

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e
Aprendizagem

Lurian Dionizio Mendonça

**IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU
SUPERDOTAÇÃO A PARTIR DE UMA AVALIAÇÃO MULTIMODAL**

BAURU

2015

Lurian Dionizio Mendonça

**IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU
SUPERDOTAÇÃO A PARTIR DE UMA AVALIAÇÃO MULTIMODAL**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues.

BAURU

2015

Mendonça, Lurian Dionizio.

Identificação de alunos com altas habilidades ou
superdotação a partir de uma avaliação multimodal /
Lurian Dionizio Mendonça, 2015

129 f.

Orientadora: Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015

1. Altas Habilidades. 2. Superdotação. 3. Avaliação
Multimodal. 4. Educação Especial. I. Universidade
Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE LURIAN DIONIZIO MENDONÇA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU.

Aos 25 dias do mês de fevereiro do ano de 2015, às 08:30 horas, no(a) Sala 05 da Pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. OLGA MARIA P ROLIM RODRIGUES do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, Prof. Dr. MIGUEL CLAUDIO MORIEL CHACON do(a) Departamento de Educação Especial / Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Profa. Dra. VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru. sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de LURIAN DIONIZIO MENDONÇA, intitulada "Identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação a partir de uma avaliação multimodal". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: _____ APROVADA . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. OLGA MARIA P ROLIM RODRIGUES



Prof. Dr. MIGUEL CLAUDIO MORIEL CHACON



Profa. Dra. VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI



AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, aos meus familiares e amigos, que sempre me apoiaram, incentivando e encorajando os meus estudos.

À minha orientadora, Professora Olga, por ter compartilhado comigo seus conhecimentos, dando sugestões e conselhos para a realização desta pesquisa. Por sempre compreender minhas dificuldades, passando tranquilidade no que parecia difícil, demonstrando confiança e carinho.

Aos membros que compõem a banca e que se dispuseram em participar, contribuindo e somando para esta pesquisa.

A todos os profissionais da escola, direção, coordenação, professores, funcionários, alunos e seus familiares que me receberam com toda a atenção e atenderam prontamente aos meus questionamentos e solicitações.

Aos que direta ou indiretamente contribuíram para a finalização deste trabalho.

MENDONÇA, L. D. **Identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação a partir de uma avaliação multimodal.** 2015. 130f. Dissertação (Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

RESUMO

A inteligência sempre foi um mistério e um desafio para muitas sociedades, mais ainda, quando as pessoas apresentam inteligência superior à média da população. A legislação brasileira, ao apoiar-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, coloca o aluno com altas habilidades ou superdotação (AH/SD) como público alvo da Educação Especial, ou seja, com direito a ter um atendimento educacional especializado por se tratar de pessoas que podem necessitar de programas diferenciados de ensino e aprendizagem. Contudo, antes desses alunos receberem um atendimento, é imprescindível que sejam identificados, uma vez que isso representa o passo inicial para o atendimento às suas necessidades educacionais especiais, quaisquer que sejam elas. De tal modo, no presente estudo levantou-se a hipótese de que uma avaliação multimodal, incluindo, além de avaliações do desempenho intelectual e acadêmico dos alunos, a história de desenvolvimento da criança, acrescida de um instrumento que pretende identificar a área de superdotação do aluno, poderá subsidiar a tomada de decisões para o encaminhamento a um serviço de atendimento especializado, possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades desta população. Com o intuito de atingir os objetivos propostos, o presente estudo foi dividido em quatro artigos, sendo que o primeiro busca identificar alunos com AH/SD através de uma triagem inicial, utilizando testes para avaliar o desempenho intelectual e acadêmico (Teste das Matrizes Progressivas e Teste de Desempenho Escolar – TDE), além da indicação dos professores (Lista de itens para observação em sala de aula). O segundo artigo, tem como objetivo realizar uma avaliação confirmatória com o WISC-III, dos alunos identificados na triagem inicial. Já o terceiro artigo, teve como finalidade descrever o perfil desses alunos

identificados na avaliação confirmatória, incluindo os seguintes instrumentos, Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores – Edição Revisada – SRBCSS-R (professores respondem), a Checklist de Características Associadas à Superdotação – CCAS (pais respondem) e ainda, as notas escolares obtidas por esses alunos durante o ano de coleta de dados. E por fim, o quarto, objetivou descrever como esses alunos identificados se veem e são vistos por seus pais e professores, utilizando roteiros de entrevistas elaborados para este trabalho. De modo geral, notou-se a importância de múltiplas avaliações, uma vez que com elas foi possível chegar a uma identificação de alunos com AH/SD mais precisa e segura. Apontou ainda, as habilidades e dificuldades mais frequentes apresentadas por esses alunos, propiciando que a escola e os pais possam ofertar um ensino que seja adequado as suas necessidades. O estudo possibilitou, ainda, a identificação, nos instrumentos utilizados, dos pontos fortes e fracos de cada um, evitando futuros erros e chegando a uma identificação mais concisa. Uma fragilidade que pode ser apontada nesse estudo é o fato de que, não foi utilizado nenhum instrumento que avalie a criatividade, entretanto, os dados aqui apresentados podem fornecer subsídios iniciais para outras investigações.

Palavras-chave: Altas Habilidades; Superdotação; Avaliação Multimodal; Educação Especial.

MENDONÇA, L. D. **Identification of students with high ability or giftedness from a multimodal review**. 2015. 130f. Dissertation (Master in Developmental Psychology and Learning) – UNESP, Faculty of Sciences, Bauru, 2015.

ABSTRACT

Intelligence has always been a mystery and a challenge for many companies, even more, when people have higher intelligence to the average population. Brazilian law, to rely on the National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education, puts students with high ability or giftedness (AH/SD) as target of Special Education, that is, with the right to have an educational service specialized because it is people who may require different teaching and learning programs. However, before these students receive a call, it is essential to be identified, as this is the first step to meet their special educational needs, whatever they may be. So, in this study raised the hypothesis that a multimodal review, including, in addition to assessments of intellectual and academic performance of students, the child's developmental history, plus an instrument that aims to identify the area of giftedness of student, can support decision-making for referral to a specialized care service, enabling the full development of the potential of this population. In order to achieve the proposed objectives, this study was divided into four articles, the first of which seeks to identify students with AH/SD through an initial screening using tests to evaluate the intellectual and academic performance (Test of Progressive Matrices and School Performance Test – TDE), beyond the suggestion of teachers (List of items to note in the classroom). The second article, aims to conduct a confirmatory evaluation with the WISC-III, the students identified in the initial screening. The third study, aimed to describe the profile of these identified students in the confirmatory evaluation, including the following instruments, Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students – Revised Edition – SRBCSS-R (respond

teachers), the Features Checklist of Characteristics Associated with Giftedness – CCAS (parents respond) and also the grades obtained by these students during data collection. Finally, the room, aimed to describe how these students find themselves identified and are seen by their parents and teachers, using interview scripts designed for this job. In general, noted the importance of multiple assessments, since with them it was possible to reach an identification of students with AH/SD, more accurately and safely. He further pointed, skills and more frequent difficulties presented by these students, providing that the school and parents to offer an education that is appropriate to their needs. The study also resulted in the identification, the instruments used, the strengths and weaknesses of each, avoiding future mistakes and reaching a more concise identification. A weakness that can be pointed in this study is the fact that no instrument was not used to assess the creativity, however, the data presented here may provide initial input for further investigation.

Keywords: High Ability; Giftedness; Multimodal Review; Special Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 ARTIGO	27
IDENTIFICAÇÃO INICIAL DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: avaliação intelectual, de desempenho escolar e indicação pelos professores	27
2 ARTIGO	46
WISC-III COMO INSTRUMENTO PARA CONFIRMAÇÃO DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO A PARTIR DE UMA TRIAGEM INICIAL	46
3 ARTIGO	61
PERFIL DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO OBTIDO DE UMA AVALIAÇÃO MULTIMODAL.....	61
4 ARTIGO	84
ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: como se veem e são vistos por seus pais e professores	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE A – ROTEIROS DE ENTREVISTA	114
ANEXO A – PARECER COMITÊ DE ÉTICA	116
ANEXO B – LISTA DE ITENS PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA	118
ANEXO C – ESCALA PARA AVALIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS DE ALUNOS COM HABILIDADES SUPERIORES – REVISADA – SRBCSS-R	120
ANEXO D – CHECKLIST DE CARACTERÍSTICAS ASSOCIADAS A SUPERDOTAÇÃO – CCAS	128

INTRODUÇÃO¹

A legislação brasileira apoia-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2013), bem como na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que se fundamentam na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Esta define, em seu artigo 205, “a educação como direito de todos” e coloca o aluno com altas habilidades ou superdotação (AH/SD) como público alvo da Educação Especial, ou seja, com direito a ter um atendimento educacional especializado por se tratar de pessoas que podem necessitar de programas diferenciados de ensino e aprendizagem. Assim, escolas pautadas nessa perspectiva devem garantir a possibilidade de aprendizagem de cada aluno, a partir de suas capacidades, aptidões sem que, qualquer das suas características seja impeditiva para sua frequência neste ambiente. Elas devem, então, dar condições para que ocorra a aprendizagem de todos os alunos, independente de suas características.

Pensando em AH/SD remete-se os vultos da humanidade, como Da Vinci, Einstein, Gandhi, Newton, Hitler, Mozart, Pelé, entre outros. Dentre as personalidades citadas, observa-se que se destacaram em áreas distintas. A literatura da área tem enfatizado a necessidade de atendimento aos alunos com AH/SD para que o potencial que cada um deles apresenta possa ser desenvolvido (ALENCAR, 2001; FLEITH, 2007a; VIRGOLIM, 2007; CUPERTINO, 2008; SABATELLA, 2008) para que, por meio de seus talentos possam contribuir para a nossa sociedade, nas diversas áreas de atuação, podendo ser científica, artística, política, esportiva, entre outras.

No entanto, Pérez e Freitas (2011) salientam que apesar de existirem leis, normas e documentos que determinam e asseguram o direito a um atendimento educacional especializado para alunos com AH/SD, a execução e aplicabilidade do modelo ao atendimento a eles ainda são insuficientes, ou mesmo inexistente em nosso país. Entre as possíveis causas

¹ O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o nº 501669 (ANEXO A).

estão a pouca compreensão do que vem a ser as AH/SD, o desconhecimento das formas de avaliação e das possibilidades de atendimento e, até mesmo, por acharem que a educação especial é somente para aqueles alunos que apresentam alguma dificuldade séria ou deficiências que impeçam sua aprendizagem nos mesmos moldes que os demais. Marques (2010) alerta que é imprescindível que sejam identificados, uma vez que isso representa o passo inicial na possibilidade do atendimento às suas necessidades educacionais especiais, quaisquer que sejam elas.

Calcula-se que 3 a 5% da população tem algum tipo de alta habilidade, sendo que estes números incluem apenas as pessoas que possuem QI (Quociente de Inteligência) acima de 130, identificados por meio dos tradicionais testes de QI (MARLAND, 1972). Para Sabatella (2008), considerar esse dado, mesmo que a estimativa seja inferior à realidade teríamos, em nosso país, quase nove milhões de pessoas incluídas nesse universo. Esse dado por si só, seria suficiente para justificar medidas urgentes para ações educacionais específicas para os alunos com AH/SD.

Os fatores que aumentam ou impedem a expressão das AH/SD, ainda não são bem definidos. Acredita-se que tanto o ambiente como a hereditariedade desempenham papéis importantes no desenvolvimento do indivíduo (REIS, 1999; PÉREZ, 2003; SMITH, 2008). Todavia, a predisposição genética para as AH/SD, sem oportunidades para desenvolvê-las, parece não garantir a manifestação de comportamentos que as caracterizam, assim como, somente a estimulação e os ambientes favoráveis ao desenvolvimento das inteligências não resultam na manifestação de AH/SD sem que haja uma elevada capacidade intelectual e um elevado índice de criatividade presente (PÉREZ, 2003). Dessa forma, a influência genética é um fator relevante, mas não determinante, no entanto, quando o ambiente não é estimulante e motivador, as habilidades conferidas ao aluno com AH/SD podem não se manifestar (FONSECA, 2010).

O ambiente parece ser tão ou mais importante que a hereditariedade. Contudo, esse fato não descarta a possibilidade de que a relação entre esses elementos possa provocar desajustes emocionais e adaptativos em alunos com AH/SD. Desajustes como a disparidade entre idade mental e cronológica, dificuldade de relacionamentos com pessoas de sua idade ou grupo, dentre outros (FREEMAN; GUENTHER, 2000).

A inteligência sempre foi um mistério e um desafio para muitas sociedades, mais ainda, quando as pessoas apresentam inteligência superior à média da população. No início do século XX, Charles Spearman, psicólogo inglês, a partir dos seus conhecimentos em estatística, desenvolveu e operacionalizou a *teoria fatorial da inteligência*, com o objetivo de estabelecer correlações entre as capacidades avaliadas nos testes aos resultados obtidos em testes de memória, percepção, verbalização e lógica (SCHELINI, 2006). Spearman concluiu que os indivíduos com elevada pontuação em um determinado teste apresentavam tendência a obter classificações elevadas em outros testes. Hipotetizou, então, a existência do *fator G*, como uma *inteligência geral* subjacente às demais funções intelectuais ou capacidades específicas, as quais denominou de *fatores S*. Tais resultados o levaram a concluir que indivíduos podem ser “mais dotados” ou “mais capacitados” para um certo tipo de atividade do que outros (JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2000). Por explicar a inteligência a partir de um fator, o fator G, Spearman insere-se no modelo monolítico (HOGAN, 2006). Entre os testes deste modelo estão o Teste das Matrizes Progressivas de Raven, o Teste D48 de Pichot, que enfatizam um conteúdo figurativo-abstrato dos itens centrados nos processos de raciocínio (ALMEIDA, 2002).

Em oposição a esta proposta, Thurstone defendeu a existência de um conjunto de habilidades básicas (Teste das Aptidões Primárias) por meio do uso da análise fatorial múltipla (PASQUALI, 2002; HOGAN, 2006). Compunham as habilidades primárias sete fatores independentes: compreensão verbal, fluência verbal, aptidão numérica, aptidão

espacial, raciocínio, velocidade perceptiva e memória (ANASTASI; URBINA, 2000; ALMEIDA, 2002). Guilford propôs uma teoria multifatorial de inteligência baseada em três fatores: conteúdos, produtos e operações. Hogan (2006) destaca a presença de dois modelos opostos, um relacionado à natureza da inteligência como um fator geral e outra ligada a um constructo multidimensional.

Alfred Binet e Theodore Simon colaboraram para o avanço dos testes de inteligência criando, em 1905, o primeiro teste padronizado, conhecido como *Stanford-Binet Intelligence Scale*. O objetivo era, a pedido do governo francês, identificar os alunos que não se beneficiariam da educação pública. Pela primeira vez um teste de inteligência era voltado para este público. Era composto de testes de orientação do tempo, de memória, de percepção, de compreensão da linguagem, de conhecimento sobre objetos comuns, de livre associação, de domínio de números, de imaginação construtiva e da capacidade de comparar os conceitos, para ver contradições, combinar fragmentos sem um todo unitário, compreender termos abstratos e atender às novas situações (TERMAN, 2007). Esse instrumento permitiu constatar a heterogeneidade da inteligência e a variabilidade das diferenças entre os indivíduos (GARDNER, 2001; GARGIULO, 2006). Outro ponto importante dos estudos de Binet e Simon foi utilizar o conceito de *Idade Mental* (IM) em sua escala métrica da inteligência, relacionando o desenvolvimento intelectual individual com o rendimento médio de cada *Idade Cronológica* (IC). Esse conceito de idade mental foi transformado por William Stern, em 1912, em um novo conceito: Quociente Intelectual (QI), obtido pela divisão da Idade Mental (IM) pela Idade Cronológica (IC) do indivíduo e multiplicando por 100. O escore decorrente dessa divisão ficou conhecido como Quociente de Inteligência ou Intelectual (QI), representado pela seguinte fórmula $QI = (IM/IC) \times 100$ (GARDNER, 2001; GARGIULO, 2006).

Na época os defensores do *Stanford-Binet Intelligence Scale* apresentavam uma confiança muito grande no valor preditivo do teste. Todavia, no decorrer do tempo o teste foi criticado por não abordar determinados aspectos da capacidade humana, como os pontos fortes individuais e, o potencial a ser desenvolvido (MANNING, 1977; FELDHUSEN, 2001; TERMAN, 2007).

Terman (2007) defende que nenhum tipo de teste poderia exibir adequadamente todos os aspectos da inteligência. Seu objetivo seria auxiliar na identificação e classificação, a partir da aferição de inúmeras capacidades, mas que não deveria ser usado como medida única. No entanto, os testes que medem o QI continuam sendo o método mais comum de identificação de alunos superdotados para os programas de atendimento (MARTINS, 2013).

Muitos foram os estudos que derivaram desta proposta e, entre eles, os estudos de David Wechsler, que resultou nas Escalas Wechsler de Inteligência. Suas escalas avaliam a inteligência a partir de dois componentes, Verbal e de Execução, que resulta no QI Total. Outra contribuição de Wechsler foi a noção de QI abrangendo resultados padronizados em uma curva normal, nos moldes utilizados por Stanford-Binet.

Com o objetivo de ampliar a ideia de que a inteligência é a habilidade apenas para raciocinar, Howard Gardner, define vários tipos de inteligências, pois:

Numa visão tradicional, a inteligência é definida operacionalmente como a capacidade de responder a itens em testes de inteligências. A inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural (GARDNER, 1995, p. 21).

Na formulação original, essa teoria inclui sete inteligências distintas, sendo elas: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésica, interpessoal e intrapessoal (FLEITH, 2007a).

Sternberg (2005) aponta que uma inteligência bem sucedida envolve uma combinação de habilidades analíticas, criativas e práticas. Para o autor a inteligência analítica ocorre quando os componentes de processamento de informação são aplicados para analisar, avaliar, julgar ou comparar e contrastar; a inteligência criativa é medida por problemas que avaliam o quão bem um indivíduo pode lidar com situações relativamente novas e, a inteligência prática envolve a aplicação das capacidades do indivíduo para lidar com os problemas e situações que enfrentam no dia a dia, como no trabalho ou em casa.

Documentos oficiais nacionais têm definido a inteligência. Para a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP:

Inteligência é entendida, na maior parte das vezes, como capacidade mental de raciocinar. Classicamente, a inteligência é equivalente à racionalidade, manifestação humana que nos diferencia dos demais entes do mundo. Racionalidade, por sua vez, é identificada como a capacidade de raciocinar, de usar a razão. E razão é a potencialidade humana de estabelecer relações lógicas, processo tradicionalmente identificado com o de conhecer (CUPERTINO, 2008, p. 27).

Dessa forma, observa-se que as definições conceituais sobre a inteligência passaram por uma série de transformações no intuito de atingir um aprimoramento. Conseqüentemente, em decorrência delas, ocorreram modificações na forma de avaliá-la (HECK, 2009).

Ao analisar a literatura, Antipoff (2010) destaca que os especialistas da área ainda não chegaram a um consenso sobre a superdotação, sendo o tema permeado por muitas dúvidas e questionamentos, por exemplo, quais são as suas causas ou mesmo o nome a ser dado a essa população. Guenther (2011) emprega o termo dotação e talento. Fleith (2007b) e Freitas (2006) utilizam altas habilidades, superdotação e talento, enquanto outros autores usam o termo superdotação (ALENCAR, 1986; LANDAU, 2002; SABATELLA, 2008).

Com o passar do tempo a nomenclatura com relação a essa população vem mudando. Isso ocorre devido as traduções e adaptações para o português no Brasil, de acordo com Guenther (2006):

Da literatura americana tornou-se a palavra *giftedness*, em português – dotação – possivelmente veiculada pelo plano genético (ness: – essência, natureza; gift: – prenda, presente); mas no Brasil houve-se por bem acrescentar à ideia do *dote* o prefixo Super, passando para Superdotação. Da Europa tomou-se a ideia de High Ability – em português – capacidade alta, elevada, e estranhamente denominou-se Altas Habilidades (p. 69-70, grifos da autora).

