

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE¹

HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS IN THE SCHOOL CONTEXT: PERCEPTIONS OF TEACHERS AND TEACHING PRACTICE

Taisa Rodrigues Smarssaro BAHIENSE²
Claudia Broetto ROSSETTI³

RESUMO: esta pesquisa objetivou explorar as concepções de professores do Ensino Fundamental da rede pública de Vitória-ES sobre altas habilidades/superdotação (AH/SD), verificando as relações entre essas concepções e a prática docente dos participantes, avaliando também a concepção dos mesmos quanto à adequação de sua formação profissional para lidar com pessoas com AH/SD e investigando as principais estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos mesmos. Para a coleta de dados utilizou-se um roteiro de entrevista contendo cinco perguntas sobre alguns dados do participante, uma questão de evocação de palavras e quatro sobre a conceitualização de AH/SD para os professores e sobre sua formação e prática profissional. Além disso, foram contadas quatro histórias sobre mitos relativos às AH/SD para eles julgarem e emitirem suas opiniões. A análise dos dados pareceu indicar que os participantes possuem uma concepção de que o aluno superdotado tem necessidades educativas específicas e que os professores não tiveram uma formação adequada para lidar com as pessoas com AH/SD. No que se refere as duas primeiras histórias, verificou-se que a maioria dos docentes não possui sua prática diária perpassada por tais mitos; quanto à terceira, 95% dos docentes concordaram que o aluno com AH/SD necessita ter atendimento especial, e quanto a quarta, enquanto uns participantes acreditavam que as pessoas com AH/SD sofrem isolamento, outros acreditavam que eles convivem muito bem com seus colegas. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o avanço da discussão acerca dessa temática, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para embasar o trabalho docente na área.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Altas Habilidades. Superdotação. Professores.

ABSTRACT: This study aimed to explore the concepts of elementary school teachers from the Vitória-ES public school system regarding high abilities/giftedness (HA/GD), in order to investigate the relationship between the participants' conceptions and teaching practices. We also evaluated their conception about the appropriateness of their training to deal with people with HA/GD and investigated the main teaching and learning strategies used by these students. For data collection we used an interview script containing five questions about some participant's data, a question of word retrieval, and four about conceptualization of HA/GD for teachers and about their training and professional practice. Additionally, we asked them to judge and issue their opinions on four stories we told them about myths regarding HA/GD. The analysis of the data seemed to indicate that participants understand that gifted students have special needs and that teachers have not had adequate training to deal with people with HA/GD. As regards the first two stories, it was found that such myths do not seem to pervade the daily practice of the majority of teachers. As for the third, 95% of teachers agree that students with HA/GD need special services, and regarding the fourth, while some participants believed that people with HA/GD suffer isolation, others believed that they get along well with their peers. We hope that this study will contribute to advance the discussion of this theme offering theoretical and methodological support for teaching in this area.

KEYWORDS: Especial Education. High Abilities. Giftedness. Teachers.

¹ Artigo derivado da Dissertação de Mestrado intitulada "Concepções sobre altas habilidades/superdotação e prática docente", defendida em 2013 no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Apoio financeiro: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo, Brasil. smarssaro@hotmail.com

³ Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento pela Universidade de São Paulo. Docente da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito, Campus de Goiabeiras, Vitória, Espírito Santo, Brasil. cbroetto.ufes@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial tem se apresentado como uma temática recorrente nas discussões que envolvem a educação formal, especialmente ao tratar das questões de inclusão/interação das pessoas com deficiência no contexto escolar regular e na sociedade (VIEGAS, 2005). Hoje existem recomendações e princípios nacionais e internacionais que pautam o atendimento a essas pessoas, nos quais se podem ver, de forma implícita, a necessidade da elevação do nível de qualidade de vida pessoal e social e também o desejo de potencializar as diferenças individuais dos mesmos. Investindo nesse sentido, o Brasil definiu algumas políticas públicas na área educacional direcionadas para a referida temática (BRASIL, 1995).

Apesar disso, “no que diz respeito às ações, a educação especial, ainda tem ficado muito mais a cargo das entidades e instituições de caráter filantrópico, assistencial e segregacionista” (HEREDERO, 2010, p.194). De fato, como afirma Andrés (2010), tanto a legislação nacional quanto a base normativa referentes aos direitos das pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/SD) são escassas. Segundo o mesmo autor, ainda é dada mais prioridade ao atendimento específico para as deficiências e se desconsidera, na maior parte dos casos, os aspectos relativos aos alunos com AH/SD. Alencar e Fleith (2005) também afirmam que as pessoas com AH/SD constituem um grupo que é pouco compreendido e negligenciado, e que há poucos programas direcionados para atender suas necessidades e favorecer o seu desenvolvimento. Pesquisas relacionadas a essa temática no Brasil, mais precisamente focadas na educação das pessoas com AH/SD, têm seu início a partir da década de 1920-1930, mas, apesar disso, a produção científica na área é relativamente escassa no contexto brasileiro (PÉREZ; FREITAS, 2009; VIRGOLIM, 2007).

