necessárias discussões, convém afirmar que este não é o propósito do presente estudo. O desenvolvimento de pesquisas, formações, projetos de extensão e discussões sobre o conhecimento que envolve o processo educativo dos estudantes com AH/SD é tema de grande relevância social, porém, nesta pesquisa, o foco está na busca da percepção que os coordenadores de colegiados das licenciaturas possuem a respeito da temática AH/SD.

Nesse sentido, vale ressaltar que o propósito desta pesquisa, está amparado na legislação vigente e fundamentado na literatura especializada, uma vez que saber qual a percepção do docente sobre altas habilidades interfere diretamente na sua ação pedagógica junto a esse público. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9394/96, assegura aos alunos com necessidades educacionais especiais, no capítulo V: currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicas para atender as suas necessidades (BRASIL, 1996).

Destaca-se, ainda, o Decreto Nacional nº 5.773/06 (BRASIL, 2006a) – que não trata especificamente das altas habilidades, mas estende-se a ela – referente ao credenciamento das instituições superiores, que prevê no art. 16, inciso VII - c: “plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais”, texto presente também na Resolução nº 10/2007.

A UEL, por meio do Núcleo de Acessibilidade (NAC), antigo Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (PROENE), empreende esforços e ações para a remoção das barreiras, tanto metodológicas como atitudinais, ofertando a possibilidade do apoio educacional especializado aos estudantes com “deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, distúrbios de aprendizagem ou que estejam em tratamento de saúde, matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação da UEL” (LONDRINA, 2010a). Oportuniza, também, procedimentos educacionais específicos, que contemplem o ensino, a aprendizagem e a avaliação por meio de:

[...] adaptações curriculares e metodológicas em conjunto com os Colegiados de Cursos específicos, orientação aos docentes envolvidos, bem como o desenvolvimento de trabalhos na área de Educação Especial na perspectiva inclusiva junto à comunidade universitária.

Vale salientar que o fato de haver essa estrutura de apoio não significa dizer que os alunos com necessidades especiais, citados acima, estejam em atendimento diferenciado. Para que isso ocorra é necessário que o próprio aluno, consciente de ser uma pessoa com AH/SD, manifeste o desejo de ser orientado pelo NAC, no caso da UEL, ou que o docente o identifique e o encaminhe. Em outras palavras, existem possibilidades de atendimento para um público que tem passado despercebido.

Na tentativa de responder aos questionamentos apresentados, o trabalho foi organizado em quatro capítulos. No primeiro, **Introdução**, procurou-se realizar uma revisão de literatura, CONTEXTUALIZANDO ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, que foi subdividida nos seguintes tópicos: Afinal, de Quem Estamos Falando. Neste item, buscou-se mostrar as Características do estudante com Altas Habilidades/Superdotação, as ideias equivocadas sobre os superdotados em Mitos: o fortalecimento do senso comum e, ainda, Terminologia: o que as palavras não

dizem. Os próximos tópicos são: Políticas Públicas e o Estudante com Altas Habilidades/Superdotação; As Crianças Cresceram e as Universidades Ficaram Próximas e A Produção da Pesquisa Brasileira acerca da temática Altas Habilidades/Superdotação: o Que Dizem os Pesquisadores da Área.

No Capítulo 2, **Método de Pesquisa**, explicitam-se os aspectos metodológicos da pesquisa, apresentando a DESCRIÇÃO DO AMBIENTE; a DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES; a DESCRIÇÃO DO INSTRUMENTO; o PROCEDIMENTO; o TRATAMENTO DOS DADOS e a FIDEDIGNIDADE.

O Capítulo 3, **Resultados e Discussão**, detém-se na análise dos resultados, buscando a apreciação dos conteúdos elencados pelos coordenadores e, por fim, o Capítulo 4 apresenta as **Considerações Finais**.

1.1 CONTEXTUALIZANDO ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO

1.1.1 Afinal, de Quem Estamos Falando!

Historicamente, a humanidade registra que diferentes culturas construíram concepções sobre a potencialidade humana, propondo ações e estratégias que aproveitassem ao máximo o talento e potencial dessa população com AH/SD.

A própria sociedade vem determinando quais talentos podem, ou não, ser valorados e, ao mesmo tempo, vem modificando tais valores ao longo do tempo, conforme a necessidade da cultura da época (BARRETO; METTRAU, 2011; FREITAS; STOBÁUS, 2011; GAMA, 2006; VIRGOLIM, 2007a).

Nos tempos passados, encontravam-se com facilidade relatos de pessoas que se destacavam por sua beleza, força física ou pelos critérios adotados como importantes, pelas respectivas sociedades (GAMA, 2006).

Os registros históricos referem que algumas pessoas desenvolveram e aproveitaram seu potencial de diversas formas, destacando-se de seu grupo, em razão de seus feitos de aprendizagem inusitados.

Guenther (2006a, p. 22) afirma que “predisposições genéticas por si sós não produzem desempenho superior sem um conjunto de influências, situações e rede de interações ativas no ambiente, em diferentes fases da vida.”

O indivíduo pode até nascer com potencial em determinada área, entretanto, se suas oportunidades, vivências e experiências, ao longo de seu desenvolvimento, não lhe propiciarem o aprimoramento das mesmas, há grandes possibilidades dessa capacidade permanecer ‘adormecida’.

Pletsch e Fontes (2007, p. 172) destacam que a superdotação exerce fascínio no mundo todo, conquanto seja tema complexo e ainda pouco trabalhado no âmbito da pesquisa acadêmica, não somente no Brasil.

Os registros de interesse por alunos superdotados, em solo brasileiro, tiveram seu início na década de 30 com a publicação do livro “A Educação dos Supernormais”, por Leoni Kasef (DELOU, 2001; RANGNI; COSTA, 2011). Ainda nessa década, em 1938, Helena Antipoff fala de sua preocupação em relação aos alunos ‘bem-dotados’ e os inclui no Relatório Geral da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte (GAMA, 2006, p. 21).

É importante frisar que, quando se fala em AH/SD, não há como desconsiderar as concepções de inteligência. Barrera Pérez (2009, p. 300) ressalta que os conceitos de inteligência e de AH/SD estão extremamente vinculados. É notado que, quando se afirma algo sobre a inteligência, determinando-se pessoas com AH/SD, o senso comum as considera detentoras de um saber extraordinário, muito acima da média.

São sujeitos com talentos e habilidades, que transpõem a média, em determinado quesito ou especificidade. Trata-se de pessoas com AH/SD, destacadas desde tempos remotos, porém ‘marcadas’ por mitos e ideias equivocadas, a iniciar pelo conceito que associa AH/SD à inteligência, isso quando esta é entendida, principalmente, como um constructo mensurável por testes convencionais (WINNER, 1998). A avaliação psicométrica, por exemplo, era vista, no início do século XX, como uma das principais formas de determinar a superdotação e, ainda hoje, encontra adeptos, no ideário do senso comum.

Almeida e Capellini (2005, p. 46) corroboram esse entendimento afirmando que o conceito de superdotação “[...] tem sofrido modificações de acordo com a época e o contexto sócio cultural. Por muitos anos, cientistas definiram crianças superdotadas baseando-se na relação entre habilidades superior e capacidade intelectual”.

Com a evolução da humanidade, os estudos vêm sendo constituídos de novas vertentes, conforme afirma Pocinho (2009, p. 4), quando destaca:

[...] durante muitos anos, psicólogos, especificamente os da área da psicometria, seguindo os passos de Lewis Terman, em 1916, associavam sobredotação a Q.I’s elevados. Este legado sobreviveu até a atualidade, em que sobredotação e Q.I elevado continuam, por parte de muitos, a ser considerados sinônimos. Não obstante esta constatação, desde muito cedo, outros investigadores (e.g. CATTELL; GUILFORD; THURSTONE) sustentaram a hipótese de que a inteligência não pode ser expressa de forma unitária e sugeriram múltiplas abordagens do conceito.

Atualmente são os estudos de Alencar e Fleith (2001), Fleith (2007, v. 1), Freitas e Barrera Pérez (2010), Gama (2006), Gardner (2007), Guenther (2006a, 2006b), Pocinho (2009), Renzulli (2004), Sternberg e Grigorenko (2003), Virgolim (2007a, 2007b, 2009), entre outros, que têm sido fontes essenciais para as visões múltiplas sobre inteligência e AH/SD.

No que se refere à mudança no conceito de superdotação, Silva e Paixão (2010, p. 457), apontam

[...] o conceito de inteligência, que hoje é muito mais amplo do que apenas uma capacidade de solucionar problemas, engloba os aspectos sociais, cognitivos e emocionais presentes no sujeito, sendo necessário que haja também interesse por parte do indivíduo para o desenvolvimento da habilidade em uma determinada área.

Para Sternberg e Grigorenko (2003, p. 16), o conceito de inteligência também difere do tradicional. Os autores veem a inteligência plena como o conjunto de capacidades necessárias e que se integram para “o indivíduo obter sucesso na vida, independente de como o defina em seu contexto sociocultural”, através do equilíbrio de três capacidades: analíticas, criativas e práticas.

Teóricos como Gardner (2000) e Renzulli (1978, 1988, 2004), citados por Barrera Pérez (2008, p. 33), consideram “[...] a inteligência sob uma visão multidimensional, como um potencial que pode e deve ser desenvolvido, de origem parcialmente genética, mas extremamente subordinada a fatores ambientais, sociais e afetivos.”

Essa é a visão adotada neste trabalho, e também respaldada nos documentos oficiais brasileiros, a inteligência vislumbrada de modo amplo. Isso não significa desconsiderar o legado construído pelos cientistas a partir dos testes psicométricos, visto que se acredita que os mesmos possam ser usados como medida para um determinado tipo de habilidade. Aos outros tipos, que serão abordados mais adiante, nem todos são alcançados por esses testes e nem sequer podem ser mensurados quantitativamente, como, por exemplo, habilidades no campo da música, do esporte, entre outros.

No Brasil, há legislação educacional específica que ampara o atendimento aos estudantes com AH/SD, possibilitando, assim, as pesquisas nessa área. A Resolução nº 02/01 CNE/CEB e o Parecer nº 17/01 CNE/CEB (BRASIL, 2001a, 2001b) consideram as pessoas com AH/SD aquelas que apresentam “grande facilidade de aprendizagem que as leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” condizentes com os conhecimentos aceitos pela humanidade.

A partir da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva, consideram-se alunos com AH/SD 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 (BRASIL, 2008, p. 15).

Destacam-se as pesquisas desenvolvidas pelos norte-americanos Renzulli (2004, 2010) e Gardner (1995, 2007), respectivamente com a Teoria dos Três Anéis e a Teoria das Inteligências Múltiplas, que, conforme Barrera Pérez (2008, p. 33), “desafiam a tradição positivista da ciência”, principalmente no que tange à mensuração e “propõem abordagens que primam por uma percepção qualitativa de inteligência e de AH/SD”.

Para Renzulli (2010), o conceito de AH/SD está mais abrangente e alicerçado em três grupos convergentes de habilidade, representado pelo autor no Modelo dos Três Anéis: “[...] *that highly productive people are characterized by three interlocking clusters of ability, these clusters being above average (though not necessarily superior) ability, task commitment, and creativity.*”¹

Na intersecção desses três componentes, que formam a Teoria dos Três Anéis de Renzulli, é que se identifica a superdotação e, considerando-se a importância dos aspectos nela contidos, na reformulação da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, ela passa a compor o discurso dos documentos oficiais.

Compreende-se como habilidade acima da média a integração de experiências que resultam de respostas adaptativas, ajustadas a novas situações, e a possibilidade de se engajar em pensamento abstrato, como também a capacidade de adquirir conhecimento e destreza para atuar em uma ou mais atividades de uma área especializada (BRASIL, 2006b; BARRERA PÉREZ, 2008; RENZULLI, 2004; VIRGOLIM, 2007a).

Por envolvimento com a tarefa, entende-se a disponibilidade do indivíduo que, na execução da atividade, se mostra perseverante, dedicado, autoconfiante, esforçado e consciente de estar desenvolvendo um trabalho importante (BRASIL, 2006b; BARRERA PÉREZ, 2008; RENZULLI, 2004; VIRGOLIM, 2007a).

¹ “[...] as pessoas altamente produtivas são caracterizadas por três grupos convergentes de habilidade, sendo estes agrupamentos: habilidades acima da média (embora não necessariamente superior), comprometimento com a tarefa e criatividade.” (RENZULLI, 2010, tradução nossa).

Já a criatividade refere-se à fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento; abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade a detalhes e ausência de medo em correr riscos (BRASIL, 2006b; BARRERA PÉREZ, 2008; RENZULLI, 2004; VIRGOLIM, 2007a). Nessa concepção, a criatividade não está, exclusivamente, relacionada à área artística, mas a qualquer área de interesse da pessoa.

A contribuição de Howard Gardner, no que se refere às AH/SD, diz respeito aos seus estudos sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas. Respalhada nas pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo e da neuropsicologia, essa teoria assinala que as pessoas com desenvolvimento dentro do esperado são capazes do desempenho e da atuação em pelo menos oito áreas intelectuais diversas e, até certo ponto, independentes. Tal posição é diferente da visão unitária e psicometricista de inteligência, destacada desde o início da primeira metade do século XX.

A teoria das Inteligências Múltiplas foi, portanto, proposta a partir da ideia de que todos os indivíduos têm, em princípio, a habilidade de questionar e de procurar respostas, usando todas as capacidades, pois possuem, como parte de sua bagagem genética, habilidades básicas no conjunto de sua inteligência.

Para Gardner (1995, p. 21), a inteligência consiste na capacidade do indivíduo “resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”. O autor afirma, ainda, que “a capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo” (GARDNER, 1995, p. 21).

A teoria das Inteligências Múltiplas considera as capacidades biológicas do indivíduo, bem como as capacidades que são universais na espécie humana. Cada inteligência contém um conjunto de operações identificáveis.

O teórico Gardner (1995, p. 21-29) considerava, a princípio, sete inteligências e, atualmente, oito, as quais são: musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal, intrapessoal e naturalista (ARMSTRONG, 2001; GARDNER, 1995; VIRGOLIM, 2007a, 2007b).

1.1.1.1 Características do estudante com altas habilidades / superdotação

Ao se tratar das particularidades de pessoas com AH/SD, Virgolim (2007a, p. 43) afirma que, na literatura especializada, há uma abundância de listagens de características. E que, não obstante haver divergências na concepção de superdotação, há algumas especificidades que são comuns a todos eles.

Visando a identificação dessa população, Freitas e Barrera Pérez (2010, p. 17-20) elencaram algumas características gerais, tais como:

- Precocidade e gosto pela leitura: esse indicador relaciona-se aos diferentes tipos de inteligência, visto que, a “aquisição precoce dessa faculdade” permite uma maior independência e busca de conhecimento nas diversas áreas, e em seu próprio ritmo, não estando associada, exclusivamente, à área linguística;
- Cultivo de interesses variados e diferenciados dos de seus pares: o interesse precoce e acentuado por assuntos sociais ou políticos, por exemplo, é uma característica constante entre os superdotados e que, na vida adulta, vão-se transformando em princípios éticos e morais, envolvendo seu pensamento, sentimento e ações;
- Tendência a se associar com pessoas muito mais velhas (ou muito mais novas) em lugar de pessoas da mesma idade: nas pessoas mais velhas o superdotado encontra parceiros com quem pode discutir em um nível mais complexo, e quanto aos mais novos, neles ainda “não assentaram os preconceitos e estereótipos que fundamentam a discriminação dos adultos”;
- Assincronismo: é a falta de sincronismo entre os ritmos de desenvolvimento intelectual, afetivo e motor, em comparação com aqueles que se desenvolvem dentro dos padrões de “normalidade”. Tal característica pode levar, inclusive, a problemas de ordem social;
- Preferência por trabalhar/estudar sozinhos: por ter interesses específicos e diferenciados, com ritmo de aprendizagem mais rápido; o grau de comprometimento com a tarefa é elevado,

diferente de grande parte dos alunos que se contentam em apenas cumprir o solicitado, sendo assim o trabalho em grupo, não é apreciado por ele. Quando é sugerido o trabalho em grupo, ou ele é escolhido pelos colegas pouco comprometidos para que faça tudo sozinho – devido ao seu nível de exigência e perfeccionismo – ou é excluído por outros pelo fato de ser “diferente”;

- Independência e autonomia: dois atributos essenciais que fundamentam o elevado grau de comprometimento com a tarefa e a criatividade, visto que essa população necessita pouco ou nenhum estímulo para desenvolver e concluir as atividades que se propõe a realizar, sem temer os desafios e enfrentando os riscos;
- Senso de humor desenvolvido: possuem um humor requintado e sofisticado, a ponto de ser exercido em situações não “humorísticas” para as demais pessoas;
- Perfeccionismo: exigência e expectativa muito altas, podendo levá-lo a conflitos e tensões internas, tais como culpa e vergonha quando não conseguem atingir suas próprias perspectivas;
- Capacidade de observação muito elevada: notam detalhes, descrevem situações, objetos, atitudes que as demais pessoas não percebem, levando-os à elaboração de produtos mais complexos;
- Liderança: podendo ser positiva ou negativa, manifestada pelo poder de “persuasão, capacidade de argumentação e convencimento, autossuficiência, tendência a organizar o grupo e capacidade de cooperação”;
- Gosto e preferência por jogos que exijam estratégia: o gosto pelo desafio, ou por jogos desse tipo, pode estar fundamentado, entre outros, “na elevada capacidade de abstração, no raciocínio lógico-matemático muito desenvolvido, na facilidade para resolver problemas e encontrar soluções diferentes, na memória muito desenvolvida”.

Virgolim (2007a, p. 44) ressalta que, “para ser considerado superdotado, o aluno não precisa exibir todas essas características”, entretanto, cabe lembrar aos observadores, entre eles os docentes, que a presença desses comportamentos, exibidos de forma consistente, são fortes indicadores de AH/SD.

Uma das dificuldades encontradas na identificação de pessoas com AH/SD surge devido à heterogeneidade de características apresentadas por elas. Sobre isso Anjos (2011, p. 23) acrescenta:

Observa-se que as pessoas com altas habilidades/ superdotação constituem um grupo heterogêneo apresentando variadas características e habilidades diversas. [...] é importante frisar que essas pessoas se diferenciam pelo estilo de aprendizagem, interesses, níveis de motivação e de autoconceito, personalidade, e principalmente por suas necessidades educacionais.

Várias dificuldades podem surgir no momento da identificação da pessoa com AH/SD, entretanto, isso não pode paralisar educadores e outros profissionais envolvidos nessa ação. É preciso continuar empenhando esforços no intuito de melhor identificá-los e, conseqüentemente, atendê-los em suas necessidades educacionais específicas.

1.1.1.2 Mitos: o fortalecimento do senso comum

É possível visualizar, nos registros dos pesquisadores da área, muitos mitos, falsos juízos e ideias errôneas que se mantêm ao longo dos anos. Tais equívocos, na maioria das vezes, acabam por ocasionar o sofrimento das pessoas com AH/SD, uma vez que as representações sociais não condizem com a realidade (PLETSCH; FONTES, 2007; RANGNI; COSTA, 2011).

Barrera Pérez (2003, p. 46) afirma que, “historicamente, os mitos (do grego *mýthos*, ‘fabula’) surgem para explicar situações ou pessoas reais que a lógica humana não consegue compreender e tem sua raiz no medo ao novo que todo ser humano enfrenta.” Afirma a autora:

[...] mitos e crenças populares, alguns decorrentes de características próprias das PAHs, outros, de preconceitos socioculturais e/ou ideológicos e até da própria desinformação sobre as AHs. Eles são fortes empecilhos para a formação de uma identidade própria das PAHs e contribuem para uma representação negativa ou, pelo menos, distorcida destas pessoas (BARRERA PÉREZ, 2003, p. 45).

A título de esclarecimento, Barrera Pérez (2003) utiliza a sigla PAHs, para designar Pessoas com Altas Habilidades. Refere Winner (1998, p. 12): “[...] mitos e concepções errôneas sobre a natureza da superdotação abundam, talvez porque seu estudo é um tópico sensível, politicamente carregado, com frequência rotulado como elitista e obstinado”.

Ellen Winner desenvolveu um estudo com nove crianças, nos Estados Unidos, visando “sintetizar e avaliar a melhor pesquisa científica sobre superdotação nas áreas de música, matemática e habilidade verbal”.

Segundo a mesma autora, “há nove suposições fortemente mantidas, sobre superdotação” (WINNER, 1998, p. 14 a 18), ou seja, nove mitos:

- a. Superdotação global: O rótulo da superdotação é mais frequentemente reservado para aqueles com aptidões acadêmicas, ou seja, no âmbito da escola, aqueles que apresentam habilidades principalmente em linguagem (oral e escrita) e matemática, as grandes áreas valorizadas na escola. Entretanto, segundo a autora, não há um “poder intelectual geral que lhes permite ser superdotados em tudo”;
- b. Talentosas, mas não superdotadas: “Dois rótulos diferentes sugerem duas classes diferentes”, mas, segundo a autora, não há justificativa para tal distinção. Aqueles que demonstram habilidade excepcional artística (artes visuais, música ou dança) ou atlética (tênis, mergulho, etc.), normalmente não são considerados superdotados, e sim talentosos. Contudo, tanto estes quanto aqueles, que foram identificados por testes de QI, deveriam ter a mesma classificação: superdotados;
- c. QI excepcional: “Há poucas evidências de que superdotação em áreas não-acadêmicas, como artes ou música, requeira um QI excepcional”. Os testes de QI medem uma estreita gama das habilidades humanas, com foco principal em linguagem e número;
- d. Biologia: O senso comum trata a superdotação como inteiramente inata, ignorando a influência sobre o desenvolvimento de aptidões;

- e. Ambiente: Há também, aqueles que acreditam que a superdotação é “simplesmente uma questão de treinamento intensivo por parte dos pais e professores, iniciado em uma idade tenra”, ignorando “o poderoso papel da biologia para determinar se há qualquer aptidão para o ambiente desenvolver”;
- f. O pai condutor: Ainda segundo a autora, há pessoas que afirmam que os superdotados são “fabricados” por pais “superzelosos”, que os “empurram”, impedindo-os de uma infância “normal”. A verdade é que, os pais envolvem-se na “nutrição” dos dons de seus filhos, e no desenvolvimento de suas habilidades;
- g. Esbanjando saúde psicológica: Alguns psicólogos delinearam pessoas com QI elevado aquelas “bem ajustadas, excepcionalmente morais e esbanjando saúde física e psicológica”;
- h. Todos são superdotados? De acordo com a autora, não. E pensar dessa maneira, ou seja, considerar todos os alunos como superdotados leva à discriminação dos mais capazes, uma vez que estes receberiam uma formação limitada, nivelada para estudantes “moderadamente aptos”. Seguindo o mesmo pensamento, a escola negaria a possibilidade de “qualquer forma de educação especial para os superdotados”;
- i. As crianças superdotadas se tornam adultos eminentes: conforme a autora, mesmo que a criança seja extremamente habilidosa, pode ser que nunca faça algo “genuinamente criativo”; para ela, o que vai determinar o sucesso na vida adulta são fatores “múltiplos e interagentes. Bem acima de nível de habilidade, papéis importantes são desempenhados por personalidade, motivação, ambiente familiar, oportunidades e pelo acaso” (WINNER, 1998, p. 14-18).

Didaticamente, Barrera Pérez (2003, p. 47; 2004, p. 69-82) denomina os mitos e crenças como ‘fantasmas’, classificando-os em sete categorias:

- a) Os Mitos sobre constituição abordam os seguintes aspectos: as AH/SD são uma característica exclusivamente genética; dependem exclusivamente do estímulo ambiental; pais organizadores (condutores); a criança com AH/SD é egoísta e solitária; é “metida”, “sabichona”, “exibida”, “nerd”, “CDF”; são fisicamente frágeis, socialmente ineptas e com interesses estreitos.
- b) Os Mitos sobre a distribuição envolvem ideias como: todos temos AH/SD, basta estimulá-las e poderemos “fabricar” uma criança com AH/SD; a incidência das AH/SD na população é muito pequena; existem mais homens do que mulheres com AH/SD; e as pessoas com AH/SD provêm de classes socioeconômicas privilegiadas.
- c) Os Mitos sobre identificação apresentam que: a identificação fomenta a rotulação; fomenta atitudes negativas na pessoa com AH/SD; não se deve identificar a pessoa com AH/SD; e não se deve comunicar à criança que ela tem AH/SD.
- d) Os Mitos sobre níveis ou graus de inteligência tratam das seguintes questões: a pessoa com AH/SD é apenas aquela que tem um QI excepcional; criança talentosa, mas não com AH/SD; e as crianças inteligentes também são criativas, na mesma proporção.
- e) Os Mitos sobre desempenho abarcam: a criança com AH/SD se destaca em todas as áreas de desenvolvimento humano – Superdotação Global; e se destaca em todas as áreas do currículo escolar, tem que ter boas notas – é o aluno nota 10 em tudo.
- f) Os Mitos sobre consequências apontam que: a pessoa com AH/SD desenvolve doenças mentais, desajustamento social e instabilidade emocional; o QI se mantém estável durante toda a vida; crianças com AH/SD serão adultos eminentes; tudo é fácil para pessoa com AH/SD; as crianças com AH/SD se autoeducam, não precisam de ninguém.
- g) Os Mitos sobre o atendimento envolvem: as crianças com AH/SD não precisam de atendimento educacional especial; o atendimento especial fomenta a criação de uma elite; crianças com AH/SD devem ir a escolas especiais; a aceleração é a abordagem de

atendimento mais correta para os alunos com AH/SD; não se deve incentivar o agrupamento de crianças com AH/SD.

Essas ideias errôneas permeiam o imaginário do senso comum. Estão presentes de uma forma ou de outra, contribuindo para a permanência de conceitos estereotipados a respeito das pessoas com AH/SD.

Guenther (2006a, p. 35-36) corrobora o supracitado afirmando que os falsos juízos, sobre as pessoas com características de AH/SD, coexistem no cotidiano escolar, já que, normalmente, espera-se delas um bom desempenho acadêmico:

[...] na maioria dos casos, esses alunos não deverão criar problemas para professores e colegas na situação escolar, o que não quer dizer que não venham a enfrentar dificuldades e problemas eles próprios, causados principalmente por desempenho inadequado, expectativas e inclinações ignoradas pela escola e atividade escolar, e o inevitável tédio deixado pelo baixo nível de estimulação mental.

Como se observa, a aceitação de conceitos baseados nos mitos tende a dificultar ou, até mesmo, impedir o pleno desenvolvimento das habilidades de pessoas identificadas como superdotadas.