Ainda, segundo a autora, o termo *habilidade* pode ser empregado para descrever uma variedade de competências treinadas, se referindo aos resultados de algo aprendido, treinado intencionalmente. Já a *dotação* seria a posse e uso de notável capacidade natural, ou seja, poder físico e mental de aprender sem ensino ou treino intencional. O *talento* pode ser referido a um conhecimento aprendido, a habilidades desenvolvidas sistematicamente, implicando alto nível de realização (GUENTHER, 2011).

Landau (2002, p. 10) diferencia o talento de superdotação:

[...] o talento manifesta-se num campo específico de interesse do indivíduo. A superdotação constitui um aspecto básico da personalidade da pessoa talentosa que lhe propicia revelar seu talento num nível superior, de maior abrangência, tanto cultural, quanto social.

Já Renzulli (2004) não diferencia superdotado de talentoso, apontando que, por conta de suas habilidades evidentes, são capazes de elevado desempenho, tendo capacidade para desenvolver características inerentes a eles e podendo usá-las em qualquer área de seu potencial.

Apesar do senso comum relacionar o termo “superdotado” com o “mais inteligente” do que seria normal ou esperado (MARQUES, 2010), a definição de AH/SD está intimamente

ligada aos vários conceitos de inteligência. Lewis Terman é considerado um dos pioneiros no estudo de AH/SD. Ele definiu como *dotado* aquele indivíduo com QI superior a 130 nos testes de inteligência, considerando-os como estudantes com elevada inteligência, capazes de executar, de forma superior à média, aspectos exclusivamente acadêmicos (GARGIULO, 2006). Segundo Pocinho (2009), esse legado sobrevive até hoje e contribui para que muitos profissionais da educação considerem como com AH/SD apenas os alunos cujo QI seja superior a 130 ou 140 pontos no teste de inteligência.

Alguns autores foram além dos testes de inteligência. Para o estudo da superdotação, Joseph Renzulli propôs a teoria dos Três Anéis, que envolve: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. A habilidade acima da média divide-se em duas: habilidade geral e específica. No entanto, é importante ressaltar que a superdotação, nessa teoria, somente se manifesta quando ocorre a intersecção dos três anéis, ou seja, um único anel não corresponde a superdotação (RECH; FREITAS, 2005).

Mönks (2000) em seu Modelo Multifactorial da Sobredotação² acrescenta, ao modelo de Renzulli, os componentes ambientais, como escola, família e colegas, por considerar que tais ambientes influenciam no desenvolvimento da superdotação, podendo tanto potencializá-la como inibi-la. Nessa perspectiva, a superdotação é definida como um potencial individual para as realizações excepcionais ou extraordinárias em um ou mais domínios, mediante a interação do indivíduo em seu contexto social. Dessa forma, a identificação da superdotação deve partir do princípio de que a todas as pessoas deve ser dada a oportunidade para desenvolver plenamente o seu potencial demonstrado.

O Modelo Diferenciado de Sobredotação² e Talento, apresentado por Gagné (2000) propõe quatro domínios de aptidão: intelectual, criativo, socioafetivo e sensório-motor. Tais domínios são chamados de habilidades naturais, cujo desenvolvimento e nível de expressão é

² Nomenclatura utilizada pelo autor.

parcialmente controlado pela constituição genética do indivíduo. Eles podem ser observados em cada uma das tarefas que os alunos são confrontados no decurso da sua escolaridade: por exemplo, as capacidades intelectuais necessárias para aprender a ler, falar uma língua estrangeira, ou entender os novos conceitos matemáticos. Outro conjunto são as habilidades criativas necessárias para resolver diversos tipos de problemas e produzir trabalhos originais em ciência, literatura e arte. Há, ainda, um terceiro conjunto que são as capacidades físicas e motoras envolvidas no esporte ou, habilidades sociais que os alunos usam diariamente em interações com colegas de classe, professores e pais.

Para Tannenbaum (2003), a superdotação resulta da sobreposição de cinco fatores psicológicos e sociais: inteligência geral superior/capacidade ou habilidade geral; aptidão especial/capacidade ou habilidade específica notável; fatores não intelectivos (motivação, dedicação à tarefa e autoconceito); influências ambientais/sociais (ambiente familiar e escolar) e oportunidade ou sorte, que em interação, contribuem para produzir altos níveis de atuação em um indivíduo.

No entanto, as AH/SD assim como a inteligência, é uma variável interna avaliada pelos efeitos no comportamento, sobretudo em nível da aprendizagem e realização. Ambas, são construtos psicológicos, inferidos, baseiam-se em traços ou variáveis latentes e, como tal, não podem ser avaliadas diretamente (FREEMAN; GUENTHER, 2000).

A Secretaria Estadual de Educação, de acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial (FLEITH, 2007a, p. 29) caracterizam os alunos com AH/SD pelo alto desempenho e/ou elevada potencialidade que eles apresentam em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados. São eles: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo e/ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes, capacidade psicomotora.

O Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD) define como talentoso ou com altas habilidades aquele indivíduo que, quando comparado à população geral, apresenta uma habilidade significativamente superior em alguma área do conhecimento, podendo se destacar em uma ou várias áreas (CUPERTINO, 2008). A autora destaca, ainda, que a habilidade superior, a superdotação, a precocidade, o prodígio e a genialidade são gradações de um mesmo fenômeno, assim: (a) precoce: a criança que apresenta alguma habilidade específica constatada prematuramente; (b) prodígio: sugere algo extremo, raro e único, fora do curso normal da natureza e, (c) gênios: aqueles que deram contribuições extraordinárias à humanidade, revolucionando as suas áreas de conhecimento.

O Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, considera superdotado, como um indivíduo que demonstra desempenho superior ao de seus pares em uma ou mais das seguintes áreas: habilidade acadêmica, motora ou artística, criatividade e liderança. O termo altas habilidades é definido como habilidades acima da média em um ou mais domínios: intelectual, das relações afetivas e sociais, das produções criativas, esportivas e psicomotoras (CUPERTINO, 2008).

Observa-se que essas mudanças refletem a evolução do pensamento sobre o tema, pois passou-se a considerar as altas habilidades como um fenômeno multidimensional e complexo, que agrega o desenvolvimento cognitivo, afetivo, neuropsicomotor e de personalidade. Observa-se que o conceito é influenciado pelo contexto histórico e cultural (CUPERTINO, 2008).

Piirto (1999) traz uma definição de superdotação focada em cenários escolares, ressaltando que esses indivíduos apresentam elevada capacidade de criar, observar e aprender com grande rapidez e exatidão. Para essa autora, o QI elevado e o talento podem ir se especializando com o tempo e durante o ciclo de desenvolvimento. Apesar de ainda não existir uma definição unânime entre os vários especialistas desta área, aponta-se para uma

definição que reconheça a convergência de várias dimensões humanas na explicação da superdotação, assim como várias formas de excelência (POCINHO, 2009).

Outro problema muito recorrente à temática são os mitos relacionados as pessoas com AH/SD, para Antipoff (2010), apesar do aumento no interesse pela temática da superdotação nas pesquisas da atualidade, ainda há uma enorme distorção do que vem a ser essa população. Rech e Freitas (2005) afirmam que isso acaba dificultando o real reconhecimento porque, para uma parcela da sociedade, esses indivíduos não passam de mitos, o que dificulta sua identificação e, conseqüentemente, seu encaminhamento para um atendimento especializado, que por vezes é questionado e visto como desnecessário.

Os mitos surgem no imaginário popular como forma de tentar compreender os mistérios de natureza física. Todavia, são igualmente produtos de determinadas circunstâncias históricas e sociais (RECH; FREITAS, 2005). Segundo o Dicionário de Filosofia (RUSS, 1994), um mito é uma representação coletiva muito simplista e estereotipada, comum a um grupo de indivíduos. Ainda, de acordo com Rech e Freitas (2005):

Historicamente, os mitos surgiram para tentar compreender as diferentes situações que os seres humanos presenciavam que, em alguns casos, eram incompreensíveis. Isso porque, o que não podia ser confirmado pela ciência era denominado de bruxaria, castigo, entre outros (p. 300).

De acordo com Winner (1998), mitos e mal-entendidos podem ser identificados em qualquer área de estudo e o tópico da superdotação não é exceção. A autora descreve nove suposições que são fortemente mantidas em relação à superdotação:

1. *A as crianças academicamente superdotadas possuem um poder intelectual geral que as torna superdotadas em todas as matérias escolares.* Raramente as crianças são superdotadas em todos os domínios acadêmicos.

2. *Os superdotados são crianças com alta habilidade em áreas acadêmicas e as crianças que se destacam em música e artes são talentosas.* Não há justificativa para chamar

as crianças acadêmicas de “superdotadas” e as artísticas de “talentosas”. Dois rótulos diferentes sugerem duas classes diferentes de crianças.

3. *A superdotação em qualquer domínio depende de ter um QI alto.* Porém, as crianças podem ser extremamente superdotadas em música ou artes, sem ter QIs gerais excepcionais, mas podemos encontrar níveis de superdotação nos chamados *idiots savants* (indivíduos com QIs na extensão de atraso intelectual e habilidades excepcionais em domínios específicos).

4. e 5. *A superdotação é inteiramente inata ou inteiramente uma questão de trabalho duro.* Na verdade não importa quão cedo ou duro elas trabalhem, a maioria das crianças jamais aprenderá tão rapidamente nem fará tanto progresso como as nascidas com habilidades excepcionais, não significando que trabalho duro e treinamento sejam irrelevantes para o desenvolvimento de talento. A habilidade com a qual estas crianças nascem é que as impulsiona a trabalhar tão duro. Sua motivação e, assim, sua prática intensiva são resultados do seu dom, não sua causa.

6. *Crianças superdotadas são criadas por pais exigentes que levam os filhos a superdesempenhar.* Quando são exigidas demais por pais ambiciosos, estas crianças malogram. Não importa se são superdotadas ou não, nenhuma criança desenvolve seus dons sem um pai ou substituto por trás delas encorajando-a e estimulando. Porém, os pais não criam o dom.

7. *Crianças superdotadas são mais ajustadas, populares e felizes do que as crianças medianas.* Geralmente as crianças superdotadas são, com frequência, socialmente isoladas e infelizes, a menos que sejam afortunadas o suficiente para encontrar outras como elas.

8. *Todas as crianças são superdotadas, portanto, não há nenhum grupo especial de crianças que precise de educação enriquecida ou acelerada nas nossas escolas.* Embora

todas as crianças tenham pontos fortes e fracos relativos, a superdotação extrema cria uma necessidade educacional especial, assim como retardo ou distúrbio de aprendizagem.

9. *Crianças superdotadas, especialmente os prodígios, seguem adiante para tornar-se adultos criativos e eminentes.* No entanto, muitas crianças superdotadas, até mesmo os prodígios, não se tornam eminentes na idade adulta e muitos adultos eminentes não foram prodígios. Os fatores que preveem a trajetória de uma vida são múltiplos e integrantes. Bem acima de nível de habilidade, papéis importantes são desempenhados por personalidade, motivação no ambiente familiar, oportunidades e pelo acaso.

Na revisão de literatura feita por Antipoff e Campos (2010), elas encontraram além desses mitos propostos por Winner, o mito de que *não se deve identificar pessoas com altas habilidades*. A justificativa é que não há vantagens nessa identificação porque ela fomenta a rotulação e, não necessitariam de atendimento especial. Contudo, a questão não é o rótulo especificamente, mas eles têm direito a uma educação voltada para suas potencialidades e necessidades. Não aprendem sozinhos, mas a partir das oportunidades oferecidas a eles. O atendimento educacional diferenciado é essencial para esses indivíduos, pois quanto antes houver o atendimento, menos potenciais serão desperdiçados.

Pérez (2003) acrescenta ainda, os seguintes mitos:

1. *A pessoa com altas habilidades é egoísta e solitária.* O egoísmo e a solidão são características do comportamento humano que podem ou não estar presentes nas pessoas com AH/SD. A preferência por trabalhar sozinhas é bastante comum nessas pessoas, devido aos interesses frequentemente diferentes ao seu grupo etário.

2. *O aluno com altas habilidades é “metido”, “sabichão”, “exibido”, “nerd”, “CDF”.* Todavia, diante de temas de seu interesse, costumam apresentar informações enriquecidas com dados obtidos em outras fontes. Além disso, podem indagar

insaciavelmente por novas informações, o que geralmente incomoda e/ou atrapalha o ritmo da aula, o que é visto como negativo pelo grupo ou pelo professor.

3. *As pessoas com altas habilidades são fisicamente frágeis, socialmente ineptas e com interesses estreitos.* Este é um mito baseado no estereótipo comumente veiculado pela mídia: o “gênio” é uma pessoa magra, pálida, de óculos com lentes grossas, obsessiva e insociável. Esta não é uma regra confirmada na prática. São características presentes na população em geral.

4. *Existem mais homens do que mulheres com altas habilidades.* Este mito pode ser explicado pela influência cultural, devido à ausência de modelos femininos bem-sucedidos em áreas de domínio tradicionalmente masculino. Outros motivos podem ser incluídos como, a falta de motivação para o sucesso entre mulheres, dificuldade para identificá-las (já que elas preferem ocultar seus talentos) e a prevalência de incentivos maiores para o desempenho dos homens podem levar a identificá-los com mais frequência e, conseqüentemente, a buscar mais atendimento para os indivíduos do sexo masculino;

5. E, por fim, o mito de que *não se deve comunicar à criança que ela tem altas habilidades.* Negar à criança o direito de confirmar algo que ela já sabe fere os direitos humanos e, principalmente, o compromisso com a verdade.

Essa série de mitos e preconceitos ainda presentes em nossa sociedade parece ser a principal barreira existente ao fornecimento de condições favoráveis a educação dessa população (FLEITH, 2006), uma vez que, esses mitos, dificultam a observação dessas crianças e conseqüentemente, sua indicação para um atendimento específico (AZEVEDO; METTRAU, 2010).

Apesar dos atendimentos as pessoas com AH/SD ainda serem incipientes, são várias as alternativas e cada uma delas deve atender as diferentes necessidades. Todavia, há que se lembrar de que não existe um modelo ideal, mas podemos considerar que um método

adequado é um conjunto de combinações entre alternativas de atendimentos possíveis (CUPERTINO, 2008). Landau (2002, p. 35) destaca que “um bom sistema educacional deve adaptar-se às necessidades da criança, estimulando sua potencial idade e fortalecendo suas fraquezas”. Os principais métodos utilizados são:

- *Agrupamento (segregação)*: atendimento de alunos em escolas ou classes especiais, ou sob a forma de pequenos grupos na sala de aula regular de forma diferenciada dos demais, consistindo em escolher e separar os estudantes por nível de habilidade ou desempenho (FLEITH, 2007a).
- *Aceleração*: permite que o aluno pule etapas da formação regular, o que implica decidir que a competência, e não a idade será critério determinante para que o indivíduo obtenha acesso a um currículo e experiências acadêmicas mais adiantadas (FLEITH, 2007b).
- *Enriquecimento*: oferece à criança experiências de aprendizagem diversas das que o currículo regular apresenta, podendo ser feito pelo acréscimo de conteúdos mais abrangentes e/ou mais profundos, e/ou pela solicitação de projetos originais (CUPERTINO, 2008).

Segundo Fleith e Alencar (2007, p. 173),

Atender a diversidade na superdotação, sem dúvida, é um grande desafio. Ainda mais se considerarmos a grande amplitude de expressões e habilidades existentes, assim como a combinação única de traços de personalidade e história de vida que evidenciam a particularidade de cada um dos indivíduos com altas habilidades. Não existe traço único de personalidade ou característica estável que represente pessoas com superdotação ou altas habilidades.

Dessa forma, “os alunos com AH/SD necessitam de serviços educacionais diferenciados que possam promover o seu desenvolvimento acadêmico, artístico, psicomotor e social, o que inclui métodos de ensino adaptados às suas necessidades especiais” (VIRGOLIM, 2007, p.66).

De tal modo, no presente estudo levantou-se a hipótese de que uma avaliação multimodal, incluindo, além de avaliações do desempenho intelectual e acadêmico dos alunos, a história de desenvolvimento da criança, acrescida de um instrumento que pretende identificar a área de superdotação do aluno, poderá subsidiar a tomada de decisões para o encaminhamento a um serviço de atendimento especializado, possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades desta população. Vale ressaltar que, a importância de uma avaliação multimodal, consiste na aplicação de mais de um instrumento de medida para aferir o mesmo conjunto de habilidades, visto que, um instrumento pode ser mais sensível à avaliação de um componente que o outro em uma determinada situação ou contexto (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Assim, o presente estudo está dividido em quatro artigos, sendo que o primeiro busca identificar alunos com AH/SD através de uma triagem inicial, utilizando testes para avaliar o desempenho intelectual e acadêmico, além da indicação dos professores. O segundo artigo, tem como objetivo realizar uma avaliação confirmatória com o WISC-III, dos alunos identificados na triagem inicial. Já o terceiro artigo, tem como finalidade descrever o perfil desses alunos identificados na avaliação confirmatória. E, por fim, o quarto, objetiva descrever como esses alunos identificados se veem e são vistos por seus pais e professores.

Nos diferentes artigos foram utilizados os instrumentos: Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, Escala Especial (ANGELINI et al., 1999); Teste de Desempenho Escolar – TDE (STEIN, 1994); Lista de itens para observação em sala de aula (GUENTHER, 1998) (ANEXO B); Escala de Inteligência Wechsler para Crianças, 3ª Edição – WISC-III (WECHSLER, 2002); Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores, Edição Revisada – SRBCSS-R (RENZULLI et al., 2002, traduzida por VIRGOLIM, 2005) (ANEXO C); Checklist de Características Associadas à Superdotação – CCAS (SMUTNY, 2001 traduzido e adaptado

por BARBOSA et al., 2008) (ANEXO D) e os Roteiros de Entrevistas para alunos, pais e professores, elaborados para esta pesquisa (APÊNDICE A).

1 ARTIGO

IDENTIFICAÇÃO INICIAL DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: avaliação intelectual, de desempenho escolar e indicação pelos professores

RESUMO

A identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação (AH/SD) pode ser feita pelos pais, que percebem o desenvolvimento diferenciado dos seus filhos. Mas, em muitos casos, acaba sendo referendada e oficializada pela escola. O presente estudo pretendeu realizar uma identificação inicial de alunos com indicadores de AH/SD a partir da avaliação do desempenho intelectual e acadêmico e da indicação dos professores dos alunos que julgam ter um desempenho acima da média em sua sala de aula. Todos os alunos de uma escola pública de ensino fundamental responderam ao Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven e ao Teste de Desempenho Escolar (TDE). Concomitantemente os professores preencheram a Lista de itens para observação em sala de aula, sinalizando os alunos que mais se sobressaem em sala de aula. Os resultados mostraram que o desempenho no teste das Matrizes Progressivas de Raven foram dentro do esperado, sendo que, a maioria dos alunos obtiveram um desempenho intelectual dentro da média. Contudo, no TDE os alunos apresentaram, na maioria, desempenho acadêmico inferior. O melhor desempenho deles foi em leitura. Quanto à indicação dos professores, a característica mais observada foi a capacidade de pensamento abstrato, talento científico-matemático. Para a análise dos alunos com indicadores de AH/SD observou-se pouca concordância entre os instrumentos. Considerou-se, então, como indicativos de AH/SD aqueles que preencheram pelo menos um dos critérios estabelecidos, ou seja, ser classificado dentro do percentil 90 ou mais no Raven, apresentar pelo menos dois superiores nos subtestes do TDE ou ser indicado por seus professores, sinalizando assim, 81 alunos de um total de 259, com indicativos de AH/SD.

Palavras-chave: Altas Habilidades; Superdotação; Desempenho Intelectual e Acadêmico; Indicação de Professores; Educação Especial.