Ao se estudar esse tema, três importantes questões têm sido destacadas: A primeira delas refere-se à constatação de que a AH/SD é um conceito que se constitui em um fenômeno construído socialmente, de modo que a identificação da pessoa com AH/SD vai depender da concepção que sua cultura adotar. Um segundo ponto a se considerar é que a concepção de superdotação pode variar ao longo do tempo, o que gera uma dificuldade em se encontrar uma definição aceita universalmente. E, por último, a atenção também deve ser dada à presença de dificuldades sociais e emocionais que se tem observado entre crianças e jovens com AH/SD, causadas, principalmente, pelo não reconhecimento de suas necessidades específicas, de maneira que muitos deles enfrentam situações de risco em seu desenvolvimento, especialmente quando não encontram ambientes educacionais que dêem conta de seu ritmo de aprendizagem e seu nível intelectual (BILIMÓRIA, 2011; NAKANO; SIQUEIRA, 2012; OLIVEIRA, 2007; WINNER, 1998).

Sendo assim, é possível observar o quão complexo é o conceito de AH/SD, pois o mesmo envolve o entrelaçamento de três grandes variáveis: 1) a habilidade acima da média, que está relacionada à habilidade intelectual ou inteligência; 2) o envolvimento com a tarefa, ou motivação para ação e 3) criatividade, que acabam por conferir ao estudo do tema muitas possibilidades e necessidades de pesquisas (NAKANO; SIQUEIRA, 2012; RENZULLI, 1978). Não somente sua concepção varia de lugar para lugar, de cultura para cultura, como também sua terminologia. Na presente pesquisa optou-se por utilizar “pessoas com altas habilidades/superdotação”, terminação adotada em documentos oficiais brasileiros e que também foi utilizada por Barreto e Mettrau (2011), Martins e Alencar (2011), Antipoff e Campos (2010), Cruz (2007) e Pérez (2003), dentre outros autores.

Diante dessa complexidade, “o fenômeno das altas habilidades ainda é permeado por muitos mitos e concepções elitistas que provocam reações contraditórias, as quais vão do fascínio ao antagonismo” (CHAGAS, 2007, p.15). Segundo Almeida e Capellini (2005), existem muitos mitos que fundamentam visões deturpadas das pessoas com AH/SD e, para eles, são justamente esses mitos que incentivam a discriminação desses indivíduos.

Dentre os mitos existentes sobre as AH/SD, Winner (1998) identifica nove em sua obra: 1) Superdotação global; 2) Talentosas, porém não superdotadas; 3) QI excepcional; 4) e 5): Biologia versus ambiente; 6) Pai condutor; 7) Pessoas com AH/SD tem excessiva saúde psicológica; 8) Todas as crianças são superdotadas e 9) As crianças superdotadas se tornam adultos eminentes.

Além desses mitos, Alencar e Fleith (2001) elencaram mais alguns que também merecem destaque: 1) Superdotação como sinônimo de genialidade; 2) Boa dotação intelectual como condição suficiente para alta produtividade na vida; 3) Não se deve informar à criança ou ao jovem a respeito de suas habilidades superiores; 4) Não se deve comunicar à família que um de seus membros é superdotado; 5) A criança superdotada apresentará necessariamente um bom rendimento na escola; 6) Os testes de inteligência não são adaptados à realidade brasileira e, por isso, têm pouca utilidade para a identificação do superdotado; 7) Todo superdotado tem um pouco de loucura; 8) Superdotação é um fenômeno raro; 9) Crianças superdotadas constituem um grupo homogêneo em termos cognitivos e afetivos; 10) É impossível reprimir o talento em algumas crianças e desenvolvê-lo em outras.

Pérez (2004), também traz em sua obra uma compilação de alguns outros mitos relativos às pessoas com AH/SD: 1) A criança com AH/SD é egoísta e solitária; 2) A criança com AH/SD é “metida”, “sabichona”, “exibida”, “nerd” e “CDF”; 3) Existem mais homens do que mulheres com AH/SD; 4) As pessoas com AH/SD provêm de classes socioeconômicas privilegiadas; 5) A identificação fomenta a rotulação; 6) As crianças com AH/SD se autoeducam, não precisam de ninguém; 7) Não se deve identificar a pessoa com AH/SD; 8) O atendimento especial fomenta a criação de uma elite; 9) Crianças com AH/SD devem ir a escolas especiais; 10) A aceleração é a abordagem de atendimento mais correta para os alunos com AH/SD e 11) Não se deve incentivar o agrupamento de crianças com AH/SD.

Os mitos relacionados às AH/SD influenciam a prática docente, pois as concepções dos professores interferem nos processos de identificação, seleção e escolha de quem irá ou não ter atendimento específico em programas voltados para pessoas com AH/SD. Suas vivências, carregadas de valores e crenças, vão sustentar a sua relação com seu aluno e sua prática pedagógica (AZEVEDO; METTRAU, 2010; NEGRINI; FREITAS, 2008). Em função do papel do professor ser fundamental no desenvolvimento da habilidade/talento de seus alunos (CHAGAS; FLEITH, 2010), acredita-se ser necessária uma formação adequada para que o professor saiba identificar o aluno com AH/SD de forma correta, sem preconceções pautadas em mitos a respeito dele. Assim, o atendimento a este estudante poderá ser realizado da melhor forma.

Em se tratando da formação docente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no Art. 62 determina que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades [...]” (BRASIL, 1996, p.46). Além disso, no primeiro parágrafo se lê: “A União, o Distrito Federal,

os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996, p.46). Vê-se, dessa forma, que a formação dos professores deve ser, a princípio, exclusiva responsabilidade das universidades ou institutos superiores de educação, e responsabilidade primordial das instituições públicas de nosso país.