A própria história ratifica tais suposições. Barrera Pérez (2003) quando retoma o período do Renascimento, mostrando como eram tratadas as pessoas com “deficiências” e as que eram chamadas de “gênios”, explica:

O sentimento de amor/ódio em relação às PAHs vislumbrava-se no Renascimento, quando os “gênios” eram alvo dele e dos mitos que a sociedade criara para estas pessoas. Assim como quem apresenta uma deficiência é alvo de pena e comiseração, quem manifesta uma aparente vantagem é alvo de inveja e agressão. O primeiro é privado de manifestar suas potencialidades, em detrimento de sua desvantagem, enquanto que, ao segundo, é negada a existência de suas reais desvantagens. A PAH é encoberta por um manto de inverdades que ofusca sua visualização e, em consequência, seu atendimento, cuja necessidade, chega a ser inclusive questionada. (BARRERA PÉREZ, 2003, p. 46).

Essa imagem descrita por Barrera Pérez vigora, em alguns aspectos, até a contemporaneidade. Sendo assim, é preciso trabalhar no sentido de romper com tais mitos e visualizar as pessoas com AH/SD em suas peculiaridades, respeitando seu potencial elevado e considerando, também, suas limitações.

1.1.1.3 Terminologia: o que as palavras não dizem

Altas habilidades, superdotação, talento, pessoa dotada, entre outras, são conceitos utilizados com o objetivo de designar pessoas com AH/SD (ANJOS, 2011).

Virgolim (2009) afirma que uma das áreas de maior discussão, no campo de estudos referentes às AH/SD, diz respeito à conceituação da superdotação, principalmente quando se salienta o conceito de inteligência.

Afirmam Freitas e Barrera Pérez (2010, p. 20): “existem diversas definições de AH/SD, pois há diferentes concepções sobre inteligência e esses são dois conceitos que estão muito vinculados”. Definir quem é o indivíduo superdotado tem sido uma seara de vasta discussão, o mesmo se verifica, também, na utilização da terminologia empregada.

Alencar e Fleith (2001, p. 153) constataram “uma diversidade de termos para se referir ao aluno que se destaca por um potencial superior” em diferentes países, como, por exemplo, na Austrália, cuja preferência é pelas expressões “habilidades especiais” e “alunos mais capazes”; na China, que utiliza o termo “supernormal”; na Indonésia, designa-se “crianças excepcionais”; na Inglaterra, “alunos mais capazes (*more capable*) ou altamente capazes (*highly able*)”; nos Estados Unidos, existe uma variedade de termos para fazer referência aos participantes de programas especiais, entre eles “*gifted*, usualmente traduzido por superdotado pelos autores brasileiros” e, em Portugal os acadêmicos reconhecem o termo “sobredotado” (grifos das autoras).

Os termos comumente utilizados no Brasil, conforme Sabatella (2005, p. 61), foram adotados por influência dos Conselhos Internacionais. “Altas Habilidades” é proveniente do Conselho Europeu para Altas Habilidades (*European Council for High Ability - ECHA*); “Superdotado ou Talentoso”, do Conselho Mundial para Crianças Superdotadas e Talentosas (*World Council for Gifted and Talented Children - WCGTC*) e “Superdotação”, da Federação Ibero-Americana – *Ficomundyt (Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children)*.

Superdotação, termo bastante empregado no Brasil, requer algumas considerações. De acordo com Rangni e Costa (2011, p. 469), foi Leoni Kaseff, em 1929 e 1931, que usou pela primeira vez o prefixo ‘super’, relacionado ao

superdotado, para nomeá-lo em suas publicações. Para os teóricos, o referido prefixo “tão incongruente e mal traduzido do original [em] inglês”, não expressa a real condição da pessoa com características de AH/SD, e “possivelmente adquiriu força no momento de construir ou adotar um termo” (RANGNI; COSTA, 2011, p. 469).

Alencar e Fleith (2001, p. 154), por sua vez, afirmam “não se encontrar na literatura norte-americana o termo *supergifted* que seria o mais próximo daquele que utilizamos com frequência no Brasil”. Constataram, também, que os termos “superdotado” e “talentoso” têm sido utilizados “como sinônimos por muitos especialistas norte-americanos da área”.

Ao falar de alunos “mais capazes e dotados”, Guenther (2006a, p. 69) afirma: “as diversas expressões de talento e capacidade humana, que originam necessidades educativas diferenciadas, são englobadas sob termos genéricos e vagos, como *superdotação* ou *altas habilidades*” (grifo da autora).

Essa autora ressalta, também, que na área de Educação Especial “[...] conceitos pouco assentados leva à adoção de termos imprecisos, ou impróprios, que geram combinações esdrúxulas para expressar ideias complexas, tornadas ainda mais confusas nas variadas traduções e interpretações” (GUENTHER, 2006a, p. 69).

Conforme Freitas e Barrera Pérez (2009, v. 1, p. 13), com o aumento da propagação dessa temática, “principalmente na mídia popular, também se tem constatado a confusão da concepção de AH/SD com a ideia de “precocidade” ou mesmo “criatividade”, e isso tem contribuído para a divulgação de informações sem embasamento teórico”.

No Decreto nº 7611/11 – casa civil, que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado, encontra-se no Art. 2º a seguinte determinação: “A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com [...] altas habilidades **ou** superdotação”. (BRASIL, 2011, p. 1, grifo nosso). Nesse texto de lei, como se vê, trata-se de altas habilidades **ou** superdotação.

A própria legislação reconhece a existência de conceitos variados e usa ora a expressão altas habilidades, ora o termo superdotação. Encontram-se, por vezes, as mesmas expressões separadas por barra – altas habilidades/

superdotação – e, ainda, conforme o Decreto nº 7611/11, o registro da conjunção **ou**, para indicar a possibilidade da utilização dos termos isoladamente.

Para Rangni e Costa (2011), a utilização do termo superdotado tem-se configurado no sistema, em razão de seu uso nos documentos e ações políticas e educacionais. Como se tem visto nos documentos oficiais, essa é uma das terminologias mais usadas (BRASIL, 2008, 2009, 2011).

Para alguns teóricos, entretanto, as terminologias utilizadas não representam dificuldades. Barrera Pérez (2008, p. 23), por exemplo, considera que “não há diferenças qualitativas” entre os conceitos “Superdotação, Altas Habilidades e Talento”, e adota a expressão Altas Habilidades/Superdotação considerando as convenções do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD).

Quanto aos termos gênio e genialidade, que também aparecem nas tentativas de definições de pessoas com altas habilidades/superdotação, a literatura aponta aqueles raros sujeitos que se destacam entre os melhores em áreas específicas, tanto do conhecimento, como de artes, habilidade psicomotora, entre outras. São aqueles poucos que “deixam sua marca na história” (VIRGOLIM, 2007a).

Gênio, na versão eletrônica do dicionário Aurélio, significa: dotado de “[...] altíssimo grau de capacidade mental criadora, em qualquer sentido; indivíduo de potencial intelectual incomum” (FERREIRA, 2004). No dicionário Houaiss (2004, p. 368), encontra-se a seguinte definição: “[...] aptidão natural para algo, dom; extraordinária capacidade intelectual, criativa”.

O conceito de genialidade permeia também o imaginário das pessoas que o associam à superdotação. Entretanto, conforme a literatura na qual se respalda este estudo consideram-se como gênios aquelas pessoas que trouxeram contribuições significativas para a humanidade (VIRGOLIM, 2007a; CHACON; PAULINO, 2011). Ou seja, associar a superdotação à genialidade é possível, no entanto os termos não são sinônimos. Todo gênio possui características de superdotação, mas não o inverso.

Já o termo talento, bastante citado quando se quer falar sobre superdotados, no dicionário Houaiss (2004, p. 705), indica “inteligência notável, que se afirma por méritos excepcionais. Capacidade inata ou adquirida”. Esse substantivo, realmente, abarca as pessoas com altas habilidades/superdotação, elas são talentosas, entretanto restringe-se o conceito.

Conforme Delou (2001, p. 24), foi no contexto latino que se formou a concepção do que é dote: “o *dote* eram os bens que a mulher levava ao casar-se e aquele que possuía o dote era *dotado*”. Já no contexto grego “formou-se a ideia de *talento*”, correspondente ao vocábulo latino, que designa a “moeda da antiguidade grega e romana e aquele que possuía talento era *talentoso*”.

Segundo a estudiosa, esses termos ganharam novos significados ligados à inteligência. Enquanto *dote* é conceito associado aos dons naturais, *talento* passou a ter um sentido relacionado às capacidades adquiridas. Nesse sentido, ainda de acordo com ela, a ideia que o termo talento representa teria uma amplitude maior que o do dote, uma vez que esta contempla apenas a aptidão natural, ao passo que aquela abarcaria tanto a natural quanto à adquirida.

Lima (2011, p. 58) encerra a discussão afirmando:

Por mais que cada termo apresente peculiaridades na sua conotação, esta se torna uma discussão salutar quando todos estão em busca da identificação e, por conseguinte, das melhores estratégias de encaminhamento para este alunado, em todos os níveis de ensino. Oferecer ao aluno com altas habilidades/superdotação uma educação de qualidade vai muito além da questão terminológica.

1.1.2 Políticas Públicas e o Estudante com Altas Habilidades / Superdotação

Altas habilidades/superdotação são temáticas de estudo referentes à área de Educação Especial e encontram amparo na legislação educacional brasileira vigente desde meados dos anos 60s. Ainda que implicitamente, encontra-se no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4024/61 (BRASIL, 1961) – a garantia da educação aos ‘excepcionais’ (Art. 88 e 89). Posteriormente há na Lei 5692/71 – LDB – menção aos superdotados (Art. 9), conforme histórico traçado por Freitas e Barrera Pérez (2009) e Barrera Pérez (2006).

Após a Declaração de Salamanca, em 1994, de que o Brasil é signatário, enfatiza-se a inclusão dos alunos ‘especiais’ na rede regular de ensino. Oficialmente reconhece-se que esses alunos têm o direito de utilizar serviços e apoios especializados.

Por ocasião da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 1996, oficializam-se os suportes de saúde, previdência social e igualdade de direitos aos “portadores” de necessidades educativas especiais (NEE),

que possibilita a apropriação de conceitos fundamentais dos conteúdos escolares. Há no capítulo V, Art. 59 desta lei (BRASIL, 1996, p. 47) uma referência ao aluno superdotado que lhe garante “aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar”.

Desde 2001, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, por meio do Parecer CNE/CEB 17/2001, já trazia em seu texto, entre outras considerações, que o estudante com AH/SD “por ter condições de aprofundar e enriquecer [...] conteúdos deve receber desafios suplementares, [...] inclusive para concluir em menor tempo, a série ou etapa escolar.” (BRASIL, 2001a, p. 47). Pode-se perceber que passados cinco anos houve um avanço na compreensão das necessidades especiais da pessoa com AH/SD, pelo menos em termo de lei.

O grande fomento da União, para o investimento dos estados na área de AH/SD, deu-se com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), no ano de 2005. Essa iniciativa proporcionou aos estados brasileiros a implementação de um serviço de apoio especializado a esta população inserida na educação básica (BRASIL, 2006b).

Em 2008, com a aprovação da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), são definidos os estudantes com AH/SD como aqueles que pertencem e necessitam do atendimento educacional especializado. No mesmo ano, o Decreto nº 6.571/08 determina as formas de oferta desse atendimento.

Para operacionalizar as formas de atendimento determinadas pelo Decreto nº 6.571/08, o MEC institui a Resolução nº 4/2009 CNE/CEB que traz em seu Art. 7º a proposta de enriquecimento curricular.

Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes. (BRASIL, 2009, p. 2)

Após a implementação dessas novas políticas de educação, percebe-se a inserção significativa dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) na escola regular, e paralelamente a isso, começa-se a identificar

os estudantes com AH/SD. Na tentativa de reconhecer esta população e encaminhá-la para atendimentos específicos, nota-se que, devido ao estereótipo construído pelo senso comum, esta não necessitaria de cuidados especiais. Contudo, Rossato, Munhoz e Costa (2012) afirmam:

[...] pessoas com altas habilidades/superdotação apresentam idiosincrasias que se não forem identificadas, compreendidas e trabalhadas poderão prejudicar o aproveitamento do ensino; provocar a desistência, em razão de frustrações, desestímulos e dificuldades de ajustamento com os colegas; ou fazer com que se desperdice o talento que poderia ser ampliado. Diante desta constatação, pode-se afirmar que alunos superdotados necessitam de atendimento educacional especializado.

A reflexão sobre a inclusão dos alunos com NEE é fundamental, quando se pretende apontar novos rumos educacionais e superar o desafio de modificar a organização da sociedade. Conforme as afirmações de Freitas e Stobäus (2011, p. 488) “nunca o tema inclusão das pessoas com necessidades especiais esteve tão presente no dia-a-dia da educação”. Garantido pelas leis e reconhecido como um direito de todos há que se abarcar as pessoas com AH/SD nesta prerrogativa.

As ponderações de Gama (2006) respaldam o enfoque que aqui se dá ao atendimento especializado aos superdotados:

[...] há duas razões importantes para se ampliar o atendimento a crianças com superdotação no Brasil: a primeira é que o oferecimento de oportunidades educacionais diferentes a alunos com potenciais diversos é uma determinação legal; a segunda, sobretudo no caso de superdotados com potencial superior, é que isto deveria ser uma questão nacional prioritária, uma vez que poderá garantir a formação de adultos capazes de resolver os inúmeros problemas que assolam o país e o mundo de hoje. (p. 11).

O reconhecimento e o atendimento da criança, embora precise ser ampliado, já teve seu início; acredita-se que, mesmo de maneira incipiente, vem trazendo contribuições significativas. É preciso que esse trabalho se estenda para o adulto, nas universidades, pois as crianças estão crescendo.

1.1.3 As Crianças Cresceram e as Universidades Ficaram Próximas

Ao longo do desenvolvimento do sujeito, verifica-se, cronologicamente, a evolução das conquistas dos pequenos. Crianças, logo, jovens, paralelamente, estudantes da educação básica, e posteriormente alunos universitários. Em pouco tempo, profissionais do mercado de trabalho.

Guenther (2006a) relata que para os “bem dotados” há diversas variáveis que intervêm em seu projeto de escolha profissional. Expõe, a autora, que eles normalmente sobressaem em diversas atividades, possuem interesses variados e, talvez por isso mesmo, não consigam direcionar o foco que corresponderia as suas maiores expectativas:

[...] a escolha de um curso universitário – caminho preferido em nossos meios para formação profissional – vem muito cedo na vida para os nossos jovens, particularmente para os mais capazes que ainda estão em plena exploração do mundo em expansão de campos de interesse e ação. (GUENTHER, 2006a, p. 113-4).

Ainda segundo a autora, apesar destes alunos passarem facilmente nas seleções das universidades podem não concluir o curso escolhido, trocando por outros, “abandonando a cada ano uma área em que ingressaram, mas que na verdade não chegaram a escolher [...] à procura daquele caminho que leve a um futuro que a cada momento parece ainda mais longe do que antes [...]” (GUENTHER, 2006a, p. 113-4).

Nota-se, pelas declarações de Guenther que o aluno superdotado chega à universidade sem ter tido orientação na educação básica. Acredita-se, então, que na instituição universitária deveria encontrar docentes capazes de identificá-los e atendê-los em suas necessidades educacionais especiais, ou direcioná-los a programas específicos. Isso possivelmente minimizaria os transtornos decorrentes da sua insatisfação com o curso escolhido.

Como as pesquisas brasileiras, que abordam a área de AH/SD, são relativamente recentes, acredita-se que há ainda muito para avançar. Talvez por isso os conhecimentos que os docentes possuem sobre a temática pareçam ser insuficientes para oferecer o suporte necessário a esta população.

A literatura trata da identificação e atendimento da criança e adolescente, mesmo que de modo escasso, porém, em relação às pessoas adultas

é quase nula ou rara a pesquisa disseminada. Freitas e Barrera Pérez (2010, p. 88) afirmam:

[...] até o momento, pouco tinha sido pesquisado neste campo tão fascinante que é o adulto com AH/SD. Na literatura especializada, geralmente são analisadas características comuns encontradas em crianças e adolescentes, mas, raramente aquelas relativas a adultos.

Acreditar que por serem adultos já não precisam de direcionamento é um equívoco. O ambiente universitário, ainda que sugira a ideia de encaminhamento dos alunos para projetos e estudos mais específicos, que supostamente atenderia as necessidades dos alunos superdotados, ainda não dão conta de solucionar algumas questões.

Por exemplo, muitas vezes, o aluno por si só não tem informações suficientes sobre os projetos ofertados, e quem poderia direcioná-lo é o docente que, antes disso, teria de reconhecer sua habilidade superior encaminhando-o para um projeto que explorasse justamente essa capacidade. Explica Anjos (2011, p. 16)

É um engano pensarmos que essas pessoas têm recursos suficientes para desenvolverem sozinhas suas habilidades, não sendo necessária uma intervenção do ambiente; a realidade é que alunos com altas habilidades/superdotação necessitam de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras que estimulem seu potencial.

O estudante universitário com AH/SD, que não foi identificado nos anos anteriores, deveria, nesse momento, ter a oportunidade de vivenciar e experienciar diferentes propostas que pudessem desvelar e aprimorar suas habilidades, para que não permaneça na invisibilidade (BARRERA PÉREZ, 2003) e satisfaça as suas próprias expectativas e, quiçá, realize-se como pessoa.

Para Winner (1998, p. 17), as pessoas com AH/SD são “o nosso capital humano, uma promessa para o nosso futuro” e, portanto, investir em práticas educacionais voltadas para elas é fundamental para que haja um ensino com equidade.

Uma boa educação para todos não significa uma educação idêntica para todos, portanto, devemos ter consciência de que um sistema educacional voltado apenas para o estudante médio e abaixo da média pode significar o não reconhecimento e estímulo do talento e, conseqüentemente, o seu não-aproveitamento (ANJOS, 2011, p. 16).

Isso não quer dizer que os alunos medianos também não possam ser beneficiados por essas práticas pedagógicas, pelo contrário, o que se quer mostrar é que investindo no desenvolvimento do potencial latente de todas as pessoas, independente se superdotados ou não, tem-se a possibilidade de um nível de educação ainda melhor, seja na educação básica, seja no ensino superior.

Eles estão na universidade e precisam ser atendidos por seus professores, os quais, por sua vez, necessitam de uma formação que respalde seu investimento nesta e em toda a população da Educação Especial. Entretanto, como constatado por Freitas e Barrera Pérez (2010), há uma escassez de pesquisas no que se refere às AH/SD em adultos, o que pode justificar o pouco conhecimento sobre a área.

Este panorama pode vir a ser revertido, uma vez que se inicia no Brasil um movimento em favor do reconhecimento das pessoas com AH/SD. Freitas e Barrera Pérez (2010), por exemplo, afirmam que as universidades têm “contribuído com o conhecimento na área por meio da produção de dissertações e teses, implantação de cursos e alguns programas de extensão e grupos de pesquisa.” (FREITAS; BARRERA PÉREZ, 2010, p. 5).

Levando-se em conta a importância dessa produção científica, citada pelas autoras, abaixo se apresenta um recorte dos assuntos tratados.

1.1.4 A Produção da Pesquisa Brasileira Acerca de Altas Habilidades / Superdotação: o Que Dizem os Pesquisadores da Área

A área de AH/SD começa a ter sua expressão nas pesquisas científicas, a partir da década de 90, (ANJOS, 2011, p. 14). De acordo com Anjos (2011) e Barrera Pérez (2003), muitos são os relatos e pesquisas que tratam das deficiências e, em quantidade menor, aqueles que abordam as AH/SD.

No Brasil, desde a década de 70, a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), em seu art. 9º, trazia, pela primeira vez, referência ao superdotado em texto legal, indicando a obrigatoriedade do atendimento especial (DELOU, 2001; METTRAU; REIS, 2007).

Cianca, Lyra e Marquezine (2010a, 2010b) constataram, em uma pesquisa, que dos 6.084 artigos referentes à área de Educação Especial,

especificamente sobre AH/SD, aferidos em 22 periódicos indexados e avaliados em *QUALIS* A1, A2 e B1, somente 28 abordavam a temática em questão.

Na pesquisa realizada por Barrera Pérez (2008) para seu doutorado, a autora constatou a existência de apenas sete teses registradas no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – duas de Brasília, duas do Rio Grande do Sul, uma de São Paulo, uma do Rio de Janeiro e uma do Ceará – entre os anos de 1987 e 2006 e que tinham como foco o tema AH/SD.

Em novos estudos, Freitas e Barrera Pérez (2009, v. 1), ampliando o período de busca das teses no banco de dados da CAPES para 2007, verificaram que o número de pesquisas permanecia o mesmo, e comentam:

O fato mais notório é que existem apenas 7 teses de Doutorado e 50 dissertações de Mestrado com foco explícito na área, defendidas no período, em todo o País, o que representa menos de 4% das 166 teses e menos de 7% das 786 dissertações já defendidas sobre Educação Especial. (p. 8-9).

Em pesquisa realizada em 2012, no mesmo banco de Dados, há registrados 88 estudos que tratam a temática AH/SD, sendo dez teses e 78 dissertações. É importante salientar que os registros encontrados datam de 1987 a 2010. Pode ser que existam outros ainda não catalogados.

Das dez teses defendidas, nesse período, verifica-se o maior volume de pesquisa a partir do ano de 2005, pois os registros mostram que foram produzidas três nos anos de 1989, 2001 e 2004, mais quatro nos anos seguintes, sendo duas em 2005 e duas em 2006, e outras três em 2008.

A primeira tese, defendida em 1989, por Osowski (UFRS) e intitulada “Os chamados superdotados: a produção de uma categoria social na sociedade capitalista”, trata de uma pesquisa documental, cujo foco está no conceito de AH/SD produzido pela sociedade capitalista, para fortalecer as classes dominantes.

A segunda tese, defendida em 2001, por Delou (PUC SP), com o título “Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino”, trata de uma pesquisa empírica, cujo objetivo foi identificar e analisar, por meio de depoimentos de alunos

superdotados, as formas com as quais a escola lidou e encaminhou tais educandos para o atendimento nas salas de recursos do município do Rio de Janeiro.

Foram entrevistados dez, dos 111 alunos atendidos, entre os anos de 1974 e 1994, com idade de 17 a 28 anos. Os resultados apontaram que a lógica de desempenho escolar presente nas estratégias pedagógicas, fragmentada e descontextualizada, levou aqueles alunos, com potencial bem maior, a acatar somente as formalidades de aprovação indicadas pela escola.

A terceira tese, defendida em 2004, por Lustosa (UnB), intitulada “A moral em superdotados: uma nova perspectiva”, buscou, servindo-se da pesquisa empírica, analisar como se constituem a moral e a moral pró-social em adolescentes identificados como superdotados nas áreas intelectual e acadêmica pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Foram entrevistados cinco alunos do ensino médio, entre 12 a 15 anos.

A quarta tese, defendida em 2005, por Vieira (UFRS), intitulada “Viagem a Mojáve-Óki! Uma trajetória na Identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos”, teve como objetivo analisar o processo de identificação das altas habilidades/superdotação em crianças da faixa etária de quatro a seis anos, considerando-se uma concepção de inteligência que evidenciasse as múltiplas expressões e um entendimento dinâmico dos indicadores para os sujeitos com as distintas características.

A quinta tese, defendida em 2005, por Viana, (UFC), intitulada “Avaliação educacional diagnóstica: uma proposta para identificar Altas Habilidades”, é um estudo quali-quantitativo, realizado com professores, familiares e alunos do Colégio da Polícia Militar de Fortaleza (CPMF) – 57 sujeitos – no período de 2003 a 2004. Buscou investigar como eram reconhecidos os alunos com AH/SD e descobriu que estes eram identificados por seu desempenho acadêmico. Em sua maioria eram do gênero masculino e com bom ajustamento psicossocial.

A sexta tese, defendida em 2006, por Reis (UERJ), intitulada “Educação Inclusiva é para todos? A (falta de) formação docente para Altas Habilidades/Superdotação no Brasil”, analisou a formação de pós-graduação *lato sensu*, na área de AH/SD, evidenciando a necessidade de criação de novos cursos de habilitação profissional na área.

A sétima tese, defendida por Magalhães (UnB), também no ano de 2006, intitulada “Programa de Atendimento ao Superdotado da Secretaria de Estado

de Educação do Distrito Federal (1991-2002): inclusão social ou tergiversação burocrática?”, investigou o referido programa, procurando verificar se as ações desenvolvidas nos processos de encaminhamento, avaliação e atendimento ao aluno superdotado favoreciam sua inclusão social. O estudo apontou divergências em sua gestão, quanto à correlação entre as limitações do programa e as diretrizes do Ministério de Educação para a área.

A oitava tese, defendida por Chagas (UnB), no ano de 2008, intitulada “Adolescentes talentosos: características individuais e familiares”, investigou sobre as características de adolescentes talentosos a partir da percepção do próprio adolescente, seus familiares e professores. Os resultados demonstraram que os genitores avaliavam a si mesmos de forma mais positiva quando comparados aos filhos, fato que revela a tendência destes em negar seu talento. A pesquisa apontou também que o suporte familiar e o atendimento em sala de recursos foram os dois principais fatores favoráveis ao desenvolvimento do talento. Os resultados indicaram, ainda, uma preferência maior entre os participantes pelo uso do termo talento para designar pessoas com habilidades superiores.

A nona tese, defendida por Pérez (PUC RS), em 2008, intitulada “Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta”, é uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, teve como objetivo compreender a forma como a pessoa com AH/SD adulta constrói sua identidade como tal, propondo estratégias educacionais para uma construção sadia dessa identidade e para seu desenvolvimento.

Os resultados dessa nona tese evidenciaram que a construção sadia da identidade da pessoa com AH/SD está vinculada não somente à representação que seus familiares, professores e sociedade têm sobre as AH/SD e à pessoa com AH/SD, mas fundamentalmente à sua representação; “e que essa construção será mais sadia quanto maior for a interseção do reconhecimento, a aceitação e a valorização das AH/SD e da PAH/SD nos contextos pessoal, familiar, escolar e social” (BARRERA PÉREZ, 2008, p. 10). O estudo apontou, entre outros resultados, “um elevado número de parentes próximos com AH/SD, o que referenda as pesquisas que lhe atribuem também uma origem genética, assim como precocidade na leitura em todos os participantes” (BARRERA PÉREZ, 2008, p. 8).

A décima e última tese, defendida em novembro de 2008, por Barbosa (UERJ), intitulada “Programa de enriquecimento de base cognitivo-

comportamental mediando o transtorno obsessivo compulsivo (TOC) de um estudante com altas habilidades na escola regular: um estudo de caso”, teve como objetivo identificar comportamentos relativos às altas habilidades e ao TOC, em nove indivíduos. Posteriormente, foi selecionado um deles, cujas características se aproximavam daquelas concernentes às altas habilidades e ao TOC. Esse estudante foi submetido a um Programa de Enriquecimento de base Cognitivo-Comportamental, sendo as atividades realizadas por meio de técnicas específicas para a supressão dos sintomas de TOC. Os resultados apontaram que o programa desenvolvido foi eficiente na supressão dos sintomas obsessivo-compulsivos e também favoreceu a potencialização dos talentos, desenvolvendo habilidades no relacionar-se com os demais colegas e pessoas em geral.