IDENTIFICATION OF STUDENTS HOME WITH HIGH ABILITY OR GIFTEDNESS: intellectual evaluation of school performance and indication by teachers

ABSTRACT

The identification of students with high abilities or giftedness (AH/SD) can be made by parents who realize the diverse development of their children. But in many cases, ends up being ratified and made official by the school. This study aimed to carry out an initial identification of students with indicators AH/SD from the evaluation of intellectual and

academic performance and statement of student teachers who think they have an above average performance in its class. All students from a public elementary school responded to the Test of Colored Progressive Matrices Raven and School Performance Test (TDE). At the same time teachers filled the list of items to note in the classroom, signaling that more students excel in the classroom. The results showed that the performance testing of the Raven's Progressive Matrices were as expected, and, most students had an intellectual performance in the average. However, TDE students had mostly lower academic performance. The best of them was performance in reading. As for the suggestion of teachers, the most frequently observed feature was the capacity for abstract thought, scientific and mathematical talent. For the analysis of students with indicators AH/SD there was little agreement between the instruments. It was, then, as indicative of AH/SD those who met at least one of the criteria, that is, being ranked within the 90th percentile or more in Raven, have at least two higher in the TDE subtests or be referred by their teachers, thus signaling, 81 students from a total of 259, with AH/SD indicative.

Keywords: High Abilities; Giftedness; Intellectual and Academic Performance; Indication of Teachers; Special Education.

INTRODUÇÃO

A identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação (AH/SD) pode ser feita pelos pais, que percebem o desenvolvimento diferenciado dos seus filhos. Mas, em muitos casos, ela acaba sendo referendada e oficializada pela escola. Por isso, a identificação destes alunos pelo professor, associada às condições especiais oferecidas a eles é que acaba definindo a adequada expressão das suas altas habilidades (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002).

Em vista disso, a identificação da pessoa com AH/SD deve ser feita de modo mais dinâmico, menos cristalizado que as habituais práticas psicométricas utilizadas quando são priorizados os testes padronizados. A avaliação pode ser feita por meio da observação direta do comportamento do indivíduo, por avaliações de desempenho escolar feito pelos órgãos públicos (SARESP, Prova Brasil), por escalas de características, por testes padronizados de inteligência e desempenho escolar, questionários e entrevistas com a própria pessoa, com a família ou com seus professores. Contudo, a identificação adequada não deve levar em conta apenas um desses componentes, senão todos eles (CUPERTINO, 2008). Esse processo de identificação deve ocorrer visando prevenções de atendimento, uma vez que:

[...] o oferecimento de informações e orientação adequada aos pais e professores intervém no processo educacional destas crianças, impedindo o aparecimento de problemas que dificultam seu desenvolvimento. Portanto a identificação possibilita que os pais e professoras reconheçam e respeitem o ritmo, a intensidade e a singularidade com que seu filho/criança conhece, cria, percebe e sente o mundo que o rodeia (VIEIRA, 2005, p. 24).

No processo de identificação do aluno com AH/SD devem participar os professores, pais e profissionais de áreas especializadas. Os psicólogos podem contribuir com a aplicação de testes padronizados, para uma verificação da produção cognitiva do aluno. Os pais podem ajudar com relatos de desenvolvimento desses alunos e os professores podem contribuir para o levantamento dos dados do processo de aprendizagem, sendo possível identificar o conjunto de necessidades educacionais existentes (BRASIL, 2002).

Os procedimentos e instrumentos disponíveis para a identificação dos alunos com AH/SD nem sempre são confiáveis e válidos. Porém, diversos estudos têm utilizado diferentes instrumentos e metodologias para identificar essa população (FLEITH, 1999; SIMONETTI; ALMEIDA; GUENTHER, 2010).

A identificação de pessoas com AH/SD não deve se apoiar em regras fixas, mas precisa acontecer de forma dinâmica e em um processo contínuo, uma vez que, para uma identificação adequada recomenda-se utilizar mais de um dos seguintes meios: testes psicométricos, escalas de características, questionários, observação do comportamento, entrevistas com a família e professores, entre outros (FLEITH, 2007). Escalas e testes não fazem diagnósticos, contudo oferecem importantes indícios a partir dos dados objetivos, que são úteis para avaliação, intervenção e pesquisa (BENCZIK, 2000).

Correia (2007) apresenta um conjunto de problemas verificáveis na identificação das crianças sobredotadas: falta de unanimidade em relação ao conceito e às dimensões; ênfase na identificação precoce, mais problemática e contestada; procedimentos de identificação pouco eficazes; falta de (in)formação dos técnicos sobre o tema; tabus socioculturais associados;

pouco investimento na identificação e na capacidade de atendimento; variabilidade das dimensões intra e interindividual; enviesamento a favor de certos grupos sociais ou gênero e, fraca sistematização dos programas disponíveis.

Para Guenther (2006), diagnosticar crianças com dotação e talento constitui-se um processo contínuo que, de uma forma geral, implica em uma identificação prévia e, depois, uma avaliação mais detalhada e completa. Ela defende que essa avaliação não pode ser feita somente a partir de valores numéricos, já que existem muitas áreas que não podem ser avaliadas apenas nessa perspectiva, o que faria com que algumas das pessoas que possuem um potencial elevado fossem excluídas. A autora ressalta, ainda, que essa identificação deve ser feita até o 5º ano escolar, pois nos anos seguintes, “o processo pode ser mais complexo, pela impossibilidade de haver um professor que conheça bem o aluno e o acompanhe, dentro do grupo familiar de pares e colegas e que possa coletar dados de observação direta” (GUENTHER, 2006, p. 98).

Por iniciativa de Zenita Guenther, em Lavras, Minas Gerais, desde 1993 funciona o Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento – CEDET, cujos objetivos são a identificação, a estimulação e o acompanhamento do potencial e do talento de escolares. O procedimento do CEDET, inicialmente consiste na observação direta, feita pelo professor em sala de aula. Esta observação se dá por meio da identificação dos domínios de capacidade dos alunos, como no processo de produção mental, no estilo de aprender, ser, perceber, agir e reagir, no dia a dia escolar. Para a coleta desses dados, foi organizada uma lista com 25 indicadores aleatórios, que são registrados ao final do ano letivo. Após o processamento desses dados, configura-se um grupo de crianças que apresentam padrões característicos associados à superdotação. A partir daí são encaminhados ao CEDET, no qual permanecem todo o ano seguinte na “observação assistida”. Ao final do ano, novamente a mesma folha de registros é preenchida e, são coletados os registros do professor que trabalhou com aquela

criança. Esta segunda observação completa o processo de identificação, integrando os dados de observação do professor do ano anterior (no início do processo) e do facilitador do CEDET que acompanha na observação assistida (GUENTHER, 2006). Assim, o objetivo da utilização desse instrumento na identificação de crianças com dotação e talento é:

Ser facilmente introduzido e utilizado de forma integrada ao trabalho regular de sala de aula e do ambiente escolar; incorporar situações variadas; incluir, porém ultrapassar, situações de desempenho e produção escolar; ser manejado por um professor bem situado dentro da experiência escolar; aplicar-se a toda população escolar; ser manejável, prático, de compreensão e utilização simples (GUENTHER, 2000, p. 95).

O desempenho escolar também tem sido consistentemente avaliado. O TDE tem sido utilizado para avaliar as dificuldades de aprendizagem, bem como as facilidades encontradas pelos alunos em contexto escolar. Brito et al. (2012) avaliaram 855 alunos, de seis a 16 anos utilizando o TDE relacionando-o com idade e série. Encontraram relação significativa com idade, mas não com a série. Todavia, os resultados mostram que o TDE é uma medida válida de desempenho escolar. Athayde et al. (2014) e Lucio e Pinheiro (2014), buscaram avaliar as propriedades psicométricas e as evidências de validade do subteste de leitura do TDE, todos estudos mostraram que o teste apresenta evidências de validade, mas que precisa ser atualizado. Knijnik, Giacomoni e Stein (2013) fizeram ainda, um levantamento de publicações científicas que utilizaram o TDE. As autoras verificaram que o teste apresenta relevância, mas sinalizaram a importância da atualização, com correspondência para o ensino fundamental de nove anos.

Tenório e Avila (2012) buscaram avaliar, em seus estudos, o desempenho escolar de alunos do ensino fundamental, utilizando o TDE. Os autores observaram que a maior média de acertos foi no subteste de leitura. Dias, Enumo e Turini (2006) avaliaram, com intervalo de 12 meses, 172 estudantes de segunda a quinta série de uma escola pública utilizando o TDE.

Em ambas as aplicações os resultados apontaram que a maioria dos estudantes foi classificada como tendo desempenho inferior quando comparados às normas do TDE.

O desempenho intelectual tem sido avaliado utilizando testes padronizados ou não para a nossa população. Flores-Mendoza et al. (2014) investigaram os parâmetros psicométricos do teste das Matrizes Progressivas de Raven. Eles observaram que o teste mantém sua validade como instrumento de avaliação intelectual, mas apontaram a necessidade de aumentar o grau de complexidade do instrumento. Sisto, Rueda e Bartholomeu (2006) avaliaram a unidimensionalidade do teste, contudo, os resultados sugeriram que o instrumento possibilita a interpretação da existência de outra dimensão e, assim, a pontuação total usada por esse instrumento, pode não ser uma medida suficiente. Pasquali, Wechsler e Bensusan (2002), apresentaram uma validação do Raven para o Brasil e concluíram que esse é um teste adequado para avaliar o raciocínio analógico em crianças de 5 a 11 anos de idade, ainda que ele seja composto por tarefas que apresentam alguma dificuldade para a maioria destas crianças.

A busca ativa por alunos com AH/SD, feita com todos os alunos de uma escola, utilizando testes para avaliar o desempenho intelectual e acadêmico, como o Teste das Matrizes Progressivas de Raven e o TDE além da indicação feita pelos professores, a partir da proposta de Guenther (1998) pode ser um primeiro passo para a identificação desta população. Apesar de existirem diversas outras áreas de superdotação, optamos por buscar alunos com desempenho intelectual e acadêmico superior pela dificuldade de instrumentos que avaliem as demais áreas, como música, liderança e até mesmo esportes.

O presente estudo pretendeu realizar uma identificação inicial de alunos com sinais de AH/SD na área intelectual e acadêmica, em uma escola pública que atende alunos dos anos iniciais ensino fundamental. Foram objetivos específicos: avaliar o desempenho intelectual e

acadêmico de todos os alunos da escola e identificar, junto aos professores, os alunos que julgam ter um desempenho acima da média em sua sala.

MÉTODO

Participantes

Participaram os 15 professores da escola e 259 alunos que realizaram todas as avaliações, de um total de 288 alunos regularmente matriculados (90%). Todavia, na Tabela 1 estão descritos os alunos que fizeram pelo menos o Raven (267/93%). Os demais (7%) eram alunos faltosos ou em processo de transferência. A média de alunos por sala era de 20,5 alunos, sendo 52,43% do sexo feminino. Em relação à idade, 23,6% (63/267) tinham seis anos, 22,84% (61/267) tinham sete, 22,1% (59/267) tinham oito e 22,1% (59/267) tinham nove, 8,24% (22/267) tinham dez e 1,12% (3/267) tinham entre 11 a 13 anos de idade.

Tabela 1. Número de alunos avaliados por ano escolar.

Ano	Sexo		Nº de Alunos	Ano	Sexo		Nº de Alunos	Ano	Sexo		Nº de Alunos
	M	F			M	F			M	F	
1º A	11	13	24	2º C	8	6	14	4º B	10	10	20
1º B	10	9	19	3º A	12	9	21	4º C	11	11	22
1º C	9	11	20	3º B	6	13	19	5º A	10	12	22
2º A	12	14	26	3º C	8	8	16	Subtotal	31	33	64
2º B	10	13	23	4º A	10	11	21	TOTAL	127	140	267
Subtotal	52	60	112	Subtotal	44	47	91				

Local

Os dados foram coletados nas dependências da escola, sendo ela estadual, que atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, localizada em um bairro de periferia em uma cidade do interior de São Paulo.

Materiais

Para avaliar o desempenho intelectual dos alunos, foi utilizado o teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, Escala Especial. Esse teste foi construído para avaliar os processos intelectuais das crianças, na faixa de 5 a 11 anos. A classificação obtida, de acordo com o manual, pode ser agrupada em: I. *Intelectualmente superior* – se o escore está no percentil 95 ou acima dele; II. *Definitivamente acima da média da capacidade intelectual* – se o escore está no percentil 75 ou acima dele; II⁺. Se o escore está no percentil 90 ou acima dele; III. *Intelectualmente médio* – se o escore está entre o percentil 25 e 75; III⁺. Se o escore é maior que a mediana ou percentil 50; III⁻. Se o escore é menor que a mediana; IV. *Definitivamente abaixo da média na capacidade intelectual* – se o escore está no percentil 25 ou abaixo dele; IV⁻. Se o escore está no percentil 10 ou abaixo dele; V. *Intelectualmente deficiente* – se o escore está no percentil 5 ou abaixo dele para seu grupo de idade (ANGELINI et al., 1999).

O desempenho acadêmico foi verificado a partir da aplicação do TDE, que é um instrumento psicométrico que avalia capacidades fundamentais para o desempenho escolar, a partir de três subtestes: escrita, aritmética e leitura. Esse teste foi elaborado a partir da realidade brasileira e é utilizado com estudantes de 1^a a 6^a série do ensino fundamental, que corresponde atualmente ao 2^o ao 5^o ano dos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, como utilizou-se o teste para alunos do 1^o ano, foi realizada a correlação entre 1^o ano e 1^a série e assim sucessivamente, apesar de não corresponderem a mesma idade. O teste propõe três classificações, sendo: Superior (S), Médio (M) e Inferior (I) (STEIN, 1994).

Para identificar, junto aos professores, os alunos que eles julgam ter um desempenho acima da média utilizou-se o protocolo “Lista de itens para observação em sala de aula³” (GUENTHER, 1998), desenvolvido para o CEDET. O instrumento consta de 25 itens de

³ O instrumento consta no ANEXO B da dissertação.

observação, distribuídos aleatoriamente, abrangendo indicadores dos domínios e áreas de capacidade e descrevendo características associadas às áreas específicas. O professor deve preencher um questionário para cada sala de aula, indicando os alunos que mais se sobressaem em cada um dos itens. Seu critério de avaliação é conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1. Critérios para avaliar os sinais de talento.

Áreas específicas	Itens avaliados	Critério
Capacidade e inteligência geral	4, 6, 9, 10, 11, 12, 17, 18, 21, 22 e 25	Apresentar pelo menos 6 itens
	9, 11, 13, 17, 18, 22 e 25	Apresentar pelo menos 4 itens
Talento verbal	1, 5, 7, 18 e 22	Apresentar pelo menos 3 itens
Capacidade de pensamento abstrato (talento científico-matemático)	2, 9, 11, 18, 20 e 22	Presença de 3 ou mais itens
Criatividade acentuada e/ou talento artístico	3, 8, 10, 13, 17 e 25	Presença de pelo menos 4 itens ou 3 incluindo o nº 3 e 13
Talento psico social	4, 7, 14, 15, 16, 19 e 26	Apresentar pelo menos 4 itens
Talento psico motor	4, 23 e 24	Presença de todos os itens

Procedimento para a coleta de dados

No intuito de atingir as metas propostas, o trabalho foi realizado por meio de etapas. A 1ª etapa consistiu na aplicação do teste das Matrizes Progressivas Coloridas, que foi realizada de forma coletiva, com aproximadamente cinco ou seis alunos em cada sessão. A 2ª etapa versou sobre a aplicação do TDE, que foi realizada de forma individual. As duas avaliações ocorreram no período de aula, com o consentimento da direção da escola e dos pais. Elas duravam em média 20 minutos cada. E, por fim, os professores foram convidados e orientados, em Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) (SÃO PAULO, 2014) para o

preenchimento do protocolo de indicação dos alunos que se sobressaem na sala de aula, a partir da Lista de itens para observação.

Procedimento de análise de dados

Os instrumentos padronizados (Raven e TDE) foram corrigidos e analisados de acordo com as instruções dos seus manuais. Os dados foram analisados separadamente, sendo primeiramente identificados os alunos que apresentaram um desempenho no teste das Matrizes Progressivas dentro do percentil 90 ou mais, os alunos que apresentaram dois ou mais resultados superiores nos subtestes do TDE e foi realizado o levantamento dos alunos indicados por seus professores, conforme o proposto pelo instrumento e listadas as características assinaladas pelos seus professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para este estudo, foram aplicados nos alunos o teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven e o Teste de Desempenho Escolar – TDE, sendo 267 alunos com o primeiro instrumento e 259 com o segundo. A diferença de dados se deve à faltas e mudanças de escola no meio do processo.

Apesar de haver críticas quanto ao uso de testes para identificar pessoas com AH/SD, a aplicação do Teste das Matrizes Progressivas e do TDE se deu para serem utilizados como uma medida inicial, ou seja, um instrumento de triagem, para realizar um levantamento dos alunos com possíveis sinais de AH/SD. Esses instrumentos são úteis para esta finalidade por serem de fácil e rápida aplicação (PASQUALI; WECHSLER; BENSUSAN, 2002; TENORIO; AVILA, 2012; KNIJNIK; GIACOMONI; STEIN, 2013; FLORES-MENDOZA, et al., 2014).

A Tabela 2 apresenta os dados obtidos no teste das Matrizes Progressivas de Raven. Dos alunos, 11,61% (31/267) foram considerados intelectualmente superiores (Percentil 95 ou acima); 26,97% (72/267) foram considerados acima da média da capacidade intelectual (Percentil 75 a 94); 46,82% (125/267) foram considerados intelectualmente médios (Percentil 25 a 74); 13,48% (36/267) foram considerados definitivamente abaixo da média (Percentil abaixo de 24); 0,37% (1/267) foram considerados intelectualmente deficientes e, 0,75% (2/267) tinham a idade superior ao proposto no instrumento. Neste trabalho estabeleceu-se o critério de percentil 90 ou mais para considerar o aluno intelectualmente superior, resultando em 59 alunos que preencheram o critério (22,1%). Observa-se que, dentro do esperado, a maioria dos alunos (46,82%) apresentou desempenho intelectual dentro da média. Gonçalves e Fleith (2011) utilizaram o Raven para avaliar crianças indicadas ou não como superdotadas pelos seus professores e o resultado apontou que o teste foi sensível ao comprovar o alto QI das crianças indicadas.

Tabela 2. Classificação no teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven.

Classificação	Percentil	N	%
Intelectualmente superior	95 ou mais	31	11,61
Definitivamente acima da média	90 ou mais	28	10,49
	75 ou mais	44	16,48
Intelectualmente médio	Mais de 50	70	26,22
	Entre 25 e 75	9	3,37
	Menos de 50	46	17,23
Definitivamente abaixo da média	25 ou menos	26	9,74
	10 ou menos	10	3,74
Intelectualmente deficiente	5 ou menos	1	0,37
Idade acima do teste	-	2	0,75
TOTAL		267	100

Os resultados obtidos no TDE, apresentados na Tabela 3, mostraram que no subteste de escrita 1,93% (5/259) foram classificados como superiores; 25,87% (67/259) como médios e 72,20% (187/259) como inferiores. No subteste de aritmética, 1,16% (3/259) foram classificados como superiores, 16,60% (43/259) como médios e 82,24% (213/259) como inferiores. No subteste de leitura 15,45% (40/259) foram classificados como superiores, 27,41% (71/259) como médios e 57,14% (148/259) como inferiores. Na classificação total 1,55% (4/259) obtiveram o resultado superior, 19,69% (51/259) médio e 78,76% (204/259) inferior. Os resultados confirmam os obtidos por Dias, Enumo e Turini (2006) que encontraram índices mais altos de desempenho inferior nos alunos avaliados e ainda os de Tenório e D'Avila (2012) que encontraram melhor desempenho em leitura do que nos demais subtestes.

Tabela 3. Classificação no Teste de Desempenho Escolar.

Classificação	Subteste							
	Escrita		Aritmética		Leitura		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Superior	5	1,93	3	1,16	40	15,45	4	1,55
Médio	67	25,87	43	16,60	71	27,41	51	19,69
Inferior	187	72,20	213	82,24	148	57,14	204	78,76
TOTAL	259	100	259	100	259	100	259	100

Dentre os alunos que realizaram o TDE, 3,86% (10/259) atingiram o critério proposto, que era obter pelo menos dois superiores nos subtestes, incluindo o geral. Destes, todos (100%) tinham um superior em leitura e o outro dividido nos demais subtestes, sendo que 50% (5/10) obtiveram um superior no subteste de escrita, 30% (3/10) no subteste de aritmética e 40% (4/10) no total, conforme descrito na Tabela 4.