No entanto como Barreto (2010, p.85) afirma “ainda são raros os cursos de licenciatura [...] que oferecem ou disciplinas voltadas às especificidades de alunos com necessidades educativas especiais”. Indo ao encontro desse autor, Alencar e Fleith (2001), reforçam que são raros os cursos de Psicologia no Brasil que oferecem disciplinas como Psicologia do Superdotado e Psicologia da Criatividade, e ainda relatam que nos cursos de Pedagogia nenhuma disciplina sobre a educação, programas ou currículo para o superdotado tem sido regularmente oferecida. As autoras ainda destacam que, na maioria dos cursos de formação de professores, a temática de AH/SD nem sequer é lembrada.

É fato que o papel do professor e da escola na identificação do aluno superdotado ou talentoso é de suma importância, pois é o professor que, através do contato diário com os estudantes, pode perceber indícios de um potencial superior e, assim, fazer uma primeira identificação desse indivíduo. No entanto, Winner (1998) afirma que muitos professores encontram-se despreparados para identificar os alunos com altas habilidades/superdotação e, por conseguinte, não são poucas as vezes em que esses alunos são identificados não como crianças com altas habilidades/superdotação, mas sim como “alunos problemas”.

Pérez e Freitas (2011) afirmam que a invisibilidade dos alunos com AH/SD por parte da população (e aí se incluem também os professores) está estreitamente vinculada à desinformação sobre o tema e sobre a legislação que prevê seu atendimento, à falta de formação acadêmica e docente e à representação cultural das pessoas com altas habilidades/superdotação (aqui entendida como as concepções que uma pessoa ou grupo social tem sobre outra ou outro grupo social). Em função de concepções errôneas, muitos mitos que envolvem os alunos com AH/SD tornam-se mais presentes, prejudicando a educação desses alunos (REICH; FREITAS, 2005).

Concorda-se com Azevedo e Mettrau (2010) quando afirmam que a forma como o professor representa seu aluno está diretamente ligada à sua prática pedagógica e à relação estabelecida entre professor e aluno, e que, se o professor tem enraizados os mitos das AH/SD (WINNER, 1998), ele tenderá a não observar esse aluno em sala de aula, devido às suas crenças e mitos sobre as características desse aluno. Martins e Alencar (2011) afirmam que, para que a escola se transforme em um espaço de promoção de talentos, é importante que os professores sejam mais bem orientados e se desliguem de antigos paradigmas, apresentando atitudes e utilizando estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de seus alunos.

Portanto, acredita-se ser fundamental um preparo adequado para o professor que vai atuar junto a pessoas com AH/SD, a fim de que ele possa estar habilitado a identificar tal aluno, sem ter (pré) concepções errôneas que vão influenciar diretamente sua prática docente. Sendo assim, faz-se necessário conhecer quais são as concepções que os professores têm sobre as AH/SD, para que, assim, possam-se desenvolver estratégias que atendam às necessidades

educativas específicas⁴ desses alunos. Diante disso, a presente pesquisa objetivou investigar as concepções de professores do Ensino Fundamental da rede pública de Vitória-ES sobre altas habilidades/superdotação, verificando as relações entre essas concepções e prática docente dos participantes, avaliando também a concepção dos participantes quanto à adequação de sua formação profissional no que se refere a lidar com pessoas com altas habilidades/superdotação e investigando as principais estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos mesmos.

2 MÉTODO

A presente pesquisa (parecer 50411/2012 do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo) foi de caráter qualitativo descritivo. Para a coleta de dados foi utilizado o método clínico piagetiano (PIAGET, 1926/2005; CARRAHER, 1989; DELVAL, 2002), que consiste em uma forma de obter dados em interação direta com o sujeito, principalmente através de entrevistas clínicas, nas quais o entrevistador conduz suas perguntas de modo a tentar alcançar as verdadeiras crenças do entrevistado acerca do fenômeno que está sendo investigado. Os dados foram analisados qualitativamente utilizando o mesmo método.

2.1 PARTICIPANTES

Participaram dessa pesquisa 20 professores, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, de escolas públicas da cidade de Vitória - ES, docentes de português ou matemática.

2.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

O primeiro instrumento utilizado foi um roteiro de entrevista, que apresentava cinco perguntas iniciais sobre alguns dados gerais dos participantes, uma questão de evocação de palavras e outras quatro questões sobre a conceituação de altas habilidades/superdotação para os professores e sobre sua formação e prática profissional. O segundo instrumento continha quatro histórias sobre mitos relativos às AH/SD para os professores julgarem e emitirem suas opiniões. A primeira história continha opiniões opostas de dois psicólogos acerca de uma criança com AH/SD: um acreditava que a criança já nascera com a AH/SD e o outro pensava que sua superdotação era fruto de estímulos do ambiente. A segunda descrevia uma conversa entre duas professoras acerca do desempenho escolar de um aluno em comum que possuía AH/SD: enquanto que uma acreditava que o aluno com AH/SD deveria ir bem em todas as matérias do currículo escolar, a outra dizia que não, que ele somente iria bem nas que tivesse alta habilidade. A terceira relatava um conselho de classe onde duas opiniões contrárias se faziam presentes: enquanto uns professores achavam que um aluno superdotado da escola deveria ser encaminhado para atendimento específico, outros discordavam do encaminhamento, afirmando que o aluno deveria estar inserido no contexto escolar regular. Por fim, a última história apresentava uma escola que buscou conversar com uma mãe sobre o comportamento de isolamento de seu filho com AH/SD na escola: enquanto a escola achava que o isolamento era algo incomum, a mãe

⁴ Entende-se “necessidades educativas específicas” como sinônimo de “necessidades educativas especiais”, que se referem à necessidades que uma pessoa tem quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta sua aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que ela possa receber uma educação apropriada (BRENNAN, 1988, apud CORREIA, 1997).

dizia que era normal entre superdotados. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio digital, tendo duração média de 27 minutos, e foram transcritas, de forma literal, posteriormente. Os dados foram analisados de maneira quantitativa e qualitativa. Ressalta-se que os nomes dos participantes são fictícios, a fim de se manter sigilo sobre a identidade dos mesmos.