Essas dez teses de doutorado, que constam no Banco de Teses da CAPES, trazem contribuições para o fomento da área e evidenciam o *locus* em crianças e adolescentes, com exceção da penúltima apresentada por Barrera Pérez, cujo foco está no adulto.

Barrera Pérez (2008, p. 17-18) afirma que essa contribuição acadêmica constitui avanço importante na compreensão da pessoa com AH/SD “seus comportamentos e a forma de identificá-la, elas também revelam um panorama de escassez de pesquisas científicas na área, não muito diferente em nível internacional, que é ainda mais precário no que se refere à educação de adultos”.

Referente às 78 dissertações que constam no banco de teses e dissertações da CAPES, entre os anos de 1987 e 2010 e, seguindo a classificação, apresentada por Anjos (2011), verificou-se a ênfase nos seguintes temas: identificação da pessoa com AH/SD (21 trabalhos); características da superdotação (14 pesquisas); e atendimento ao estudante com características de AH/SD (13 dissertações). As demais pesquisas foram categorizadas por: representação social (8); família (6); formação do professor (4); aprendizagem (3); estimulação do ambiente (3); autoconceito (2); autoconhecimento (1); brincar (1); produção acadêmica (1); e relação entre professor e aluno (1).

Conforme apontado, destaca-se que o maior investimento das pesquisas tem seu foco nas temáticas: identificação, características e atendimento de estudantes com AH/SD. Como o objetivo desta pesquisa está relacionado à percepção que os docentes da UEL têm sobre os estudantes com AH/SD e,

portanto, está ligada intimamente com o reconhecimento das características deste grupo de pessoas, será apresentado brevemente o conteúdo das 14 dissertações que tratam dessa especificidade.

Pode-se aferir ainda, de acordo com o levantamento realizado, que o papel do professor diante dessa clientela, posto que de fundamental importância, não possui a consideração desejada. Destacam-se quatro trabalhos que envolvem a formação de professor, cujo foco está entre as “características desejáveis” desse profissional e a “necessidade formativa” dele, visando a “inclusão” dos alunos com AH/SD no ensino regular.

Das 14 dissertações com ênfase nas características da superdotação, a primeira delas tem seu registro no ano de 2001, e as demais têm sua representatividade nos anos seguintes, com destaque para os anos de 2003 e 2007, que apresentaram três dissertações.

De acordo com Anjos (2011, p. 63), a categoria Características, contida em sua tese, incluía “pesquisas relacionadas aos aspectos emocionais e sociais, psicológicos e intelectuais manifestados por pessoas com altas habilidades/superdotação”. Com esses apontamentos, segue abaixo uma breve explanação destes trabalhos, mostrando-se os objetivos e principais resultados das dissertações categorizadas por Anjos.

A primeira dissertação, com foco nas características dos estudantes com AH/SD, foi publicada em 2001 – USP, por Reis, intitulada “Superdotação e Psicanálise: uma questão do desejo”. A referida pesquisa procurou discutir psicanaliticamente a superdotação, relacionando ao conceito de inteligência três grandes vertentes: a biológica, a ambientalista e a interacionista. Como material de estudo, foram utilizados os relatos de entrevistas com duas crianças diagnosticadas como superdotadas e com seus respectivos pais. A pesquisa apontou que a constituição psíquica pode influir no processo de constituição cognitiva do sujeito, admitindo também a predisposição inata da criança para a superdotação.

A segunda dissertação, “Programa de revelações e aptidões e capacidades desportivas de atletas portadores de altas habilidades: do senso comum à metacognição intuitiva”, publicada em 2003, desenvolvida por Silva (Universidade Castelo Branco), investigou a relação entre a aprendizagem de ordem metacognitiva comparativamente à mecanicista em programas de verificação de pessoas com altas habilidades.

“A construção da autonomia moral e intelectual em portadores de altas habilidades”, a terceira dissertação, defendida por Soares (2003 - UFPR), teve como objetivo analisar uma metodologia para educação do pensamento aplicada para orientar pessoas com altas habilidades, verificando a possível contribuição para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual. A pesquisadora analisou o papel da inteligência e da criatividade na conceituação de superdotação e talento. Utilizou a observação participante como metodologia auxiliar na análise dos documentos consultados para a avaliação das estratégias de ensino pesquisadas, concluindo que a aplicação da metodologia analisada é parcialmente propícia ao desenvolvimento autônomo dos alunos. Entretanto, o contexto onde o programa está inserido, juntamente com o tipo de material utilizado e a imobilidade representada pelos docentes, precisa ser repensado, caso o objetivo da educação desses alunos tenha como alvo a promoção da autonomia moral e intelectual.

Proposta por Barrera Pérez (2004 - PUC-RS), a quarta dissertação tem como título “Gasparzinho vai à Escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo”. Este estudo de cunho qualitativo, exploratório-descritivo e do tipo estudo de caso, buscou descobrir as características específicas de alunos com indicadores de altas habilidades, produtivo-criativos, em oito turmas de sétima série de duas escolas de classe popular de Porto Alegre.

Foram encontrados 12 alunos com indicadores de altas habilidades, que representam 7,5% dos 160 alunos iniciais. A análise destacou as características percebidas em pessoas com AH/SD, tais como:

leitura precoce; características de aprendizagem superiores à média; motivação/envolvimento com a tarefa, liderança e planejamento; indicadores de persistência e responsabilidade; relações de amizade com outras pessoas com altas habilidades; [...] maior incidência de características de criatividade e comunicação [...]; estilos de aprendizagem, formas de estudar e solucionar problemas [...]. (BARRERA PÉREZ, 2004, p. 8).

Em seu estudo, Barrera Pérez (2004) conclui afirmando que é preciso escutar atentamente “as palavras, os gestos e os silêncios” das pessoas com AH/SD e sugere o aprofundamento de pesquisas nesta área.

A quinta dissertação, realizada por Ribeiro (2004 – PUC-GO), intitulada “A relação entre superdotado, inteligência maquiavélica e consciência

moral”, foi desenvolvida no Programa Aprender a Pensar, considerada uma sala especial fundamentada no Programa CORT 1 de pensamento, proposto por Edward de Bono, que trabalha a tomada de decisão em crianças de cinco a 14 anos, através da verbalização.

Ourofino (2005 – UnB) foi a sexta a dissertar sobre esta temática com a pesquisa intitulada "Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos: um estudo comparativo". Seu objetivo foi comparar alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos em relação à inteligência, autoconceito, criatividade, déficit de atenção, hiperatividade/impulsividade, comportamento antissocial e dificuldades de aprendizagem. Participaram da pesquisa 114 alunos atendidos pela Secretaria de Educação/DF.

Em suas pesquisas, testes psicométricos de inteligência não-verbal e do pensamento criativo verbal e figurativo foram aplicados, incluindo “escalas de características comportamentais, estilo de aprendizagem e autoconceito, análise documental e questionário demográfico.” Os resultados dos estudos mostraram, entre outros dados, “que os estudantes superdotados obtiveram um desempenho significativamente superior nas medidas de inteligência, autoconceito e criatividade”, ao serem comparados com os hiperativos. Na comparação dos alunos superdotados com os superdotados/hiperativos, verificou-se que estes, em relação às “medidas de competência acadêmica, aparência física, conduta comportamental e auto-estima global”, tiveram escores inferiores. Nos testes de inteligência, os alunos superdotados/hiperativos apresentaram resultados superiores aos dos hiperativos.

A sétima dissertação, produzida por Moreira (2005 - UnB), cujo título é “Perfeccionismo em adolescentes superdotados atendidos em um programa para alunos com altas habilidades/talentosos”, teve como objetivo investigar a frequência de adolescentes superdotados, participantes de um programa de atendimento a alunos com altas habilidades e talentosos, que apresentavam traços de perfeccionismo e as consequências em seu desempenho. Participaram da pesquisa 51 alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental de duas escolas públicas do Distrito Federal. Entre os resultados destacam-se as dimensões Ordem e Organização, Padrões Pessoais e Preocupação em não Cometer Erros.

A percepção dos estudantes superdotados acerca do perfeccionismo, de modo geral, foi positiva, os alunos consideraram este atributo

como auxiliar na realização das tarefas. Destacou-se, também, a presença de dois grupos de perfeccionistas, um saudável e um não-saudável, e um grupo de não-perfeccionistas. Os resultados sugeriram, entre outros cuidados, que pais e professores devem dar uma atenção especial aos perfeccionistas não-saudáveis, com o intuito de ajudá-los em suas dificuldades emocionais.

Germani (2006 - PUC-RS), em sua dissertação intitulada “Características de altas habilidades/superdotação e de déficit de atenção/hiperatividade: uma contribuição à família e à escola”, buscou identificar quais características de comportamento eram semelhantes e quais eram diferentes em 11 sujeitos – na faixa etária entre sete e 13 anos – com Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), de sete escolas da rede de ensino pública e privada de Porto Alegre-RS. Esse estudo qualitativo utilizou a entrevista semiestruturada com o aluno, família e professores. Entre os resultados, destacaram-se as especificidades de cada grupo, especialmente daquele que apresentava características de comportamento de Altas Habilidades/Superdotação com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade associado.

A nona dissertação, de Devalle (2007 – UFSM), tem como título “Estudo de caso de uma criança com características de altas habilidades: problematizando questões referentes à inclusão escolar”. Essa pesquisa buscou investigar o processo de inclusão escolar de uma aluna com características de altas habilidades na 1ª série do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de Santa Maria-RS, problematizando questões referentes à inclusão escolar.

Os dados foram coletados por meio da observação em sala de aula, pelas atividades de enriquecimento escolar, entrevistas com a professora e com os pais da menina. Os resultados da pesquisa apontaram para a prática pedagógica, que contribuiu para que essa aluna, com características de altas habilidades, apesar de ter sido incluída, estivesse, ainda, exposta a situações de exclusão escolar.

A décima dissertação, da pesquisadora Peraino (2007 – UCDB), intitulada “Adolescente com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso”, teve como objetivo colaborar com discussões que abrangessem tanto a área da educação como a da psicologia social e a da psicologia da saúde, focalizando um adolescente que residiu em um assentamento

rural, dos seis aos dezesseis anos de idade, tendo sua formação educacional em uma escola rural, na cidade de Sidrolândia, Mato Grosso do Sul.

Para a realização dessa pesquisa, foram entrevistadas a mãe do participante, a professora, a coordenadora da escola rural Darcy Ribeiro e com a psicóloga avaliadora do NAAH/S-MS. Os resultados mostraram a necessidade de uma interação social e educacional diferenciada que auxiliasse a inserção desse grupo de pessoas na sociedade, proporcionando-lhes, assim, um desenvolvimento propício para que pudessem, com seus talentos, ajudar no desenvolvimento das áreas relacionadas às suas habilidades.

Oliveira (2007 – UFSM) produziu a décima primeira dissertação, tratando das características da superdotação numa pesquisa chamada “Altas habilidades na perspectiva da subjetividade”. Buscou, nesse estudo, compreender o sentido subjetivo das altas habilidades, no processo de aprendizagem, e estabelecer a inter-relação entre a subjetividade social e a subjetividade individual na configuração subjetiva dos sujeitos da pesquisa.

Para a realização desse estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa na perspectiva da subjetividade. Os sujeitos da pesquisa foram sete estudantes que participaram do Programa de Desenvolvimento das Potencialidades (PRODEP), seus respectivos pais e três profissionais responsáveis pelo programa. O trabalho evidenciou que os traços e características apontados pela literatura não aparecem, necessariamente, em todos os sujeitos com altas habilidades, e que conhecer esses atributos pouco ajuda no processo de desenvolvimento e aprendizagem desse sujeito. Conclui o trabalho justificando ser válido conhecer as características gerais das altas habilidades apresentadas pela literatura, porém, muito mais que isso, importa conhecer o sujeito como ator e possuidor de emoções, afetividade e, ainda, como se configura em sua personalidade o desenvolvimento de suas altas habilidades.

A décima segunda dissertação, intitulada “Representação Feminina em Um Programa de Atendimento às Altas Habilidades/Superdotação”, desenvolvida por Reis (2008 – PUC-Bsb), apontou que o gênero feminino é, em âmbito mundial, ainda fortemente discriminado em relação ao masculino. No Brasil, as pesquisas pouco revelam acerca da questão de gênero e altas habilidades/superdotação. Dessa forma, o trabalho produzido por Reis teve como objetivo investigar os fatores envolvidos na sub-representação das meninas, em um programa de atendimento às altas habilidades. Por meio de uma amostra aleatória constituída por dezesseis

profissionais, sendo oito do ensino regular e oito de salas de recursos de altas habilidades/superdotação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e o preenchimento de um “*check list*”. Concluiu-se que a indicação e o encaminhamento efetuados por profissionais do ensino regular tendem a ser influenciados por estereótipos.

Intitulada “Estudo de caso de um aluno superdotado com transtorno de Asperger: desenvolvimento, características cognitivas e sócio-emocionais”, a décima terceira dissertação, produzida por Guimarães (2009 – PUC-Bsb), investigou o histórico do desenvolvimento nas dimensões cognitiva, motora, social e emocional de um aluno superdotado com transtorno de Asperger e as práticas educacionais utilizadas por suas professoras em uma sala de aula regular e na sala de recursos, assim como suas expectativas em relação ao aluno participante.

A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso de um aluno do gênero masculino, 11 anos, do 5º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal e da sala de recursos do Programa de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Para coleta de dados foram utilizados instrumentos como entrevista semiestruturada e análise de documentos. Os resultados indicaram que esse aluno apresentava os seguintes atributos: inteligência superior, habilidades nas áreas de português, língua estrangeira, ciências, matemática, informática e talento para desenho, paralelamente, ao mesmo tempo apresentava dificuldades de ordem emocional e social. Revelou ainda seu excelente desempenho acadêmico, adaptação à sala de aula regular e intensa motivação nas atividades realizadas no Programa de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades.

A décima quarta dissertação, a última, com foco nas características da superdotação foi escrita por Bifon (2009 – UEM), intitulada “A constituição social da potencialidade humana: contribuição para o estudo da superdotação”, trata de uma pesquisa bibliográfica, de cunho conceitual, referenciada teórico-metodologicamente no Materialismo Histórico-Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural. A pesquisa teve como objetivo compreender a constituição sócio-histórica da potencialidade humana comum, em geral, e da superdotada e/ou genial, em particular. O autor conclui sua pesquisa considerando que, se o capitalismo mina as possibilidades de desenvolvimento integral do ser humano e o socialismo se põe como sua superação, os esforços da Psicologia, da Pedagogia e da Educação junto

às pessoas que apresentam condições deficientes, comuns ou superdotadas em seu desenvolvimento, precisam somar-se aos dos demais trabalhadores na construção da nova sociedade.

Além dessas 14 dissertações, considerou-se a produção de Delpretto (2009 – UFSM), intitulada “A pessoa com altas habilidades/superdotação adulta: análises do processo de escolarização com elementos da contemporaneidade”, que não trata especificamente de características do superdotado, mas trará subsídios para a pesquisa em questão por ter como objeto de estudo pessoas adultas. Foram analisados três sujeitos com idade, localidade e experiências diferenciadas. O intuito de Delpretto, foi investigar como as pessoas com AH/SD se reportam à influência escolar no desenvolvimento e estímulo de suas habilidades na atualidade, utilizando-se de um estudo qualitativo e descritivo. Os resultados indicaram que, mesmo em situações adversas, as pessoas com AH/SD adultas ainda investem no aprofundamento de seus interesses, visando, além de outros, ao reconhecimento profissional.

Dos trabalhos acima citados destaca-se o de Barrera Pérez por tratar mais especificamente das características que identificam a pessoa com AH/SD, pois essa pesquisa respaldará grande parte das discussões neste estudo aqui proposto.

Considerando-se as questões teóricas apresentadas neste capítulo, pretende-se buscar respostas para o seguinte problema de pesquisa: Qual a percepção dos coordenadores dos colegiados dos cursos de licenciatura da UEL acerca da temática AH/SD?

Levando-se em conta que esse tema ainda é recente no âmbito da educação, há que se investigar quais são as percepções que os coordenadores de colegiados, dos cursos de licenciaturas, têm sobre o assunto. É este o objetivo geral desta pesquisa. Tal investigação procura saber como esses profissionais percebem a área de AH/SD, se reconhecem os estudantes com AH/SD e, em consequência, se atendem de modo diferenciado e, ao mesmo tempo, busca-se desvelar mitos e construir referencial que possa contribuir para novas discussões e pesquisas.

Ponderando-se sobre a grande população pertencente à universidade, não obstante limitar-se o foco aos cursos de licenciatura, optou-se por identificar a opinião dos coordenadores dos colegiados desses cursos, considerando-se seu envolvimento com os estudantes e sua atual representação

nesse órgão colegiado. Numa gestão democrática, subentende-se que o cargo de coordenador é transitório, e paralelo à docência, ou seja, esse profissional, enquanto coordenador e professor, nesse momento, representaria a voz do corpo docente para as instâncias superiores, sem perder seu contato com seus alunos, sendo, ao mesmo tempo, o mediador entre estes, caso necessário. Para ser o mais didático possível, assinalam-se abaixo os objetivos do trabalho:

Objetivo geral:

- a) Compreender a percepção dos coordenadores dos colegiados dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina a respeito de AH/SD.

Objetivos específicos:

- a) Investigar como os docentes percebem a área de AH/SD;
- b) Verificar se os docentes reconhecem os estudantes com AH/SD em seu curso e se, conseqüentemente, proporcionam um atendimento diferenciado;
- c) Desvelar os mitos e ideias equivocadas embutidos no ideário dos docentes sobre a temática AH/SD.

2 MÉTODO DE PESQUISA

2.1 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE

A Universidade Estadual de Londrina, no ano de 2010, tinha, em sua comunidade universitária: 3.678 técnicos administrativos, 1.639 docentes, 13.295 alunos na graduação (efetivos/matriculados) e 4.194 na pós-graduação (LONDRINA, 2010b).

Entre os diversos cursos da UEL, destacam-se as 15 licenciaturas que foram tratadas neste trabalho. Participaram desta pesquisa 14 dos 15 coordenadores dos colegiados das licenciaturas ofertadas no ano de 2011. Apenas um coordenador recusou-se a contribuir com essa pesquisa, alegando, como justificativa, a proximidade da cessação da licenciatura de seu curso, além de outros motivos.

A coleta dos dados foi realizada em local escolhido pelo próprio participante, nas dependências da universidade². Conforme Marquezine (2006, p. 72), o critério estabelecido para a escolha do local deveria contemplar um ambiente em que o entrevistador e o entrevistado realizassem a entrevista sem interrupções e em “condições de realizar a gravação das falas”.

2.2 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa os 14 coordenadores dos colegiados dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina, ofertadas no ano de 2011, que serão tratados por P - participante. Essa escolha, a priori, deve-se ao fato de que os cursos de licenciaturas são formadores dos profissionais da educação, que no futuro possivelmente trabalharão com alunos com indicativos de AH/SD. Justifica-se, ainda, a escolha dos coordenadores dos colegiados pela possibilidade de abarcar todas as licenciaturas, já que não haveria tempo hábil para entrevistar todos os docentes, em razão de seu grande número.

Os coordenadores de licenciatura exercem tal função de maneira transitória – são trocados a cada dois anos - respondem pela organização

² Parecer de Aprovação nº 029/2011 – CEP/UEL – Registro CONEP 268

pedagógica do curso, representam o corpo docente, sem perder seus contatos com os discentes e, ao mesmo tempo, atuam na mediação entre os conselhos e as instâncias superiores da universidade.

Na Tabela 1, tem-se uma visão panorâmica dos docentes participantes cujos dados coletados serão tratados a seguir.

Tabela 1 – Perfil geral dos docentes participantes.

File	Gênero	Idade	Título	Área	Experiência
P1	M	43	Doutor	Humana/Social	20
P2	F	52	Doutor	Biológicas	29
P3	F	28	Mestre	Humana/Social	6
P4	M	44	Doutor	Exatas	10
P5	F	48	Doutor	Humana/Social	20
P6	M	40	Doutor	Humana/Social	18
P7	M	56	Doutor	Humana/Social	16
P8	F	42	Doutor	Humana/Social	15
P9	F	37	Doutor	Exatas	13
P10	F	41	Doutor	Humana/Social	15
P11	M	36	Mestre	Humana/Social	11
P12	F	50	Pós-Doutor	Exatas	29
P13	F	45	Doutor	Biológicas	23
P14	F	40	Doutor	Exatas	16

Fonte: Elaborada pela autora.

Do grupo pesquisado, conforme Tabela 1 e 2, cinco professores eram do gênero masculino (36%) e nove do gênero feminino (64%). Na época da coleta de dados, a média de idade dos participantes era de 40,14 anos, tendo o mais novo 28 anos e o mais experiente 56.

Tabela 2 – Gênero dos participantes.

Gênero	Frequência	Total
Masculino	5	36%
Feminino	9	64%
Total	14	100%

Fonte: Elaborada pela autora.

2.3 DESCRIÇÃO DO INSTRUMENTO

A opção pela técnica da entrevista baseou-se, em parte, nas afirmações de Lakatos e Marconi (1991, p. 174), “toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos” e a entrevista é uma “observação direta intensiva”, é uma técnica que considera o encontro de duas pessoas, visando à obtenção de informações sobre determinado assunto ou problema. Como neste

trabalho o objetivo é saber o que pensam os docentes da UEL sobre as AH/SD, acredita-se que entrevistá-los é a melhor maneira de obter suas impressões sobre o assunto em questão.

Manzini (1990/1991), ao tratar dos tipos de entrevistas, afirma que “geralmente na entrevista semiestruturada, a resposta não está condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador como ocorre na entrevista com dinâmica rígida” (p. 154). Baseado nesse pensamento, optou-se por esse tipo de entrevista, em razão de o docente ter mais liberdade para apresentar suas respostas, visto que pode ser induzido quando existem respostas predeterminadas. Assim, a pesquisadora terá um material mais fidedigno.

Pautando-se nessas concepções é que se deu início à construção do roteiro de entrevista. Partindo-se de ideias abrangentes e elementares, apontadas pela literatura e influenciadas, inclusive, pelo artigo/pesquisa de Maia-Pinto e Fleith (2004), é que se elaboraram os primeiros questionamentos, isso porque o roteiro de entrevista dessas pesquisadoras eram pertinentes aos objetivos estabelecidos neste trabalho.

Inicialmente, partiu-se de questões desencadeadoras que pudessem obter dos participantes sua percepção sobre os estudantes com AH/SD. Pensou-se em questões amplas tais como: ‘Você conhece algum superdotado?’, ‘Em sua opinião, o que é ser criativo?’, ‘Você seria capaz de identificar os alunos com AH/SD do seu curso?’ entre outras, que envolviam especificidades da área, por exemplo, a correlação do que é definido nos anéis de Renzulli com o perfil de alunos com AH/SD, a definição de inteligência e a questão do QI.

O primeiro esboço continha nove perguntas gerais com várias informações implícitas. Partindo-se dele, iniciou-se a análise dessas questões, reformulando-as em perguntas simples e pontuais, e agregando-se os dados de identificação. De acordo com Manzini (2003, v. 1, p. 16), o cuidado de limitar-se a perguntas simples e diretas “pode dar conta de investigar o conceito desejado”.

Elaborou-se, assim, um primeiro roteiro, com questões tais como: Em sua opinião, é a criatividade um fator característico da superdotação? Em seu entendimento, é a pessoa superdotada: inteligente? egoísta? tímida? isolada das pessoas? de número reduzido no mundo? com poucos problemas de escolaridade, normalmente apresentando bons rendimentos escolares? autodidata? Como você definiria superdotação? Essa definição é baseada em sua experiência ou em alguma

teoria? Justifique. Como favorecer o desenvolvimento do potencial do aluno? Você conhece algum superdotado que é estudante de graduação/licenciatura? Em caso afirmativo à questão anterior, quais suas características?

Após a elaboração desse prévio roteiro, o instrumento foi submetido à análise de dois juízes, com experiência em análise de entrevista e que sugeriram alterações tanto de ordem estrutural, como por exemplo, a ordem das questões, como também na reelaboração de algumas perguntas. Manzini (2003, v. 1, p. 20) ressalta a necessidade da adequação do roteiro, sugerindo a prévia utilização de dois procedimentos: (a) a apreciação por juízes e (b) a entrevista-piloto.

A apreciação por juízes foi realizada em banca da área, na disciplina 'Atividades Orientada em Pesquisa', ofertada pelo programa, e o estudo-piloto (MARQUEZINE, 2006) foi feito com duas docentes do Departamento de Educação, da área de Educação Especial. Manzini (2003, v. 1, p. 20) relata que sua experiência tem "demonstrado que duas ou três entrevistas são suficientes para a adequação do roteiro".

As referidas docentes do Departamento de Educação da UEL, que foram submetidas ao estudo-piloto, serviram de juízes, na avaliação das questões e organização do questionário. Aceitando as contribuições das docentes, a pesquisadora e a orientadora alteraram o roteiro de entrevista, com base nas sugestões.

O instrumento definitivo (Apêndice "B"), composto por 14 questões, apresentou, na primeira parte, como eixo principal, a percepção dos participantes quanto à concepção, características, identificação e atendimento do estudante universitário com AH/SD, sendo a última questão uma sugestão do participante para comentar outras informações pertinentes e que não foram abordadas na entrevista. A segunda e última parte referiu-se aos dados de identificação do docente entrevistado. Vale informar que o instrumento definitivo foi submetido à revisão de língua portuguesa com profissional da área.

2.4 PROCEDIMENTO

A presente investigação apropriou-se dos pressupostos da pesquisa descritiva, explicitada por Gonsalves (2005, p. 65):

A *pesquisa descritiva* objetiva escrever as características de um objeto de estudo. Dentre esse tipo de pesquisa estão as que atualizam as características de um grupo social, nível de atendimento do sistema educacional, como também aquelas que pretendem descobrir a existência de relações entre variáveis. Nesse caso, a pesquisa não está interessada no porquê, nas fontes do fenômeno; preocupa-se em apresentar suas características. (Grifos do autor).

Neste trabalho, procurou-se conhecer a percepção dos coordenadores dos colegiados das licenciaturas da UEL, buscando-se, à luz da literatura, vincular o conhecimento geral dos participantes com o exposto pelos pesquisadores e teóricos da academia.