Tabela 4. Classificação dos alunos que obtiveram dois superiores ou mais no TDE.

Classificação	Subteste							
	Escrita		Aritmética		Leitura		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Superior	5	50	3	30	10	100	4	40
Médio	3	30	3	30	-	-	5	50
Inferior	2	20	4	40	-	-	1	10
TOTAL	10	100	10	100	10	100	10	100

Os professores indicaram os alunos que eles julgavam ter um desempenho acima da média, na Lista de itens para observação em sala de aula, sendo que eles apontaram, no total, 194 alunos. No entanto, de acordo com o critério descrito no Quadro 1, somente 33 alunos atenderam aos critérios. Guenther (2006) prefere a indicação do professor como indispensável para a identificação de alunos com AH/SD, desde que devidamente capacitados para tal, por acompanharem diariamente o desenvolvimento de seus alunos, do que a utilização de instrumentos que tem resultados numéricos. Todavia, estudos foram encontrados questionando a indicação dos professores, sugerindo que as mesmas devem ser vistas com cautela devido ao pouco conhecimento que eles têm mostrado sobre a questão da superdotação, ainda carregada de mitos (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002; RECH; FREITAS, 2005).

A Tabela 5 mostra os resultados das indicações dos professores. Dos 33 alunos que atenderam aos critérios da Lista de itens para observação em sala de aula, 63,64% (21/33) apresentaram somente uma característica específica e as demais apresentaram de duas ou mais características, totalizando assim, 63 características que estão divididas nas seis áreas específicas, sendo que, 14,29% (9/63) correspondem a capacidade e inteligência geral; 22,22% (14/63) ao talento verbal; 34,92% (22/63) a capacidade de pensamento abstrato

(talento científico-matemático); 15,87% (10/63) a criatividade acentuada e/ou talento artístico; 11,11% (7/63) ao talento psico social e, 1,59% (1/63) com o talento psico motor.

Tabela 5. Número de alunos indicados nas respectivas áreas específicas.

Áreas específicas	N (de indicações)	%
Capacidade e inteligência geral	9	14,29
Talento verbal	14	22,22
Capacidade de pensamento abstrato	22	34,92
Criatividade acentuada e/ou talento artístico	10	15,87
Talento psico social	7	11,11
Talento psico motor	1	1,59
TOTAL	63	100

Como os resultados do TDE foram muito ruins e houve pouca concordância entre os instrumentos, optou-se por considerar com indicativos de AH/SD aqueles que preenchessem pelo menos um dos critérios resultando, assim, 30,33% (81/267) dos alunos, sendo que somente 2,47% (2/81) obtiveram os resultados desejados nos três instrumentos (Matrizes Progressivas, TDE e indicação do professor). Cerca de 17 alunos (20,88%) preencheram pelo menos dois dos critérios; 3,70% (3/81) no teste das Matrizes Progressivas e no TDE; 12,34% (10/81) no teste das Matrizes Progressivas e foram indicados pelos professores e, 4,94% (4/81) pelo TDE e pela indicação dos professores. Dos demais, 54,32% (44/81) apresentam indicadores somente com o teste das Matrizes Progressivas, 1,23% (1/81) com o TDE e, 21% (17/81) com a indicação dos professores, conforme a Tabela 6.

Tabela 6. Número de alunos considerados com indicadores de AH/SD, no conjunto de instrumentos.

Instrumento	N	%
Matrizes Progressivas, TDE e Indicação do professor	2	2,47
Matrizes Progressivas e TDE	3	3,70
Matrizes Progressivas e Indicação do professor	10	12,34
TDE e Indicação do professor	4	4,94
Matrizes Progressivas	44	54,32
TDE	1	1,23
Indicação do professor	17	21
TOTAL	81	100

Observa-se que os instrumentos não apresentaram muita concordância, uma vez que, ao cruzar os resultados só obteríamos 2,47% (2/267) dos alunos com esse indicativo de AH/SD, sendo que, o Teste das Matrizes Progressivas teve mais relação com a indicação do professor do que com o desempenho no TDE, que avalia o desempenho acadêmico. Soares, Arco-Verde e Baibich (2004) consideram que o desempenho escolar, aqui avaliado com o TDE, está diretamente associado ao que a escola oferece e, se ela não for boa, pode mascarar os resultados. Isto pode ter ocorrido nesta escola, onde o desempenho muito abaixo do esperado no TDE pode indicar que a escola tem muitas deficiências pedagógicas. Fato este que ocorre nas demais escolas brasileiras, assim como mostra o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), onde observa-se resultados de nível básico, mostrando que os estudantes apresentam apenas o domínio mínimo dos conteúdos. Como exemplo, temos os resultados obtidos no ano de 2011, para os anos iniciais do ensino fundamental, que foi de 190,6 em Língua Portuguesa e 209,6 em Matemática, sendo que, para Língua Portuguesa são considerados nove níveis de proficiência e a classificação ficou no nível três (175-200) e de Matemática são doze níveis e a classificação ficou no nível quatro (200-225) (BRASIL, 2011). Nota-se, pelo resultado no Raven que os alunos não apresentam baixo desempenho

intelectual, mas seu desempenho acadêmico está muito abaixo do que seriam realmente capazes se fossem expostos a condições de ensino ideais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo realizar uma triagem inicial para identificar alunos com possíveis sinais de AH/SD nas áreas acadêmica e intelectual, com o intuito de realizar uma avaliação com mais eficácia, foram utilizados dois testes padronizados, além de um protocolo de identificação respondido pelos professores, de modo a garantir uma identificação mais adequada, visto que, um instrumento pode ser mais sensível à avaliação de um componente que o outro em uma determinada situação ou contexto.

Entre os instrumentos escolhidos, observa-se que o TDE apontou para a fragilidade do ensino oferecido, mostrando que mesmo os alunos bastante inteligentes estão defasadas em termos de conteúdos quanto ao ano escolar em que estão matriculados.

Percebe-se, ainda, que a identificação de AH/SD é algo possível, que pode ser feito nas escolas, através da própria indicação dos professores, associado ao uso de testes que podem ser aplicados facilmente com todos os alunos da escola, como o realizado no presente estudo. Observou-se que nenhuma das medidas foi suficientemente boa para avaliar o desempenho dos alunos, apontando para a importância de uma avaliação multimodal.

Enfim, considera-se importante que essa identificação seja realizada. Mesmo que alguns alunos sejam erroneamente identificados, por exemplo, um aluno que tem inteligência acima da média, mas não está dentro do critério de AH/SD, um atendimento especializado para ele não será em vão, pois terá de alguma forma, as suas necessidades educacionais atendidas. Este aparente equívoco é melhor do que ter alunos com AH/SD que não foram identificados, tornando-o marginalizado no processo de ensino, já que não têm o estímulo necessário para o desenvolvimento do seu talento.

REFERÊNCIAS

ANGELINI, A. L. et al. **Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: Escala Especial**. Manual. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia, 1999.

ATHAYDE, M. L. et al. Evidências de validade do subteste de leitura do teste de desempenho escolar. **Psicologia: teoria e prática**. São Paulo, v. 16, n. 2, p. 131-140, 2014.

BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **SAEB/Prova Brasil 2011 - primeiros resultados**. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva**. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRITO, L. O. et al. Relação das variáveis idade e escolaridade com desempenho escolar de estudantes de ensino fundamental. **Avaliação Psicológica**, v.11, n.1, p. 83-93, 2012.

CORREIA, C. **A criança sobredotada**. 2007. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/48810883/2-ANEIS>>. Acesso em 14 de julho de 2014.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2008.

DIAS, T. L.; ENUMO, S. R. F.; TURINI, F. A. Avaliação do desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental em Vitória, Espírito Santo. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 23, n. 4, p. 381-390, 2006.

FLEITH, D. S. Psicologia e Educação do Superdotado: Definição, Sistema de Identificação e Modelo de Estimulação. **Cadernos de Psicologia da SBP**. Campinas, v. 5, n. 1, p. 37-50, 1999.

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

FLORES-MENDOZA, C. et al. Propriedades psicométricas do Raven Geral no contexto de Minas Gerais. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 66, n. 2, p. 1-16, 2014.

GONÇALVES, F. C.; FLEITH, D. S. Estudo comparativo entre alunos superdotados e não-superdotados em relação à inteligência e criatividade. **PsiCO**. Porto Alegre, PUCRS, v. 42, n. 2, p. 263-268, 2011.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e talento – um programa para a escola**. São Paulo: EPU, 2006.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GUENTHER, Z. C. **Identificação do talento pela Observação Direta**. Lavras, MG: Relatório de pesquisa da FAPEMIG, 1998.

KNIJNIK, L. F.; GIACOMONI, C.; STEIN, L. M. Teste de Desempenho Escolar: um estudo de levantamento. **Psico-USF**. Itatiba, v. 18, n. 3, p. 407-416, 2013.

LUCIO, P. S.; PINHEIRO, A. M. V. Novos estudos psicométricos para o subteste de leitura do teste de desempenho escolar. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 22, n. 1, p. 109-119, 2014.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Revista Estudos de Psicologia**. Campinas, PUC, v. 19, n. 1, p. 78-90, 2002.

PASQUALI, L.; WECHSLER, S.; BENSUSAN, E. Matrizes Progressivas do Raven Infantil: um estudo de validação para o Brasil. **Avaliação Psicológica**. Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 95-110, 2002.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. O papel do professor junto ao aluno com Altas Habilidades. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, n. 25, p. 1-7, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Resolução SE Nº 70/2014**, de 29 de dezembro de 2014. Altera dispositivos da Resolução SE Nº 75/2013. São Paulo, 2014.

SIMONETTI, D. C.; ALMEIDA, L. S.; GUENTHER, Z. Identificação de alunos com altas capacidades: uma contribuição de indicadores neuropsicológicos. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 43-56, 2010.

SISTO, F. F.; RUEDA, F. J. M.; BARTHOLOMEU, D. Estudo sobre a unidimensionalidade do Teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 1, p. 66-73, 2006.

SOARES, A. M. I.; ARCO-VERDE, Y. F. S.; BAIBICH, T. M. Superdotação – identificação e opções de atendimento. **Educar**. Curitiba, n. 23, p. 125-141, 2004.

STEIN, L. M. **TDE**: teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

TENORIO, S. M. P. C. P; AVILA, C. R. B. Processamento fonológico e desempenho escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista CEFAC**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 30-38, 2012.

VIEIRA, N. J. W. **Viagem à Mojavé-Óke!** Uma trajetória na identificação das altas habilidades de crianças de quatro a seis anos. 2005. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre, 2005.

2 ARTIGO

WISC-III COMO INSTRUMENTO PARA CONFIRMAÇÃO DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO A PARTIR DE UMA TRIAGEM INICIAL

RESUMO

O WISC-III é uma escala conhecida e utilizada mundialmente para avaliar as capacidades cognitivas de crianças e adolescentes. Este estudo teve por objetivo utilizá-lo para confirmar o alto desempenho intelectual em alunos que foram identificados com indicadores de altas habilidades ou superdotação (AH/SD), a partir da avaliação do desempenho intelectual e acadêmico e, da indicação feita pelos professores. Foram avaliados com o WISC-III 74 alunos do ensino fundamental (1º ao 5º ano) de uma escola estadual do interior do Estado de São Paulo. Para confirmar se esses alunos identificados inicialmente apresentavam AH/SD foi adotado o critério que seria apresentar pelo menos dois indicadores, dentre os quatro instrumentos aplicados inicialmente: ter resultado acima do Percentil 90 no teste Matrizes Progressivas de Raven; dois resultados superiores nos subtestes ou no total do Teste de Desempenho Escolar (TDE); ter sido indicado pelo professor ou ter pelo menos um QI (Verbal, Execução ou Total) acima de 130 no WISC-III. Os resultados obtidos com o WISC-III mostraram que cerca de 80% dos alunos inicialmente indicados apresentaram QI dentro da média (QI 80 a 119) sendo descartada a presença de AH/SD. Para os demais aplicou-se o critério que permitiu identificar 11 alunos com AH/SD. Foram ainda, identificados mais 14 alunos que não foram confirmadas com AH/SD, mas que obtiverem um percentil superior em um dos três QIs avaliados pelo WISC-III. O WISC-III mostrou-se adequado, pois além de subsidiar na identificação de alunos com AH/SD, apontou outros alunos, que precisam de uma observação mais cautelosa, uma vez que, apresentaram resultados superiores em comparação com os demais.

Palavras-chave: Altas Habilidades; Superdotação; Avaliação Intelectual; Educação Especial.

WISC-III A TOOL FOR HIGH ABILITY OR GIFTEDNESS CONFIRMATION FROM AN INITIAL SCREENING

ABSTRACT

The WISC-III is a known scale and used worldwide to assess the cognitive abilities of children and adolescents. This study aimed to use it to confirm the high intellectual performance in students who were identified with indicators of high ability or giftedness (AH/SD), based on the evaluation of intellectual and academic performance, and the statement made by teachers. Were evaluated with the WISC-III 74 elementary students (1st to 5th grade) of a state school in the state of São Paulo. To confirm that these students identified initially presented AH/SD was used a method that would have at least two indicators of the

four instruments initially applied: have resulted above Percentile 90 in Raven's Progressive Matrices test; two superior results in the tests or the total Academic Performance Test (TDE); have been indicated by the teacher or have at least one IQ (verbal, execution or Total) above 130 in the WISC-III. The results obtained with the WISC-III showed that about 80% of students indicated initially had an IQ in the average (IQ 80-119) being ruled out the presence of AH/SD. For other applied the criterion which identified 11 students with AH/SD. Were also identified 14 more students were not confirmed with AH/SD, but who obtain a higher percentile in one of three IQs evaluated by WISC-III. The WISC-III was adequate, because in addition to supporting the identification of students with AH/SD, pointed out other students who need a more cautious note, since, showed superior results compared to the others.

Keywords: High Ability; Giftedness; Intellectual Assessment; Special Education.

INTRODUÇÃO

As primeiras tentativas de avaliação da inteligência em crianças começaram no início do século XX, com os psicólogos Alfred Binet e Theodore Simon, devido a uma solicitação feita pelas autoridades francesas, que queriam um instrumento que pudesse prever quais teriam sucesso nos liceus parisienses, como para identificar aquelas com necessidades especiais no âmbito escolar. Em 1905, foi criado o primeiro teste padronizado de avaliação da inteligência, a Escala Binet-Simon, formada por trinta tarefas mentais de várias modalidades, arranjadas em ordem crescente de dificuldade e niveladas em função da idade. A importância dessa escala se deve ao fato de relacionar o nível da habilidade à idade, sendo capaz de assinalar quantos anos uma criança estava “atrasada” ou “adiantada” em relação aos seus pares etários (SIMONETTI, 2008).

Com o objetivo de desenvolver uma escala destinada à avaliação da inteligência, David Wechsler, em um plano de padronização, criou as Escalas Wechsler, que constituem um aperfeiçoamento sensível em relação ao seu precursor, a Escala Binet-Simon e aos que dele se derivam. Wechsler, embora acreditasse que a inteligência não fosse uma simples soma de aptidões intelectuais, o único meio de poder avaliá-la quantitativamente seria medir os diferentes aspectos dessa aptidão (FIGUEIREDO; PINHEIRO; NASCIMENTO, 1998).

A primeira Escala Wechsler-Bellevue (Escala W-B), foi apresentada em 1939. Dez anos após, em 1949, foi criada uma extensão do teste para crianças em idade escolar, a Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) e, em 1974 foi publicada uma edição revisada (WISC-R), que atualizou as normas, sem alterar a estrutura geral do instrumento. A terceira edição (WISC-III) foi editada em 1991, oferecendo estimativas de quatro escores opcionais de índices fatoriais, sendo que, o desempenho da criança nos subtestes resulta em três medidas: escore em QI Verbal, QI de Execução e QI Total (CRUZ, 2005; VIDAL; FIGUEIREDO; NASCIMENTO, 2011). Em 2014 foi traduzida para o português a versão do WISC-IV, publicada nos Estados Unidos em 2003. A nova edição teve a sua estrutura fatorial simplificada e a constituição dos subtestes foi reformulada, em relação à forma de aplicação e à aparência visual e física do material, além disso houve melhoramentos, simplificações e atualizações (VIDAL; FIGUEIREDO; NASCIMENTO, 2011). A escala WISC-III é um instrumento mundialmente conhecido, cuja aplicação possibilita a avaliação das capacidades cognitivas nos contextos clínico, psicoeducacional e de pesquisa (NASCIMENTO; FIGUEIREDO, 2002a).

Esse instrumento é composto por subtestes que compreendem diferentes capacidades cognitivas que, em conjunto, refletem a habilidade intelectual geral. Para o autor dessa escala, a inteligência pode ser compreendida como sendo global pelo fato de caracterizar o comportamento do indivíduo como um todo (NASCIMENTO; FIGUEIREDO, 2002b).

Campos e Nakano (2012) ao fazer um levantamento de publicações científicas brasileiras sobre avaliação da inteligência, dentre os trabalhos encontrados, 41,4% deles fizeram menção ou uso de algum instrumento padronizado de medição do construto. Em relação aos instrumentos utilizados as autoras encontraram oito diferentes tipos e o WISC aparece em segundo lugar, em 16,5% dos estudos publicados.

Segundo Heck (2009), a literatura aponta que a escala WISC possui boas propriedades psicométricas e, assim, podem ser consideradas como padrão-ouro da avaliação cognitiva. No entanto, a autora encontrou críticas a essa escala, como por exemplo, não avaliar a inteligência fluida, a capacidade de armazenamento e recuperação da memória de longo prazo e o processamento auditivo (FLANAGAN; MCGREW; ORTIZ, 2000; PRIMI, 2003).

Enquanto instrumento de avaliação, o WISC-III tem sido utilizado por diversos autores, como Simões (2002) que buscou realizar uma avaliação neuropsicológica em crianças e adolescentes, Nascimento e Flores-Mendoza (2007) que avaliaram a inteligência de pessoas cegas, Figueiredo et al. (2007) que investigaram as habilidades cognitivas de crianças e adolescentes com distúrbio de aprendizagem e, Moutran et al. (2011) que avaliaram as funções cognitivas de crianças com e sem migrânea (tipo de dor de cabeça).

Mas também tem sido utilizado para identificar alunos com altas habilidades ou superdotação (AH/SD). Hazin et al. (2009), procuraram verificar a contribuição do WISC-III na investigação do perfil cognitivo de crianças com AH/SD, discutindo os alcances e limites no uso de tal ferramenta para a avaliação dessa população. Crianças já identificadas como superdotadas foram avaliadas e obtiveram um resultado muito superior para QI Total, sendo que, melhores desempenhos são relatados no QI Verbal em comparação com o QI de Execução. Tal discrepância se justifica perante a heterogeneidade no desenvolvimento das funções cognitivas. De acordo com os resultados, os autores concluíram que o WISC-III é uma ferramenta que contribui para a compreensão do funcionamento cognitivo de subgrupos específicos, destacando pontos fortes e fornecendo pistas relevantes sobre o perfil cognitivo, as quais podem ser utilizadas na proposição de projetos de intervenção para esta população. Neto et al. (2005) se propuseram a traçar o perfil biopsicossocial de uma criança com indicadores de AH/SD. Para identificar essa criança com indicadores de AH/SD, eles utilizaram vários instrumentos, dentre eles o WISC, encontrando resultados positivos.

Simonetti (2008) realizou um estudo com o objetivo de verificar se a representação neurológica se diferencia em adolescentes superdotados e não superdotados, através de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos. O autor selecionou 15 estudantes que foram submetidos ao WISC-III e ao exame eletroencefalográfico (ao mesmo tempo em que realizavam o teste), separando-os em dois grupos: experimental, com QI igual ou superior a 130 e, de comparação, com QI acima de 100 e não superior a 120. Concluíram que o grupo de superdotados mostrou menos atividade mental durante o teste, o que não foi observado no grupo em comparação.

Segundo Ancona-Lopez (1987),

As escalas de inteligência surgiram com o objetivo de medir as capacidades intelectuais dos adultos e das crianças de forma objetiva, tentando afastar as influências decorrentes do meio familiar, dos conhecimentos adquiridos na escola e dos métodos de ensino utilizados. Em outras palavras, os testes infantis de nível mental buscam medir a inteligência, descobrindo o que a criança é capaz de fazer com as informações e experiências obtidas ao longo do seu desenvolvimento (p. 106).