3 RESULTADOS

Colaboraram para a obtenção dos dados 11 professores de matemática e nove de português. A média de idade dos mesmos foi de 41,5 anos, tendo como tempo médio de exercício da profissão 17,5 anos e estando formados há cerca de 18 anos em média.

Inicialmente, quando perguntado “Quais são as três primeiras palavras que vem a sua mente quando você ouve a expressão: Pessoas com altas habilidades/superdotação”, 23% das palavras evocadas encaixavam-se na categoria “Diferente” (que engloba aspectos de percepção do que seria “anormal” ou diferente do padrão estabelecido culturalmente ou aspectos relativos à educação especial de modo geral), 22% em “Inteligência” (que diz respeito a palavras que se relacionam aos atributos cognitivos), 18% em “Capacidade maior” (que se refere à percepção que os professores tinham do aluno diante do restante da turma), 10% em “Raciocínio” (que se refere à forma de agir diante de uma dada questão-problema), 7% em “Sensibilidade” (que diz respeito a como as pessoas com AH/SD se portam ou são diante dos outros), 7% em “Educação Formal” (que engloba a educação de modo geral, os centros de ensino (como a escola) e a formação profissional), 7% em “Outros” (categoria na qual foram colocadas palavras que apareceram uma única vez e que não se encaixavam em nenhuma das categorias estabelecidas), 5% em “Motivação” (que se refere ao “buscar algo mais”, “ir além”), e 1% em “Criatividade” (que como o nome mesmo diz, refere-se a ser “Criativo”).

Quanto à formação acadêmica dos participantes, quando perguntado a eles se durante seu curso de graduação tiveram alguma disciplina que tratasse da inclusão de pessoas com necessidades educativas específicas, somente uma pessoa afirmou ter ouvido falar acerca desse assunto em sua formação. Os outros 95% dos docentes afirmaram que não tiveram nada sobre essa temática em sua graduação. Dos 19 participantes que relataram que não tiveram disciplinas que tratasse desse assunto no seu curso de graduação, 89% acreditam ser necessário haver disciplinas sobre esse assunto nos currículos de seu curso e também em formações seguintes. Apenas dois participantes afirmaram não ver necessidade de ter disciplinas em seu curso abordando o assunto. Esses afirmaram que essa temática poderia estar inserida em outra disciplina como em “Psicologia da Educação” ou em uma formação posterior, e, ainda, que a experiência profissional se adquire na prática.

Em seguida foi perguntado se, após terem se formado na graduação, participaram de um curso, como por exemplo, uma especialização, mestrado ou formação continuada, com foco na inclusão de crianças com necessidades educativas específicas, e 50% dos participantes afirmou que sim. Desses, seis informaram que em seus cursos foi abordada a questão das AH/SD, e quatro disseram que não. Quando perguntado a esses professores que fizeram algum curso se eles se sentem capacitados para lidar com pessoas com AH/SD após terem feito tais cursos, oito deles (80%) disseram que não se sentem preparados, um (10%) disse que um pouco e um (10%) não soube dizer. A fala abaixo ilustra um pouco esse sentimento:

“[...] a impressão que eu tenho é de que eu nunca estou preparada”. (Paula) “Só quando a gente começa a trabalhar essas crianças que a gente vai aprendendo coisas novas, vai vendo como realmente elas são, entendeu? Mas agora falar que a gente tá preparado, tá não”. (Poliana) “Não muito, mas um pouquinho sim. Até porque há uma semana eu estou trabalhando com educação especial também, então eu estou aprendendo mais na prática do que na teoria, né, agora eu acho que eu estou caminhando pra isso”. (Potira)

Quando perguntado aos entrevistados se eles sabiam se o governo fornece algum material de apoio para professores acerca da superdotação, seis deles (30%) afirmaram que sim, três (15%) afirmaram que não e 11 (55%) não souberam dizer. Dentre os entrevistados que disseram que o governo não fornece material para os professores, uma afirmou que isso se dá em função do governo priorizar o atendimento a quem tem dificuldade, menosprezando os que têm alguma habilidade.

Quando indagados se, durante sua vida docente, eles já haviam dado aulas para uma criança com AH/SD, 12 (60%) responderam que sim e oito (40%) que não. Dos oito participantes (40%) que disseram que não deram aula para pessoas com AH/SD, quatro deles (50%) relataram que não viram nada em nenhuma pessoa que mostrasse haver uma habilidade além da turma e quatro (50%) afirmaram que não foram informados por outras pessoas ou por meio de laudos que poderia ter alguém com AH/SD em sua classe.