Para a realização de tal procedimento foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), enviado previamente por *e-mail* aos coordenadores do colegiado, os quais os devolveram no ato da entrevista, devidamente assinado, o que comprova a autorização e aceite na participação da pesquisa. Nesse termo, procurou-se esclarecer as características apontadas por Manzini (2003, v. 1) que destaca a importância do entrevistado ter a informação sobre o porquê da realização da entrevista, da solicitação da gravação e, por fim, sobre o resguardo ético da identidade do informante.

Para a coleta dos dados, entrou-se em contato com os departamentos e respectivos coordenadores dos colegiados de curso, para agendamento das entrevistas. Os contatos foram realizados por telefone, *e-mail*, visita ao departamento nos diversos horários, no intuito de atender a demanda dos docentes participantes da pesquisa.

As entrevistas propriamente ditas tiveram tempo médio de 20 minutos. As informações foram captadas por dois gravadores/áudio – um aparelho celular da marca Nokia, modelo 5235 e um gravador digital de voz, da marca COBY e modelo CXR 190, de modo a possibilitar a posterior transcrição integral de seu conteúdo. Tomou-se o cuidado de gravar simultaneamente as entrevistas nos dois aparelhos – gravador e celular – minimizando a possibilidade de perda ou extravio de informações, fato ocorrido em duas entrevistas, cujas gravações ficaram registradas em apenas um dos aparelhos.

As gravações e as transcrições das entrevistas serão destruídas em cinco anos, como é praxe entre os pesquisadores que se utilizam desse método de pesquisa.

2.5 TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados da entrevista foram transcritos e analisados sob a perspectiva de Bardin (1977) – análise de conteúdo – e a abordagem de Marqueline (2006).

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. [...] é um método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. (BARDIN, 1977, p. 30-31).

O trabalho de análise dos dados iniciou a partir da transcrição integral dos conteúdos procurando-se manter a fidedignidade das informações coletadas e conservar a linguagem dos entrevistados, pois, conforme Meletti (2003, v. 1, p. 3), “na passagem do oral para o escrito muito se perde: o tom de voz, a entonação, o ritmo, a linguagem dos gestos, da mímica, da postura corporal”.

No que diz respeito ao preparo dos dados para análise, Biasoli-Alves (1995, p. 43, 57) afirma que

[...] consiste no trabalho minucioso de transcrição e revisão de tudo o que foi gravado durante cada entrevista, resguardando-se o linguajar próprio de cada informante, suas pausas, e até entonações, para então considerar que os dados estão prontos para que a análise seja iniciada.

O procedimento para análise qualitativa se inicia com a “leitura e releitura das transcrições e termina com o burilar a redação, incluindo nela as falas dos informantes que, de forma mais significativa, expressam o que o pesquisador pretende exemplificar.” (BIASOLI-ALVES, 1995, p. 43-57).

Bardin (1977, p. 89), no momento em que se refere ao tratamento dos dados, afirma que, desde quando “se começou a lidar com comunicações, que se pretende compreender para além dos seus significados imediatos, parecendo útil o recurso à análise de conteúdo”.

As transcrições das entrevistas foram tratadas com o aporte do programa *QDA Miner*, que é um:

[...] software para análise qualitativa de dados de fácil utilização, que serve para codificar os dados de textos, anotações, revisões e correção de documentos. O programa pode manejar projetos complexos com grandes documentos em combinação com informações referente a números e categorias. *QDA Miner* também

proporciona uma ampla gama de ferramentas de exploração para identificar parâmetros em códigos e as relações entre os códigos assinalados e as categorias numéricas. (SANTOS, 2007, p. 51).

O uso do programa *QDA Miner* proporcionou a visitação constante aos dados, bem como suas tabulações e estatísticas. Utilizando-se do programa e pautando-se nas respostas dos participantes foram definidas as classes e subclasses, que, após serem analisadas pelos juízes, foram delimitadas em três classes: 1- Percepção do participante sobre AH/SD; 2- Características destacadas pelo participante sobre o estudante com AH/SD e 3- Relação de AH/SD e contexto social.

É importante salientar que as respostas dos participantes, às questões constantes do roteiro de entrevista, deram margem a outras classes e subclasses passíveis de investigação, contudo, neste trabalho, priorizou-se os aspectos concernentes à percepção dos docentes sobre AH/SD.

Quadro 1- Classes e subclasses obtidas nas entrevistas.

1. Percepção do participante sobre AH/SD

- 1.1. São consideradas superdotadas aquelas pessoas que apresentam QI alto acima da média, são inteligentes
 - 1.2. O estudante superdotado é aquele que aprende sozinho, é esforçado
 - 1.3. A superdotação como consequência da influência do meio social
 - 1.4. Habilidade geral acima da média
 - 1.5. O superdotado é aquele que tem habilidade em área específica
 - 1.6. O superdotado é criativo, com maior habilidade em raciocínio lógico matemático ou capacidade em resolver problemas
 - 1.7. Graus de superdotação
 - 1.8. Falta de conhecimento sobre AH/SD
 - 1.9. Não existe superdotado na UEL ou a instituição se omite em reconhecê-los e atendê-los
 - 1.10. Nível socioeconômico baixo não impede a presença de pessoas com AH/SD
 - 1.11. Superdotação como sinônimo de sucesso acadêmico e profissional
 - 1.12. Baixa incidência/há poucos
 - 1.13. Habilidade/requisito do aluno na licenciatura
 - 1.14. Facilidade de aprendizagem
 - 1.15. Muito conhecimento não significa obrigatoriamente superdotação
 - 1.16. Nomenclatura utilizada pelos docentes
 - 1.16.1. Hiperdotado
 - 1.16.2. Gênio
 - 1.16.3. Superdotado/superdotação
 - 1.16.4. Talentoso
 - 1.16.5. Dotado
 - 1.16.6. AH/SD
 - 1.16.7. Altas habilidades
 - 1.16.8. Nerd
 - 1.16.9. Habilidade excepcional/supereficiência
 - 1.16.10. CDF
-

(continua)

Quadro 1- Classes e subclasses obtidas nas entrevistas.

2. Características destacadas pelo participante sobre o estudante com AH/SD
2.1. Habilidade acima da média
2.2. O aluno que identifica/soluciona problemas
2.3. Alunos inteligentes
2.4. Estudantes que têm envolvimento com a tarefa
2.5. Capacidade cognitiva
2.6. Característica Geral: assimilação, abstração, organização das ideias, rapidez no raciocínio, inter-relacionamento de diferentes assuntos, maior comunicação
2.7. Autoconhecimento/equilíbrio emocional/autonomia
2.8. Criticidade de si e dos outros
2.9. Criatividade
2.10. Dificuldade de socialização/problemas emocionais e/ou psíquicos
2.11. É desajeitado/dificuldade motora
2.12. Habilidade motora
2.13. É agitado/disperso
2.14. São estudantes que auxiliam seus colegas
2.15. É o estudante que se envolve pouco com as atividades
3. Relação de AH/SD e contexto social
3.1. Sofre preconceitos
3.2. AH/SD podem causar dificuldade emocionais e/ou sociais
3.3. AH/SD como referência do grau de dificuldade da disciplina
3.4. Opinião dos colegas, segundo o professor
3.5. Possíveis resultados das interações dos estudantes com o colega com AH/SD

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir das respostas dadas pelos participantes, contabilizaram-se 451 inferências sobre AH/SD, classificadas e enquadradas em 42 subclasses definidas, conforme Quadro 1. São essas subclasses que serão discutidas no transcorrer deste trabalho.

2.6 FIDEDIGNIDADE

Pretendendo-se alcançar maior rigor no tratamento dos dados coletados, a categorização realizada pela pesquisadora foi submetida a uma apreciação por outras duas pessoas – profissionais que efetuaram a análise da divisão realizada – tratadas aqui como juízes. As três classes, divididas em 42 subclasses, foram confirmadas pelos referidos juízes por meio da técnica ‘ponto a ponto’ citada por Marquezine (2006, p. 83).

O cálculo para concordância está representado na fórmula:

$$IC = \frac{\text{Concordância}}{\text{Concordância} + \text{Discordância}} \times 100$$

Conforme a análise dos juízes na categorização das entrevistas, o índice de concordância ficou em IC= 95,54 para o juiz A e IC= 92,42 para o juiz B. A média final entre os juízes ficou em IC= 93,98.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme apontado nesta pesquisa, procurou-se identificar a percepção dos coordenadores de colegiados, docentes dos cursos de licenciatura ofertados pela UEL, sobre a temática AH/SD.

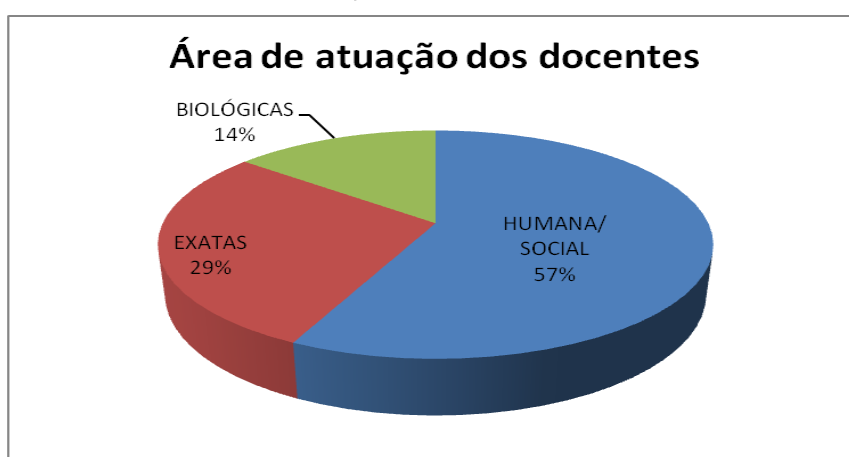
Os dados serão apresentados e discutidos de forma quali-quantitativa. Inicialmente serão traçados os perfis dos participantes partindo-se dos dados de identificação dos mesmos.

Quanto à titulação, 79% dos entrevistados eram doutores, sendo quatro do gênero masculino e sete do feminino; 14% eram mestres, um de cada gênero e apenas uma docente (7%) possuía titulação de pós-doutorado. Destaca-se que 50% dos participantes tinham idade entre 38 e 47 anos, N=7.

No que se refere à área de atuação, verifica-se que 57% dos entrevistados eram da área humana e social, 29% eram da área exata e 14% da área biológica.

A Figura 1 apresenta a visualização dos dados referentes à área de atuação dos participantes, o que evidencia a proporcionalidade entre as áreas, com destaque para a humana/social, que ultrapassa a soma da biológica e da exata.

Figura 1 – Área de atuação dos docentes.



Fonte: Elaborada pela autora.

Com relação ao gênero e à área de atuação, constatou-se a ausência do gênero masculino na área biológica e o número reduzido na exata – masculino N=1 (7%) e feminino N=3 (21%). Na área humana e na social, encontra-se a mesma

proporção entre os gêneros, ou seja, do índice total de N=8 (58%); a metade era do gênero masculino e a outra, do feminino, N=4 (29%) para cada gênero.

Quanto à área de atuação e titulação dos docentes, verificou-se que os mestres eram da área humana e social e o docente com pós-doutorado era da área exata. Os doutores estavam subdivididos nas três áreas e somavam 79% do total.

As respostas dadas pelos participantes forneceram materiais para a constituição da Tabela 3. Elas foram classificadas nas três classes e 42 subclasses anteriormente definidas e distribuídas em itens como **frequência** – número de vezes que o participante mencionou o assunto tratado na subclasse – **número de participantes** – quantifica os sujeitos – e **percentual de participantes (%P)** – evidencia, em percentual, o número de participantes.

Para elucidar a leitura da Tabela 3, cita-se, por exemplo, a subclasse **(1.1) São consideradas pessoas com AH/SD aquelas que apresentam QI acima da média, são inteligentes**, foi citada por seis participantes (42,9%), sendo repetida por algum deles, levando-se a uma frequência de oito inferências nesse assunto.

Entre os dados coletados e distribuídos quantitativamente, é importante ressaltar o que ocorre nas subclasses **(1.12) Baixa incidência/há poucos** (92,9%), **(1.13) Habilidade/requisito do aluno na licenciatura** (85,7%) e **(1.16.3) superdotados/superdotação** (100%). O percentual obtido nessas subclasses permite afirmar que a maior parte dos participantes concorda com as afirmativas expostas, ou seja, há concordância no que se refere ao número restrito de pessoas com AH/SD, às habilidades específicas para cada curso e ao uso do termo “superdotado” para nomear as pessoas com AH/SD.

Tabela 3 – Dados quantitativos.

Classe	Subclasse	Frequência	Nº de Participante	% P
1 Percepções do participante, sobre AH/SD	1.1 São consideradas pessoas com AH/SD aquelas que apresentam QI acima da média, são inteligentes	8	6	42,9%
	1.2 O estudante superdotado é aquele aluno que aprende sozinho, é esforçado	6	5	35,7%
	1.3 A superdotação como consequência da influência do meio social	4	2	14,3%
	1.4 Habilidade geral acima da média	1	1	7,1%
	1.5 O superdotado é aquele que tem habilidade em área específica	12	8	57,1%
	1.6 O superdotado é criativo, articulador, com maior habilidade em raciocínio lógico matemático ou capacidade em resolver problemas	10	6	42,9%

(continua)

Tabela 3 – Dados quantitativos.

Classe	Subclasse	Frequência	Nº de Participante	% P
	1.7 Graus de superdotação	4	3	21,4%
	1.8 Falta de conhecimento sobre AH/SD	18	7	50,0%
	1.9 Não existe superdotado na UEL ou a instituição se omite em reconhecê-los e atendê-los	8	6	42,9%
	1.10 Nível sócio econômico baixo não impede a presença de pessoas com AH/SD	4	2	14,3%
	1.11 Superdotação como sinônimo de sucesso acadêmico e profissional	10	4	28,6%
	1.12 Baixa incidência/há poucos	35	13	92,9%
	1.13 Habilidade/requisito do aluno na licenciatura	22	12	85,7%
	1.14 Facilidade de aprendizagem	17	7	50,0%
	1.15 Muito conhecimento não significa obrigatoriamente superdotação	5	3	21,4%
	1.16.1 Hiperdotado	6	1	7,1%
	1.16.2 Gênio	2	1	7,1%
	1.16.3 Superdotado/ superdotação	101	14	100,0 %
	1.16.4 Talentoso	1	1	7,1%
	1.16.5 Dotado	1	1	7,1%
	1.16.6 AH/SD	9	3	21,4%
	1.16.7 Altas habilidades	29	6	42,9%
	1.16.8 Nerd	1	1	7,1%
	1.16.9 Habilidade excepcional/ supereficiência	5	3	21,4%
	1.16.10 CDF	3	3	21,4%
	2.1 Habilidade acima da média	15	10	71,4%
	2.2 O aluno que identifica/soluciona problemas	4	3	21,4%
	2.3 Alunos inteligentes	4	4	28,6%
	2.4 Estudantes que tem envolvimento com a tarefa	13	8	57,1%
	2.5.1 característica geral assimilação, abstração, organização das ideias, rapidez no raciocínio, inter- relacionar diferentes assuntos, maior comunicação	16	9	64,3%
	2.5 Capacidade cognitiva			
	2.6 Autoconhecimento/equilíbrio emocional / autonomia	6	6	42,9%
	2.7 Criatividade	5	3	21,4%
	2.8 Dificuldade de socialização/problemas emocionais e/ou psíquicos	12	7	50,0%
	2.9 É desajeitado, tem dificuldade motora	1	1	7,1%
	2.10 Habilidade motora	2	2	14,3%
	2.11 O superdotado é agitado, disperso	3	2	14,3%
	2.12 São estudantes que auxiliam seus colegas	3	2	14,3%
	2.13 É o estudante que se envolve pouco com as atividades	2	2	14,3%
	3.1 Sofre preconceitos	11	7	50,0%
	3.2 AH/SD podem levar a dificuldades emocionais e/ou sociais	15	9	64,3%
	3.3 AH/SD como referencia do grau de dificuldade da disciplina	1	1	7,1%
	3.4 Possíveis resultados das interações dos estudantes com o colega com AH/SD	15	11	78,6%

Fonte: Elaborada pela autora.

Para identificar a percepção dos participantes sobre AH/SD (Classe 1), analisam-se, neste momento, as 16 subclasses constantes na Tabela 3, procurando-se ordená-las por assuntos convergentes e não pela sequência numérica.

Quanto à subclasse **(1.1) São consideradas pessoas com AH/SD aquelas que apresentam QI acima da média, são inteligentes**, verificou-se que seis sujeitos trouxeram esta questão, por oito vezes. Nesse caso, as informações foram abordadas duas vezes pelos P1 e P8, como comprovam as transcrições abaixo.

P1 nós temos alunos com **inteligência acima da média**, alguns que se destacam intelectualmente, não sei se isso é suficiente para serem caracterizados como superdotados.

P1 já tive oportunidade de conviver com pessoas assim, **com inteligência muito acima da média**.

P6 eu imagino que seja alguma pessoa ou algum estudante que entra aqui, muito talentoso, muito capaz, com um **Q.I. ou uma inteligência acima da média**.

P7 eu acho que se trabalha muito com a ideia de senso comum que é a ideia de inteligência, "**aquele sujeito é muito inteligente**", "é crânio" que é outra coisa da inteligência, que é falar que é um crânio.

P8 é alguém que tem assim uma **inteligência acima do normal**.

P8 O termo superdotado muitas vezes, eles são considerados CDF, o termo propriamente não vem sendo utilizado, assim **é um aluno muito inteligente**.

P9 Bom, eu vou falar por mim, a gente normalmente imagina que é **uma pessoa assim extremamente inteligente**, que você vai conversar, ela vai saber um pouquinho de tudo.

Ao ponderar sobre o conteúdo selecionado, em contraste com a literatura pesquisada, é possível afirmar que parte da população associa a superdotação à inteligência, vinculada às avaliações psicológicas com testes de QI, como exemplifica o P6. Comumente, a ideia do QI superior é vista como sinônimo de superdotação (BARRERA PÉREZ, 2003, 2009; WINNER, 1998), o que dificulta a compreensão do conceito mais abrangente que envolve as diversas habilidades e inteligências, conforme defendido por Gardner (1995) e embutido no conceito do MEC.

Esta ideia de inteligência pautada, tão somente, a testes de QI, é discutida por Barrera Pérez (2003, p. 47; 2004, p. 69-82) e definida como um dos mitos que envolvem a temática da superdotação. Em seu entendimento essa ideia está relacionada aos níveis ou graus de inteligência, que considera como superdotado apenas aquele que comprova QI excepcional.

Nota-se que esses sujeitos identificados pelos participantes são os que possuem altas habilidades/superdotação do tipo intelectual, de acordo com os documentos oficiais do MEC. Na obra *Altas Habilidades/Superdotação Encorajando Potenciais*, Virgolim (2007a, p. 28) identifica esse tipo de capacidade como “rapidez de pensamento, compreensão e memória elevadas, capacidade de pensamento abstrato, curiosidade intelectual, poder excepcional de observação”. Esse é um dos cinco tipos de superdotação considerados pelo MEC (BRASIL, 2008), podendo, uma pessoa superdotada ter esse tipo isoladamente ou associado a outros.

Percebe-se, ainda, nas falas dos participantes, o receio em afirmar que tiveram contato com pessoas com AH/SD. O P1, por exemplo, considera que alguns alunos até se destacam, são inteligentes, mas não confirma que sejam superdotados. O P6 e o P9 utilizam-se de expressões como “eu imagino que seja” e “a gente normalmente imagina”, elas demonstram a insegurança em afirmar quem são as pessoas com AH/SD.

De forma geral, esses depoimentos revelam que os docentes reconhecem o potencial e capacidade acima da média de alguns alunos, mas, provavelmente, por falta de conhecimento teórico sobre a área, não se arriscaram a considerá-los superdotados.

O que se pode perceber, a princípio, é que os participantes absorveram conceitos apregoados pelo senso comum, e isso é compreensivo, pois são docentes de áreas específicas, e muito provavelmente não tiveram, em sua formação acadêmica, disciplina que abordasse questões sobre Educação Especial.

Demonstrando, ainda, um incipiente conhecimento sobre AH/SD, 50% dos participantes utilizaram-se da expressão **(1.14) Facilidade de aprendizagem**, por 17 vezes, no intuito de descrever alunos com maior capacidade de apreensão dos conteúdos acadêmicos, conforme fragmentos selecionados e expostos a seguir:

P5 poder entender melhor a cabeça desse aluno, como que esse aluno reage, como que esse aluno aprende e é lógico que ele **aprende com muito mais facilidade** que o outro aluno.

P7 são os alunos que com o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo de aprendizagem, de inteligência **conseguem aprender com facilidade** esses conceitos básicos.

P8 eram alunos assim que já parece que **tinham uma facilidade**, pegavam com mais rapidez aquele assunto.

P10 Há estudantes que têm sim, uma rapidez de raciocínio, **têm uma facilidade maior** para depreender o conteúdo.

P11 Ah, eu, o que eu conheço é de verificar assim, no senso comum, que as pessoas falam daqueles **que têm facilidade**, em certas habilidades

P12 porque **ele tem uma facilidade imensa** e talvez seja um superdotado, não sei definir exatamente, mas ele é muito bom e se destaca dos seus colegas.

P14 Eu creio que é uma pessoa assim **que tem muita facilidade em alguma área**.

Essa subclasse (1.14) coincide com outro tipo de superdotação presente nos documentos do MEC, o do tipo acadêmico, que é definido como aquele que “Envolve atenção, concentração, motivação por disciplinas acadêmicas do seu interesse, capacidade de produção acadêmica, alta pontuação em testes acadêmicos e desempenho excepcional na escola” (VIRGOLIM, 2007a, p. 28).

Barrera Pérez (2004), ao tratar das características de pessoas com AH/SD, elencou como um dos indicadores a aprendizagem superior à média. Isso mostra que os participantes desta pesquisa, inconscientemente, estão descrevendo pessoas com atributos condizentes com o que a literatura afirma ser relativo às AH/SD.

No Parecer nº 17/01 (BRASIL, 2001a, p. 47), que traça as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, encontra-se literalmente a expressão “grande facilidade de aprendizagem”, quando define pessoas com AH/SD. Embora a definição seja para a educação básica, ela se estende para o estudante universitário, haja vista que aqueles que chegam à universidade, obrigatoriamente, passaram pela educação básica e continuam com suas características peculiares.

Enquadra-se no tipo acadêmico, também, o que está exposto na subclasse **(1.6) O superdotado é criativo, articulador, com maior habilidade em raciocínio lógico matemático ou capacidade em resolver problemas**. Seis participantes (42,9%), por dez vezes, fizeram menção a este item, como se vê nos seguintes recortes:

P2 Acho que é uma pessoa que teria **capacidade de explorar diferente**, no seu ambiente ou no seu conhecimento, seria, não necessariamente mais rápida, mas ela iria mais longe nessa exploração.

P7 quando na verdade a parte que é exatamente a parte criativa e a partir disso você vai avançar, que essa é uma capacidade que seria altamente recomendado e é perceptível nos alunos, caricatamente eu diria, aqueles alunos que ficam repetindo os conhecimentos que já se sabe, **e aqueles alunos que exatamente pela criatividade, ficam procurando articular e curiosamente avançar**.

P10 [...] uma pessoa que consegue se entrosar com aquilo que faz, tira conclusões mesmo em um trabalho em andamento, **tem facilidade pra resolver questões**, não é? Consegue na primeira leitura já retirar muitas coisas uma essência.

P11 eu acho que pra qualquer indivíduo que se dê, assim, que consegue, vamos dizer assim, ter uma autonomia suficiente para..., primeiro, se conhecer bem, ele tem um autoconhecimento, ele é sempre crítico em relação ao que ele pensa, ao que ele tá fazendo, ele consegue avaliar com mais, vamos dizer assim, com perspicácia as dificuldades que ele tem e saber reconhecer **estratégias melhores pra resolver esses problemas**.

P12 ele tem que saber **gerar, criar coisas novas**, e isso faz com que eles em quatro anos, que é muito pouco tempo, eles deem um salto que é maravilhoso realmente, eu fico muito animada com nossos alunos.

P14 a gente nota também, é uma **facilidade para interligar, inter-relacionar assuntos**. Às vezes, a gente tá falando de um tópico e ele consegue lembrar-se de outra coisa que não tem nada a ver com o que você está falando naquele momento, mas realmente está relacionado.

Por meio desses recortes pode-se inferir que os participantes continuam mencionando características pertinentes ao que é exposto na literatura e nas pesquisas científicas sobre AH/SD, entretanto essas especificidades aparecem fragmentadas nos diferentes discursos.

A criatividade e o pensar criativo, a rapidez de associação e de correlação com outras temáticas, a flexibilidade em tratar de assuntos distintos e de

forma diversificada, citados por participantes diferentes, são indicadores de AH/SD. No entanto, quando questionados sobre a incidência de alunos com tais características em seus cursos, estes, em sua grande maioria, afirmam que são poucos os superdotados, até inexistentes, como mostra as subclasses 1.9 e 1.12 que serão discutidas mais adiante.

Na subclasse (1.2) que considera **O estudante superdotado como aquele aluno que aprende sozinho, é esforçado**, observa-se que cinco dos 14 sujeitos (35,7% dos participantes) citam por seis vezes – sendo duas pelo P4 – tais características para se referirem aos alunos mais capazes.

A literatura identifica estas propriedades – aprender sozinho, ser esforçado – como envolvimento com a tarefa, um dos elementos dos três anéis propostos por Renzulli (2004, 2010). Para ele, esse envolvimento compreende certa energia direcionada para uma área específica, particular, um investimento, entusiasmo e interesse em determinada área, com alto padrão de excelência (BRASIL, 2006b; BARRERA PÉREZ, 2008; RENZULLI, 2004; VIRGOLIM, 2007a).

As próximas colocações dos participantes expressam a representação que os mesmos trazem consigo a respeito do aluno mais habilidoso, e é possível estabelecer relação estreita entre estas e aquilo que foi descrito por Renzulli (2004, 2010) como envolvimento com a tarefa:

P4 [...] Em minha opinião, acho que é a pessoa que tem habilidade para desenvolver algum conhecimento sozinho, é o que eu entendo de hiperdotação, superdotação, que ela tem alguma habilidade, em uma área específica que ela consiga desenvolver o **aprendizado sozinho**.

P8 o aluno que por ventura deve se destacar seja aquele aluno que **estude bastante**

P10 Poucos, mas há. Então o estudante que, por exemplo, consegue aprender uma teoria muito complicada, que precisa de anos de estudos, [...] acho que a grande maioria é o **esforço mesmo**, a repetição

P12 Esse eu considero como superdotado, mas não que ele fosse um gênio... é o **esforço individual** é que fez com que ele se destacasse [...]

Os participantes manifestam, em suas falas, que é possível, por meio do esforço, do empenho e da repetição, alcançar excelência. Isso fica mais

evidente na colocação do P12, quando afirma que considera ser superdotado aquele que apresenta um esforço individual.