No entanto, os testes de inteligência, apesar das tentativas de eliminar as influências externas, o fator cultural é bastante significativo, pois o conjunto de informações que a criança é capaz de utilizar em qualquer momento depende também das oportunidades que teve em seu ambiente (ANCONA-LOPEZ, 1987).

Mendonça (2015) buscou realizar uma identificação inicial de alunos com indicadores de AH/SD, utilizando testes para avaliar o desempenho intelectual e acadêmico, como o Teste das Matrizes Progressivas de Raven e o Teste de Desempenho Escolar (TDE) além da indicação feita pelos professores, a partir da proposta de Guenther (1998). Como os instrumentos utilizados não apresentaram concordância significativa foram utilizados os seguintes critérios: o aluno deveria apresentar um percentil 90 ou mais no teste das Matrizes Progressivas, ou dois superiores nos subtestes do TDE ou ainda, ser indicado por seus professores. Ainda assim chegaram a um número muito alto, com 81 alunos com indicativos

de AH/SD, sugerindo assim, uma nova avaliação, para confirmar as AH/SD ou não nesses alunos identificadas inicialmente.

Ao refinar essa identificação inicial, reduzindo o número de participantes, se torna mais fácil e viável, o contato com esses alunos, seus familiares e professores, para a coleta de informações sobre suas características e habilidades presentes durante o curso de seu desenvolvimento e, conseqüentemente, a adoção de medidas que possam oferecer um atendimento adequado aos alunos que realmente apresentam AH/SD. Dessa forma, o presente estudo pretendeu confirmar o alto desempenho intelectual, utilizando o WISC-III, de alunos com indicações de seus professores como com AH/SD, com percentil acima de 90 no Raven e com resultado superior no TDE.

MÉTODOS

Participantes

Participaram 74 alunos com indicadores de AH/SD, conforme apresentados na Tabela 1. Deles 56,76% eram do sexo masculino. A maior frequência deles concentrou-se nas idades de 7 a 9 anos e 11 meses, conseqüentemente, do 2º ao 4º ano.

Tabela 1. Dados de sexo, idade e série dos participantes.

Dados	N	%
<i>Sexo</i>		
Masculino	42	56,76
Feminino	32	43,24
<i>Idade</i>		
6 anos a 6 anos e 11 meses	9	12,16
7 anos a 7 anos e 11 meses	18	24,32
8 anos a 8 anos e 11 meses	17	22,98
9 anos a 9 anos e 11 meses	22	29,73
10 anos ou mais	8	10,81

Tabela 1. Dados de sexo, idade e série dos participantes (continuação).

Dados	N	%
<i>Ano escolar</i>		
1º ano	14	18,92
2º ano	16	21,62
3º ano	22	29,73
4º ano	18	24,32
5º ano	4	5,41

Local

Os dados foram coletados nas dependências da escola, sendo ela estadual, que atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, localizada em um bairro de periferia em uma cidade do interior de São Paulo.

Materiais

Para realizar a avaliação confirmatória dos alunos com indicativos de AH/SD, foi aplicado o Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC-III) (WECHSLER, 2002), cujo instrumento, tem como objetivo medir os mais diversos aspectos e aptidões de um indivíduo. Este instrumento consiste em um agrupamento de 12 subtestes, cada um com um objetivo específico, que estão divididos em dois subgrupos: Escala Verbal e Escala de Execução ou Desempenho. Da avaliação deste instrumento obtêm-se três medidas de resultados: QI Verbal, QI de Execução e QI Total. As classificações de inteligência são agrupadas da seguinte forma: *acima da média* da população (Muito Superior – QI de 130 ou mais e Superior – QI de 120 a 129); *na média* da população (Médio Superior – QI entre 110 e 119, Médio – QI entre 90 e 109 e Médio Inferior – QI entre 80 e 89) e *abaixo da média* da população (Limítrofe – QI entre 70 e 79 e com Déficit Intelectual – QI de 69 ou menos) (WECHSLER, 2002).

Procedimento para a coleta de dados e análise de dados

A aplicação do WISC-III foi individual, em horário previamente agendado, em duas sessões de 45 minutos cada aproximadamente, no horário de aula. Por se tratar de um instrumento padronizado o WISC-III foi corrigido e analisado de acordo com as instruções do seu manual. Sendo considerados somente os que obtiveram um QI de 130 ou mais em qualquer um dos subgrupos de avaliação.

Assim, foram considerados alunos com AH/SD, aqueles que obtiveram pelo menos dois indicadores, dentre os quatro instrumentos aplicados (sendo que três eram do estudo anterior: Matrizes Progressivas, TDE e indicação dos professores), ou seja, que obtiveram o percentil 90 ou mais no teste das Matrizes Progressivas, dois superiores nos subtestes do TDE, foram indicados por seus professores e obtiveram um QI de 130 ou mais em qualquer um dos subgrupos (Verbal, Execução e Total) do WISC-III.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Tabela 2 apresenta os resultados obtidos, a partir da classificação no WISC-III. Eles estão apresentados em QI Verbal, de Execução e Total. No QI Verbal, 27,02% (20/74) foram classificados como acima da média da população, sendo que 9,45% (7/74) obtiveram o QI de 130 ou mais e 17,57% (13/74) com QI de 120 a 129, 71,62% (53/74) foram classificados como na média da população, e 1,36% (1/74) foram classificados como abaixo da média da população com QI entre 70 e 79. Quanto ao QI de Execução, 16,21% (12/74) foram classificados como acima da média da população, sendo que 6,76% (5/74) obtiveram o QI de 130 ou mais e 9,45% (7/74) com QI de 120 a 129 e 83,79% (62/74) foram classificados como na média da população. Os resultados obtidos confirmam os de Hazin et al. (2009) que encontraram maior número de crianças com QI Verbal acima da média do que com QI de Execução.

No QI Total, 18,92% (14/74) foram classificados como acima da média da população, sendo que 8,11% (6/74) obtiveram o QI de 130 ou mais e 10,81% (8/74) com QI de 120 a 129. 79,72% (59/74) foram classificados como na média da população, e 1,36% (1/74) foram classificados como abaixo da média da população com QI entre 70 e 79.

Tabela 2. Distribuição dos resultados, considerando a classificação no WISC-III.

Classificação	QI	Verbal		Execução		Total	
		N	%	N	%	N	%
Acima da média	130 ou mais	7	9,45	5	6,76	6	8,11
	120 a 129	13	17,57	7	9,45	8	10,81
Na média	110 a 119	18	24,32	17	22,99	23	31,08
	90 a 109	29	39,19	38	51,35	30	40,53
	80 a 89	6	8,11	7	9,45	6	8,11
Abaixo da média	70 a 79	1	1,36	-	-	1	1,36
TOTAL		74	100	74	100	74	100

Assim, ao cruzar os resultados obtidos desse estudo com o anterior, ou seja, os quatro instrumentos (Matrizes Progressivas, TDE, indicação dos professores e WISC-III), identificamos 11 alunos com AH/SD, conforme mostra a Tabela 3. Observa-se que o critério estabelecido foi apresentar pelo menos dois indicadores entre os quatro instrumentos, ou seja: apresentar um percentil de 90 ou mais no Raven; ter pelo menos dois resultados superiores nos subtestes do TDE; ser indicado pelo professor; ou apresentar um QI de 130 ou mais em qualquer um dos subgrupos (QI Verbal, QI de Execução e QI Total) no WISC-III.

Tabela 3. Resultados obtidos em cada uma das avaliações, dos alunos com AH/SD.

Aluno	Ano	Sexo	Raven	TDE				WISC			Indicação
				E	A	L	T	V	E	T	
A01	1° A	F	95	M	M	M	I	120	132	128	Pensamento abstrato
A02	2° A	F	50	I	S	S	M	144	128	139	Todas as áreas
A03	2° A	M	90	M	I	M	M	117	137	130	Pensamento abstrato
A04	2° C	M	95	I	M	S	M	131	132	134	Pensamento abstrato
A05	3° B	F	95	M	M	S	S	118	128	125	Pensamento abstrato
A06	4° A	M	90	I	M	S	I	135	141	141	Pensamento abstrato
A07	4° A	F	75	M	I	M	I	133	100	118	Talento verbal
A08	4° A	M	90	S	I	S	M	135	123	132	---
A09	4° B	M	90	S	I	S	M	128	111	122	Talento verbal e pensamento abstrato
A10	4° B	M	95	M	I	M	I	130	106	121	---
A11	4° C	M	75	I	I	M	I	131	135	135	Criatividade acentuada

Desses onze alunos confirmadas com AH/SD, observa-se que 27,27% (3/11) não atingiram o percentil de 90 ou mais no Raven, apesar de 18,18% (2/11) serem considerados definitivamente acima da média da capacidade intelectual, de acordo com o instrumento. No TDE, no subteste de escrita, somente 18,18% (2/11) apresentaram um desempenho superior, 9,09% (1/11) no subteste de aritmética, 54,54% (6/11) no subteste de leitura e 9,09% (1/11) no total. Desses alunos, 72,73% (8/11) foram indicadas por seus professores. No WISC-III, 36,36% (4/11) obtiveram o QI Verbal abaixo do estipulado, que era 130, 54,54% (6/11) ficaram abaixo no QI de Execução e 45,45% (5/11) no QI Total. Em relação ao WISC-III ainda, 27,27% (3/11) obtiveram um QI acima de 130 nos três subtestes (Verbal, Execução e Total).

Contudo, analisou-se os dados de 14 alunos que não alcançaram o critério estabelecido para AH/SD, mas que obtiveram QI superior no WISC-III, entre 120 – 129, em qualquer dos subtestes analisados (Verbal, Execução ou Total). A Tabela 4 mostra estes dados.

Destes alunos 71,4% (9/14) eram meninas e 28,6% (4/14) eram meninos. Dos meninos um apresentou o QI superior no WISC-III em todos os subgrupos (Verbal, Execução e Total)

(A08), outro apresentou QI superior em Execução e Total (A14) e, os outros apresentaram QI superior Verbal (A05) e de Execução (A07) respectivamente. Destes meninos, dois obtiveram pelo menos um resultado superior no TDE e um foi indicado por seu professor e todos obtiveram um percentil acima de 90 no Raven.

Em relação às meninas, 71,4% (10/14) obtiveram um resultado superior em qualquer um dos subgrupos do WISC-III, sendo que nove foi no QI Verbal, com exceção do A03 que foi superior no QI de Execução. Duas das que obtiveram um QI Verbal superior também obtiveram um QI Total superior (A01 e A12). Além disso, quatro tem pelo menos um desempenho superior no TDE e quatro foram indicadas por seus professores e sete obtiveram um percentil de 90 ou mais no Raven.

Tabela 4. Resultados obtidos em cada uma das avaliações, dos alunos não confirmados.

Aluno	Ano	Sexo	Raven	TDE				WISC		Indicação	
				E	A	L	T	V	E		T
A01	1º A	F	75	M	M	M	M	125	113	122	Inteligência geral e pensamento abstrato
A02	1º A	F	95	I	I	I	I	121	113	119	Talento verbal
A03	1º A	F	95	I	M	M	I	107	126	118	---
A04	2º B	F	95	S	I	S	I	122	103	113	---
A05	2º B	M	95	M	I	S	M	126	95	112	Talento verbal
A06	2º C	F	95	M	I	M	M	121	106	114	---
A07	3º A	M	95	I	S	M	M	111	120	116	---
A08	3º A	M	95	I	I	I	I	121	120	122	---
A09	3º A	F	50	M	M	S	S	120	114	118	Talento verbal
A10	3º B	F	90	M	I	M	M	126	98	113	---
A11	4º A	F	95	I	I	S	I	126	103	116	---
A12	4º B	F	90	I	I	M	I	129	107	121	---
A13	4º B	F	75	M	I	S	I	126	106	118	Pensamento abstrato
A14	4º B	M	95	M	I	M	M	116	121	120	---

Deste modo, é importante ressaltar que, mesmo não tendo sido identificadas com AH/SD, esses alunos que obtiveram um QI superior no WISC-III, precisam passar por um processo de observação assistida, uma vez que, necessitam de um olhar mais atento para as suas habilidades e potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo pretendeu confirmar o alto desempenho intelectual de alunos com sinais de AH/SD, utilizando o WISC-III. Apesar dos testes que medem o QI serem muito criticados atualmente (FLORES-MENDOZA; NASCIMENTO; CASTILHO, 2002), para Cronbach (1998) não existe nenhum construtor de testes que possa elaborar um instrumento com todas as qualidades desejáveis, assim, nesse estudo optamos por ele, pois objetivávamos confirmar alunos já sinalizados com indicativos de AH/SD nas áreas acadêmica e intelectual. A importância desse estudo está no fato de que, ao sinalizar esses alunos com AH/SD, se torna possível o conhecimento de suas habilidades e necessidades e, assim, cada vez mais próximo de receberem um atendimento adequado, uma vez que o potencial não se concretiza sem reconhecimento e suporte (VIRGOLIM, 2013).

O WISC-III se mostrou adequado, pois além de confirmar a identificação de alunos com AH/SD, juntamente com os resultados obtidos em outros instrumentos (MENDONÇA, 2015), ele apontou outros alunos, que precisam de uma observação mais cautelosa, uma vez que, apresentaram resultados superiores em comparação com os demais. Os resultados obtidos neste estudo apontam para a importância do acompanhamento de alunos, incluindo aqueles que obtiveram resultados acima de QI 120 no WISC-III, em anos posteriores. Eles, assim como os identificados de acordo com critérios pré estabelecidos, devem ter seu desempenho monitorado, aumentando a probabilidade de oferecimento de um currículo diferenciado para aqueles que realmente se beneficiarão deles. Considerando a idade dos alunos envolvidos

sugere-se estudos longitudinais com tais populações, que confirmarão realmente, se as medidas para identificá-los foram eficientes ou não, assim como possíveis estratégias de intervenção utilizadas.

REFERÊNCIAS

ANCONA-LOPEZ, M. (Org.). **Avaliação da Inteligência**. São Paulo: EPU, v. II, 1987.

CAMPOS, C. R.; NAKANO, T. C. Produção Científica Sobre Avaliação da Inteligência: O Estado da Arte. **Interação Psicológica**. Curitiba, v. 16, n. 2, p. 271-282, 2012.

CRONBACH, L. J. **Fundamentos de los tests psicológicos**. Madrid: Biblioteca Nueva, 1998.

CRUZ, M. B. Z. WISC III: Escala de Inteligência Wechsler para crianças: manual. **Avaliação Psicológica**. Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 199-201, 2005.

FIGUEIREDO, V. L. M.; PINHEIRO, S.; NASCIMENTO, E. Teste de inteligência WISC-III adaptando para a população brasileira. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, v. 2, n. 2, p. 101-107, 1998.

FIGUEIREDO, V. L. M. et al. Habilidades cognitivas de crianças e adolescentes com distúrbio de aprendizagem. **Psico-USF**. Itatiba, v. 12, n. 2, p. 281-290, 2007.

FLANAGAN, D. P.; MCGREW, K. S.; ORTIZ, S. O. **The Wechsler Intelligence Scales and Gf-Gc Theory**. Boston: Allyn and Bacon, 2000.

FLORES-MENDOZA, C. E.; NASCIMENTO, E.; CASTILHO, A. V. A crítica desinformada aos testes de inteligência. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-36, 2002.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GUENTHER, Z. C. **Identificação do talento pela Observação Direta**. Lavras, MG: Relatório de pesquisa da FAPEMIG, 1998.

HAZIN, I. et al. Contribuições do WISC-III para a compreensão do perfil cognitivo de crianças com altas habilidades. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, vol. 8, n. 2, p. 255-265, 2009.

HECK, V. S. **Inteligência**: a teoria psicométrica e a adaptação dos subtestes verbais da escala WASI para o português brasileiro. 2009. 102 f. Dissertação (Mestre em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Psicologia, 2009.

MENDONÇA, L. D. **Identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação a partir de uma avaliação multimodal**. 2015. 127f. Dissertação (Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

MOUTRAN, A. R. C. et al. Migrânea e cognição em crianças: um estudo controlado. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, vol. 69, n. 2, p. 192-195, 2011.

NASCIMENTO, E.; FIGUEIREDO, V. L. M. A terceira edição das Escalas Wechsler de Inteligência. In: PRIMI, R. (Ed.). **Temas em Avaliação Psicológica**. Campinas: IBAP – Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica, 2002a.

NASCIMENTO, E.; FIGUEIREDO, V. L. M. WISC-III e WAIS-III: Alterações nas versões originais americanas decorrentes das adaptações para uso no Brasil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 15, v. 3, p. 603-612, 2002b.

NASCIMENTO, E.; FLORES-MENDOZA, C. E. WISC-III e WAIS-III na avaliação da inteligência de cegos. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 12, n. 3, p. 627-633, 2007.

NETO, F. R. et al. Perfil biopsicossocial de uma criança com indicadores de altas habilidades. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/Revista>> **Digital - Buenos Aires**, ano 10, n. 82, 2005. Acesso em: 10 de novembro de 2014.

PRIMI, R. Inteligência: Avanços nos Modelos Teóricos e nos Instrumentos de Medida. **Avaliação Psicológica**, n. 1, p. 67-77, 2003.

SIMOES, M. R. Utilizações da WISC-III na avaliação neuropsicológica de crianças e adolescentes. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 12, n. 23, p. 113-132, 2002.

SIMONETTI, D. C. **Superdotação**: Estudo comparativo da avaliação dos processos cognitivos através de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos. 2008. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2008.

VIDAL, F. A. S.; FIGUEIREDO, V. L. M.; NASCIMENTO, E. A quarta edição do WISC americano. **Avaliação Psicológica**. Itatiba, v. 10, n. 2, p. 205-207, 2011.

VIRGOLIM, A. M. R. A identificação de alunos para programas especializados na área das altas habilidades/superdotação: problemas e desafios. **Revista Brasileira de altas habilidades/superdotação** (CONBRASD), n. 1, p. 94-96, 2013.

WECHSLER, David. **WISC-III**: Escala de Inteligência Wechsler para Crianças. Adaptação brasileira da 3ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

3 ARTIGO

PERFIL DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO OBTIDO DE UMA AVALIAÇÃO MULTIMODAL

RESUMO

No presente estudo, parte-se do pressuposto de que conhecer o perfil de alunos identificados com altas habilidades ou superdotação (AH/SD), obtido a partir de uma avaliação, envolvendo vários instrumentos que resultam num conjunto expressivo de informações, permite tomar decisões a respeito do que oferecer a eles, para contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades. O objetivo deste estudo foi descrever o perfil de alunos identificados com AH/SD, considerando a indicação dos professores, o desempenho acadêmico e intelectual, características comportamentais sob o ponto de vista dos pais e dos professores e as notas obtidas no ano em que os demais dados foram coletados. Participaram onze alunos, dez pais e sete professores e foram utilizados os seguintes instrumentos: Teste das Matrizes Progressivas e WISC-III (desempenho intelectual); Teste de Desempenho Escolar – TDE e notas escolares (desempenho acadêmico); Lista de itens para observação em sala de aula (indicação do professor); Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores – SRBCSS e Checklist de Características Associadas à Superdotação – CCAS (características comportamentais sob o ponto de vista dos professores e pais, respectivamente). Dentre os instrumentos utilizados a indicação do professor foi a mais frequente, mostrando-se uma ferramenta importante. O desempenho acadêmico se mostrou alto nas notas escolares, contudo, no TDE os mesmos resultados não foram confirmados. Em relação à CCAS, percebeu-se que os pais não conseguiram observar muitas características de AH/SD em seus filhos e os professores na SRBCSS identificaram mais características de criatividade, motivação e liderança. Assim, ressaltamos a importância de múltiplas avaliações, pois ao definir o perfil desses alunos pode-se encontrar as habilidades e as dificuldades mais frequentes apresentadas por eles, de modo que possamos propiciar um ensino que seja adequado as suas necessidades. Possibilitou, ainda, identificar nos instrumentos utilizados, os pontos fortes e fracos de cada um, evitando futuros erros e chegando a uma identificação mais precisa.

Palavras-chave: Altas Habilidades; Superdotação; Avaliação Multimodal; Educação Especial.