Quando perguntado aos 12 professores que disseram que tiveram alunos com AH/SD, quais os indícios que os levavam a afirmar que tais alunos possuíam AH/SD, seis deles (50%) deram respostas que se encaixavam na categoria “ir além da turma”, que se referia aos alunos que “fugiam da normalidade” ou “se destacavam”, diferentemente do restante da turma. Ainda, três respostas (25%) se relacionavam a categoria “era muito bom”, duas (17%) à “indisciplina” (que diz respeito à falta de disciplina em sala de aula, se mostrando alunos bagunceiros e inquietos), duas (17%) a “perguntavam muito” e duas (17%) à “quietude” (ao contrário da categoria indisciplina, esses alunos ficavam quietos). Outros indícios ainda foram informados, como: “não valorizava o pequeno”, “já sabia o conteúdo que seria dado”, “possuía falta de atenção/concentração”, “tinha desenvolvimento de cálculo” e “demonstrava facilidade”.

Quanto às estratégias utilizadas pelos docentes para dar aulas para pessoas com AH/SD, cinco delas tiveram destaque: 1) Incentivar e motivar os alunos (33,4%); 2) Realizar atividades extras (25%); 3) Realizar atividades interdisciplinares com a ajuda de outros professores (25%); 4) Buscar extrair ao máximo a capacidade do aluno (16,7%) e 5) Tirar dúvidas quando solicitada sua ajuda (16,7%).

Como dito anteriormente, após serem indagados sobre sua formação e prática docente, quatro histórias fictícias acerca de situações envolvendo pessoas com AH/SD foram apresentadas aos participantes e foi solicitado aos mesmos que expusessem suas opiniões.

Acerca da primeira história, sobre uma menina com facilidade extrema e precoce para a leitura que foi levada pela mãe a dois psicólogos com opiniões diferentes sobre a situação, 15 participantes (75%) disseram que acreditam que algumas pessoas podem nascer com habilidades além do comum, ou seja, a habilidade pode ser inata; entretanto, os mesmos afirmam que o estímulo é crucial para o desenvolvimento da mesma. Três professores (15%) afirmaram que

a habilidade relatada na história só pode existir se a pessoa nascer com ela, desconsiderando totalmente a possível influência do ambiente. Somente uma pessoa (5%) afirmou acreditar que todas as crianças nascem com suas funções normais, sendo assim, acreditava que o estímulo iria alcançar as vontades do indivíduo, e que, por isso, seria desenvolvida uma habilidade a mais. Apenas uma pessoa (5%) não opinou sobre a história. Três dos docentes (15%) indagaram que provavelmente os psicólogos deram tais opiniões sobre a criança se baseando na linha de atuação que cada um segue dentro da psicologia.

Ressalta-se que sete participantes (35%) alegaram acreditar que, sem o estímulo, a habilidade não pode se desenvolver, e quatro (20%) que só o estímulo não é suficiente para fazer uma pessoa ser superdotada (contrapondo ao único participante que afirmou que o estímulo pode desenvolver uma habilidade), por exemplo:

“Eu acho que isso favorece, favorece, e pode também a criança já nascer assim, com essa tendência, nascer com essa tendência e se o ambiente lhe for propício, ela vai ressaltar isso aí. Se não for, ela para, ela vai regredir”. (Pietra)

Quanto à segunda história, sobre uma conversa entre duas professoras que avaliavam o desempenho de um aluno em comum que tinha AH/SD nas disciplinas que ensinavam, quando perguntado aos participantes o que eles achavam do que havia sido contado, 15 deles (75%) afirmaram acreditar que a pessoa que tem AH/SD não tem que necessariamente dominar tudo, ou seja, não precisa ir bem em todas as matérias do currículo escolar. Segundo nove professores (45%), o desempenho de um aluno independe dele ter AH/SD, ao invés disso, depende do interesse pessoal do estudante (como relatado nas falas de sete docentes). Somente dois participantes (10%) afirmaram que pode haver alguém que seja realmente bom em tudo, e um (5%) disse que o desinteresse do estudante pela matéria pode ser em função do (a) professor (a) não ter alcançado o educando, ou seja, não ter conseguido levar o aluno a se interessar pelo que estava sendo exposto em classe. Abaixo podem ser vistos alguns relatos dos participantes externando suas opiniões:

“Eu acho que não necessariamente bem em todas as matérias, eu acho que ele vai se destacar mais justamente onde ele tem mais habilidade”. (Paôla) “Depende do interesse deles. Foi o que eu te falei, depende do interesse deles”. (Marta) “[...] eu acho que a criança quando tem, assim, essas altas habilidades... acho, não sei, deve ser em todas as áreas. Não sei se seria só numa área específica”. (Mariana) “[...] ali ele dominou, ele tem habilidade ali com ela, já com as outras, ele pode não ter habilidade, ou a professora pode não tê-lo alcançado dentro do conhecimento dele”. (Pietra)

No que diz respeito à terceira história, que relatava opiniões opostas de dois grupos de professores (de um lado, os que defendiam um atendimento para alunos com AH/SD em uma escola especial ou turma especial e no outro, os que não concordavam em separá-los do restante dos colegas da escola), somente um professor afirmou que a criança com AH/SD não precisa ter um atendimento especial, e os outros 95% disseram que precisava sim, sendo que não necessariamente este acompanhamento deveria ser feito separadamente do restante dos alunos. Estes professores alegaram que o atendimento a tais alunos poderia ser realizado de três formas: 1) Matriculando esses alunos na escola regular, para que eles possam se socializar com os demais colegas, e no contraturno ter um acompanhamento fora da sala específico para

ele (12 = 63% dos entrevistados concordam com esse tipo de atendimento); 2) Atendendo esses alunos somente na sala de aula normal (seis = 32%) e 3) Acompanhando esses estudantes somente fora da classe regular, ou seja, tais alunos não seriam matriculados em escolas comuns, mas em especializadas para eles (dois = 11%). Abaixo podem ser visto um exemplo de tal opinião:

“A família, tem suporte pra levar pra uma outra escola adequada a ele? Se essa escola não precisa pagar, tudo bem, legal. Mas e se não tiver essa escola? Se só tiver escola particular? A família vai poder pagar? Se puder, tudo bem, eu sou favorável. [...] Agora se não tiver, colocar em outra sala por colocar, não! Eu acho que nós temos que arregaçar as mangas pra que esse menino possa acompanhar, possa continuar crescendo. Agora se tiver alguém que possa atendê-lo melhor, eu concordo, com certeza”. (Pietra)

Quanto à quarta história, sobre a preocupação de uma escola acerca de um aluno com AH/SD que se mantinha isolado, 12 entrevistados (60%) relataram que percebem que, de modo geral, pessoas que são inteligentes (aí também incluídos as pessoas com AH/SD) se autoisolam. Dentre as razões que os professores citam para esse autoisolamento estão: 1) O estudante gostar de ler (uma atividade que geralmente se faz sozinho); 2) O aluno perceber que está além da turma e, por isso, não tem interesse na conversa dos colegas; 3) O discente sentir que não é bem aceito no lugar onde se encontra ou não se identificar com o restante da classe; 4) A pessoa com AH/SD não saber o que está acontecendo com ela mesma. Para driblar esse isolamento, 10% dos participantes afirmaram que os alunos, por vezes, preferem fingir que não são inteligentes para serem aceitos pela turma:

“[...] Eu já vi histórias de meninos que sabe tudo, mas faz tudo de errado na prova pra poder ser aceito pelo grupo, né? [...] Ele sabe tudo, ele sabe a prova de cor, mas ele quer ser aceito, então ele pode até fazer o contrário”. (Penélope)

Somente três entrevistados (15%) foram contrários à afirmação de que pessoas inteligentes costumam ficar isoladas. Tais docentes alegam que, pela sua experiência profissional, o que viram em sua prática foi o oposto disso:

“Olha, não sei se o isolamento é uma característica ou não da superdotação, eu posso te falar pelo exemplo que eu já tive, pelo contrário, ele era extremamente comunicativo, extremamente agitado, extremamente conversador, então quebra totalmente a regra da afirmação feita por você”. (Marcos)

Em concordância com essa última fala, dois professores afirmaram que a pessoa pode viver isolada em função de seu temperamento, não atrelando esse comportamento ao fato de ter ou não AH/SD:

“[...] porque tem criança que realmente não se relaciona e, no futuro, às vezes ele pode interagir, ou, não também. Tem pessoas que se dão bem sem grupo, e outras que precisam do grupo”. (Paôla)

Ainda nessa quarta história, diante da preocupação da escola, a mãe da criança expõe que pesquisou e encontrou dados afirmando que o isolamento é uma característica inerente à pessoas com AH/SD e que, por isso, não via nenhum problema quanto ao futuro do filho. Acerca disso, quatro participantes (20%) afirmaram que a atitude da mãe refletia

um mecanismo de defesa interno, de não aceitação dessa dificuldade de socialização do filho. Nove (45%) demonstraram preocupação com a socialização dessa criança e sete (35%) viam esse isolamento como algo prejudicial. Apenas dois participantes (10%) concordaram com a mãe em não interferir no comportamento da criança. É importante frisar que as somatórias das porcentagens não conferem em 100%, pois uma mesma pessoa pode ter externado mais de uma opinião a respeito do assunto, como, por exemplo, se preocupando com a socialização do aluno e achando que o isolamento é prejudicial para ele.

4 DISCUSSÕES E CONCLUSÕES

A análise dos dados pareceu indicar que os professores participantes possuem uma concepção de que o aluno com AH/SD é uma pessoa que tem necessidades educativas específicas e que os professores não tiveram uma formação adequada para estar lidando com essas pessoas, demonstrando, assim, que há uma falha no sistema de ensino superior na promoção desse conhecimento. Tal formação é primordial para que o profissional possa identificar o aluno de forma correta, e, dessa forma, possa agir de acordo com a necessidade do discente.

Sobre isso, Martins e Alencar (2011) afirmam que, para que a escola se transforme em um espaço de promoção de talentos, é importante que os professores sejam mais bem orientados e se desliguem de antigos paradigmas, apresentando atitudes e utilizando estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de seus alunos. Os referidos autores, ao entrevistarem 20 docentes de uma cidade no entorno de Brasília, relataram que 80% dos participantes consideraram que a formação específica para professores de alunos com AH/SD é quesito importante para um profissional atuar nessa área. Além disso, 70% dos entrevistados indicaram que essa formação poderia ser realizada de três formas: por meio de uma formação continuada, através de cursos de pós-graduação na área e adaptando-se o currículo da graduação ao tema. Assim sendo, pode-se ver que tais dados reforçam os resultados expostos acima quanto à necessidade que os professores sentem de haver disciplinas sobre esse assunto nos currículos de seu curso de graduação e também em formações seguintes.