Concordando com as proposições de Renzulli (2004, 2010), acredita-se que o estudante superdotado demonstra um grande empenho na área de seu interesse e, ao desenvolver atividades sobre este assunto, seu comprometimento pode chegar a um nível de profundidade que, por vezes, o faz deixar de cumprir outras tarefas.

Além do fator comprometimento, que está relacionado ao estímulo do ambiente, existe também a questão da capacidade inata do sujeito, aquilo que ele tem e traz de herança genética (WINNER, 1998). Não considerar a questão biológica, isto é, acreditar que a superdotação está associada somente ao meio, leva a conceitos equivocados.

Os dois fatores, acredita-se, são importantes e interferem na constituição do sujeito. Teóricos da área também discutem sobre a influência genética e do meio, e divergem quanto à valorização de um fator sobre outro. Explica Guenther (2006b, p. 33)

Os estudos atuais [...] indicam que o plano genético é realmente o fator mais potente na determinação de características humanas, incluindo capacidade e talento. [...] Porém apesar da força genética, o desempenho superior depende quase inteiramente da estimulação, condições e direcionamento geral existente no ambiente onde a pessoa vive.

A subclasse **(1.4) Habilidade geral acima da média**, outro componente dos três anéis de Renzulli (2004, 2010), aparece apenas no discurso do P12:

P12 Para mim é aquela que tem um desenvolvimento mais rápido do que as outras, habilidades mentais que fazem com que ela realize as tarefas com mais destreza e consiga chegar a respostas que normalmente o aluno médio não chega.

Ao descrever a imagem de pessoa com AH/SD que tem em mente, o participante menciona características que estão em consonância com o que Renzulli expõe sobre esse componente da sua teoria. Essas considerações estão respaldadas também nos estudos de Barrera Pérez (2004) que estabelecem, entre

outras peculiaridades da pessoa com AH/SD, a de que ela possui uma habilidade de aprendizagem superior à média.

Conquanto apenas um participante tenha expressado essa característica, entende-se como importante a colocação, já que acrescenta mais um componente que envolve a identidade da pessoa com superdotação. Entretanto, vale salientar que, na identificação desse sujeito, esse componente precisa estar aliado aos outros dois que compõem o modelo dos Três Anéis.

De acordo com a definição de AH/SD assumida neste trabalho em consonância com os documentos do MEC (BRASIL, 2008), para se considerar uma pessoa superdotada, basta que ela apresente uma capacidade superior à média em uma área específica. Na subclasse **(1.5) O superdotado é aquele que tem habilidade em área específica**, houve uma frequência de 12 citações nos discursos de oito participantes, o que corresponde a 57,1% do total deles, entre elas:

P1 Eu acho que uma **habilidade pedagógica** destacada.

P3 Bom, em minha opinião e por conta dos meus estudos eu vejo que é uma pessoa que tem **habilidades especiais**, ela se concentra geralmente em uma área, se ela tem uma habilidade especial em uma área não quer dizer que ela seja “superdotada” em outra área.

P3 Porque se um aluno assim, ele for trabalhado, burilado na sua habilidade, aqui como eu já disse, **que se concentra geralmente em uma área**, não quer dizer que ele tenha todas as outras habilidades.

P4 ela tem alguma habilidade, em **uma área específica** que ela consiga desenvolver.

P5 mas eu acredito assim, mesmo eu não conhecendo muito, eu acredito que o superdotado, **é superdotado em algumas áreas**, talvez não em todas.

P8 esse aluno, ele pode ser uma aluno muito esforçado e sobressair, **numa área de discussão pedagógica**, por exemplo.

P9 Olha, eu acredito muito na inteligência emocional, então assim, muitas vezes na minha disciplina aquele aluno não se destaca, **mas em outras você percebe que ele se destaca**, ou em um determinado tema. Então de repente o aluno não escreve muito bem, mas ele fala muito bem, ou ele tem uma habilidade artística que a gente visualiza durante as atividades.

P14 Eu creio que é uma pessoa assim que **tem muita facilidade em alguma área**. Não precisa ser exatamente, nos estudos, eu acho que uma pessoa assim, como o Ayrton Senna, o Pelé, agora Neymar, também, eu acho que tem altas habilidades no movimento, no motor.

Essa subclasse encontra respaldo na teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995), que considera as diversas habilidades como uma “abordagem multidimensional, ampla e pragmática da inteligência” (POCINHO, 2009), constituída por múltiplas habilidades, diferentes entre si, independentes, porém interativas.

Os participantes, na tentativa de designar a pessoa com AH/SD, referem-se a esta ideia, relativamente pouco compreendida, afirmando que não é necessário ter destaque em todas as áreas para ser identificado como superdotado. Barrera Pérez (2003, p. 47; 2004, p. 69-82) considera como mito sobre desempenho acreditar que os superdotados se destacam em todas as áreas de desenvolvimento humano.

Considerando-se, ainda, a teoria das Inteligências Múltiplas pode-se desvincular a ideia de AH/SD a de QI acima da média, ou seja, ter uma habilidade superior em uma área não requer necessariamente um escore alto em testes formais de inteligência.

Quando o P14 cita os desportistas, ele está descrevendo um exemplo clássico de habilidade específica, denominado por Gardner (1995) de Inteligência Corporal-cinestésica, que diz respeito à capacidade de utilização do corpo, no esporte, nas artes, entre outros, com excelência. Esse participante, ainda que traga o conceito parcial de altas habilidades nas suas declarações afirma, por outro lado, não saber se o que apresentou corresponde com a definição oficial.

Retomando-se a questão dos mitos que envolvem a superdotação, a subclasse **(1.11) Superdotação como sinônimo de sucesso acadêmico e profissional** é um bom exemplo. Winner (1998), ao tratar desse mito, explica que o engano está em considerar que pessoas superdotadas se tornam adultos eminentes, com trajetórias e papéis desenvolvidos na sociedade, necessariamente com sucesso.

Quatro participantes (28,6%) fizeram dez referências a esta ideia. Citam-se cinco:

P8 porque têm alunos que se destacam, aquela coisa assim, a nota aparece, hora ou outra podem até ter um desempenho ruim, mas a gente vê que **eles mantêm uma média alta no encaminhamento do curso.**

P11 Consiga vencer na vida, é ser alguém que..., **um profissional de qualidade** assim né, na área que ele escolheu.

P12 Existem alunos que se destacam sim. São aqueles alunos que estão um pouquinho além, que estão sempre.... a nota pra mim não é uma coisa que mede esse tipo de coisa, mas normalmente eles estão com uma nota máxima constante

P12 A gente tem inúmeros exemplos, inclusive agora que a UEL faz 40 anos ela pediu que nós buscássemos alunos que se destacaram depois da formação e nós temos um que se chama L. K., professor na UNICAMP, então ele tem mais de 200 artigos publicados e ele é da academia de ciência, **foi nomeado membro da academia de ciência.**

P12 Também tive uma aluna que foi **láurea acadêmica**, ela era filha de um sitiante que inclusive o pai não a deixava estudar, e para estudar foi empregada doméstica e se dedicou e desde o começo ela me perguntou o que ela também devia fazer, ela dizia: eu tenho que voltar porque eu não tenho mais dinheiro, eu disse: não, você fica na minha casa, porque ela realmente era excelente e **hoje ela é professora na universidade** em São José do Rio Preto, coordenadora de pós-graduação, isso muito jovem.

Há que se considerar, ainda, que esta ideia equivocada, que vincula o desempenho do superdotado ao seu sucesso acadêmico e profissional, tem seu respaldo no que Barrera Pérez (2003, p. 47; 2004, p. 64-82) agrupou como mito sobre desempenho – aquele que se destaca em todas as áreas do desenvolvimento humano, tem que ter notas boas, é o aluno nota 10 em tudo – e mito sobre consequência – as pessoas com AH/SD serão adultos bem sucedidos.

A pesquisadora Winner (1998) descreve como mito a expectativa de sucesso outorgada a essas pessoas e, principalmente, ao estudante universitário, que está em plena formação para, a seguir, aplicá-la no campo de trabalho. Em quatro ou cinco anos, em média, este jovem será mais um profissional, e o desempenho pode não corresponder às expectativas, gerando, assim, sentimentos e até julgamentos negativos quanto a sua competência.

Na subclasse **(1.15) Muito conhecimento não significa obrigatoriamente superdotação**, referido cinco vezes por três participantes (21,4%), retorna-se aos mitos propostos por Winner (1998), entre eles o mito de que as pessoas são habilitosas, mas não necessariamente superdotadas. Analisando-se as opiniões abaixo, pode-se perceber que mesmo que esses alunos, descritos por eles, sejam superdotados, os participantes não os reconheceriam como tais, pois

parecem acreditar que pessoas com AH/SD apresentariam um diferencial tão visível que seriam facilmente identificados, como se vê:

P8 não tenho condição de fazer uma discussão se a superdotação ela também não é, ela é como se fosse uma coisa natural ou se ela é construída, por exemplo, esse aluno, **ele pode ser uma aluno muito esforçado e sobressair.**

P10 Porque nós temos alunos, por exemplo, que gostam da disciplina, **são os melhores alunos**, sempre estão ali na casa dos 9.5, 10 e conseguem levar a disciplina com muita facilidade, que nos procuram, que pedem para ser monitor, isso é bom. Agora não sei se um superdotado estrela chegasse aqui: “eu sei tudo”, eu não sei como é que eu me comportaria. Não estive ainda nessa situação.

P11 O que temos são alunos assim, que **são bons**, que são mais, **se destacam mais do que outros, mas eu acho que não chega a ser**, eu não veria assim, enquadrando nessa classificação de ser um superdotado não.

Estas são colocações que requerem cuidado em sua interpretação e remetem, novamente, ao conceito de AH/SD, proposto pelos anéis de Renzulli (2004, 2010), que considera a superdotação na intersecção de habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. O fato de o sujeito apresentar um diferencial, entre seus pares, como descrito pelo P8, ao dizer que ele é esforçado e caso sobressaia aos demais, como colocado pelos três participantes, ainda não evidencia a superdotação; faltaria, de acordo com o mesmo teórico, o elemento criatividade.

No entanto, a criatividade pode não ter sido contemplada no discurso dos participantes por várias razões, entre elas, pelo modelo de educação vigente que ainda precisa desvencilhar-se da cultura da reprodução. Nesse sentido, a descrição que os participantes fizeram pode ser a de um aluno superdotado, conforme o mito segundo o qual as pessoas habilidosas não são superdotadas.

Quando os participantes foram questionados sobre requisitos específicos que os alunos deveriam possuir para sobressair em suas licenciaturas, as suas respostas originaram a subclasse **(1.13) Habilidade/requisito do aluno na licenciatura**. Doze participantes (85,7%) responderam ao solicitado.

Para analisar esta subclasse, leva-se em conta que cada participante sabe quais são os pré-requisitos necessários para um bom desenvolvimento em sua licenciatura. É possível inferir, dessa maneira, que, ao se

deparar com um aluno que supera suas expectativas, o docente o reconhecerá como detentor de indicativos de AH/SD, como se nota nos exemplos selecionados:

P6 Uma das nossas competências é o debate, é saber debater, expor as ideias com coerência, com profundidade e também saber escrever, é a competência da escrita, de ler significativamente textos, quando a qualidade de um debate ou desses textos, você faz uma comparação e elas **estão muito acima dos demais** aí fica evidente que aquele aluno desenvolve essa competência dentro de um nível, muito maior do que os demais.

P7 **o que faz o aluno destaque** é exatamente o aluno que é criativo, porque [é] aquele que articula esse conjunto de conhecimentos, de conceitos ou de coisa na análise de uma de realidade social que é uma mutante, mutável, inconstante, dos imponderáveis, etc, etc, etc

P11 Bom, são alunos que já, de certo modo, eles **já entram no curso com um conhecimento mais avançado**

Essas características específicas, delineadas pelos participantes, para determinada licenciatura, muito provavelmente, contribuem no momento das escolhas dos cursos, pelos alunos, de forma geral. No que se refere aos estudantes com AH/SD, eles também podem ser levados a fazer suas escolhas pelas mesmas razões, por apresentarem um desempenho superior à média na área selecionada.

Se, por outro lado, as expectativas que se têm do aluno com características de AH/SD não forem acompanhadas de aulas instigantes e com conteúdos que acrescentem aos seus conhecimentos prévios, haverá grandes chances de que ele se desinteresse e venha, até mesmo, a desistir do curso.

Continuando as análises das subclasses produzidas a partir das respostas dos participantes acerca da superdotação, chegamos à **(1.3) Superdotação como consequência da influência do meio social**. Esta foi referida quatro vezes por dois participantes (14,3%), da seguinte maneira:

P11 se uma pessoa às vezes já nasce com uma, vamos dizer assim, menos disposição pra uma atividade, mas, acredito que **se for estimulado desde a infância** de uma forma contínua e direcionada ele vai conseguir, talvez, não chegue a ser um Mozart.

P12 superdotação mesmo é muito difícil a gente encontrar. Porque do meu ponto de vista todos são capazes, **basta que eles recebam treinamento desde a primeira idade**.

P12 Para mim, **a superdotação ou habilidades elas são desenvolvidas**, podem ser desenvolvidas depende do interesse que a pessoa tem, porque capacidade mental cada ser humano tem.

Essas ponderações do P11 e do P12, tratam das vertentes vinculadas ao ambiente, seja por estimulação externa, seja pelo investimento pessoal, desconsiderando fatores genéticos.

Estudiosos, como Landau (2002), Winner (1998) e outros, ponderam sobre a importante discussão que acontece entre os teóricos da psicologia sobre a origem da superdotação, se é inata ou adquirida, e apontam que a carga genética, assim como a necessidade de um bom ambiente que dê conta do desenvolvimento desse potencial, são igualmente importantes.

Reis (2001), na dissertação “Superdotação e Psicanálise: uma questão do desejo”, admite, entre outros, a predisposição inata da criança para a superdotação. Barrera Pérez (2004), a esse respeito, entende como mito de constituição, considerar as AH/SD como uma característica genética, herança exclusiva de fatores biológicos, que pouco percebe a influência do ambiente no desenvolvimento das habilidades e, como mito sobre distribuição, envolver a ideia de que todos têm AH/SD, bastando haver o estímulo para que se ‘fabrique’ pessoas superdotadas.

Concordando-se com Barrera Pérez (2004), acredita-se que tanto o ambiente, quanto a condição biológica da pessoa são igualmente influenciadoras do perfil da superdotação. A condição genética favorável, sem o devido investimento no meio, ou um ambiente rico e estimulador, para uma pessoa com capacidade limitada, podem ter, similarmente, resultados pouco satisfatórios.

Talvez fosse interessante buscar na história exemplos de pessoas que, reconhecidas com potenciais altamente elevados, não conseguiram desenvolvê-los por falta de oportunidade, de investimento e, certamente, deixaram de contribuir para a humanidade, quiçá levando uma vida de dissabores.

Se valorizar o meio em detrimento do aspecto biológico é uma falha na compreensão da superdotação, outra, que aparece com certa frequência, é aquela que vincula a superdotação ao aspecto socioeconômico. A subclasse **(1.10) Nível sócio econômico baixo não impede a presença de pessoas com AH/SD** só foi citada por dois participantes (14,3%), por quatro vezes.

Considerar a condição socioeconômica privilegiada como fator desencadeador da superdotação implica negar a possibilidade de que pessoas com AH/SD possam ser provenientes das camadas populares, por terem acesso limitado a determinados 'estímulos'. Estudantes de origem humilde, na concepção do P12 e do P13, estariam fadados a um desempenho acadêmico mediano, como se observa:

P12 Eu tive um caso que ele entrou há três anos e quando ele assinou minha primeira prova, ele não fez a prova, não conseguiu, por quê? Foi um menino abandonado pela mãe, criou-se na rua, e aí vendia tapete porque a avó fazia e cuidava dele e dos irmãos em uma cidade pequena e de repente ele, em função das suas notas, caiu no curso; foi muito interessante, porque [este] é um curso que exige habilidade dos alunos, que são essas habilidades de abstração principalmente. **Então, ele assinou a primeira prova e não conseguiu fazer**, ele fez um pedaço de uma questão e eu considerei meio ponto.

P13 A gente vê que tem até um preconceito, com aquele aluno que se destaca assim, que fica entre os...., eu tô falando isso pelo nosso curso, nível sócio econômico mais baixo, uma dificuldade em realmente em...., eu acho que essa questão do contexto quando a gente fala do aluno superdotado a gente tem que levar em consideração, vem de um nível cultural que ele não tem costume de estar estudando, é diferente de um aluno de medicina, eu vejo que nós temos essas condições sócio econômicas diferenciadas, então nosso aluno é trabalhador, ele lê os textos para aula, **ele não consegue se empenhar mais, talvez se ele tivesse mais tempo, nós teríamos um aluno nessa condição.**

Conforme discutido anteriormente, o ambiente apresenta uma influência importante e significativa. Ambientes ricos em estimulação podem favorecer um melhor desenvolvimento das habilidades do sujeito, da mesma forma pessoas medianas, em ambiente estimulador, porém sem interesse ou foco, não mostrarão seu talento.

Retomam-se, neste momento, pesquisas como a de Reis (2001) que apontou a constituição psíquica do sujeito como influenciadora do seu processo de composição cognitiva do mesmo, considerando, também, a predisposição inata para a superdotação. Ou seja, a pessoa possui características cognitivas que, normalmente, respondem aos estímulos do meio. A condição e o potencial herdados geneticamente já o constituem.

Outra pesquisa que vem contribuir para esclarecer essa questão é a de Peraino (2007), que realizou um estudo de caso de um adolescente superdotado que vivia em um assentamento rural, portanto de nível socioeconômico

desprivilegiado. Os resultados mostraram que a interação social e educacional pode auxiliar a inserção de pessoas com AH/SD para um melhor desenvolvimento de seus talentos e nas áreas de habilidades mais proficientes.

Em um relato de pesquisa, realizado por Chagas e Fleith (2009), as pesquisadoras evidenciaram a presença de superdotados em camadas socioeconômicas mais desprovidas. Elas apontam como característica positiva daquela população o fato de haver maior participação dos pais na vida acadêmica de seus filhos, principalmente no estímulo de habilidades, talentos e interesses.

Os estudos de Barrera Pérez (2003, p.47; 2004, p. 69-82) tratam como mito de distribuição considerar, entre outros, que as pessoas com AH/SD provêm de classes socioeconômicas privilegiadas. A história da humanidade traz relatos de pessoas de nível socioeconômico baixo e que tiveram grandes conquistas. Aqui no Brasil, podem-se citar, entre outros, Daiane dos Santos (ginástica olímpica), Pelé (futebol), o próprio Fernandinho Beira-Mar (criminoso) que se destaca negativamente pela capacidade de liderança, entre outros.

Relacionar, portanto AH/SD somente a um nível socioeconômico elevado demonstra desconhecimento das teorias que envolvem esta área. Sendo assim, convém discutir, neste momento, a subclasse **(1.8) Falta de conhecimento sobre AH/SD**, a qual foi referida por sete participantes (50%), somando 18 citações. Entre elas destacam-se as do:

P1 é um **conhecimento muito intuitivo**, nunca estudei, nunca recebi nem um tipo de orientação específica sobre como identificar uma pessoa superdotada.

P5 E assim, eu acho que a gente tem que estar sempre estudando, tem que estar sempre buscando e é um assunto que eu gosto demais, **confesso que sei pouco**, mas é um assunto interessante.

P6 É... qualquer informação sobre isso eu sei que há, já ouvi alguns comentários, mas **nada que eu poderia falar com uma boa especificação**

P7 é isso que eu quero dizer, **o desconhecimento é tão grande**, que chega a esse ponto, quer dizer o aluno pode ter, eu posso ter sido professor dele ou ter tido contato, etc... e sem ter conhecimento, sem ficar sabendo de que ele era uma pessoa com isso, **o desconhecimento é total mesmo** eu diria, e é total com os outros docentes, com os órgãos colegiados aqui, os órgãos de curso, etc...

P7 **Olha, na verdade eu diria assim: o pouquíssimo que ouço falar, na verdade eu conheço de senso comum, de qualquer cidadão que já ouviu falar alguma coisa, [...] o conhecimento que tenho é muito pouco, o tratamento também com essas pessoas é muito pouco, eu diria que eu literalmente desconheço, literalmente.**

P7 agora eu fico imaginando, que **dado o meu desconhecimento,**

P8 Pelo que eu já estudei, pelos estudos que eu tenho na graduação, **não tenho muito conhecimento à respeito do assunto não.**

P8 Então, eu não sei, desconfio que seja por aí, mas assim, **conversa de quem ainda não estudou sobre o assunto.**

P8 nem é uma preocupação com o que eu respondi, é que eu assim **não tenho muito conhecimento mesmo,**

P11 Bom, na verdade **eu também não conheço muito a fundo** assim, as teorias que estudam essa questão né

P13 Olha, vou falar a verdade, que **realmente eu desconheço essa temática.** Poderia até ter me aprofundado, mas a gente infelizmente acaba se atendo mais para sua área de conhecimento.... e eu precisaria realmente sentar e estudar, e do tempo que a gente conversou eu não tenho conhecimento e não vou nem me atrever a falar nada para não ficar no senso comum.

Conforme Anjos (2011), as pesquisas científicas na área têm sido crescente; as ações políticas governamentais têm sido alteradas e repensadas; as iniciativas do conselho representativo da área de AH/SD (ConBraSD) têm proporcionado espaços para discussão; e o aumento de eventos em todo o país tem refletido sobre as necessidades da área. Entretanto, mesmo com esse investimento, ainda não se conseguiu atingir as instâncias do ensino superior, em especial as da UEL, investigados nesta pesquisa.

Os próprios docentes reconhecem sua falta de informação nessa área, pois do ponto de vista da pesquisadora, o primeiro passo, para o efetivo atendimento do estudante com AH/SD, parte dessa consideração, porquanto se os participantes admitem não terem conhecimento suficiente sobre as AH/SD, supõe-se que buscarão formas de suprir tal lacuna e, mesmo que isso não ocorra, acredita-se que pelo menos os entrevistados, quando se depararem com alunos mais habilidosos, estarão mais atentos para identificá-los, orientá-los, encaminhá-los, por exemplo, ao NAC – Núcleo de Acessibilidade.

O pouco conhecimento sobre a área é revelado, também, por meio das respostas que formaram as subclasses **(1.9) Não existe superdotado na UEL ou a instituição se omite em reconhecê-los e atendê-los, e (1.12) Baixa incidência/há poucas pessoas com AH/SD**. Seis participantes (42,9%), por oito vezes, afirmaram não existir superdotados na UEL e, 13 participantes (92,9%), referiram por 35 vezes ser baixa a presença de pessoas com AH/SD.

Essas duas subclasses juntas trazem a participação de todos os representantes das licenciaturas, ou seja, a identificação do estudante com AH/SD tem como pano de fundo a ideia de que o número de superdotados no mundo é pequeno, associando-o, provavelmente, à questão intelectual.

Esses dados, apontados pelos participantes, explicitam, também, o que provavelmente permeia o entendimento da maioria das pessoas quando se pensa em quantidade de pessoas com AH/SD. Conforme apontado pelo P13, no fragmento abaixo, o ideário, o imaginário cultivado pelo senso comum é de que, além de serem poucos os superdotados, quando aparecem estão, por exemplo, no programa “Fantástico” da Rede Globo de Televisão, longe da sua realidade.

P13 e **a gente infelizmente não tem encontrado superdotado**, a não ser nas entrevistas do Fantástico.

A literatura aponta, conforme os estudos apresentados por Anjos (2011), Barreto e Mettrau (2011), Delou (2001), Freitas e Barrera Pérez (2009, v. 1) e Guenther (2006b), que, conforme os registros da OMS, 3% a 5% da população apresentam características de AH/SD, e, conforme registrado no início deste trabalho, a título de exemplificação, em cada ano dos cursos de licenciaturas deveria haver, no mínimo, dois estudantes com AH/SD. Valendo-se dos dados estatísticos, esses estudantes estão presentes na universidade, entretanto, por diversos motivos, não estão sendo detectados e, conseqüentemente, atendidos em suas necessidades, como se percebe pelas ponderações dos entrevistados:

P1 Aqui na UEL, por exemplo, não estou há muito tempo, estou há quatro anos e **não me recordo de ter visto alguém**.

P2 mas também não sei qual é a porcentagem disso que chega. No nosso caso a gente está trabalhando com 60 alunos em 5 séries, 300 alunos. 300 alunos e eu **não conheço, atualmente, nenhum que**

pudesse ser classificado assim. Então, eu não sei qual o volume disso dentro na Universidade.

P3 Olha, que tenha chegado ao conhecimento do colegiado, **não, não há registros.**

P4 Olha, ao longo da minha história como docente, **eu não me lembro de ter conhecido nenhum deles.** Lembro-me de ter alguns com algumas facilidades de aprendizagem, mas não com hiperdotação,

P4 eu não sei como seria o procedimento dentro da universidade. Nem sei se a universidade estaria disposta a algum procedimento especial para esses alunos. Não achei

P5 **Se existem não fazem parte do nosso conhecimento,** provavelmente, talvez tenha um ou outro, mas não, não, nós não conseguimos identificá-los ou não tenhamos mecanismos ainda.

P6 dá pra dizer que são alunos que são diferentes nesse sentido, né, com uma super capacidade.... que eu dei aula são dois alunos

P7 aqui no curso como docente, **eu nunca tive contato com alguma pessoa,** pelo menos que a gente tenha conhecimento ou que tenha acontecido alguma coisa que a gente tenha tido contato, nunca aconteceu, portanto, assim, do lado profissional, como docente, ou como coordenador de colegiado, a gente nunca teve contato, agora, do ponto de vista do senso comum, também absolutamente nada

P7 pessoas com dificuldade de visão, outros com dificuldade de locomoção, outros com dificuldades de fala, audição, elas são mais perceptíveis e as pessoas têm uma certa facilidade maior de lidar com essas pessoas, **embora eu não tenha tido, que eu saiba, contato com pessoas superdotadas,** a gente já teve muitos problemas com pessoas por exemplo com depressão, com envolvimento com drogas, com problemas psíquico

P7 porque se até agora todas as citações que se faz na Universidade de identificar portadores disso, portadores daquilo e **nunca se fala pessoas de altas habilidades,** a própria universidade como uma instituição não reconhece essas pessoas, nem sequer as cita, nem sequer fala delas, que eu acho que seria um primeiro passo a ideia de reconhecê-las, dizer que existem pessoas assim, e se pensar a ideia de detectar, de procurá-las, porque eu acho que as pessoas ficam esperando que a gente andasse, olha um superdotado ali, corre pega ele, acho que a ideia seria mais ou menos essa, eu acho que é isso que a Universidade tá esperando né? Olha o superdotado ali, corre, pega o superdotado lá, alguma coisa assim.