PROFILE OF STUDENTS WITH HIGH ABILITIES OR GIFTEDNESS OBTAINED MULTIMODAL REVIEW

ABSTRACT

In the present study, we start from the assumption that knowing the profile of identified students with high ability or giftedness (AH/SD) obtained from a review involving several

instruments that result in a significant set of information, allows to make decisions about what they offer, to contribute to the development of their abilities. The objective of this study was to describe the profile of students identified with AH/SD, considering the suggestion of teachers, academic and intellectual performance, behavioral characteristics from the point of view of parents and teachers and the grades obtained in the year in which other Data were collected. Participants were eleven students ten parents and seven professors and the following instruments were used: Progressive Matrices Test and WISC-III (intellectual performance); School Performance Test – TDE and grades (academic performance); List of items to note in the classroom (teacher indication); Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students – SRBCSS and Checklist of Characteristics Associated with Giftedness – CCAS (behavioral characteristics from the point of view of teachers and parents, respectively). Among the instruments used to indicate the teacher was the most frequent, being an important tool. Academic performance was shown in the high school grades, however, the TDE the same results were not confirmed. Regarding the CCAS, it was noticed that the parents failed to observe many features of AH/SD in their children and teachers in SRBCSS identified more characteristics of creativity, motivation and leadership. Thus, we emphasize the importance of multiple assessments, because to define the profile of these students can find the skills and frequently difficulties presented by them, so that we can provide an education that is appropriate to their needs. Possible also to identify the instruments used, the strengths and weaknesses of each, avoiding future mistakes and reaching a more precise identification.

Keywords: High Ability; Giftedness; Multimodal Review; Special Education.

INTRODUÇÃO

A identificação de indivíduos com altas habilidades ou superdotação (AH/SD) tem se constituído em uma atividade bastante desafiadora no meio educacional e uma das questões mais pertinentes nessa temática, se refere à discussão sobre quais instrumentos devem ou podem ser utilizados (RIBEIRO, 2013).

Diversos autores propõem que sejam utilizados diferentes meios para a identificação, de modo a torná-la mais adequada e completa, podendo assim, fornecer um número maior de características do indivíduo (GARDNER, 1995; RENZULLI, 1990; GUENTHER, 2000; FLEITH, 2007; VIRGOLIM, 2007; CUPERTINO, 2008; NEGRINI; FREITAS, 2008; POCINHO, 2009). Para Almeida e Capellini (2005), o importante é adotar um critério que permita que todas as camadas sociais sejam incluídas, para que se possa estabelecer um plano adequado de atendimento a partir de um diagnóstico analítico-diferencial.

De acordo com Pocinho (2009), dentre os testes psicométricos mais utilizados para identificação de AH/SD, estão as escalas Wechsler, mais especificamente a Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC), seguida pela Escala de Inteligência Stanford-Binet, mas outros instrumentos são bastante reportados como as Matrizes Progressivas de Raven e o Teste de Pensamento Criativo de Torrance. Esses testes, além de apresentarem evidências de validade, servem de rastreamento na identificação de AH/SD (BENCZIK, 2000).

Para Borland (1986) os testes de QI (quociente de inteligência) são uma valiosa fonte de informação no que diz respeito às decisões que envolvem os alunos com AH/SD. Entretanto, ele recomenda que não sejam utilizados somente os testes de QI, uma vez que ele não deve ser o único critério, mas uma das fontes de informação.

Carvalho da Veiga (2014) buscou criar um programa de avaliação de AH/SD, mais dinâmico, flexível e individualizado, utilizando como base a psicopedagogia modular, cujo processo é composto por cinco etapas, sendo que, uma delas compreende a aplicação do WISC-III, por ser um instrumento validado e amplamente utilizado para avaliar a inteligência.

O Teste das Matrizes Progressivas de Raven (ANGELINI et al., 1999) é um teste não verbal e o mais comumente utilizado no meio acadêmico para avaliar a habilidade intelectual geral. A associação Mensa Brasil⁴ e o Programa Objetivo de Incentivo ao Talento (POIT) utilizam esse teste como critério de seleção (SILVA, 2013). A Mensa é uma sociedade mundial, que destina-se à pessoas com alto QI e, para se associar é exigido ter um QI acima de 148, na faixa dos 2% superiores da população (MENSA, 2014). O POIT é um programa que foi criado em 1986, para trabalhar com os alunos com AH/SD do Colégio Objetivo, ao observarem a presença de alunos que se sobressaiam quanto à competência acadêmica e potencial intelectual (POIT, 2014). Silva (2013), com o objetivo de avaliar a frequência e o

⁴ Para mais informações acesse: www.mensa.org.br.

padrão de sintomas de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em indivíduos com AH/SD, utilizou o Raven para confirmar as AH/SD em seus participantes. Contudo foram considerados somente os indivíduos que obtiveram o percentil acima de 99.

O Teste de Desempenho Escolar (TDE) avalia as capacidades fundamentais, relacionadas à leitura, escrita e aritmética, mostrando assim, as áreas escolares de maior ou menor habilidade (STEIN, 1994). Capellini et al. (2008), buscaram com o TDE, avaliar o rendimento escolar de crianças contaminadas por chumbo em comparação com as não contaminadas. Capellini, Tonelotto e Ciasca (2004), igualmente utilizaram o TDE, para comparar o desempenho de escolares em relação à avaliação formal e a opinião dos professores. Contudo, o TDE é um instrumento utilizado na identificação de AH/SD. O Programa de Atenção a alunos Precoces com Indicadores de Altas Habilidades (PAPAHS), como um dos seus objetivos é a identificação de alunos que apresentem bom rendimento escolar, utilizam o TDE (PEDRO; PALUDO; CHACON, 2013).

Além dos testes, são indicados questionários e escalas de características. Guenther (1998) desenvolveu um protocolo para identificação de alunos talentosos, em que professores preenchem, anotando os alunos que mais se sobressaem nos itens apresentados no instrumento. Este protocolo é empregado como recrutamento de crianças para participarem do Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET). Pereira (2010) utilizou-o, ao comparar duas perspectivas de identificação, o Sistema de Observação Longitudinal por Educadores (SOLE) e o Modelo das Portas Giratórias (RDIM). Para representar o RDIM, ele utilizou ainda a Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores – Edição Revisada (SRBCSS-R) (RENZULLI et al., 2002, traduzida por VIRGOLIM, 2005) e o Checklist de Características Associadas à Superdotação (CCAS) (SMUTNY, 2001 traduzido e adaptado por BARBOSA et al., 2008). A SRBCSS é composta por treze características, na qual o professor deve marcar com que frequência cada uma é

observada. A CCAS descreve características comportamentais de alunos com AH/SD e deve ser coletada junto aos pais. Por valer-se de mais instrumentos, o autor concluiu que o RDIM é mais inclusivo, pois tende abarcar mais domínios de AH/SD que o SOLE no processo de identificação.

Fonseca (2010), com o objetivo de identificar crianças com AH/SD, na cidade de Teresina/Piauí, utilizou a SRBCSS fazendo uma análise com as médias anuais obtidas pelos alunos. Os resultados apontaram para uma correlação positiva entre os dois instrumentos. Passos e Barbosa (2011), com objetivo de comparar características de AH/SD em um par de gêmeos monozigóticos, fizeram uso de diversos instrumentos, entre eles, o SRBCSS e a CCAS.

Todavia, Guenther (2000, p. 44) argumenta que “ao se falar de crianças dotadas e talentosas não estamos falando em grupo único, parecido, homogêneo e facilmente reconhecível em qualquer situação”. Pelo contrário, assim como todas as outras pessoas, cada um traz em si uma característica única e particular, advindas não somente da nossa carga genética, mas são ainda influenciados pelo ambiente em que somos expostos, por isso, se dá a importância de utilizar diversos instrumentos para a identificação.

A literatura da área tem apontado para características que são encontradas em pessoas com AH/SD. Tais características aqui agrupadas podem estar presentes (ou não) no repertório comportamental dessas pessoas, podendo até definir o seu tipo de superdotação, como diferentes talentos, nas ciências, esporte, música, liderança de pessoas, entre outros.

Entre as características de aprendizagem encontramos: conhecimentos excepcionais numa ou mais áreas de atividade ou de conhecimento (RENZULLI, 1998; SERRA, 2005); boa memória e retém informações rapidamente (WEBB, 1994; SERRA, 2005; BRASIL, 2006; FLEITH, 2006); versatilidade em muitas habilidades (WEBB, 1994; FLEITH, 2006); aprendizagem rápida (FLEITH, 2006); vocabulário avançado para a sua idade cronológica

(WEBB, 1994; SERRA, 2005; FLEITH, 2006); riqueza de expressão verbal, elaboração e fluência de ideias (FLEITH, 2006); habilidade para lidar com ideias abstratas (ALENCAR; FLEITH, 2001; SERRA, 2005; BRASIL, 2006; FLEITH, 2006); habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista (FLEITH, 2006); organiza coisas e pessoas (WEBB, 1994); grande bagagem de informações sobre diferentes temas (ALENCAR; FLEITH, 2001); habilidades de leitura e escrita em tenra idade (ALENCAR; FLEITH, 2001); preferência por ideias complexas (ALENCAR; FLEITH, 2001); tendência a ocupar o tempo de forma produtiva (ALENCAR; FLEITH, 2001); apresenta flexibilidade e fluência de pensamento (BRASIL, 2006); habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento (BRASIL, 2006).

Outro componente importante no repertório de pessoas com AH/SD é a motivação, que é uma característica que se expressa de diversas formas, como mostram os autores a seguir: curiosidade elevada perante um grande número de coisas (SERRA, 2005; FLEITH, 2006); atenção concentrada intensa (WEBB, 1994; FLEITH, 2006); persistência na tarefa e força de vontade (WEBB, 1994; RENZULLI, 1998; SERRA, 2005; FLEITH, 2006); interesses por áreas e tópicos diversos (FLEITH, 2006); interesse por livros e outras fontes de conhecimento (WEBB, 1994; SERRA, 2005; FLEITH, 2006); alto nível de energia (WEBB, 1994; RENZULLI, 1998; FLEITH, 2006); preferência por situações/objetos novos (FLEITH, 2006); motivação intrínseca (WEBB, 1994; RENZULLI, 1998); procura de causa e efeito (WEBB, 1994); busca da perfeição (SERRA, 2005); persistência na realização e finalização das tarefas (SERRA, 2005); persistência em áreas de interesse (WEBB, 1994; BRASIL, 2006); interesses diversos e versatilidade em muitas habilidades (WEBB, 1994); tendência para iniciar as suas próprias atividades (SERRA, 2005); motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse (BRASIL, 2006).

Características sociais ainda estão presentes nas pessoas com AH/SD e aqui estão descritas algumas que facilitam a sua inserção em grupos: habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas (WEBB, 1994; FLEITH, 2006); facilidade para interagir com crianças mais velhas ou com adultos (SERRA, 2005; FLEITH, 2006); forte senso de humor (WEBB, 1994; FLEITH, 2006). Outras, ao contrário podem afastá-las do convívio social como: preferência pelo trabalho independente (ALENCAR; FLEITH, 2001), tendência a dominar as pessoas de modo geral; ser crítico com os outros, mostrando impaciência com falhas; recusa da aceitação de autoridade; inconformismo, teimosia exagerada (BRASIL, 2002; VIRGOLIM, 2007).

A criatividade é uma das características mais presentes no repertório de pessoas com AH/SD. Todavia, são muitas suas formas de expressão como mostram diferentes autores: criatividade e imaginação (WEBB, 1994; BRASIL, 2006; FLEITH, 2006); originalidade para resolver problemas (WEBB, 1994; BRASIL, 2006; FLEITH, 2006); vê novas formas de fazer as coisas (WEBB, 1994); busca intensa por possibilidades e alternativas com capacidade para generalizar conhecimentos (WEBB, 1994; SERRA, 2005); originalidade na resolução de problemas e relacionamento de ideias (ALENCAR; FLEITH, 2001; SERRA, 2005); pouco interesse pelas situações de conformismo. (SERRA, 2005); capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora (WEBB, 1994; BRASIL, 2006).

A liderança pode ser uma das características associadas a outros talentos, mas pode caracterizar um tipo de alta habilidade. Entre as características encontradas estão: iniciativa (FLEITH, 2006); autoconfiança e sucesso com os pares (SERRA, 2005); tendência a assumir a responsabilidade nas situações (SERRA, 2005); fácil adaptação às situações novas e às mudanças de rotina (SERRA, 2005); juízo crítico face às suas capacidades e às dos outros (SERRA, 2005); facilidade de autoexpressão, fluência e flexibilidade (BRASIL, 2006); demonstra sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade

de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupos, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo (BRASIL, 2006).

A capacidade acurada de juízo moral pode resultar da presença de características já descritas de aprendizagem que possibilita um desenvolvimento mais eficiente do que nas demais pessoas. São características: enfatiza a verdade (WEBB, 1994; RENZULLI, 1998); interesse e preocupação pelos problemas do mundo (SERRA, 2005); sensibilidade para as situações ambientais (BRASIL, 2006).

Entre as características emocionais algumas podem favorecer o desenvolvimento das altas habilidades, mas outras podem até impedir sua expressão. Entre as que facilitam estão: independência e autonomia (WEBB, 1994; FLEITH, 2006); altas expectativas para si mesmo e para os outros (WEBB, 1994); desejo de ser aceito pelos outros (WEBB, 1994; RENZULLI, 1998); boa percepção de si mesmo, autoconfiante (WEBB, 1994; RENZULLI, 1998); intuição (RENZULLI, 1998); coragem (RENZULLI, 1998); charme, carisma, atratividade (RENZULLI, 1998). Entre as que podem prejudicar estão: aborrecimento face às tarefas de rotina (SERRA, 2005); ideias e ambições muito elevadas (SERRA, 2005).

Há ainda, um conjunto de características que estão presentes associadas a áreas específicas como as envolvidas no alto desempenho na diversidade das artes: plásticas, musicais, dramáticas, literárias e cênicas. Na área psicomotora as pessoas com AH/SD podem apresentar desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora (BRASIL, 2006).

Para Renzulli (1998) as características mais importantes que levam à exibição de comportamentos de superdotação são: a habilidade acima da média, a criatividade e o envolvimento com a tarefa. No entanto, uma série de outros fatores deve ser levada em conta, uma vez que eles podem explicar o que faz com que algumas pessoas apresentem

comportamento de superdotação em certos momentos e/ou determinadas circunstâncias. O autor destaca alguns fatores ambientais que possuem diferentes papéis na manifestação do comportamento de superdotação. Entre elas estão características dos pais ou da família como: nível socioeconômico; características de personalidade de um dos pais; escolaridade e ambiente estimulador desde a infância. O ambiente educacional formal a que foi exposta a criança é determinante para o desenvolvimento das altas habilidades.

Contudo, apesar de todas essas características serem as principais e mais comumente encontradas nas pessoas com AH/SD, Fernandes, Mamede e Sousa (2004, p. 52) relembram que “é impossível apresentar uma listagem de características que abarque todas as possíveis e existentes, visto que as áreas de sobredotação são muito diversificadas e, mesmo dentro de cada uma dessas áreas, nem todas as crianças apresentam as mesmas características”.

Assim, deve-se “considerar que nem todos os superdotados apresentam as mesmas características” (SABATELLA, 2008, p. 84) ou traços, como qualquer outra pessoa. Por isso, há uma variedade de meios tanto para a identificação como para o atendimento das suas necessidades educacionais e, não se pressupõe que todos os alunos com AH/SD apresentem todas essas características e, quando as evidenciam não se dão, necessariamente, em simultaneidade e no mesmo nível (BRASIL, 2006). Alunos podem ter desempenho expressivo em algumas áreas, médio ou baixo em outras, dependendo do tipo de AH/SD.

A descrição do perfil de alunos identificados com AH/SD, obtido a partir de uma avaliação, envolvendo vários instrumentos que resultam num conjunto expressivo de informações, permite conhecer e tomar decisões a respeito do que oferecer a eles, para contribuir com o desenvolvimento de suas habilidades. Deste modo, o objetivo deste estudo foi descrever o perfil de alunos confirmados com AH/SD, considerando a indicação dos professores, o desempenho intelectual e acadêmico, características comportamentais sob o

ponto de vista dos pais e professores e as notas no ano em que os demais dados foram coletados.

MÉTODO

Participantes

Neste estudo participaram onze alunos, dez pais e sete professores. Um dos alunos não teve a participação do pai/mãe. Dos professores, três tinham mais de um aluno identificado na sua sala.

Local

Os dados foram coletados nas dependências da escola, sendo ela estadual, que atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, localizada em um bairro de periferia em uma cidade do interior de São Paulo.

Materiais

- a) Para avaliar o desempenho intelectual dos alunos:
1. Teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Escala Especial (ANGELINI et al., 1999). Destina-se a avaliação dos processos intelectuais de crianças, na faixa de 5 a 11 anos. Consiste de um conjunto de pranchas localizadas na parte superior da página, faltando um pedaço. Na parte inferior estão colocados de quatro a seis possibilidades de desenho que a completa. Depois de escolhida a criança deve anotar no protocolo a letra do pedaço correspondente. Atribui-se um ponto para cada resposta correta, que posteriormente deve ser transformada em percentil, de acordo com a tabela proposta no manual, obtendo assim, a classificação.

2. Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC-III) (WECHSLER, 2002). Tem como objetivo avaliar a capacidade intelectual de crianças, com idade entre 6 e 16 anos. Este instrumento consiste em um agrupamento de 12 subtestes, que estão divididos em: escala verbal e de execução. Da avaliação deste instrumento obtêm-se três medidas de resultados: QI Verbal, QI de Execução e QI Total.

b) Para avaliar o desempenho acadêmico:

1. Teste de Desempenho Escolar (TDE) (STEIN, 1994). É um instrumento psicométrico que avalia capacidades fundamentais para o desempenho escolar, a partir de três subtestes: escrita, aritmética e leitura. Esse teste foi elaborado a partir da realidade brasileira e é utilizado com estudantes de 1ª a 6ª série do ensino fundamental. O teste propõe três classificações, sendo: superior (S), médio (M) e inferior (I).

2. Notas escolares. Para analisar as notas bimestrais de cada disciplina cursada pelos alunos identificados, durante todo o ano escolar, foram consultados os prontuários dos mesmos, na secretaria da escola.

c) Para avaliar características comportamentais dos alunos:

1. Lista de itens para observação em sala de aula⁵ (GUENTHER, 1998). Utilizado para identificar junto aos professores, os alunos que eles julgam ter um desempenho acima da média. O instrumento consta de 25 itens que descrevem características associadas às áreas de dotação. O professor deve preencher um questionário para cada sala de aula, indicando os alunos que mais se sobressaem em cada um dos itens.

2. Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores⁶ (SRBCSS-R) (REZZULLI et al., 2002, traduzida por VIRGOLIM,

⁵ O instrumento consta no ANEXO B da dissertação.

⁶ O instrumento consta no ANEXO C da dissertação.

2005). Instrumento composto por treze características: aprendizagem, criatividade, motivação, liderança, comunicação, planejamento, artística, musical, dramática, em relação às ciências, à tecnologia, matemática e leitura. O professor deve marcar com que frequência cada característica é observada, podendo ser: Não Observado (NO), Nunca (N), Raramente (R), Algumas Vezes (AV) e Sempre (S). Cada uma das características tem uma pontuação, totalizando 504 pontos.

3. Checklist de Características Associadas à Superdotação⁷ (CCAS). É uma versão traduzida e adaptada da Stand up for your gifted child (SMUTNY, 2001) por Barbosa et al. (2008). O instrumento contém 42 afirmações de características de pessoas com AH/SD, possuindo somente duas alternativas: sim ou não, que devem ser preenchidas pelos pais.

Procedimento para a coleta e análise de dados

A aplicação do WISC-III foi individual, em horário previamente agendado, em duas sessões de 45 minutos cada aproximadamente, no horário de aula. O TDE foi aplicado individualmente com a duração média de 20 minutos, em horário de aula. O Raven foi aplicado em pequenos grupos que variou em função da disponibilidade dos alunos, com duração média de 20 minutos. Todos os testes foram aplicados ao longo de uma semana, um por dia.