Com relação terem participado de cursos de formação após sua graduação, percebe-se que os professores, em sua maioria, demonstraram certa insegurança quanto ao seu preparo para atuar com pessoas com necessidades especiais. Quanto a isso, Heredero (2010) afirma que a instituição escolar do ensino regular no Brasil sente-se despreparada para atuar com crianças com necessidades especiais, e o sistema segregador utilizado durante muito tempo na Educação Especial dificulta, e muito, ainda hoje, a realização das propostas de inclusão. Aliado a esse pensamento, Alencar e Fleith (2005) também afirmam que a instituição escolar não está devidamente preparada para maximizar o potencial de aprendizagem e adaptabilidade de alunos que apresentam um atraso no seu desenvolvimento, e que o mesmo ocorre em relação àqueles que se destacam por um potencial superior.

Também foi possível perceber que, em diversos momentos, os professores relataram que possuem dificuldade em identificar o aluno com indícios de AH/SD, ou pelo menos, não conseguiram perceber nada fora do comum que pudesse dizer que os alunos iam além do restante da turma. Sobre isso, Almeida e Capellini (2005) afirmam que não é incomum nos depararmos com professores que não acumulam informações para definir e reconhecer alunos

com necessidades educacionais especiais, e que muitos nem ao menos sabem que indivíduos com superdotação são alunos com necessidades educacionais especiais. Sendo assim, reforça-se novamente, a necessidade de uma preparação profissional apropriada para os profissionais que lidam com pessoas com AH/SD. Contudo, foi interessante observar que, apesar dos professores declararem terem tal dificuldade de identificar os alunos com AH/SD, e muitas vezes, de lidar com os mesmos, por falta de preparo, os docentes utilizavam estratégias bem claras e eficientes para estar ensinando tais estudantes, o que parece demonstrar uma preocupação com a aprendizagem diferenciada desse aluno especial.

No que se refere à primeira história, sobre a influência do ambiente x influência genética, 75% das respostas mostraram que os professores acreditam que influência genética é um fator relevante, mas não determinante, pois, quando o ambiente não é estimulante e motivador, as habilidades conferidas ao aluno com AH/SD podem não se manifestar. Este é um dado muito relevante, pois indica que a maioria dos profissionais não tem suas práticas diárias perpassadas por mitos referentes à questão genética x ambiente. Antipoff e Campos (2010) relatam que a concepção mais aceita na atualidade é a de que a habilidade e o talento devem existir em algum grau no indivíduo, mas que só essa existência não é suficiente para que a alta habilidade/superdotação se desenvolva.

Quanto à segunda história, foi possível verificar que 75% dos professores afirmaram acreditar que a pessoa que tem AH/SD não tem que necessariamente dominar tudo no contexto acadêmico. Tal resultado é corroborado pelo que se encontra na literatura sobre o assunto. Segundo Winner (1998), raramente as crianças são superdotadas em todos os domínios acadêmicos. Para ela, os perfis irregulares de alunos são mais comuns do que os regulares, e os superdotados tendem mais a ser claramente definidos e específicos a domínios. Almeida e Capellini (2005), da mesma forma, relatam que pessoas com AH/SD, de fato, podem demonstrar um bom desempenho escolar, no entanto, igualmente há pessoas com AH/SD que têm baixo rendimento escolar, necessitando, assim, de atendimento especializado, pois, frequentemente, tendem a manifestar falta de interesse e motivação para os estudos acadêmicos e rotina escolar. Portanto, vê-se que os professores também não possuem sua prática permeada por tal mito.

No que diz respeito à terceira história, percebeu-se que a maioria dos docentes (95%) concordava que o aluno com AH/SD necessita ter atendimento especial. Segundo Barreto e Mettrau (2011), as pesquisas sobre este tema têm indicado a necessidade de um atendimento especializado para as pessoas com AH/SD o mais precocemente possível, acontecendo, de preferência, dentro das instituições educacionais ao longo da educação básica, porque considera que esse é o lugar e o tempo ideal para o desenvolvimento das suas potencialidades. Acredita-se que isso se deva ao fato de que, por o aluno estar matriculado na escola regular, ele terá maiores possibilidades de interação com os demais, podendo desenvolver melhor suas relações interpessoais. Isso será importante, pois, assim, ele poderá fazer trocas sociais, poderá colocar em prática noções de cidadania e conseguirá perceber que todos têm diferenças e essas devem ser respeitadas.

Nesse sentido, acredita-se ser necessária uma mudança enorme no sistema de ensino, a começar pela formação profissional dos docentes e a viabilização de programas

de atendimento educacional para pessoas com AH/SD dentro da escola regular, como, por exemplo, através de atividades de enriquecimento em classes regulares, a utilização de salas de recursos complementares, programas de orientação individual ou grupal, a elaboração de propostas curriculares com aprofundamento do conteúdo curricular e atividades especiais suplementares e diversificadas. Assim, será possível atender de forma eficiente esse contingente da população.

Quanto à última história, referente ao ajuste x desajuste emocional de pessoas com AH/SD em suas vidas, diante as respostas obtidas, foi possível perceber que, do mesmo modo como não existe um consenso entre as pesquisas sobre as pessoas com AH/SD terem um desajuste emocional ou não, se elas são isoladas e/ou se isolam ou não, também não houve consenso nas falas dos participantes. Enquanto que uns acreditam que eles realmente são isolados ou se isolam (por diversos fatores), outros acreditam que eles convivem em perfeita harmonia com seus colegas, e outros, ainda, afirmam que o isolamento não necessariamente está ligado as AH/SD. No entanto, pouco mais que a metade dos participantes (60%) tendeu a acreditar que os superdotados e talentosos, de fato, sofrem isolamento. Apesar disso, é possível inferir, com base na preocupação exposta pelos professores quanto à socialização da criança e na concepção que grande parte deles tem de que o ambiente pode influenciar nas AH/SD, que esses docentes reagem frente à esta situação, procurando minimizar esse problema.