P8 Então nós temos, **eu tenho, por exemplo, uma referência de um aluno do segundo ano** que é um aluno que em discussões ele se sai muito bem

P9 Olha, **que eu tenha percebido, não**. Até conversei na secretaria acadêmica para ver se tinha algum aluno, porque eu estou no colegiado há um ano e pouquinho só, então até o momento nada registrado, nada que tenha chamado a atenção. A gente já teve sim, necessidades especiais né.... Esse tipo de caso. Agora com, vamos dizer assim, **altas habilidades, até o momento não**.

P10 Ai, é tão difícil essa pergunta. Porque hoje a clientela é mediana, **nós não temos superdotados**.

P11 Bom eu não... Do tempo que eu estou aqui não tenho, eu percebo, **acho que não tem acontecido algum desses casos não**.

P12 **É raro**. Existe uma média geral. Normalmente em uma turma um ou dois alunos se destacam, mas é... **superdotação mesmo é muito difícil a gente encontrar**.

P14 Ah! **Sempre tem um ou dois** que, que a gente vê que realmente tem um potencial além dos outros não é, sempre tem.

Algumas expressões presentes nas declarações dos participantes são recorrentes, por exemplo, associar a superdotação à facilidade de aprendizagem; a questão da 'raridade', são poucos os superdotados e estão longe, ou se tem conhecimento de um ou dois, e mesmo estes estão associados ao 'bom aluno'; a universidade, como instituição, é omissa em reconhecer, identificar e atender essa clientela. Estas são considerações importantes e que denunciam a fragilidade da área de AH/SD, especialmente nas universidades, o que é ainda mais preocupante, nos cursos de licenciaturas, formadores de novos professores.

Barrera Pérez (2004, p. 72) trata como mito de distribuição, considerar como pequena a presença das AH/SD. As estimativas e índices dependem da definição adotada por certo grupo, afirma a mesma autora:

quando a concepção adotada tem a abrangência devida, considerando todas as inteligências, a incidência na população alcança índices muito superiores aos que comumente se pensa haver quando se vincula o conceito à ideia de genialidade.

Talvez seja a ideia de genialidade que permeia o imaginário dos participantes a responsável por uma visão tão pessimista quanto ao número de alunos com AH/SD e, possivelmente, esta mesma ideia também seja responsável por crenças que geraram a subclasse **(1.7) Graus de superdotação**.

Essa concepção foi encontrada no discurso de três participantes (21,4%), com quatro menções, são elas:

P6 **Porque teriam vários graus assim** né... Se pensar que a média é 100 e esse estaria 150, mas tem quem está, por exemplo, 125.

P7 eu fico pensando porque a questão das altas habilidades/ superdotação eu não sei, esse top do conhecimento do senso comum é algo do tipo assim, ou a pessoa é, ou a pessoa não é, ou ele tem, ou ele não tem altas habilidades ou superdotação, é a coisa que a gente tem no senso comum, agora eu acredito que não seja uma coisa assim, quer dizer, não é uma diferença de natureza, mesmo porque a gente está falando que todo mundo é homem, **portanto existem graus e graus dessas tais altas habilidades e superdotação.**

P7 eu diria que essa superdotação, **ela vai vindo de vários graus por assim dizer** e talvez quando eu diga que não tive contato com nenhum talvez eu tive contato com muitos, mas que nem tão superdotados assim.

Sabatella (2005, p. 85), ao tratar da questão que envolve graus de superdotação, afirma: “da mesma forma que não existe consenso a respeito de uma conceituação para superdotação, isso também não acontece em relação às denominações para os seus níveis”. E, segundo ela, os níveis encontrados referem-se ao quociente de inteligência.

Barrera Pérez (2004, p. 75) entende ser um mito sobre níveis e graus de inteligência considerar que a pessoa com AH/SD é apenas aquela que tem um QI excepcional. Ela aponta: “os escores nos testes padronizados de QI não são indicadores absolutos de AH/SD pela parcialidade na gama de habilidades avaliadas por esses testes e pelo modelo de homem para o qual foram idealizados”.

Acredita-se que haja diferenças singulares e perceptíveis entre as diversas manifestações das habilidades, como também do potencial intelectual, aspecto este que, ainda que muito criticado, é passível de mensuração. Entretanto, há que se considerar que, se fosse levado em conta apenas a graduação pelos testes convencionais de inteligência, provavelmente o potencial para artes, música e liderança ficaria de fora (VIRGOLIM, 2007a, 2007b), o que seria uma grande perda.

Como observado nas subclasses já analisadas, inúmeros são os equívocos e superficiais são as concepções que os participantes têm sobre a temática das AH/SD. Passa-se, neste momento, a analisar as terminologias empregadas por eles ao se referirem a alunos superdotados.

A subclasse **(1.16) Nomenclatura utilizada pelo participante** pode ser visualizada na Tabela 4, que apresenta as expressões usadas pelos docentes, o número de sujeitos que a empregou e sua representatividade em percentual. Traz, também, a incidência desse uso, podendo-se, ainda, verificar a respectiva área de atuação e titulação dos docentes.

Os 14 participantes (100%) empregaram 10 formas de expressão, ao se referirem à pessoa com AH/SD, entre elas hiperdotado, gênio, *nerd*, talentoso, dotado, CDF, como também aquelas que aparecem na literatura e na legislação vigente, alternando-se entre altas habilidades, superdotado ou superdotação, 'altas habilidades/superdotação' (Tabela 4). Destaca-se que a única forma usada por todos os docentes foi 'superdotação/superdotados'.

Tabela 4 – Nomenclatura utilizada pelos participantes.

	Nº de Sujeitos	%	Incidência das Expressões	Área de Atuação			Titulação		
				Hum/Soc	Exat	Biol	M	D	PD
Hiperdotado	1	7%	6	--	1	--	--	1	--
Gênio	1	7%	2	--	1	--	--	--	1
Superdotado/ superdotação	14	100%	101	8	4	2	2	11	1
Talentoso	1	7%	1	1	--	--	--	1	--
Dotado	1	7%	1	--	--	1	--	1	--
AH/SD	3	21%	9	3	--	--	--	3	--
Altas habilidades	6	42%	29	3	3	--	--	5	1
<i>Nerd</i>	1	7%	1	--	1	--	--	1	--
Habilidade excepcional	3	21%	5	1	1	1	1	1	1
CDF	3	21%	3	3	--	--	1	2	--
Total	--	--	158	19	11	4	4	26	4

Fonte: Elaborado pela autora.

Das diversas terminologias, ressaltam-se a seguir algumas utilizadas pelos docentes que ratificam o seu uso indiscriminado, bem como atestam a falta de conhecimento dos participantes em relação a essa parcela da população da educação especial.

O termo **(1.16.1) Hiperdotação** foi empregado seis vezes por um único participante, mas não há referência a esse termo na literatura ou nos

documentos oficiais. Provavelmente, o prefixo ‘hiper’, no entendimento desse participante, possa estar empregado como sinônimo do prefixo ‘super’, como se observa a seguir:

P4: Em minha opinião, acho que é a pessoa que tem habilidade para desenvolver algum conhecimento sozinho, é o que eu entendo de **hiperdotação**, superdotação, que ela tem alguma habilidade, em uma área específica que ela consiga desenvolver o aprendizado sozinha.

P4: Lembro-me de ter alguns [alunos] com facilidades de aprendizagem, mas não com **hiperdotação**, que conseguisse absorver algum conhecimento sem algum auxílio, eu não me lembro disso não.

O termo **(1.16.2) Gênio** foi empregado duas vezes por apenas um participante e expressa, no primeiro momento, a possibilidade remota de haver pessoas com um potencial superior. Esse pensamento é endossado pelo P12, na próxima citação, na qual ele diz ser possível estar o vocábulo superdotação associado ao ‘esforço individual’.

P12 veja que interessante, eu acho que essa questão da superdotação essa ilusão que a gente tem de que um **gênio** existe, eu tenho minhas desconfianças.

P12 mas não que ele fosse um **gênio**. É o esforço individual é que fez com que ele se destacasse.

Quanto às palavras **(1.16.4) Talentoso**, **(1.16.5) Dotado** e **(1.16.8) Nerd**, elas foram utilizadas, como se verá a seguir, apenas uma vez por participantes diferentes. As duas primeiras estão alicerçadas na literatura nacional e encontram respaldo na literatura internacional (DELOU, 2001; GUENTHER, 2006a, 2006b; VIRGOLIM, 2009).

Ressalta-se que essa nomenclatura, na opinião das pesquisadoras, foi pouco empregada haja vista a abrangência desses termos. Já a expressão ‘*nerd*’ refere-se à maneira pejorativa e popular de fazer referência a essa população, e não há subsídio teórico que respalde esse uso.

P6 eu imagino que seja alguma pessoa ou algum estudante que entra aqui, muito **talentoso**.

P13 Embora nós estejamos lidando com a geração Y, eu vejo que tem umas coisas muito complicadas e eu não consigo identificar

essas pessoas “super habilitadas, **dotadas**” no nosso curso, infelizmente.

P14 eu acho interessante isso no nosso curso, eles não são aqueles **nerds**, vamos dizer, porque a gente rotula que seria uma pessoa fechada.

Outra forma de se referir às pessoas superdotadas, utilizada pela população em geral, vinculada à inteligência, é a sigla **(1.16.10) CDF** ou ‘cuca de ferro’, que sugere a ideia do ‘crânio’, ‘*nerd*’, alguém com possibilidades muito acima do esperado. Essas expressões do senso comum não encontram respaldo na literatura e nas legislações, embora, entre os estudantes e a população em geral, possam ser facilmente encontradas, como nas explanações que seguem:

P8: Eles são considerados **CDF**, [...] assim é um aluno muito inteligente, tem outras nomeações.

P11 [...] a gente vê desde o ensino médio a questão do **CDF** né, do Caxias, aquele que fica só estudando [...].

A expressão **(1.16.9) Habilidade excepcional/supereficiência** foi utilizada por três participantes cinco vezes. São formas que assinalam o seu ideário, vinculado, novamente, a algo muito acima do esperado e evidenciam a concepção que eles têm dos superdotados. Para eles, a pessoa com altas habilidades/superdotação seria, inevitavelmente, alguém extremamente eficiente, a ponto de surpreendê-los, o que, de fato, nem sempre se confirma. Como revelam os exemplos:

P13 [...] alunos que tenham **excelente habilidade**, que a gente poderia estar fazendo uma classificação

P13 Mas não tem assim, um aluno que você fala: nossa! Que **habilidade excepcional** que ele tem

P11 eu acho que o aluno superdotado é um tipo de **supereficiência** [...]

Altas habilidades (1.16.7) foi a expressão utilizada por seis participantes (42%), em 29 vezes. Conforme o referencial teórico no qual se respaldou este trabalho, o uso dessa terminologia consta na literatura e nos documentos oficiais. Alguns participantes poderiam talvez não conhecer essa

nomenclatura, entretanto, no momento da entrevista, esta foi utilizada pela entrevistadora, fato que pode ter levado os participantes a se apropriarem do termo.

P9: Porque a Universidade tem que dar o suporte para o profissional e de que adianta eu ter **altas habilidades** se eu não tiver uma orientação, então eu acho que a Universidade deveria orientar esses alunos

P10 A pessoa com **altas habilidades** [é] uma pessoa que consegue se entrosar com aquilo que faz, tira conclusões mesmo em um trabalho em andamento e tem facilidade pra resolver questões. Consegue na primeira leitura já retirar muitas coisas, uma essência, essas são as características no meu ponto de vista

P12: A pessoa com **altas habilidades**, para mim é aquela que tem um desenvolvimento mais rápido do que as outras

P14: **Altas habilidades**, eu creio que é uma pessoa que tem muita facilidade em alguma área

Já os termos **(1.16.3) Superdotados e superdotação** foram utilizados por 100% dos docentes, destacando-se que foram empregadas 101 vezes, do total de 158 formas de expressão utilizadas em todo o trabalho. Apenas algumas das citações foram elencadas abaixo:

P1: Eu acho que a questão da **superdotação**, ela tem uma conexão muito grande com a questão da afetividade, acho que se ele é um **superdotado** que consegue ser um superdotado intelectualmente, que consegue julgar isso com certa capacidade de se relacionar com as pessoas, eu acho que ele acaba sendo admirado pelas pessoas

P2 Ele era muito tranquilo, não era **superdotado**, era uma pessoa esforçada, digamos, uma pessoa que seguia o que precisava, mas ao mesmo tempo não se expunha, em termos de parecer uma pessoa que estava fazendo um pouco a mais do que a média.

P3 Em minha opinião e por conta dos meus estudos, eu vejo que é uma pessoa que tem habilidades especiais, ela se concentra geralmente em uma área, né, então assim, se ela tem uma habilidade especial em uma área não quer dizer que ela seja "**superdotada**" em outra área.

P5: Então assim, eu acho que precisaria é uma campanha ou, mais campanhas educativas nos alertando tanto pra questão da deficiência quanto da **superdotação**.

P8: conversando agora com você eu me lembrei de que nós temos uma aluna também no quarto ano, que ela é uma aluna assim que têm alguns destaques, eu não saberia dizer pra você agora, eu não

tenho conhecimento pra isso pra dizer se é **superdotação** ou não, e eu tenho que estudar...

P10: Porque hoje a clientela é mediana, nós não temos **superdotados**.

P12: Normalmente em uma turma um ou dois alunos se destacam, mas **superdotação** mesmo é muito difícil a gente encontrar.

Os conceitos **(1.16.6) Altas habilidades/superdotação**, adotados nas legislações e órgãos vinculados ao desenvolvimento da área, como o ConBraSD, foram utilizados por três participantes em nove vezes. Conquanto seja esta a expressão oficial, ainda é pouco utilizada pela comunidade acadêmica investigada neste trabalho. Provavelmente, o uso foi influenciado pela pesquisadora, no momento em que foram feitas as entrevistas.

P5 Eu acredito que a pessoa com **AH/SD** é uma pessoa que tenha mais facilidade de resolver tanto problemas cognitivos ou práticos,

P6 essa nomenclatura, eu não devo ter ouvido, **alta habilidade/superdotação**, mas eu imagino que seja, alguma pessoa ou algum estudante que entra aqui, muito talentoso, muito capaz, com um Q.I. ou uma inteligência acima da média

P7 a gente chama de **Altas Habilidades/Superdotação**, fica essa dificuldade porque como eu não tive até agora nenhum caso, eu já tive casos de alunos surdos, já tive casos de alunos com dificuldades de visão, dois alunos, um quase cego, uma deficiência visual muito forte, e ambos são problemas que a gente diria físicos, agora pra problemas de **Altas Habilidades/Superdotação** eu de fato não tenho, nunca aconteceu e eu de fato não saberia dizer, eu estou falando do senso comum.

P7 [...] a gente tem uma dificuldade muito grande de lidar com esse problema e eu diria que com os **superdotados e de Altas Habilidades** isso também seria.

P7 eu fico pensando porque a questão das **altas habilidades/superdotação** eu não sei, esse top do conhecimento do senso comum é algo do tipo assim, ou a pessoa é, ou a pessoa não é, ou ele tem, ou ele não tem altas habilidades ou superdotação.

Como se nota, a variedade de termos e expressões é significativa e revela, por vezes, o predomínio do senso comum. Os termos variam entre formas até aceitáveis, passando por outras preconceituosas e por aquelas que a literatura da área defende. No entanto, quando isso ocorre, possivelmente é por influência da pesquisadora que se utiliza das terminologias próprias ao fazer os questionamentos.

Envoltas em um imaginário repleto de mitos e estereótipos que continuam sendo reforçados, as AH/SD vêm sendo discutidas na tentativa de se desvencilhar deles. Nesse sentido, será debatida a classe **2 Características** destacadas pelo docente sobre o estudante com AH/SD, iniciando pela subclasse **(2.1) Habilidade acima da média**, cuja menção foi feita por dez participantes, 15 vezes.

Os docentes consideraram como característica do estudante com AH/SD possuir habilidade acima da média. Como visto anteriormente, este atributo condiz com uma das características das pessoas superdotadas, e é um dos elementos da teoria dos anéis de Renzulli (2004). Para o teórico, esse elemento consiste na integração das experiências, de que resultam em respostas adaptadas e ajustadas a novas e diferentes situações.

As respostas dos participantes contemplam as seguintes declarações:

P1 mas lógico que é certa **habilidade acima da média**

P2 Ele é muito rápido para perceber algumas nuances do que ele está aprendendo, **diferente da média dos alunos**.

P4 essa pessoa com um **potencial muito mais elevado do que os outros**

P6 Eu penso que há sim, que me vem agora à memória, dá pra dizer que são alunos que são diferentes nesse sentido, **com uma supercapacidade...** Que eu dei aula são dois alunos, que estão acima, que se sobressaem, que inclusive se equiparam em certas matérias de conhecimento no nível do professor, muitas vezes.

P7 são pessoas algumas **altamente talentosas**

P8 uma capacidade de discussão e de estudo **bastante diferenciada em relação aos outros**,

P9 a gente imagina que é **aquele que se sobressai**

P14 Sempre tem um ou dois que, que a gente vê que realmente **tem um potencial além dos outros**, sempre tem.

Barrera Pérez (2004), em suas pesquisas, afirma ser uma das características da superdotação a aprendizagem superior à média do grupo. Aqueles que conseguem absorver a informação com mais rapidez do que os demais, fazendo

associações pertinentes e até inesperadas, constituem, por exemplo, o tipo acadêmico proposto no conceito do MEC.

As colocações dos participantes refletem tanto o que pode ser considerado pelo senso comum, como também o que é descrito na literatura e nas pesquisas. Pessoas superdotadas costumam ser independentes sejam crianças, sejam adultas e dão respostas à escolaridade, em grande parte, de forma positiva e esperada.

Outra característica apontada por três participantes, quatro vezes, refere-se ao **(2.2) Aluno que identifica/soluciona problemas**, como se observa nestas respostas:

P1 como poder **identificar problemas, resolver problemas apresentar soluções para problemas.**

P5 Eu acredito que a pessoa com AH/SD é uma pessoa que tenha mais facilidade de **resolver tanto problemas cognitivos ou práticos**

P5 eu acredito que são pessoas que tem uma, uma, habilidades, que tem mecanismos intelectuais e emocionais, de **resolver melhor os seus problemas**, os seus conflitos e, de uma forma mais, mais racional, digamos assim, né

P11 Assim, de um modo geral, o que eu entendo, eu acho que é isso, é uma pessoa que ela consegue em pouco tempo às vezes, **resolver determinados tipos de questões ou problemas** que ele é confrontado né, que ele consegue encontrar caminhos que às vezes a gente não, não, não conseguiria encontrar tão facilmente assim.

A resolução de problemas, sugerida pelos participantes, encontra fundamento em variadas teorias, podendo estar associada ao que Freitas e Barrera Pérez (2010, p. 17-20) assinalam como características relativas à habilidade acima da média, apontadas anteriormente. Por exemplo, capacidade de observação muito elevada; independência e autonomia, gosto por desafios que envolvem a facilidade de encontrar respostas variadas e resolver problemas.

A subclasse **(2.3) Alunos inteligentes** foi referida por quatro participantes (28,6%), ao tentarem caracterizar o estudante com AH/SD. A palavra 'inteligente' aparece literalmente em parte de seus relatos:

P1 nós temos alunos com **inteligência** acima da média, alguns né, que se destacam intelectualmente.

P7 eu acho que se trabalha muito com a ideia de senso comum que é a ideia de **inteligência**, “aquele sujeito é muito inteligente”, “é crânio” que é outra coisa da inteligência, que é falar que é um crânio

P9 a gente normalmente imagina que é uma pessoa assim extremamente **inteligente**, que você vai conversar, ela vai saber um pouquinho de tudo...

Ao tratarem da superdotação, como discutido anteriormente, algumas pessoas podem associá-la à questão da inteligência, o que, na opinião desta pesquisadora, é coerente e reflete características dessa clientela. As divergências surgem com relação às concepções de inteligência, e a forma de mensurá-la, bem como o fato de algumas pessoas acreditarem que ser inteligente academicamente é a única forma de uma pessoa ser revelada com AH/SD. Isso porque nem sempre o superdotado será um estudante exemplar, pois suas altas habilidades podem estar ligadas a outras áreas do conhecimento de que a escola não trata. A música, por exemplo.

Pesquisadores, como Gardner (1995) e Renzulli (2004), consideram a inteligência um fator determinante, quando se referem à superdotação. Entretanto, pode ser ampliada esta questão, como explicitado por Silva e Paixão (2010), ao tratarem este conceito de forma mais ampla, englobando também aspectos sociais e emocionais do sujeito.

Autores como Sternberg e Grigorenko (2003) utilizam-se da expressão ‘inteligência plena’, para ampliar o referido conceito e acrescentam à explicação três capacidades: a analítica, a criativa e a prática.

(2.4) Estudantes que têm envolvimento com a tarefa também foi uma das características expressas por oito participantes, os quais referiram-se por 13 vezes a essa ideia, o que significa que mais de 50% deles já perceberam alguns diferenciais em seus alunos. Renzulli (2004) abordou essa particularidade em seu modelo dos três anéis. Segundo ele, trata-se do estudante que investe em sua área de interesse, é perseverante, busca o desenvolvimento de excelência em determinado campo de investimento.

Destaca-se, também, que essa mesma peculiaridade da superdotação é investigada por Barrera Pérez (2004). Ela descreve o envolvimento com a tarefa entendendo-o como motivação, como comprometimento com a tarefa a ser executada e como planejamento para melhor resolvê-la.

Essas características, ainda que não claramente, foram sugeridas pelos participantes:

P1 mas nós temos alguns alunos que a gente percebe que são mais envolvidos mais identificados com o curso, **estudam mais do que os outros**

P2 ele **fez com mais profundidade**, então, além de ser mais ele também consegue explorar melhor cada um dos conteúdos que ele está observando.

P2 Uma pessoa que buscasse não só aquilo que é a rotina da aula, **mas se envolvessem em procurar outros autores**, outros pontos de vista sobre o conteúdo.

P3 não é oficial, ninguém me deu um atestado dizendo que aquele aluno é acima da média, mas você acaba identificando **pelo interesse, pela participação**, então eu sempre auxilio de uma forma ou outra,

P6 uma... característica também que esses alunos geralmente são alunos que **tudo interessam pra eles**, todas a áreas

P8 o aluno que por ventura deve se destacar seja aquele aluno que estude bastante, que **se interesse pela discussão** que ele tenha também condições de ter um comportamento adequado,

P11 eu acho que pra qualquer indivíduo que se dê, assim, que consegue, vamos dizer assim, ter uma autonomia suficiente pra... Primeiro, se conhecer bem, né, ele tem uma, um autoconhecimento, assim, ele é sempre crítico em relação ao que ele pensa, ao que ele tá fazendo,

P12 Aqueles que são superdotados, eles buscam o professor.

P14 curiosidade mais aguçada

O interesse relatado pelos participantes revela o foco desse tipo de estudante, como citado pelo P2, afirmando que esse aluno realiza as tarefas com mais profundidade, procura outros autores, além dos indicados pelo professor. Os outros participantes, de modo geral, asseveram que eles têm interesse diferenciado, buscam novas informações, como se não se saciassem, necessitando algo mais do que o oferecido.

Esse envolvimento com a tarefa, o comprometimento e a motivação são como que inatos ao superdotado, levando-o a uma busca constante de sanar suas inquietações. Se essa necessidade não for satisfeita, em muitos casos, esse aluno desinteressar-se-á pela escola, entre outros comportamentos.

Uma outra distinção dos alunos superdotados diz respeito à **(2.5) Capacidade cognitiva**. Essa subclasse permite destacar alguns aspectos importantes na identificação de estudantes com AH/SD. Entre tais aspectos os que estão discriminados no item **(2.5.1) característica geral assimilação, abstração, organização das ideias, rapidez no raciocínio, inter-relacionar diferentes assuntos, maior comunicação** e que foram citados 16 vezes, por nove participantes, conforme destacado abaixo:

P1 para se **organizar** de maneira coerente e adequada a faixa etária com a qual eles vão trabalhar a própria capacidade deles mesmos **processarem as informações, armazenarem as informações e acho que uma habilidade especial de assimilar, identificar discussões mais abstratas, a capacidade de lidar com categorias mais abstratas, conceitos, discussões e reflexões mais abstratas**

P2 Eu acho que seria uma pessoa que conseguisse apreender, não aprender, apreender mais o conhecimento, uma pessoa que realmente conseguisse **explorar** aquilo que está aprendendo e **ter visões diferentes** para aquilo que está aprendendo.

P3 Então seria uma pessoa com uma **capacidade, de associação** de conhecimento, ou uma **capacidade de pensar mais rápido** em uma determinada área ou **agir mais rápido** em determinada área do conhecimento.

P4 Bom, pela característica do curso, o que a gente observa assim, ao longo do tempo é alguns alunos com facilidade no **raciocínio** de cálculos, entendimento do conceito [...] e aí passou a equacionar esse conhecimento, esse conceito, através de matemática, cálculo etc., é o que a gente observa de facilidade.

P4 eu lembro sim do comentário de alguns alunos que eram bons, que a gente chama de alunos bons porque tem essa **facilidade de desenvolver o raciocínio matemático, raciocínio lógico**.

P5 mas eu acredito que são pessoas que tem **mecanismos intelectuais de se localizar melhor no mundo, no espaço em que vive** essas coisas assim.

P8 não sei, que tipo de característica, **a própria escrita, a forma como eles falam, a própria facilidade pra poder entender as discussões**

P9 eu acho que existem sim **alunos com capacidades diferenciadas para várias habilidades**, não sei se estou sendo clara.

P10 Tem muita facilidade com a matemática, nas letras né... de uma forma geral, num **raciocínio lógico rápido**.

P10 Há estudantes que tem sim uma **rapidez de raciocínio**

P12 tem um desenvolvimento mais rápido do que as outras, **habilidades mentais** que fazem com que ela realize as tarefas com mais destreza

P12 Eles se desenvolvem com uma rapidez violenta

Várias dessas características foram mencionadas no transcorrer desta pesquisa e vêm traçando um perfil dos sujeitos com AH/SD. Há que se considerar, sem dúvida alguma, que nem todos esses atributos estarão presentes em cada superdotado; eles podem estar isoladamente e revelar indicadores da superdotação (OLIVEIRA, 2007).

Barrera Pérez (2004), em sua dissertação, elencou algumas dessas propriedades citadas pelos participantes, quando definiu traços comuns dos superdotados. Entre elas citam-se: motivação/envolvimento com a tarefa, liderança, planejamento, características de aprendizagem superiores à média, estilos de aprendizagem, formas de estudar e solucionar problemas.