Os professores e os pais foram orientados individualmente para preencherem os questionários, sendo que os professores levaram os questionários para posterior preenchimento. As notas dos quatro bimestres foram retiradas dos prontuários dos alunos.

O WISC e o TDE foram corrigidos e interpretados de acordo com as normas dos seus respectivos manuais. A SRBCSS, que foi respondida pelos professores, foi descrita e organizada de acordo com as características observadas por eles para cada um dos alunos.

⁷

O instrumento consta no ANEXO D da dissertação.

Para a análise das características foi estabelecido para este estudo, arbitrariamente, um valor mínimo, de até 90% dos pontos totais, para cada habilidade, para considerar que as mesmas foram identificadas pelo professor, uma vez que, acredita-se que ele, professor, por ter mais formação, tenha mais conhecimentos e/ou informações que possam auxiliá-lo nesta tarefa. O CCAS, que foi respondida pelos pais, foi descrita e organizada conforme as características apresentadas pelos seus filhos. Partindo do pressuposto de que todas as afirmativas se referem a comportamentos presentes em crianças com AH/SD, quanto mais alta a pontuação da criança, mais comportamentos relacionados à superdotação ela apresenta. Estabelecemos, arbitrariamente, para análise, o indicativo de 70% ou mais de comportamentos referidos pelos pais como presentes. As notas foram apresentadas em relação ao desempenho médio obtido em cada bimestre.

RESULTADOS

Dos onze alunos avaliados, 63,64% (7/11) são do sexo masculino e 36,36% (4/11) do sexo feminino. Quanto ao ano escolar que frequentam 9,09% (1/11) são do 1º ano, 27,27% (3/11) do 2º ano, 9,09% (1/11) do 3º ano e 54,55% (6/11) do 4º ano, tendo entre sete e nove anos de idade (Tabela 4).

No Teste das Matrizes Progressivas de Raven, 72,72 (8/11) obtiveram o percentil de 95 ou mais (Tabela 4). No TDE, 18,19% (2/11) apresentaram desempenho superior no subteste de escrita, 9,09% (1/11) no subteste de aritmética, 54,55% (6/11) no subteste de leitura e 9,1% (1/11) no resultado total (Tabela 4).

No WISC-III 63,62% (7/11) obtiveram o percentil de 130 ou mais no QI verbal, 45,45% (5/11) no QI de execução e 54,55% (6/11) no QI total obtiveram (Tabela 4).

Considerando as indicações feitas pelos professores, 45,45% (5/11) foram indicados com capacidade de pensamento abstrato, 36,36% (4/11) ficaram divididos nas outras áreas e 18,19% (2/11) não foram indicados (Tabela 4).

Na SRBCSS, observa-se que o aluno A08 teve desempenho destacado em oito das 13 características avaliada; o aluno A02 em sete; os alunos A01, A04, A06 e A09 em seis, variando-as entre eles; o aluno A07 e o A10 em uma das características avaliadas e os alunos A03, A05 e A11 não tiveram desempenho destacado em nenhuma das características avaliadas. Na Tabela 1, estão descritos os valores obtidos por cada aluno, em cada uma das treze características.

Tabela 1. Valor obtido em cada uma das características da SRBCSS-R, por aluno, respondido pelos professores.

Características	Alunos											Valor Mínimo	Valor Máximo
	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11		
Aprendizagem	40	42	28	42	32	38	36	37	37	34	34	40	44
Criatividade	34	33	23	32	20	29	32	35	36	19	27	33	36
Motivacional	42	40	25	42	20	43	38	39	40	32	33	40	44
Liderança	26	28	23	24	23	26	25	27	28	23	23	26	28
Comunicação	56	41	30	53	39	49	53	60	55	44	43	56	60
Planejamento	53	43	42	57	33	59	41	56	42	38	45	56	60
Artísticas	37	29	39	41	23	40	31	43	43	29	33	40	44
Musicais	8	17	15	7	1	16	15	17	19	9	21	26	28
Dramáticas	27	40	32	31	4	15	29	39	39	21	16	36	40
Ciências	18	23	20	19	10	27	21	28	24	25	21	26	28
Tecnologia	0	10	8	0	0	22	17	23	25	26	0	26	28
Matemática	33	39	31	40	21	40	24	34	37	27	30	36	40
Leitura	22	24	21	24	17	19	24	24	20	18	18	22	24
Total	396	409	337	412	243	423	386	462	445	345	344	450	504

Na CCAS observou-se que os pais dos alunos A01, A02, A03, A04, A05, A10 e A11 relataram um conjunto de características acima do estabelecido como representativos de AH/SD. Os pais dos alunos A06, A07 e A09 não relataram um conjunto de características que, neste estudo, definiria AH/SD. Os pais do aluno A08 não responderam ao questionário. Os resultados estão descritos na Tabela 2.

Tabela 2. Porcentagem de pontos obtidos no CCAS, segundo relato dos pais.

Alunos	Nº de características	Porcentagem (%)
A01	30	71,43
A02	30	71,43
A03	35	83,33
A04	34	80,95
A05	31	73,81
A06	24	57,14
A07	23	54,76
A08	0	0
A09	26	61,90
A10	34	80,95
A11	33	78,57

Em relação às notas bimestrais, os alunos do 1º, 2º e 3º ano são avaliados nas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Arte e Educação Física; já os alunos do 4º ano são avaliados em mais três disciplinas, além desses: História, Geografia e Ciências (Física e Biologia). No entanto, optou-se por apresentar os desempenhos médios a cada bimestre, considerando o conjunto das disciplinas. Observa-se que sete dos 11 alunos melhoram suas médias no decorrer do bimestre, sendo que deles, sete tiveram média final acima de 8,5 (A01, A02, A03, A04, A05, A06 e A09), conforme descrito na Tabela 3.

Tabela 3. Apresentação das médias a cada bimestre de cada aluno.

Alunos	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre	Média final
A01	7,75	8,50	8,75	9,25	8,56
A02	8,00	9,75	10,00	10,00	9,43
A03	7,25	9,00	9,25	9,50	8,75
A04	7,75	8,75	9,50	10,00	9,00
A05	8,00	9,00	10,00	10,00	9,25
A06	7,80	8,57	9,00	8,71	8,52
A07	7,71	8,28	7,71	7,71	7,85
A08	7,85	8,42	8,42	8,14	8,20
A09	8,57	8,42	8,71	9,42	8,78
A10	7,85	8,57	8,28	8,42	8,28
A11	6,14	7,00	8,85	9,14	7,78

Na Tabela 4, estão descritos os resultados obtidos em todas as avaliações realizadas. Num total, foram realizadas 12 avaliações, considerando: percentil 90 ou mais no Raven; desempenho superior nos subtestes do TDE (escrita, aritmética, leitura e total); QI de 130 ou mais no WISC (Verbal, Execução e Total); ser indicado pelo professor; ter pelo menos uma característica descrita pelo professor no SRBCSS; pontuação acima de 70% na CCAS e, média final acima de 8,5.

O objetivo primeiro desta avaliação foi realizar uma busca ativa por alunos com AH/SD. Para isso estabeleceu-se o critério de que pelo menos um dos indicadores, considerando entre o desempenho no Raven, no TDE e indicado pelo professor, deveriam estar presentes. Os alunos que atenderam esse critério foram então, submetidos ao WISC-III. Os alunos que obtiveram pelo menos dois dos critérios, dentre os quatro instrumentos (percentil de 90 ou mais no Raven, pelo menos dois superiores no TDE, indicação do professor ou que obtiveram um QI superior a 130 em qualquer um dos subtestes do WISC-III), seus professores responderiam ao SRBCSS-R, os pais ao CCAS e suas notas seriam analisadas.

Os resultados apontados na Tabela 4 mostram que o aluno A04 está acima do critério em nove das 12 possibilidades de avaliações. Os alunos A02 e A06 em oito, A01, A03, A05, A08 e A09, seis; A11, cinco; A10, três e, A07, duas.

Tabela 4. Resultados obtidos em cada uma das avaliações.

Aluno	Ano	Sexo	Idade	Raven	TDE				WISC			Indicação	SRBCSS	CCAS	Média Final
					E	A	L	T	V	E	T				
A01	1° A	F	7a 1m	95	M	M	M	I	120	132	128	Pensamento abstrato	06	30	8,56
A02	2° A	F	7a 10m	50	I	S	S	M	144	128	139	Todas as áreas	07	30	9,43
A03	2° A	M	7a 9m	90	M	I	M	M	117	137	130	Pensamento abstrato	0	35	8,75
A04	2° C	M	7a 8m	95	I	M	S	M	131	132	134	Pensamento abstrato	06	34	9,00
A05	3° B	F	9a 1m	95	M	M	S	S	118	128	125	Pensamento abstrato	0	31	9,25
A06	4° A	M	9a 10m	90	I	M	S	I	135	141	141	Pensamento abstrato	06	24	8,52
A07	4° A	M	9a 4m	75	M	I	M	I	133	100	118	Talento verbal	01	23	7,85
A08	4° A	F	9a 6m	90	S	I	S	M	135	123	132	---	08	0	8,20
A09	4° B	M	9a 4m	90	S	I	S	M	128	111	122	Talento verbal e pensamento abstrato	05	26	8,78
A10	4° B	M	9a 10m	95	M	I	M	I	130	106	121	---	01	34	8,28
A11	4° C	M	9a 8m	75	I	I	M	I	131	135	135	Criatividade acentuada	0	33	7,78

Dentre os instrumentos utilizados, a indicação do professor foi a mais presente, sendo que dos 11, nove foram inicialmente indicados pelos seus professores. O desempenho no Raven e, novamente, as características descritas pelos professores estavam presentes para oito dos alunos. Em seguida, o QI Verbal, a indicação dos pais e as notas estiveram presentes para sete dos alunos e, ainda é possível destacar o desempenho em Leitura, no TDE e o QI Total estiveram presentes para mais que 50% dos alunos.

DISCUSSÃO

Este estudo se propôs a descrever o perfil de alunos confirmados com AH/SD, considerando a indicação dos professores, o desempenho intelectual, o desempenho acadêmico, características comportamentais sob o ponto de vista dos pais e professores e as notas escolares obtidas no ano em que os demais dados foram coletados.

Freeman e Guenther (2000) evidenciaram a existência de discrepâncias no julgamento do professor a respeito do aluno com AH/SD, alegando que os professores lidam com dotação como se fosse um atributo universal, baseado em características fixas e imutáveis, além de os perceberem como tendo imensa capacidade de raciocínio lógico, compreensão rápida e curiosidade intelectual, em combinação com boas notas na escola. Contudo, nesse estudo, observamos que a indicação do professor pareceu estar mais adequada com os outros instrumentos utilizados e, ainda, sem ter muita relação com as notas, uma vez que, mesmo os alunos que não foram indicados por seus professores, apresentaram uma nota boa, em contrapartida, aos alunos A07 e A11, foram indicados, mas não apresentaram as melhores médias.

Em relação às notas Gonçalves (2010) ao comparar alunos superdotados com não superdotados, observou que as médias escolares daqueles considerados superdotados foram relativamente superiores ao outro grupo. Neste estudo, verifica-se que as médias foram boas, sendo a mais baixa em torno de sete, contudo, o TDE não apresentou resultados muito bons, sendo que os piores resultados foram em aritmética.

Em relação à SRBCSS, no seu estudo, Pereira (2010) verificou que as características artísticas e musicais não haviam sido preenchidas por nenhum professor e dentre as mais apontadas, estavam as características de aprendizagem e motivação. No presente estudo, a característica musical, não foi observada por nenhum professor, mas as características que mais apareceram foram criatividade, motivação e liderança.

Smutny (2000), em seu estudo encontrou que cerca de 80% dos pais conseguiram identificar AH/SD em seus filhos com idade entre quatro e cinco anos, índice não observado no presente estudo. Uma hipótese é a de que pais de crianças mais novas passam mais tempo com eles, interagindo e observando-os. No presente estudo as crianças eram mais velhas (entre sete e dez anos), o que pode explicar o fato dos pais não terem observado muitas características de AH/SD em seus filhos, ao preencherem a CCAS. De acordo com Oliveira (2007), apesar dos pais possuírem informações que não podem ser obtidas através dos testes padronizados ou até mesmo por meio da escola, esse tipo de nomeação ainda é pouco utilizada, pois muitos pais têm receio de que seu filho seja diferente e venha a ter problemas quanto à rotulação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo ratificou a importância de múltiplas avaliações, já apontado em outros estudos (PÉREZ, 2009; GONÇALVES, 2010; PEREIRA, 2010; RIBEIRO, 2013). Ao definir o perfil desses alunos pode-se encontrar as habilidades e as dificuldades mais frequentes apresentadas por eles, de modo que possamos propiciar um ensino que seja adequado as suas necessidades. Outro ponto é identificar, nos instrumentos utilizados os pontos fortes e fracos de cada um evitando futuros erros e chegando a uma identificação mais precisa.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. **Educação**. Porto Alegre, v. 55, n. 1, p. 45-64, 2005.

ANGELINI, A. L. et. al. **Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: Escala Especial**. Manual. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia, 1999.

BARBOSA, A. J. G. et al. Identificação de sobredotação intelectual: Uso de testes e nomeação parental. In: **XIII Actas de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos**. Braga: Psiquilibrios, 2008.

BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BORLAND, J. H. IQ tests: Throwing out the bathwater, saving the baby. **Roeper Review**, n. 8, p. 163-167, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva**. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

CAPELLINI, S. A.; TONELOTTO, J. M. F.; CIASCA, S. M. Medidas de Desempenho Escolar: Avaliação Formal e Opinião de Professores. **Revista Estudos de Psicologia**. PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 79-90, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F. et al. Crianças Contaminadas por Chumbo: estudo comparativo sobre desempenho escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 155-180, 2008.

CARVALHO DA VEIGA, E. Altas Habilidades/Superdotação e a psicopedagogia modular: avaliando potencialidades. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 641-647, 2014.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2008.

FERNANDES, H. S.; MAMEDE, M. C. C.; SOUSA, T. M. F. B. Sobredotação: Uma realidade/um desafio. **Cadernos de Estudo**, v. 1, n. 1, p. 51-56, 2004.

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

FLEITH, D. S. (Org). **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidade/superdotação**. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FONSECA, D. F. **A identificação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma escola da rede particular de ensino de Teresina-Piauí**. 2010. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, 2010.

FREEMAN, J. ; GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000.

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

GONÇALVES, F. C. **Estudo comparativo entre alunos superdotados e não-superdotados em relação à criatividade, inteligência e percepção de clima em sala de aula**. 2010. 91 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 2010.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GUENTHER, Z. C. **Identificação do talento pela Observação Direta**. Lavras, MG: Relatório de pesquisa da FAPEMIG, 1998.

Mensa International. Disponível em: <<https://www.mensa.org/>>. Acesso em: 12 de novembro de 2014.

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, n. 32, p. 273-284, 2008.

OLIVEIRA, P. **Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa**. 2007. 264 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Braga: Universidade do Minho, 2007.

PASSOS, C. S.; BARBOSA, A. J. G. Características de superdotação em um par de gêmeos monozigóticos. **Psico-USF**. Itatiba, v. 16, n. 3, p. 317-326, 2011.

PEDRO, K. M.; PALUDO, K. I.; CHACON, M. C. M. Programa de Atenção a Alunos Precoces com Indicadores de Altas Habilidades (PAPAHS): Identificação e Atendimento. **VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina, 2013.

PEREIRA, C. E. S. **Identificação de estudantes talentosos**: uma comparação entre as perspectivas de Renzulli e Güenther. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

PÉREZ, S. G. P. B. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva Multidimensional. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 299-328, 2009.

POCINHO, M. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Revista brasileira de educação especial**. Marília, v.15, n. 1, p.3-14, 2009.

Programa Objetivo de Incentivo ao Talento – POIT. Disponível em: <www.objetivo.br/poit/>. Acesso em: 12 de novembro de 2014.

RENZULLI, J. S. A practical system for identifying gifted and talented students. **Early Child Development and Care**, vol. 63, p. 9-18, 1990.

RENZULLI, J. S. Three-Ring Conception of Giftedness. In: BAUM, S. M.; REIS, S. M.; & MAXFIELD, L. R. (Eds.). **Nurturing the gifts and talents of primary grade students**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1998. Disponível em: <<http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart13.html>>. Acesso em: 16 de setembro de 2014.

RENZULLI, J.S. et al. **Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students**. Revised edition (SRBCSS-R). Mansfield Center, CT: Creative Learning, 2002.

RIBEIRO, W. J. **Evidências de validade de uma bateria para avaliação das altas habilidades/superdotação**. 2013. 141 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia como Ciência e Profissão). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2013.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação**: problema ou solução? Curitiba: IbpeX, 2008.

SERRA, H. (Coor.). **A criança sobredotada, o aluno sobredotado**. APCS – Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas. Ed. Gailivro, 2005.

SILVA, D. M. A. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em superdotados**: um estudo de frequência de sintomas e alterações físicas menores. 2013. 126 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, Programa de Psiquiatria, São Paulo, 2013.

SMUTNY, J. F. **Stand up for your gifted child**: how to make the most of kid's strengths at school and at home. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc, 2001.

SMUTNY, J. F. **Teaching young gifted children in the regular**. ERIC Digest, 2000.

STEIN, L. M. **TDE**: teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

VIRGOLIM, A. M. R. (Org.) **Altas habilidade/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. **Creativity and intelligence**: A study of Brazilian gifted and talented students. 2005. XXXf. Doctoral Dissertation (Educational Psychology), University of Connecticut, 2005.

WEBB, J. T. Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children. **The Council for Exceptional Children**. Arlington, VA: Gifted Education Digests, p. 1-6, 1994.

WECHSLER, David. **WISC-III**: Escala de Inteligência Wechsler para Crianças. Adaptação brasileira da 3ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

4 ARTIGO

ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: como se veem e são vistos por seus pais e professores

RESUMO

Saber o que os alunos com altas habilidades ou superdotação (AH/SD) pensam sobre si mesmo, como seus pais os veem pode prover um conjunto de informações que subsidiariam a implementação de um serviço especializado, com práticas educacionais mais favoráveis ao desenvolvimento de suas habilidades. Conhecer como os professores lidam com esta questão auxiliaria na organização de cursos que preenchessem suas lacunas no conhecimento, criando um ambiente favorável para a identificação de alunos com AH/SD e para o desenvolvimento infantil. Deste modo, o presente trabalho buscou descrever como alunos identificados com AH/SD, se veem e são vistos por seus pais e professores por meio do relato dos mesmos. Para atender aos objetivos propostos nesta pesquisa, foram elaborados três roteiros de entrevistas, específicos para os alunos, pais e professores. Em relação aos resultados, observa-se que os alunos, apesar da idade e série, conhecem muito pouco sobre suas potencialidades, uma vez que seus conhecimentos sobre as possibilidades de estudo e aprimoramento são poucas, reduzindo-se a algumas das disciplinas do currículo escolar. Ouvindo os pais foi possível constatar que até identificam que seu filho é diferente dos demais, mas não têm conhecimento suficiente para saber como ajudá-los. Quanto aos professores observou-se que sabem pouco sobre o tema e, especialmente como identificá-los e o que oferecer na sala regular. Tais dados indicam que, para os alunos, um primeiro passo seria o oferecimento de enriquecimento curricular, ampliando, assim, seus horizontes e escolhas. Para os pais é necessário que recebam informações e orientações, podendo assim, se transformar em bons parceiros, colaborando no desenvolvimento das potencialidades de seus filhos. Para os professores é urgente que tenham uma formação adequada para identificar alunos com AH/SD, para encaminhá-las para serviços especializados e, oferecer a eles, no ensino regular oportunidades de desenvolvimento proporcionando atividades que atendam suas necessidades.

Palavras-chave: Altas Habilidades; Superdotação; Pais; Professores; Educação Especial.