É de se lembrar, no entanto, que pessoas com AH/SD não constituem um grupo homogêneo, sendo assim, o desenvolvimento de suas habilidades, a qualidade de vida e o seu sucesso ou a autorrealização dependem de um conjunto complexo de variáveis individuais e ambientais (CHAGAS; FLEITH, 2010). Portanto, não se pode inferir ao certo que tais pessoas serão ou não desajustadas emocionalmente, pois isso vai depender de diversos fatores ao longo de sua vida.

Ressalta-se, como já dito anteriormente, que as AH/SD é um fenômeno construído socialmente, podendo variar ao longo do tempo. Assim, ele assume diferentes conotações, estando imbuída de crenças e valores culturais vigentes em cada época, tornando-se, deste modo, dependente do contexto. Portanto, conclui-se que, ao se estudar mitos sobre AH/SD, não se pode deixar de lembrar que também os mitos são construções sociais, e que, desse modo, podem variar e deixar de existir. Por isso, é importante identificá-los nas práticas sociais a fim de que os mesmos possam ser combatidos e não venham influenciar de forma negativa nas relações com os outros. Para tal, crê-se ser necessária uma capacitação para que os profissionais que lidam com pessoas com AH/SD saibam identificar tais indivíduos e possam atuar da melhor forma com o objetivo de potencializar suas habilidades.

REFERÊNCIAS

ANDRÉS, A. *Educação de alunos superdotados/altas habilidades: legislação e normas nacionais: legislação internacional, América do Norte (EUA e Canadá), América Latina (Argentina, Chile e Peru), União Européia (Alemanha, Espanha, Finlândia e França)*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, 2010.

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

- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.27, n.1, p.51-59, 2005.
- ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. *Revista Educação*, Porto Alegre, v.55, n.1, p.45-64, 2005.
- ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v.14, n.2, p.301-309, 2010.
- AZEVEDO, S. M. L.; METTRAU, M. B. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. *Revista Psicologia Ciência Profissão*, Brasília, DF, v.30, n.1, p.31-45, 2010.
- BARRETO, M. A. S. C. A formação do professor na perspectiva inclusiva: diálogos entre a educação especial e a educação do campo. IN: BARRETO, M. A. S. C.; MARTINS, I. O. R. (Org.) *Diversidade e inclusão na educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade*. Vitória: UFES, p.81-94, 2010.
- BARRETO, C. M. P. F.; METTRAU, M. B. Altas habilidades: uma questão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, n.3, p.413-426, 2011.
- BILIMÓRIA, H. C. Conceptualização de sobredotação: da inspiração divina à influência do contexto. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, Lisboa, n.4, p.95-108, 2011.
- BRASIL. Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos. Brasília, DF: Mec/Seesp. *Série Diretrizes*, n.10, 1995.
- BRASIL. *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 4 jul. 2012
- CARRAHER, T. N. *O método clínico: usando os exames de Piaget*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- CHAGAS, J. F. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades, IN: FLEITH, D.S.; ALENCAR, E. M. L. S (Org.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação para pais e professores*. Porto alegre: Artmed, 2007.
- CHAGAS, J. F.; FLEITH, D. S. Habilidades, características pessoais, interesses e estilos de aprendizagem de adolescentes talentosos. *Revista Psico - USF*, Itatiba, v.15, n.1, p. 93-102, 2010.
- CORREIA, L. M. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora, 1997.
- CRUZ, C. *A construção de práticas de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação no Espírito Santo: alinhando escritos e escutas*. 2007. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.
- DELVAL, J. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças* (F. MURAD, Trad.). Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Revista Acta Scientiarum Education*, Maringá, v.32, n.2, p.193-208, 2010.
- MARTINS, A. C. S.; ALENCAR, E. S. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.24, n.39, p.31-46, 2011.
- NAKANO, T. C.; SIQUEIRA, L. G. G. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.25, p.249-266, 2012.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.21, n. 32, p. 273-284, 2008.

OLIVEIRA, E. P. L. *Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa*. 2007. 278f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 2007.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v.22, p.45-59, 2003.

PÉREZ, S. G. P. B. *Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo*. 2004. 306f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: 32a reunião anual da ANPED, 2009, Caxambu. *32a reunião anual da ANPED*, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, n.41, p.109-124, 2011.

PIAGET, J. *A representação do mundo na criança: com o concurso de onze colaboradores*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral (colaboração de Maria Stela Gonçalves). Aparecida: Ideias & Letras, 1926/2005.

REICH, A. J. D.; FREITAS, S. N. O papel do professor junto ao aluno com altas habilidades. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, v.2, n.25, p.72-73, 2005.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Reexamining a definition. *Revista Phi Delta Kappan*, S.I., v.60, n.5, p.180–184, 1978.

VIEGAS, L. T. *Educação especial no rio grande do sul: uma análise da oferta e das políticas educacionais no período de 1988 à 2002*. 2005. 132 f. Dissertação (mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação Em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2005.

VIRGOLIM, A. M. R. Altas habilidades e desenvolvimento intelectual. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S (Org.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação para pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

WINNER, E. *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.⁵

Recebido em: 17/06/2013

Reformulado em: 23/01/2014

Aprovado em: 07/04/2014