Outra subclasse, criada a partir das declarações dos participantes, refere-se ao **(2.6) Autoconhecimento/equilíbrio emocional/ autonomia**. Essas particularidades foram citadas seis vezes, por 42,9% dos participantes, como se observa nas amostras:

P1 Eu acho que a questão da superdotação, ela tem uma conexão muito grande com a questão da afetividade, acho que se ele é um superdotado que consegue ser um superdotado intelectualmente, que consegue **julgar isso com certa capacidade de se relacionar com as pessoas**, eu acho que ele acaba sendo admirado pelas pessoas

P3 Que além dessa habilidade ele tem uma inteligência emocional **consegue lidar com a sua habilidade e ter bom humor**

P5 eu acredito que são pessoas que tem uma habilidade, que **tem mecanismos intelectuais e emocionais**, de resolver melhor os seus problemas, os seus conflitos e, de uma forma mais, mais racional, digamos assim.

P8 não é uma coisa que se coloca, por isso que talvez a identificação ela fique difícil por isso, eu **acredito que não são pessoas que se manifestam até para não se destacar mesmo**, porque perceberam que podem se destacar...

P11 mas eu acho que mais mesmo é nessa questão de **uma pessoa que se conhece**, assim, que consegue ter humildade às vezes para

saber que tá errada em determinadas situações e saber que tem dificuldade em algumas coisas e reconhecer que precisa resolver aquele problema e claro, daí conhecer também quais são os melhores caminhos que ele deve tomar, saber experimentar e ver o que é que funciona melhor, o que é que não funciona, quer dizer, se lançar para o desconhecido e não ter medo de às vezes errar e depois já desistir, não ir olhando e, se adaptando e indo em frente. Então é isso que eu pensei dos alunos que se destacam eles tem essa característica, de serem **psicologicamente pessoas bem equilibradas**, alunos que não são assim, eles tem uma motivação, bem, como que eu vou dizer, bem formada, bem resolvida, estruturada.

P12 eu falo: **a humildade** é a principal coisa que a gente tem que ter como cientista, porque ele tem uma facilidade imensa e talvez seja um superdotado, não sei definir exatamente, mas ele é muito bom e se destaca dos seus colegas.

Freitas e Barrera Pérez (2010) colocam, como características gerais do superdotado, a independência e a autonomia como atributos essenciais, visto que, ao se proporem uma tarefa, enfrentam os desafios e riscos com humildade, sabedores que são de seu potencial e de suas dificuldades, conforme apontado pelo P12.

Um dos elementos dos anéis de Renzulli (2004) refere-se à **(2.7) Criatividade**, que envolve ideias diferentes, inovadoras, flexibilidade e originalidade de pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade a detalhes e ausência de medo em correr riscos. (BRASIL, 2006b; BARRERA PÉREZ, 2008; RENZULLI, 2004; VIRGOLIM, 2007a). Essa característica foi explicitada por três participantes, cinco vezes, desse modo:

P2 Acho que é uma pessoa que teria **capacidade de explorar diferente**, no seu ambiente ou no seu conhecimento

P2 Eu acho que seriam pessoas que teriam uma **observação mais apurada**

P5 com habilidades (pausa) **mostrando maior criatividade**, etc e tal pra realizar seus trabalhos.

P7 ao contrario do que a gente pensa eu diria que são alunos com grande **criatividade**, são aqueles que de fato se destacam

P7 eu acho que o que faz o aluno destaque é exatamente o aluno que ele é **criativo**, [...] Então eu diria que são os **criativos**, alunos que conseguem articular essa coisa dura do conceito com uma realidade que vai se alterando e se mudando e isso é uma coisa da criatividade

Barrera Pérez (2004) aponta, também, a criatividade como uma das características da superdotação. Há uma grande incidência de criatividade e comunicação, de acordo com ela, entre as pessoas com AH/SD. A estudiosa trata, ainda, como mito considerar que as pessoas inteligentes são criativas na mesma proporção, já que “para se manifestar, a criatividade exige um comportamento inteligente, mas os graus de ambas não guardam proporcionalidade” (BARRERA PÉREZ, 2004, p. 76).

A criatividade é um atributo muito presente nas pessoas superdotadas, é um elemento que as distingue das pessoas “comuns”. Renzulli (2004), de maneira brilhante, estabelece sua teoria envolvendo a capacidade criativa dos indivíduos, pois ela é bastante perceptível na comparação entre os pares. A mesma característica, embora apontada por poucos participantes, revela-se como um valor importante na identificação dos superdotados. Só consegue produzir, construir, fazer diferente aquele que for capaz de apreender o que está posto e transformá-lo em algo inusitado.

É a criatividade o contraponto ao estabelecido na ‘norma’ instituída, é o diferencial, é a capacidade de pensar sobre o óbvio e enxergar o que não está explícito. Muito provavelmente essa capacidade não está presente na maioria das pessoas, mas naqueles indivíduos, os superdotados, com uma capacidade de transformar, de forma inesperada, o estabelecido.

Em razão de suas particularidades, os superdotados, por vezes, são vistos como pessoas que apresentam **(2.8) Dificuldade de socialização/problemas emocionais e/ou psíquicos**. Essa subclasse, carregada de mitos, foi citada por sete participantes (50%), 12 vezes, da seguinte maneira:

P1 E me parece que, do ponto de vista afetivo, quase sempre uma pessoa com **muita dificuldade de sociabilidade**, mas eu acho que é basicamente isso que eu conheço.

P1 uma pessoa muito inteligente, mas como **uma espécie de ser humano que tem seu mundo próprio**, e que não conseguia se relacionar então essas pessoas são vistas como **esquisitas**, com um gosto exagerado pelo estudo, até como uma forma de compensar a falta de habilidade em outras áreas, então essas pessoas tem certa **dificuldade de convívio social**, em parte colocada por elas mesmas, e em parte como reação da relação pela forma que ela se comporta com as outras pessoas.

P3 Depende da postura do colega. Então assim, quanto o colega colabora, que consegue se comunicar... não é 100% dos casos que consegue, eu acho assim, que **esses alunos são sempre olhados de forma diferente.**

P7 obviamente eu posso te dizer o que falam de superdotado, **ele parece quase uma pessoa autista, ensimesmado, virado pra dentro**, etc. com Altas Habilidades em determinadas coisas e **com faltas terríveis em outras coisas**, a falta pior de todas elas, obviamente são as pessoas de convívio social, pessoas que tem muita dificuldade, é o pouco que conheço, mesmo porque, se é que eu vi algum documentário sobre superdotado eu não vi, então alguma coisa de senso comum que eu vi, foram ficções de filmes alguma coisa assim que eu não tenho nenhuma certeza de dizer que aquilo de fato é uma atitude de um superdotado de Alta Habilidade,

P7 agora normalmente **são pessoas altamente instáveis** que hoje apaixonadas daqui quinze minutos, já que ta muito na moda dizer assim são pessoas bipolares, num outro sentido, então nesse momento adoram dali a pouco se cansam por assim dizer, mas se incomodam com essa parte vamos chamar mais burocrática da vida universitária, cumprir os prazos, matrícula, prova, requerimento, que algumas fazem isso como se fosse nada e outras ficam extremamente incomodados.

P8 ele às vezes se demonstra **muito tímido**, e eu acho que a timidez é um pouco também pra poder disfarçar esse problema, essa habilidade que ele tem, então até pra ter a aceitação do outro, não sei se passa por aí

P10 Não é só porque ele tem facilidade que ele vai conseguir... as vezes ele vai conseguir tudo e as vezes ele se cobra demais até. Fecha-se para outras atividades... ele não tem.... Ele sabe muito química, muito português, muito matemática, **mas não tem convívio social**

P11 esses indivíduos superdotados possam ter características de ser **uma pessoa muito tímida, com dificuldade de relacionar às vezes com as pessoas** e, isso impede com que ele demonstre de fato o que conhece. Ele é um superdotado, mas, às vezes não faz as coisas, não se expressa porque ele tem a dificuldade de comunicação.

O estereótipo da pessoa com AH/SD inclui desde a exclusividade da inteligência acima da média – dando-lhe condições de se apossar de todo o conhecimento acadêmico – como também de ser isolado, tímido e com sérias dificuldades de relacionamento. Por meio dessa ideia chegam a confundi-lo com um autista, atestando, realmente, o pouco conhecimento sobre essa área.

Entre os mitos lançados por Barrera Pérez (2003, 2004), destacam-se os de constituição – são socialmente ineptas – e os de consequência – a pessoa

com AH/SD desenvolve doenças mentais, desajustamento social e instabilidade emocional.

As pesquisas realizadas por Oliveira (2007) e Guimarães (2009) discutem sobre o fato da pessoa com AH/SD ter emoções e afetividade que devem ser expressas e valorizadas, e, também, sobre o desenvolvimento de um estudante com a Síndrome de Asperger – quadro do espectro Autista – e AH/SD, simultaneamente. Destaca-se que esse estudante apresentava dificuldades de ordem emocional e social; no entanto, a instabilidade emocional não é uma regra da superdotação.

Vale reforçar que o desequilíbrio psíquico não é uma condição da superdotação. Ter problemas de ordem emocional, social ou psíquica é inerente à personalidade do sujeito, podendo uma pessoa com AH/SD apresentá-los ou não, ao longo de sua vida, dependendo de seu envolvimento com o grupo de convívio.

Ainda descrevendo-se imagens delineadas pelo senso comum, criaram-se as subclasses que revelam os mitos sobre o aspecto físico do superdotado. Foram pouco citadas, mas há participantes que acreditam que o superdotado dependendo do aspecto físico, **(2.9) É desajeitado e apresenta dificuldade motora**, como também aqueles que acreditam que ele possui **(2.10) Habilidade motora**, mais destacada.

Novamente, faz-se referência aos mitos discutidos por Barrera Pérez (2003, 2004), neste caso, ao mito sobre constituição, que considera que os superdotados são pessoas fisicamente frágeis e com interesses restritos. Apenas o P10 menciona a possível inabilidade motora, enquanto o P5 e o P14, ainda que cautelosamente, destacam a possibilidade da performance acima da média. Como se observa, nas opiniões abaixo:

P10 **É desajeitado, não sabe fazer uma atividade física [...]**

P5 alguns se **destacam nessa área, com habilidades, digamos motoras [...]**

P14 Eu creio que é uma pessoa que tem muita facilidade em alguma área. Não precisa ser exatamente, eu acho, nos estudos, acho que uma pessoa assim, como o Ayrton Senna, o Pelé, agora Neymar também, **tem altas habilidades no movimento motor**, não é?

Essa incerteza dos participantes quanto à capacidade física/motora evidencia o seu incipiente conhecimento no tocante a essa seara, além do fato do número de contribuições serem restritas e divergentes. Das pesquisas apresentadas anteriormente, a única dissertação com foco nas capacidades desportivas de atletas com altas habilidades foi a desenvolvida por Silva (2003), ou seja, é elementar ainda este tipo de investigação nesse campo.

Considerando-se os estudos de Gardner (1995, 2007) sobre as Inteligências Múltiplas e, até mesmo, o conceito estabelecido pelo MEC (BRASIL, 2008), para designar pessoas com AH/SD, constata-se, pelas colocações dos participantes, que são descritos alguns alunos com capacidade motora acima da média (P5 e P14) e como desajeitada (P10). Tais descrições, não obstante serem divergentes, podem estar tratando de uma pessoa com AH/SD, pois o ‘desajeitado’ pode ter habilidade acima da média em qualquer outra área, e aquele que apresenta um bom desempenho motor, pode ser o dotado de habilidades psicomotoras (BRASIL, 2008).

Outra característica apontada por dois participantes refere-se à consideração de que **(2.11) O superdotado é agitado, disperso**. Seus depoimentos revelam:

P9 Só que eu sei que isso daí é um pouquinho senso comum, porque, na verdade, muitas vezes você tem aquele aluno **irrequieto na sala**, que não presta atenção, justamente porque o que você está falando é, vamos dizer assim, menos instigante, porque ele já sabe muito mais, então eu percebo que tem um pouquinho esse senso comum

P9 a gente imagina que é aquele que se sobressai, mas normalmente a gente vê que é o contrário, é aquele que tem certa dificuldade, **talvez de atenção**, justamente por isso.

P14 Ah sim. Porque, apesar de eu ter falado no começo que tem pessoas assim que, tem facilidade e se expressam, também tem os que não se expressam ou então, exatamente por ele achar tudo fácil, **ele é mais agitado, ou então mais disperso**, eu acho que a gente às vezes não consegue detectar. Pensa “não aquele estudante é disperso, ou então distraído”. Mas não, pode ser um sinal de superdotação.

Os autores citados por Freitas e Barrera Pérez (2010) não mencionam falta de atenção, agitação, nem mesmo dispersão, como características da superdotação. Entretanto, conforme apontado pelo P9, se o assunto tratado não

for 'instigante', na opinião das autoras, é possível encontrar estudantes superdotados que apresentem comportamentos não-condizentes com o esperado.

Como já foi explicitado nesta pesquisa, o aluno superdotado necessita de atendimento educacional especializado, incluindo-se o enriquecimento curricular, atividades desafiantes, entre outras, para que não venha a desenvolver um comportamento típico de frustrados e desinteressados por causa de uma educação nivelada pela média.

Se, por um lado, visões negativas da pessoa superdotada envolvem o senso comum, também as positivas aparecem com certa frequência. Alguns participantes explicitaram sua representação afirmando que alunos com AH/SD **(2.12) São estudantes que auxiliam seus colegas**. Vale lembrar que não é uma condição, deste sujeito, ser auxiliador. Novamente, podem-se considerar os equívocos presentes no ideário das pessoas, neste caso específico os docentes, participantes da pesquisa. Mas eles refletem o senso comum, como se observa:

P10 Há estudantes que [...] **conseguem auxiliar seus colegas com facilidade**.

P14 Essas pessoas assim, a gente vê que **elas conseguem ajudar bastante os colegas da turma**, é... Engraçado, a gente tem esses alunos, eles são sempre **pessoas disponíveis**, não são aquelas pessoas (pausa) introspectivas.

O fato do superdotado auxiliar os colegas pode, às vezes, facilitar a aprendizagem destes, visto que ele compõe o grupo e suas explicações podem minimizar as dificuldades dos colegas. Esta é uma prática que pode ser implementada e pode trazer benefícios importantes para todos. É preciso ficar atento, para que isso não ocorra com muita frequência, e garantir, aos estudantes superdotados, o seu pleno conhecimento e desenvolvimento, pois a repetição de um determinado conteúdo pode, muitas vezes, deixá-los desinteressados, por falta de desafios a serem vencidos.

Freitas e Barrera Pérez (2010) colocam como uma das características da superdotação a liderança, principalmente quando a área de destaque é a interpessoal – uma das inteligências múltiplas definidas por Gardner (1995) – que inclui uma tendência a organizar o grupo e capacidade de cooperação. Portanto esta característica pode ser associada à ideia de que o aluno com AH/SD costuma ajudar seus colegas, o que é comum, mas não uma norma.

Outra subclasse, formada após análise dos conteúdos das respostas dos participantes, é a que entende o superdotado como um sujeito com escasso envolvimento: **(2.13) É o estudante que se envolve pouco com as atividades.** Conforme registrado inicialmente neste trabalho, Renzulli (2004), entre outros teóricos, explica que um dos seus anéis é o envolvimento com a tarefa, uma característica essencial do superdotado.

É imprescindível compreender que ele se envolve com aquilo que é do seu interesse, podendo desenvolver um comportamento perfeccionista, tamanho o grau de envolvimento. Em sua dissertação, Moreira (2005) apresentou traços de perfeccionismo e as consequências no desempenho dos superdotados, afirmando haver o grupo de perfeccionistas (saudáveis e não-saudáveis) e os superdotados não-perfeccionistas.

Apenas dois participantes sugeriram o pouco envolvimento como comportamento característico de superdotados, como confirmam as declarações:

P7 mas as pessoas mais admiradas, eu diria, são as pessoas que **são absolutamente preguiçosas**, e que mesmo assim conseguem se destacar, essas são as mais admiradas, porque as pessoas que se destacam mais. Esforçam-se, são pessoas inteiramente dedicadas que estudam mais do que outras todas, elas não são, eu diria elas não são tão admiradas, eu diria que as pessoas mais admiradas e que se destacam são aquelas que têm sobretudo aquele *blase* de quem não fez nada, eu não fiz a tarefa, eu não estudei, não li um livro, no entanto eu fiz o trabalho mais bem feito e tirei a nota mais alta, essas são absolutamente, como se o conhecimento viesse através de um fluido dado pela inteligência da pessoa, essa é a ideia. Eu acho que essas são as pessoas mais admiradas e invejadas de alguma forma, quem me dera se eu fosse assim.

P10 Então às vezes a gente acha que... o próprio aluno ele vai achar que não precisa estudar... então, ele mesmo **fica meio desleixado** e a gente acaba achando que ele é realmente assim.

O contraponto do desleixado, citado pelo P10, e do preguiçoso, mostrado pelo P7, quebra o paradigma segundo o qual o superdotado segue uma regra exclusiva, que inclui, entre outras características, ser bom aluno, viver com e para os livros e só querer saber de estudar e aquele que não estuda, não se esforça e ainda assim garante sucesso acadêmico. Essas imagens opostas parecem não combinar com o estereótipo cultivado pelo senso comum. De acordo com este

estereótipo, parece difícil desvencilhar-se da representação de que o superdotado precisa dar conta de responder ao que dele se espera.

Percebe-se que, paulatinamente, vai sendo apresentado um perfil equivocado da pessoa superdotada, principalmente por ser cultivada pelo senso comum, nas bases da sociedade, onde transita a pessoa com AH/SD e onde ela recebe tratamento, muitas vezes, inadequado. Por esta razão analisa-se, nesta etapa, a terceira e última classe definida como **(3) AH/SD e o contexto social**.

A análise das subclasses que serão discutidas, inicia-se por aquela que demonstra que o estudante com AH/SD **(3.1) Sofre preconceitos**. Essa percepção foi relatada onze vezes por sete participantes (50%), como comprovam as transcrições:

P3 Se ele leva bem, tem uma postura, em que ele consegue se sociabilizar. Que além dessa habilidade ele tem uma inteligência emocional consegue lidar com a sua habilidade e ter bom humor, e sei lá, ele consegue interagir com os colegas e com o professor, eu não vejo problema nenhum, a turma consegue aceitá-lo facilmente. Mas sempre **tem o esquisito da turma**, então, se for essa postura, aí realmente os alunos estranham e sempre há uma brincadeira, alguma coisa.

P6 Porque isso pode servir também como um fator de discriminação... a gente sabe que tanto **sofre discriminação** aquele que tem deficiência e necessidades especiais, quanto aqueles que as vezes se sobressaem e tem, vamos dizer assim, características acima da média, **também acabam sofrendo uma pressão**.

P7 O problema, digamos assim, falar sobre o superdotado a partir de uma ideia de senso comum é que a gente fica numa coisa meio de **preconceituosa, de pré-conceito**, a respeito, a pessoa de que eu não tenho absolutamente nenhum conhecimento se de fato é assim.

P10 Todo mundo, até você perceber como é a universidade, o **bullying** que acontece com esses alunos que sabem mais, né, **eles ficam isolados, tem a “panelinha” dos “CDFs” e os outros todos**.

P11 claro que eles, o aluno que tem mais facilidade acaba sempre tendo mais mesmo é um tipo de, é, como que se diz, eles acabam, é, **etiquetando** esse aluno. Ah, seria um **bullying**, mas no sentido inverso e que também, às vezes pode ser prejudicial, mas, **a gente vê desde o ensino médio a questão do CDF, do Caxias**, aquele que fica só estudando, então eu percebo mais esse tipo de tratamento, acho que não difere muito dos alunos do ensino médio, eles ainda não tem essa maturidade às vezes pra, vamos dizer assim, achar, uma coisa normal, sempre tem uma piadinha, mas “ah, então pede pra ele”, “ah, ele resolve”.

P13 A gente vê que tem até um **preconceito**, com aquele aluno que se destaca

P13 Ah! Eu vejo que às vezes é até **discriminatório**, eles ainda ficam com aquelas **piadinhas**: “ah tirou nota boa!”, quando ele se empenha um pouquinho na disciplina: “ah você está puxando o saco da professora”. Então é na perspectiva, não da valorização, mas da chacota. Porque aquele que deixa de ir para uma festa... até eu falo: deixem ser chamados de “bobão” de “babaca” porque você deixou de ir para uma festa para estudar, porque daqui dez, quinze anos a diferença está aí. Então eu vejo que é uma **atitude até discriminatória** e não de valorização.

P14 Ah sim, eu entendo, porque eu acho que esse estudante, ele também pode ser **vítima de preconceito**, não é. E eu acho que a gente tem que auxiliá-lo pra ele poder, como é que a gente fala, é, trabalhar isso dentro dele. Porque ele pode ter, sofrer **preconceito, bullying** como falam por aí muito.

P14 Às vezes fazem até umas brincadeiras sem graça! **Coitados desses alunos**, a gente percebe que às vezes eles precisam também de um amparo

Pesquisas como a de Peraino (2007), Oliveira (2007) e Reis (2008) tratam da questão da interação social, da afetividade do superdotado e do preconceito referente à mulher com AH/SD e sua representatividade na sociedade. Esses estudos ratificam, entre outros, a discriminação contra as pessoas que fogem ao padrão de normalidade, instituído pela sociedade, assim como reforçam o legado histórico das oportunidades negadas a grupos minoritários como negros, mulheres, deficientes e outros.

Ainda sob a perspectiva da relação da AH/SD e o contexto social, apresenta-se a ideia que foi mencionada por nove participantes, 15 vezes, referente ao fato de que as **(3.2) AH/SD podem levar a dificuldades emocionais e/ou sociais**. Além das dissertações apresentadas, em seção específica, destacam-se também os mitos (BARRERA PÉREZ, 2003, 2004) de consequência e de constituição que consideram como um equívoco acreditar que os superdotados desenvolverão problemas sociais e sofrerão de instabilidade emocional.

Os participantes relataram, entre outras peculiaridades, o seguinte:

P1 até como uma forma de compensar a falta de habilidade em outras áreas, então essas pessoas tem **certa dificuldade de convívio social**, em parte colocada por elas mesmas, e em parte como reação da relação pela forma que ela se comporta com as outras pessoas.

P2 Na realidade este é outro tipo de problema, ele pode ter esta característica, mas ele tem outro componente psicológico. É uma pessoa que tem uma **baixa autoestima**, por incrível que pareça, é uma pessoa que então não se esforça, por sobressair, na realidade eu acho meio que se esconde, e isso faz com que ele vá ficando para trás.

P6 muitas vezes esse estudante **por ele também se autoperceber distante da média dos alunos** pode ser que muitas vezes ele também se **desmotive** em algum sentido se desinteresse pelas atividades, pelas aulas.

P7 Sobretudo a gente pensar essa competição entre pares, eu não faço nenhuma competição com alguém que não é meu par, competição vai ter que ser com meu par, então essa é uma parte, eu acho que vem com **uma característica de ciúme**

P8 eu entendo que esse aluno muitas vezes ele pode até pela própria situação de se mostrar muito, ele possa estar **desenvolvendo algum tipo de problema**, então de repente ele possa estar necessitando de um acompanhamento psicológico, de sei lá uma terapia mesmo, pra poder conversar à respeito daquilo que ele tem enquanto diferencial

P9 Eles levam na brincadeira, mas eles percebem acabam **lidando diferente**, de repente o professor pergunta alguma coisa, todo mundo olha para aquele aluno esperando a resposta...

P10 Ele sabe muito química, muito português, muito matemática, mas **não tem convívio social**.

P11 a pessoa que tem uma motivação pra superar as dificuldades, que não, não se sintam assim já, é, desmotivados com qualquer problema que apareça pela frente [...] mas tem **dificuldade de relacionamento com as pessoas**, então às vezes gera conflitos com professores, mesmo com alunos, ele **acaba sendo isolado da turma**.

P11 primeiro acho que, manter uma interação com os seus colegas de, assim, de humildade mesmo né, assim ele, sabendo que ele tem essa facilidade, mas, também, **não menosprezar, vamos dizer assim, os colegas pra não criar um tipo de divisão**, desse aluno em relação à turma e, e ao mesmo tempo saber reconhecer esses méritos, quer dizer, poder direcioná-lo pra outros tipos de atividades que ele possa daí se desenvolver

P12 eu acho, que é muito dependente do caráter de cada um isso aí. **Pode ser que ele seja aceito no grupo e pode ser que ele não seja aceito pelo grupo**. É muito complicado, né. **As relações sociais são muito complicadas**, principalmente entre adolescente.

As colocações dos docentes levam a questionar as relações sociais dos estudantes de forma geral, não exclusivamente as do aluno com AH/SD. Isto é, atribuir dificuldades de relacionamento aos superdotados é uma maneira equivocada de entendê-los, pois eles podem, em determinado grupo, não se identificar e ter problemas de relacionamento, entretanto isso não significa que todas as suas relações sociais sejam problemáticas.

Pessoas superdotadas podem apresentar dificuldades emocionais e/ou sociais, assim como qualquer outra, contudo esta não é uma condição para sua identificação. É importante frisar que se tais pessoas apresentam algum tipo de comportamento antissocial, no momento em que se reúnem com seus pares, normalmente, elas são capazes de estabelecer vínculo e apresentar bom relacionamento.

Uma das características impostas ao superdotado do tipo acadêmico, é que os alunos com **(3.3) AH/SD sejam referência ao grau de dificuldade da disciplina**. Os próprios colegas de sala, conforme as explicações dos docentes, abaixo destacadas, levantam a questão: se até o aluno com AH/SD não 'deu conta' da avaliação ou tarefa proposta, isso indica que é o professor que precisa rever sua prática.

P14 Outra coisa que acontece também, é que quando eles sabem claro, eles percebem que um colega, tem facilidade não é. **Aí às vezes todo mundo vai mal à prova, inclusive esse colega, aí a gente, professora, é que é cobrada, falam “não ó, tá vendo, até o fulano foi mal professora!** Essa prova não tava certa!”. Então a gente passa por isso também! **“Se nem fulano conseguiu ir bem, é porque essa prova foi mal formulada”**, então tem essa detecção por parte dos colegas.

De forma geral, no contexto social, é esta a imagem que se tem sobre a superdotação do tipo acadêmico (BRASIL, 2008). Entretanto, nem mesmo os estudantes com esse tipo de habilidade e expressão podem, necessariamente, se apresentar dessa forma. As pesquisas, como a de Delpretto (2009), apontam para as dificuldades encontradas em adultos superdotados que, por falta de encaminhamento, não foram atendidos em seu curso escolar e acadêmico.

Moreira (2005), ao se referir às dificuldades concernentes ao perfeccionismo dos adolescentes superdotados, reforça a ideia de que os cuidados com seu desempenho exigem tanto deles, quanto dos que os cercam, no sentido de

se preparar um bom conteúdo de questões. Ou seja, se eles, que são exigentes, não obtiveram o resultado esperado, provavelmente quem formulou a tarefa também não atingiu seus objetivos, deixando entrever problemas na elaboração da tarefa.

Deve-se, ainda, levar em conta o que Silva e Paixão (2010, p. 460) asseveram: “o sujeito com altas habilidades/superdotação necessita de mais estímulos e mais desafios para que o ensino torne-se significativo”. Isso faz com que o docente se sinta responsável por criar formas diferenciadas para atender também a este grupo de alunos, normalmente com interesse maior e, ainda, focado em um determinado assunto.

A subclasse que versa sobre **(3.4) Possíveis resultados das interações dos estudantes com o colega com AH/SD** foi mencionada por onze participantes, das seguintes maneiras:

P1 se ele não consegue, se ele começa a se isolar, ou dependendo de como ele se comporta em sala de aula, se ele acaba se tornando impaciente com a dificuldade dos colegas, se **ele hostiliza a dificuldade dos colegas**, eu acho que isso gera também uma hostilidade por parte dos colegas.

P2 Eu não sei, eu acho que essas gerações mais novas estão muito agressivas, então, provavelmente se tivesse alguém assim dentro de uma turma, **ele seria meio excluído**.

P2 Não sei se eu tivesse um aluno com mais habilidades se ele faria essa exposição, essa talvez seja uma questão que a gente deva pensar, porque eu **tenho a impressão que ele seria hostilizado**, talvez, por parte dos seus colegas, atualmente a gente tem isso, qualquer pessoa que se envolva um pouco mais do lado benéfico, nos seus desenvolvimentos nas tarefas, nas atividades, normalmente você tem uma reação de alunos tentando puxar para trás, nivelar por baixo, as pessoas querem que todo mundo fique nivelado por baixo, então eu realmente não sei, acho que as gerações estão bastante difíceis.

P3 Mas sempre tem o esquisito da turma, então, se for essa postura, aí realmente os alunos estranham e **sempre há uma brincadeira, alguma coisa**.

P4 Olha o que a gente vê aqui é que aqueles que tem mais facilidade de aprendizagem, os alunos, eles até procuram, buscam, **mas no intuito de tirar algum proveito**, porque sabe fazer lista, consegue resolver, normalmente é no intuito de buscar ajuda mesmo, eles veem alguém que pode auxiliar, principalmente porque ele está no mesmo nível, se acham mais perto dele.

P5 Não que eu me lembre, mas os alunos tem, eles convivem muito mais do que a gente porque a gente passa de vez em quando por

eles e eles estão o dia inteiro juntos, eles percebem quando tem alguém, eles mesmos identificam “ah, **esse fulano é o sabe tudo**”, e eles identificam, assim como eles identificam quem tem mais dificuldade.

P6 eles tem uma relação boa com a classe, você percebe às vezes no comportamento da turma, que eles reconhecem, reconhecem o diferencial, pelo menos **esses que eu estou tendo como base são tranquilos, eles se integram, são considerados de alguma maneira exóticos**, também, as pessoas olham como, de fato, algo muito diferente deles, como algo impar, que sai da normalidade, como pessoas que não são da normalidade. Então eles percebem dessa maneira.

P7 Eu acho que essas são as pessoas **mais admiradas e invejadas de alguma forma**

P8 **tem algumas pessoas que procuram [...] esse aluno** mesmo do segundo ano, que eu acredito que ele tenha um destaque diferenciado

P10 Acho que eles [colegas de turma] o consideram como **exibidos... Como arrogantes.**

P12 Existe, por exemplo, eu tenho um estagiário que ele vai melhor do que os outros, então eles o chamam de **“the Best”**. **Mas é com muito carinho.**

P14 Ah, consideram. Consideram sim! Às vezes fazem até umas brincadeiras sem graça! Coitados desses alunos, a gente percebe que às vezes eles precisam também de um amparo, porque **se vão mal na prova os outros pegam no pé**, “o que é que aconteceu?”

Isolar-se, ser considerado agressivo, ser submetido a brincadeiras sem graça, conforme apontaram os participantes, são atitudes que podem estar presentes no cotidiano dos estudantes que se destacam. Os jovens se unem por afinidades e, ‘cruelmente’, importunam aqueles que julgam diferentes e vulneráveis.

Vale lembrar que esta não é a realidade de todos os superdotados, pois nem todos são ou estão isolados de seu grupo, conforme apontou o P1. Isso pode depender, e muito, da forma com que o próprio superdotado reage a sua condição. Não é normal ser o superdotado isolado, ou exibido, conforme indicado pelos participantes e referido na literatura e em pesquisas apresentadas ao longo deste trabalho.

Barrera Pérez (2004, p. 8), quando aborda a questão do relacionamento com os superdotados, destaca que há “relações de amizade com outras pessoas com altas habilidades” e que classifica tais relações como uma característica percebida entre os pesquisados por ela em seu mestrado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Havendo chegada a esta etapa do trabalho a pesquisadora avaliou sua trajetória e descobriu a real relevância de seu estudo. Nessa etapa se percebeu que existe muito a ser estudado sobre a área das AH/SD.

Sendo assim, a contribuição desta pesquisa, entre outras, está na tentativa de apontar algumas fragilidades que envolvem esta área no ensino superior, neste caso na UEL. Ao longo dos anos de existência dessa instituição formadora de profissionais, quantos não foram aqueles que lá estiveram e, de algum modo, marcaram seus professores. Mesmo assim, não foram vistos e identificados como pessoas com AH/SD e, conseqüentemente, não houve investimento em suas habilidades.

Com o objetivo geral de identificar a percepção dos coordenadores dos colegiados dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina a respeito de AH/SD, realizou-se uma entrevista com esses docentes e, ao ser esta analisada parte por parte, foram colhidos os dados que subsidiaram as considerações que seguem. Na busca de respostas ao questionamento apontado, contou-se com a contribuição de 14 participantes.

No que se refere ao objetivo específico de investigar como os docentes percebiam a área de AH/SD, notou-se que a maioria dos participantes (57%) acreditava que os superdotados eram aqueles que possuíam habilidade em alguma área. Nesse aspecto, a percepção deles condiz com o conceito tomado pelo MEC e adotado neste trabalho. Por outro lado, acreditavam que só podiam ser consideradas pessoas com AH/SD aquelas que apresentavam QI acima da média (42,9%) e eram criativas, articuladoras e com grande habilidade de raciocínio lógico matemático (42,9%).

Pode-se afirmar, então, que havia uma compreensão limitada sobre as características que evidenciavam a superdotação, visto que os elementos apresentados pelos participantes, como identificadores da superdotação, realmente associavam-se a ela, entretanto, entende-se que se forem levados em conta somente esses aspectos, corre-se o risco de desconsiderar outros tipos de AH/SD.

35,7% dos participantes afirmaram que o estudante superdotado era aquele que aprendia sozinho, era esforçado. Nesse sentido, vale considerar que

embora haja o comprometimento com a tarefa, que é um indicador sugerido por Renzulli, assegurar que o superdotado aprende sozinho ou com esforços próprios, é negligenciar as características individuais do aluno. Sabe-se que há algumas pessoas com AH/SD que conseguem encontrar meios de sanar suas dúvidas, buscar conhecimentos de modo mais independente, outras, contudo, precisam ser orientadas, desafiadas e acompanhadas nessa busca.

Percebe-se, a partir desses dados numéricos, que os participantes possuíam um conhecimento aquém daquilo que era o esperado. Eles próprios afirmaram que lhes faltava conhecimento sobre as AH/SD (50%). Talvez, em decorrência dessa constatação é que 92,9% dos participantes acreditavam haver uma baixa incidência de pessoas com AH/SD na UEL e outros 42,9% pensavam não existir alunos em tal condição naquele ambiente.

Verificou-se, ainda, que a terminologia empregada pelos participantes para designar a população com AH/SD foi variada - hiperdotado, gênio, superdotado/superdotação, talentoso, dotado, AH/SD, altas habilidades, *nerd*, habilidade excepcional/supereficiência, CDF - e, muitas vezes, ela era utilizada de forma equivocada. Esse fato pode ser capaz de criar ainda mais dúvidas e incertezas quanto à identificação dos estudantes superdotados.

A nomenclatura utilizada por 100% dos participantes foi superdotado/superdotação, que é de uso mais comum quando se faz referência a uma pessoa com potencial acima da média. Ressalta-se, também, a terminologia altas habilidades, empregada por 42,9% dos docentes, provavelmente em decorrência da utilização da mesma, pela pesquisadora, no momento da entrevista.

Acredita-se que a diversidade de nomenclatura utilizada, mesmo entre os pesquisadores da área, fragiliza ainda mais a assimilação do seu conceito. Dificulta, também, o entendimento e, conseqüentemente, as ações que incluem estratégias para identificação e acolhimento específico dessas pessoas.

Com relação às características dos superdotados, destacadas pelos participantes, observou-se, ao longo de seus discursos, a incidência de várias daquelas elencadas pelos teóricos da área, no entanto essas apareceram de forma fragmentada. Ou seja, percebiam alguns desses atributos em diferentes pessoas, sem conseguir associá-los à condição de superdotação. As particularidades atribuídas às pessoas com AH/SD que tiveram maior percentual de uso foram: Habilidade acima da média (71%); Capacidade cognitiva (64,3%); Envolvimento com

a tarefa (57,1%); Dificuldade de socialização/problemas emocionais e/ou psíquico (50%) e Autoconhecimento/equilíbrio emocional/autonomia (42,9%).

Quanto aos possíveis resultados das interações dos estudantes com o colega com AH/SD, 78,6% dos participantes asseveravam que podiam ser hostilizados e, por vezes, vítimas de brincadeiras de mau gosto. Isso se seu comportamento apresentasse certa presunção. Pode, ainda, despertar admiração ou inveja pelo seu bom desempenho.

Sobre a questão das AH/SD causarem dificuldades emocionais e/ou sociais, 64,3% dos docentes atribuíam, a esse público, problemas de relacionamento. Para os entrevistados, as relações sociais já seriam complicadas por se tratar de adolescentes e poderiam se intensificar, dependendo da forma com que esses alunos interagissem com os demais.

De acordo com os participantes, no que tange ao fato dos alunos com AH/SD sofrerem preconceitos, 50% deles acreditavam que essas pessoas eram discriminadas por fugirem do padrão de “normalidade” instituído pela sociedade.

No que diz respeito às AH/SD dos alunos servirem de referência ao grau de dificuldade da disciplina, 7,1% dos entrevistados afirmaram que os colegas de turma acabavam exigindo do professor uma certa conduta baseada no sucesso ou insucesso acadêmico desse estudante, considerado pelos pares como tendo uma capacidade acima da média.

Quanto à questão dos docentes reconhecerem os estudantes com AH/SD em seu curso e lhes proporcionarem atendimento diferenciado, verificou-se que, como os participantes tinham conhecimento do senso comum, esse estava repleto de ideias inconsistentes a respeito desses indivíduos. Não conseguiam identificá-los, logo não os atendiam de forma específica, adequada, propícia ao desenvolvimento do potencial latente dos mesmos.

Entende-se que a universidade, por ser um espaço de ensino, pesquisa e extensão, tem possibilidades de levar o estudante com AH/SD ao seu pleno desenvolvimento. E esse estudante, que apresenta necessidade educacional especial deveria usufruir disso de forma consistente.

Prevalece a ideia de que o aluno superdotado teria de ser bom em todas as áreas de conhecimento e que teria capacidade superior somente aquele que possuísse QI excepcional. Como se sabe, esses mitos são irrealis e precisam

ser superados, pois atrapalham a identificação dos alunos com AH/SD, além de reforçar estereótipos que levam a atitudes preconceituosas contra eles.

Pode-se afirmar, assim, que a percepção dos docentes da UEL, investigados nesta pesquisa, estava diretamente ligada ao conhecimento trazido pelo senso comum e não condizia com o conhecimento científico da área. A ideia do superdotado ser alguém muito diferente, ou habitante das histórias infantis, o deixa muito distante do real, e pelo fato de serem os participantes, docentes dos cursos de licenciaturas, os que formam novos professores, eles contribuem para a manutenção desses mitos.

Espera-se, que esta pesquisa tenha gerado, nos coordenadores de colegiados dos cursos de licenciaturas, o desejo de olhar de maneira mais atenta para os alunos e, assim, iniciarem um processo de ampliação e divulgação da área de AH/SD, bem como incentivem estudos sobre ela.

Importante lembrar que grande parte das teorias aplicadas neste trabalho é originária de estudos e pesquisas realizadas com crianças e, portanto, há carência de novos fomentos voltados para o adulto com AH/SD.

Compreende-se que este trabalho é uma pequena centelha diante da abrangência do tema e, em hipótese alguma, pode encerrar as discussões aqui apresentadas. Por outro lado, acredita-se ser um passo a mais na conquista de uma educação mais justa para os estudantes com altas habilidades/superdotação que chegam ao ensino superior.

4.1 SUGESTÕES PARA NOVAS PESQUISAS

Mediante a carência de estudos na área de AH/SD, supõe-se que seja válido sugerir algumas temáticas para futuras investigações discussões, entre elas:

- Estudos sobre o adulto superdotado;
- Criação de programas de identificação e acompanhamento de estudantes com AH/SD na UEL;
- A contribuição do ConBRaSD na garantia de que o tema das AH/SD seja abordado nos cursos de licenciaturas;

- Abertura de cursos de licenciatura em Educação Especial, em que o tema de AH/SD pudesse ser tratado em disciplina específica;
- Pesquisas sobre quais os conteúdos de AH/SD poderiam ser tratados nesses cursos de licenciatura, a partir de investigações junto aos estudiosos da área;
- Desenvolvimento de projetos de pesquisas em AH/SD, nas universidades;
- Reaplicabilidade desta pesquisa em outras universidades, tanto no estado do Paraná quanto em outros.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU, 2001.
- ALMEIDA, Maria Amélia; CAPELLINI, Vera Lúcia M. F. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. *Educação*, Porto Alegre, ano XXVIII, n. 1, p. 45-64, jan./abr. 2005.
- ANJOS, Isa Regina Santos dos. *Dotação e talento: concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - UFSCar, São Carlos.
- ARMSTRONG, Thomas. *Inteligências múltiplas na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, 1977.
- BARRERA PÉREZ, Susana Graciela Pérez. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 299-328, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 18 abr. 2011.
- BARRERA PÉREZ, Susana Graciela Pérez. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v. 2, n. 22, p. 45-59, 2003.
- BARRERA PÉREZ, Susana Graciela Pérez. O atendimento educacional ao aluno com altas habilidades/ superdotação na legislação da região sul do Brasil: os lineamentos para concretizar uma quimera. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). *Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas*. Porto Alegre: UFSM, 2006. p. 151-197.
- BARRERA PÉREZ, Susana Graciela Pérez. *Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, Porto Alegre.
- BARRERA PÉREZ, Susana Graciela Pérez. *Gasparzinho vai à Escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, Porto Alegre.
- BARRETO, Célia Maria Paz Ferreira; METTRAU, Marsyl Bulkool. Altas habilidades: uma questão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, n. 3, p. 413-26, set./dez. 2011.
- BIASOLI-ALVES, Zélia M. M. Trabalhar com relato oral quando a prioridade é recompor uma história do cotidiano. *Temas de Psicologia*, Ribeirão Preto, n. 3, p. 43-57, 1995.

BRASIL. *Decreto Nacional nº 5.773, de 9 de maio de 2006*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, 2006a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>

Acesso em: 2 ago. 2010.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 30 nov. 2011.

BRASIL. *LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em:

<http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso

em: 30 nov. 2011.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm> Acesso em: 30 maio 2010.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 30 nov. 2011.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 7

fev. 2011.

BRASIL. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS.

Documento Orientador. Brasília: SEESP/MEC, Brasil, 2006b. Disponível em:

<<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 9 set. 2007.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 17/2001, de 3 de julho de 2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 2 ago.

2010.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001b.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso

em: 2 ago. 2010.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. 2009. Disponível em:

<http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf>. Acesso em: 9 jan.

2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão: Rev. Educ. Esp.*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 1-61, jan./jun. 2008. Ed. Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2011.

CHACON, Miguel Claudio Moriel; PAULINO, Carlos Eduardo. Reflexões sobre precoces, prodígios, gênios e as altas habilidades, com base na neurociência cognitiva. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 181-194, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 11 fev. 2012.

CHAGAS, Jane Farias; FLEITH, Denise de Souza. Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação socioeconômica desfavorecida. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.15, n.1, p.155-170, jan./abr. 2009.

CIANCA, Fabiane Silva Chueire; LYRA, Juliana Chueire; MARQUEZINE, Maria Cristina. Produção em altas habilidades/superdotação: investimento para longo prazo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, 1., 2010, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2010a. p. 443-51.

CIANCA, Fabiane Silva Chueire; LYRA, Juliana Chueire; MARQUEZINE, Maria Cristina. A produção científica sobre altas habilidades/ superdotação contida nos periódicos indexados. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2010, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCAR, 2010b.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Banco de teses*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. *Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino*. 2001. Tese (Doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima. *A pessoa com altas habilidades/ superdotação adulta: análises do processo de escolarização com elementos da contemporaneidade*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio eletrônico versão 5.12*. Regis. 7. ed. [Curitiba: Editora Positivo], 2004.

FLEITH, Denise de Souza (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 1

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Soriano de *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

FREITAS, Soraia Napoleão; BARRERA PÉREZ, Susana Graciela Pérez. *Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado*. Marília: ABPEE, 2010.

FREITAS, Soraia Napoleão; BARRERA PÉREZ, Susana Graciela Pérez. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: NOVAS REGULACIONES, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2009. v. 1, p. 1-17.

FREITAS, Soraia Napoleão; STOBÄUS, Claus Dieter. Olhando as altas habilidades/superdotação sob as lentes dos estudos curriculares. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 483-500, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 7 fev. 2012.

GAMA, Maria Clara Sodré. *Educação de superdotados: teoria e prática*. São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, Howard. *Cinco mentes para o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas: Alínea, 2005.

GUENTHER, Zenita Cunha. *Capacidade e talento: um programa para a escola*. São Paulo: EPU, 2006a.

GUENTHER, Zenita Cunha. *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2006b.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Estudo de caso de um aluno superdotado com transtorno de Asperger: desenvolvimento, características cognitivas e sócio-emocional. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Brasília, Brasília.

HOUAISS, Antonio. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LANDAU, Érica. *A coragem de ser superdotado*. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

LIMA, Denise Maria de Matos Pereira. *O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

LONDRINA. Universidade Estadual de Londrina (UEL). Coordenadoria de Processos Seletivos. *Processo seletivo vestibular 2012: relação candidato/vaga*. Londrina: UEL, 2011a. Disponível em: <http://www.cops.uel.br/vestibular/2012/candidato_vaga.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2011.

LONDRINA. Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pró-Reitoria de Graduação. *Núcleo de acessibilidade da UEL*. Londrina: UEL, 2010a.

LONDRINA. Universidade Estadual de Londrina (UEL). *Perfil dos candidatos: vestibular 2011: geral da UEL*. Londrina: UEL, 2011b. Disponível em: <http://www.uel.br/proplan/aval-institucional/Candidato_Geral_2011_marialuiza_ok.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2011.

LONDRINA. Universidade Estadual de Londrina (UEL). *Dados e números UEL*. Londrina: UEL, 2010b. Disponível em: <<http://www.uel.br/proplan/?content=dadosuel.html>>. Acesso em: 8 nov. 2010.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 8, n. 1, p. 55-66, jan./jun. 2004.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-58, 1990/1991.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amelia; OMOTE, Sadao (Org.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: EDUEL, 2003. v. 1, p. 11-25.

MARQUEZINE, Maria Cristina. *Formação de profissionais/professores de Educação Especial-deficiência mental e curso de pós-graduação lato sensu: um estudo de caso*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Marília.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. O relato oral como recurso metodológico de pesquisa em Educação Especial. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amelia; OMOTE, Sadao (Org.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: EDUEL, 2003, v. 1, p. 1-10.

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*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 489-509, out./dez. 2007.

MOREIRA, Geraldo Estáquio. *Perfeccionismo em adolescentes superdotados atendidos em um programa para alunos com altas habilidades/talentosos*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília.

OLIVEIRA, Cynthia Garcia. *Altas Habilidades na perspectiva da subjetividade*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

PERAINO, Mariangela Alonso Capasso. *Adolescente com Altas Habilidades/Superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. O atendimento educacional de alunos com altas habilidades: uma prática em construção. In: GLAT, Rosana (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 172-185.

POCINHO, Margarida. *Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2009.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria Piedade Resende da. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 467-82, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 7 fev. 2012.

RENZULLI, Joseph. *A practical system for identifying gifted and talented students*. 2010. Disponível em: <<http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart04.html>>. Acesso em: 5 jan. 2011.

RENZULLI, Joseph. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, Porto Alegre, ano 27, n. 1, p. 75–131, jan./abr. 2004.

REIS, Elizabeth dos. *Superdotação e psicanálise: uma questão do desejo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo.

REIS, Ana Paula Poças Zambelli dos. *Representação feminina em um programa de atendimento às altas habilidades/superdotação*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Brasília.

ROSSATO, Ednéia Vieira, MUNHOZ, Diogo Janes e COSTA, Josiane Sichieri da. *As necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação*. 2012. Comunicação oral apresentada na XIV Semana da Educação da Universidade Estadual de Londrina.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. *Talento e superdotação: problema ou solução*. Curitiba: Ibpex, 2005.

SANTOS, Paulo França. *Construção de significados e processos de identificação em jovens adultos com paralisia cerebral*. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília.

SILVA, Thais Aline Casseb da; PAIXÃO, Dayhammy Fabrizi Sampaio. Sociedade e altas habilidades: contribuições e perspectivas. *Revista Educação Especial*, Santa

Maria, v. 23, n. 38, p. 455-66, set./dez. 2010. Disponível em:
<<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 22 dez. 2010.

SILVA, Tadeu Correa da. *Programa de revelações e aptidões e capacidades desportivas de atletas portadores de altas habilidades: do senso comum à metacognição intuitiva*. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade Humana) - Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro.

STERNBERG, Robert; GRIGORENKO, Elena. *Inteligência plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

VIRGOLIM, Angela M. R. (Org.). *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2007a.

VIRGOLIM, Angela M. R. (Org.). *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos*. Brasília: Ed. UNB, 2007b.

VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues. Educação Especial e diversidade: a educação dos indivíduos com altas habilidades. In: TANAKA, Eliza Dieko Oshiro. *As necessidades educacionais especiais: altas habilidades, transtornos globais do desenvolvimento e deficiências*. Londrina: ABPEE, 2009.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, set./dez. 2007.

WINNER, Ellen. *Crianças superdotadas: mitos e realidade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Pesquisa: “Altas Habilidades/Superdotação na Universidade Estadual de Londrina: a
Concepção dos Coordenadores de Licenciaturas”**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa - “Altas Habilidades/Superdotação na Universidade Estadual de Londrina: a Concepção dos Coordenadores de Licenciaturas” - realizada na Universidade Estadual de Londrina. O objetivo da pesquisa é: aquilatar a percepção dos coordenadores ou de outro membro do colegiado dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina a respeito de altas habilidades/superdotação (AH/SD); identificar quais são os saberes necessários para identificar e atender os estudantes com AH/SD na opinião dos coordenadores dos colegiados dos cursos de licenciaturas da Universidade Estadual de Londrina; verificar o conhecimento que os coordenadores de licenciaturas da UEL têm da população atendida na Universidade e que apresentam indicativos de altas habilidades/superdotação. A sua participação é muito importante e ela acontecerá através de uma entrevista que será gravada para posterior análise das informações; o roteiro de entrevista contém 14 perguntas abertas, e, após a transcrição dos dados, o conteúdo gravado será apagado da memória do aparelho celular, após cinco (5) anos, como é praxe na área. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, o(a) senhor(a) poderá recusar-se a participar ou, mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e apresentação de trabalho em eventos técnicos científicos; e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados ajudarão na possibilidade de identificar e atender o estudante superdotado no ensino superior.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando decorrentes especificamente, de sua participação na pesquisa.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode entrar em contato conosco: Fabiane Silva Chueire Cianca, Av. Madre Leonia Milito, 1325, aptº 22, bloco D, fone (43) 3027-7304 e 8813-8997, minha orientadora Profª Drª Maria Cristina Marquezine fone (43) 3334-2026, 3371-4338 ou ainda procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone 3371 – 2490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Londrina, 29 de março de 2011.

Pesquisadora Responsável:

Fabiane Chueire Cianca

RG.: 4.384.417-2

_____ (nome por extenso do sujeito de pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa “**Altas Habilidades/Superdotação na Universidade Estadual de Londrina: a Concepção dos Coordenadores de Licenciaturas**”, descrita acima.

Assinatura: _____

Data: _____

APÊNDICE B



ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Em sua opinião como é a pessoa com altas habilidades/superdotação?
2. Há no curso em que você atua como professor, estudantes que se enquadram nesta característica?
3. Há em seu curso estudantes, que, em sua opinião, apresentam características acima da média, que desta diferem, destacando-se nessas habilidades? Quais são essas características?
4. Quais são os atributos e características dos alunos que se destacam no ensino superior, nesta licenciatura?
5. O(a) senhor(a) tem conhecimento de algum trabalho diferenciado para os estudantes com altas habilidades/superdotação na UEL e em outras universidades?
6. Em sua opinião qual o papel da UEL e de outras universidades na formação do superdotado?
7. O(a) senhor(a) entende ser importante identificar o estudante superdotado na universidade?
8. Caso fosse anunciada a participação de um estudante superdotado em sua disciplina, o(a) senhor(a) se disporia a fazer a suplementação? Recorreria a textos, materiais, incentivaria projetos para este estudante?
9. Em sua opinião, você acha que é preciso um conhecimento técnico, específico, para o professor identificar o estudante superdotado?
10. Em sua opinião, a UEL deveria ter um grupo técnico para fazer a identificação do estudante com altas habilidades/superdotação? Como ele deveria proceder?
11. Em sua opinião, qual a percepção dos alunos a respeito dos colegas que se destacam. Eles os consideram como superdotados?
12. Além dos motivos gerais, tais como problemas pessoais, de saúde, falta de pré-requisito teórico, etc., é possível que também haja correlação entre a

evasão e a falta de suplementação de conteúdo para o estudante superdotado?

13. Você tem outras informações que gostaria de comentar, contar?

14. Dados de identificação

Gostaríamos de obter algumas informações que permitam melhor caracterizar o grupo de pessoas com as quais tratamos nesta pesquisa:

- a) Gênero: Masculino Feminino
- b) Nome:
- c) Formação:
- d) Data de nascimento:
- e) Há quanto tempo você trabalha como professor?
- f) Há quanto tempo você está nesta Instituição de ensino superior?
- g) Em quais cursos você trabalha?
- h) Já participou de algum curso/palestra/evento de ensino sobre altas habilidades/superdotação? Qual: _____