STUDENTS WITH HIGH ABILITY OR GIFTEDNESS: how to see themselves and are seen by their parents and teachers

ABSTRACT

Knowing that students with high ability or giftedness (AH/SD) think about yourself, like your parents see them can provide a set of information that subsidize the implementation of a specialized service with more favorable educational practices to develop their skills. Knowing how teachers deal with this issue would help in organizing courses that fill their gaps in

knowledge, creating a favorable environment for the identification of students with AH/SD and child development. Thus, this study aimed to describe how students identified with AH/SD, see themselves and are seen by their parents and teachers by reporting them. To meet the objectives proposed in this research were developed three scripts of interviews, specific for students, parents and teachers. Regarding the results, it is observed that students, regardless of age and grade, know very little about their potential, since their knowledge of the study and improvement opportunities are few, reducing some of the subjects in the school curriculum. Listening to parents it was found that up to identify your child is different from the others, but do not have enough knowledge to know how to help them. As teachers we observed that know little about the subject and especially how to identify them and what to offer in the regular room. These data indicate that, for students, a first step would be offering curriculum enrichment, thus, widening his horizons and choices. For parents it is necessary to receive information and advice, and may thus become good partners, collaborating in the development of the potential of their children. For teachers it is urgent that they have adequate training to identify students with AH/SD, to refer them to specialized services and offer them in regular education development opportunities providing activities that meet their needs.

Keywords: High Abilities; Giftedness; Parents; Teachers; Special Education.

INTRODUÇÃO

Existem muitas teorias e mitos sobre quem são os indivíduos com altas habilidades ou superdotação (AH/SD). Alencar (2001, p.119) traz algumas dessas diferentes percepções sobre estas pessoas e o que esta terminologia sugere:

[...] para algumas, o superdotado seria o gênio, aquele indivíduo que realmente apresenta um desempenho extraordinário e ímpar em uma determinada área do saber e do conhecimento; para outros seria um jovem inventor que surpreende pelo registro de uma nova patente; para outros ainda, seria aquele aluno que sistematicamente se situa entre os primeiros da classe durante toda a sua formação acadêmica, ou a criança precoce, que aprende a ler sem ajuda e que surpreende seus pais por seus interesses e indagações próprias de uma criança mais velha. O termo superdotado sugere ainda, a presença de um talento, seja na área musical, literária ou de artes plásticas. O denominador comum em todas as diversas conotações do termo é a presença, pois, de um notável desempenho ou de habilidades ou aptidões superiores.

A atual Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), define que os alunos com AH/SD demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança,

psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Tannebaum (1991) alerta que só se pode considerar um indivíduo com AH/SD se ele apresentar um conjunto entre os fatores: (1) um intelecto geral superior; (2) aptidões especiais em algum domínio ou área do conhecimento; (3) um conjunto de traços não intelectivos (como motivação intrínseca, independência, coragem para correr riscos, autoconceito positivo, etc.); (4) um ambiente desafiador e facilitador, que ajude a criança a se desenvolver num clima de afeto, desafio e encorajamento e, (5) sorte em momentos decisivos da vida. O autor acrescenta que muito do sucesso futuro do indivíduo provêm de fatores não preditivos, de se estar no local certo no momento adequado, ou de estar com a mente preparada para reconhecer uma experiência única ou rara. Acrescenta, ainda, que estes elementos interagem de diferentes formas em cada domínio de talento e não podem ser considerados isoladamente.

Em relação às características dos alunos com AH/SD, Pérez (2002, s/p.) afirma que:

[...] embora não apresente um perfil padronizado, geralmente possui diferenças qualitativas e quantitativas muito significativas em relação a seus pares, no que tange a interesses; motivação; criatividade; estilo e estratégias de aprendizagem; tolerância; senso de humor; auto-regulação; tratamento, interconexão e utilização das informações, entre outras. Estas diferenças geram necessidades educativas específicas que, quando não atendidas, costumam provocar a sua exclusão e/ou rejeição, seja por parte dos educadores, dos colegas ou inclusive por parte da sua própria família.

Na visão de Winner (1998) as crianças com AH/SD manifestam o potencial em sua área de domínio em uma idade anterior à esperada e apresentam uma facilidade maior em aprender do que as demais. Essa autora salienta ainda, que essas crianças necessitam de pouco auxílio por parte dos adultos e são capazes de fazer descobertas por si só, encontrando novas maneiras para resolver problemas de sua área de interesse. Demonstrem, ainda, criatividade, além de exibirem um interesse intenso e obsessivo por dominar sua área de talento, que ela denomina “fúria por dominar”. Gama (2006, p. 83) define esta dedicação obstinada à tarefa:

[...] uma dedicação desmedida, que não se vê em crianças ou jovens da mesma idade. É uma capacidade de concentração por períodos de tempo muito superiores ao que se espera de alunos nas mesmas condições e de igual idade. É a habilidade de focalizar agudamente em alguma atividade, seja uma tarefa, uma aula, o desenvolvimento de um projeto ou outra qualquer.

Quando uma criança é identificada com AH/SD, ela passa a ser considerada como especial pela família, que passa a se configurar de maneira diferente, de modo a focalizar toda sua energia nessa criança. Winner (1998) marca dois tipos de envolvimento das famílias com seus filhos superdotados: um integrante da família ou ambos dispendem uma grande quantidade de tempo estimulando e ensinando a criança ou, fazem sacrifícios para que ela receba treinamento de alto nível dos melhores professores disponíveis. A autora coloca ainda que, nessas duas situações como a vida familiar é totalmente organizada em torno das necessidades dessa criança, faz com que os pais canalizem seus interesses no talento do filho, transferindo as esperanças de um futuro positivo para essa criança. Isso pode ser prejudicial, uma vez que, ela pode se sentir sobrecarregada e até mesmo desmotivada, tendo seus próprios sonhos e expectativas anulados diante dos sonhos de seus pais. Landau (2002, p. 155) ainda complementa:

Muitas vezes, a superambição de uma criança está espelhada na superambição do pai ou da mãe, que visa tão somente aos fins (resultados) e não aos meios (capacidades e ações). Por outro lado, há pais que se embevecem com o sucesso dos filhos. Sentindo o reconhecimento dos outros refletido sobre si próprio, eles chegam a causar embaraços às crianças, até mesmo afastando-as das outras, quando se gabam das vitórias delas. Algumas crianças superdotadas ficam magoadas, porque imaginam que são amadas apenas pelo talento que demonstram, a ponto de apresentar fracassos escolares. Em casos extremos, os pais as exploram, forçando-as a exaustivos exercícios de suas aptidões e negligenciando-lhes o desenvolvimento global, com finalidade de exhibir-se.

A família, portanto, deve estimular, mas não criar expectativas muito altas em relação à criança. Por isso, é de suma importância que os pais recebam orientações de como devem

participar efetivamente no desenvolvimento do talento de seu filho, de forma a estimulá-lo, mas não transferindo questões pessoais e sem criar expectativas irreais.

Deve-se levar em conta que, estimular os filhos, não significa dizer que os pais sejam capazes de “criar” o dom em seus filhos, pois essa visão contradiz a literatura no que se refere aos determinantes relativos à hereditariedade e ao ambiente (FERNANDES, 2014). Landau (2002) explica que a inteligência vai sendo formada com o passar dos anos, tanto que o QI (quociente de inteligência) não permanece estável ao longo da vida. Alerta ainda, que as mudanças ambientais que geralmente ocorrem na família, podem agir negativamente na inteligência. Dessa forma, o contrário também ocorre. No que diz respeito à dinâmica escolar, Azinheiro e Martins (2005) apontam as preocupações mais enfrentadas pelos pais das crianças com AH/SD. Na área acadêmica alguns fatores podem interferir, tanto para o bom como para o desenvolvimento deficitário das altas habilidades da criança assim como da sua adaptação no contexto escolar: cumprimentos das tarefas escolares, embora repetitivas; desmotivação diante de metodologias pedagógicas; falta de cumprimento de regras estabelecidas causando indisciplina, por exemplo, as respostas aos professores e aos colegas e atitudes de liderança; valorização de certos aspectos como critério de avaliação (organização dos cadernos e frequente má caligrafia); comportamentos de inquietude e distração permanente. Outro ponto é o diálogo pais-escola em especial a dificuldades dos pais comunicarem as características especiais da criança e o motivo de um atendimento diferenciado, assim como a forma como os pais colocam suas exigências à escola. Pais se preocupam, até mesmo, com o relacionamento entre seu filho e os colegas da escola e com seus professores quanto ao cumprimento de regras e limites. Alunos com AH/SD tendem a questionarem com frequência e desafiar a autoridade do professor ou outros coordenadores e diretor da escola. Além de experimentarem frustrações e reações emocionais negativas excessivas quando contrariados, nem sempre sabendo lidar com eles. Conflitos internos podem ocorrer em função do

descompasso entre o desenvolvimento cognitivo que se processa em ritmo muito superior ao desenvolvimento físico e emocional. Os autores alertam que pode ocorrer o isolamento dos filhos e dificuldades nas relações entre os irmãos.

Sakaguti e Bolsanello (2013) investigaram os sentimentos, dificuldades e expectativas de 12 pais em relação aos filhos com AH/SD. Observaram que os pais: expressam sentimentos de insegurança, medo, angústia, preocupação frente à educação e ao futuro de suas crianças, em contraponto com sentimentos de privilégio, felicidade e orgulho; contam com pouco apoio da escola, mas esperam por políticas públicas que valorizem as AH/SD; se preocupam com o desajustamento social e o sub-rendimento escolar; relatam a dificuldade de lidar com a curiosidade dos filhos que fazem muitos questionamentos e nem sempre conseguem responder; a solidão de não poderem compartilhar com outros pais suas angústias e dúvidas. As autoras concluem ressaltando a relevância de se apoiar os pais e a família por meio de informações e orientações; equipar os pais com subsídios teóricos para poderem ajudar e lutar por seus filhos, e modificar o que a sociedade pensa a respeito das pessoas com AH/SD.

Fleith (2007b) assinala que, em uma concepção distorcida sobre a educação de crianças com AH/SD, alguns gestores escolares sugerem que a família procure uma escola que seja “adequada” para esse tipo de aluno, confirmando um posicionamento de que eles precisam ser tratados diferentes dos demais, em uma escola especializada que só atenda esse alunado, o que contraria toda a concepção de uma escola inclusiva. A autora enfatiza que a melhor escola para qualquer aluno deve ser acolhedora, ter flexibilidade para atender as necessidades educacionais específicas dos seus aprendizes, manterem diálogo com a família, ser aberta para aprender e propiciar oportunidades diferenciadas para potencialidades diferenciadas.

Fontes (2009, p. 74) alerta que, “o professor deve respeitar as necessidades de seus alunos, oportunizando meios de aprendizagem, a partir de uma reflexão constante sobre sua prática e da busca de suporte no ensino especializado”. Brandão (2012) defende, ainda, que os professores do ensino regular devem se sensibilizar para a diferença e se prepararem para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais, em contexto de sala de aula, mesmo não sendo especialistas. Isso vai de encontro com a proposta de uma escola inclusiva, para todos, não só para os alunos com AH/SD.

Dentre as principais características apresentadas pelos alunos com AH/SD, podemos citar o fato de serem questionadores e investigadores, o que geralmente acaba causando certo receio por parte dos professores que:

[...] muitas vezes expressam-se de maneira defensiva reprimindo ou ignorando os questionamentos dos alunos. Os alunos com altas habilidades, assim como outros educandos, acabam frustrando-se com o ensino e buscam outras alternativas muitas vezes inconvenientes ao professor (perturbando as aulas, “indisciplina”), enquanto outros acabam evadindo a escola (MATTEI, 2008, p.81).

O professor, portanto, deve estimular a curiosidade, evitando críticas destrutivas, promover o acolhimento mantendo o contato físico, ouvindo e respondendo sem julgar, encorajando a individualidade, ajudando a estabelecer prioridades de tempo e energia e criando condições para a partilha (BRANDÃO, 2012).

Em uma pesquisa realizada por Paludo, Loos-Sant'ana e Sant'ana-Loos (2013) eles buscaram compartilhar os resultados de uma pesquisa empírica acerca da constituição da identidade da pessoa com AH/SD. O grupo investigado por eles apresentou um autoconceito mediano, o que permitiu compreender que eles percebiam em si habilidades, capacidades e possibilidades em um nível desejável, mas que não se superestimavam face à sua condição de sujeito com AH/SD. Em relação à autoestima, que é a avaliação que o sujeito faz sobre em si próprio, foi considerada positiva pelos participantes. Os autores constataram que a amostra

pesquisada apresentava alta capacidade de resiliência, que eles eram capazes de possuir habilidades para superar vivências hostis e desenvolver melhorias em si mesmo a partir das mesmas. Por fim, concluíram, de modo geral, que ao manifestar o autoconceito e autoestima positivos, os sujeitos se percebiam como pessoas com muitos atributos e ainda apreciavam os mesmos.

Em um estudo realizado com adolescentes talentosos, Chagas e Fleith (2011) examinaram as características cognitivas, acadêmicas, afetivas e sociais e, ainda, identificaram os fatores que favorecem ou dificultam o desenvolvimento de suas habilidades, a partir da percepção deles mesmos, de seus familiares e professores. Os resultados indicaram que as características cognitivas e acadêmicas mais reconhecidas foram: autodidatismo, facilidade para aprender e dedicação aos estudos. Entre as características afetivas e sociais, destacaram-se: determinação, timidez e preferência pelo isolamento social. Os fatores promotores do desenvolvimento das habilidades mais frequentes foram: suporte familiar e atendimento em sala de recursos e a principal barreira identificada foi a dificuldade de acesso aos serviços especializados.

Camargo e Freitas (2013) analisaram as definições apresentadas por 24 alunos, de diferentes programas de enriquecimento curricular, sobre AH/SD. Observou-se, entre eles, o consenso de que as pessoas com AH/SD possuem um potencial superior em uma ou mais áreas do conhecimento. Apareceram nas falas o senso ético, a preocupação com o meio ambiente, o perfeccionismo, a facilidade para aprendizagem, confirmando o que a literatura já aponta (ALENCAR; FLEITH, 2001; CHAGAS; FLEITH, 2010). Ainda no estudo de Camargo e Freitas apareceram nas falas dos alunos a necessidade de mostrar que são iguais aos outros e que querem ser aceitos, apesar de apresentarem AH/SD. Alguns até negam seus comportamentos/indicadores de AH/SD, buscando serem aceitos pelo grupo. Estas atitudes podem dificultar a identificação dos estudantes com AH/SD, mascarando o seu

reconhecimento, impossibilitando que sejam oferecidas oportunidades educacionais e sócio emocionais indispensáveis para o seu desenvolvimento. O estudo conclui sobre a importância de ouvir os alunos para conhecer suas necessidades.

Saber o que pensam sobre si mesmo e como os pais veem o seu filho pode prover um conjunto de informações que subsidiariam o encaminhamento a um serviço de atendimento especializado, com práticas educacionais mais favoráveis ao desenvolvimento de suas habilidades. Conhecer como os professores lidam com esta questão auxiliaria na organização de cursos que preenchessem suas lacunas no conhecimento criando um ambiente favorável ao desenvolvimento infantil.

Dessa forma, o presente trabalho buscou descrever como alunos identificados com AH/SD, se veem e são vistos por seus pais e professores por meio do relato dos mesmos. Enquanto objetivos específicos têm-se: descrever o desempenho escolar a partir do relato do próprio aluno; descrever as características de desenvolvimento dos alunos identificados com AH/SD a partir do relato dos pais e, descrever a percepção do professor com relação às AH/SD.

MÉTODOS

Participantes

Neste estudo participaram 11 alunos, sendo 63,64% (7/11) do sexo masculino, tendo entre sete e nove anos de idade. Quanto ao ano escolar que frequentam 9,09% (1/11) são do 1º ano, 27,27% (3/11) do 2º ano, 9,09% (1/11) do 3º ano e 54,55% (6/11) do 4º ano. Além de, 10 pais e seis professores da sala de aula regular dos referidos alunos.

Local

Os dados foram coletados nas dependências da escola, sendo ela estadual, que atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, localizada em um bairro de periferia em uma cidade do interior de São Paulo.

Materiais

Para atender aos objetivos propostos nesta pesquisa, foram elaborados Roteiros de Entrevistas⁸ específicos para os alunos, pais e professores e foi utilizado um gravador para o registro do áudio.

O roteiro de entrevista para os alunos era composto por 15 questões, relacionadas às suas habilidades, interesses e características, como motivação, criatividade entre outras. No roteiro de entrevista para os pais, havia 13 perguntas sobre o desenvolvimento, a personalidade e, ainda, sobre as características apresentadas por seus filhos. Já o roteiro de entrevista para os professores era formado por sete questões, sobre como identificam características de alunos com AH/SD, quais atividades que eles oferecem em sala de aula, se já encaminharam para algum serviço de atendimento, se recebem apoio entre outras.

Procedimento para a coleta e análise de dados

O roteiro de entrevista com os alunos, pais e professores foi aplicado individualmente com cada um dos participantes, em horários previamente agendados. As respostas foram transcritas e agrupadas em categorias para análise dos dados.

⁸ O instrumento consta no APÊNDICE A da dissertação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

a) **Entrevista com os alunos**

A Tabela 1 mostra que dos alunos entrevistados, a maioria (72,73%) acredita que tem facilidade para aprender. Alencar (2001), Winner (1998) e Tannembaum (1991) descreveram que uma das características marcantes desses alunos é a manifestação de um intelecto geral superior, ou seja, uma facilidade maior em aprender quando comparado com os demais. Apesar de novos, já identificaram suas potencialidades.

As disciplinas escolares foram atribuídas por 45,45% como as suas maiores habilidades ou talentos e, 72,73% as apontaram como as maiores áreas de interesse. Contudo 63,64% as consideraram como suas maiores dificuldades. Para ilustrar estes dados 36,36% responderam que a disciplina de que mais gostam é Matemática e 54,54% que a que menos gostam é Língua Portuguesa. Dos entrevistados, 27,26% gostariam de estudar outras disciplinas que não estão presentes no seu currículo escolar e 54,54% se sentem motivados, interessados com algumas áreas como informática e matemática. Aqui observa-se que os alunos conhecem pouco sobre o que existe, suas áreas de interesse, até então, se reduzem às disciplinas do currículo escolar.

Deles, 81,82% disseram que prestam atenção na aula e 63,64% acreditam que sua nota é resultado disso. Os alunos atribuem seu bom desempenho ao que é oferecido pelo professor. Rodrigues e Pereira (2004) analisando a que os alunos atribuem o sucesso que tem na escola encontraram que os mesmos atribuem ao que o professor ensina. Todavia, os mesmos creditam à capacidade inerente do aluno que aprende sozinho.

Quanto à forma que estudam 45,45% relatam que é por meio da leitura. Na sala de aula 54,54% dos entrevistados preferem desenvolver atividades em grupos, com os colegas. Deles, 72,73% preferem ter amigos da mesma idade. Camargo e Freitas (2013) encontraram dados semelhantes quando entrevistaram alunos com AH/SD que relataram valorizar a

companhia de amigos. Todavia, outros autores levantam que há uma preferência pelo trabalho solitário (FLEITH, 2007a; CUPERTINO, 2008). A diferença dos dados pode se dever à idade dos alunos entrevistados.

Respondendo à questão sobre criatividade, 45,45% dos alunos se consideram criativos, mas somente em atividades de pintura e desenho. Aqui levanta-se a hipótese de que as oportunidades de expressão da criatividade em alunos até o 5º ano ainda sejam por meio deste tipo de atividade, sem o desenvolvimento de atividades-problema que possibilitassem o aparecimento de outras formas de criatividade para a solução de problemas. Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (1999, p. 19) afirmam que, “quem define o que é ou não criativo é o contexto cultural de cada povo, seus especialistas, as pessoas possuidoras e construtoras do conhecimento, das artes, da ciência, dos costumes”. Em contrapartida, o fato deles não se perceberem como criativos pode ser explicado, porque esse potencial ainda tem sido pouco estimulado no contexto escolar (GONÇALVES; FLEITH; LIBÓRIO, 2011). Ainda segundo essas autoras:

[...] a criatividade é um recurso humano natural que tem sido severamente inibido por obstáculos de natureza emocional e social e por um sistema de ensino que tende a subestimar as capacidades criativas do aluno e a reduzi-las abaixo do nível das suas reais possibilidades. O ensino tem subestimado o potencial criativo de seus alunos por estar ainda fortemente vinculado a um modelo cognitivo que não reconhece o pensamento criativo como parte de sua estrutura (VIRGOLIM; FLEITH; NEVES-PEREIRA, 1999, p. 28).

Com relação aos familiares, 81,82% responderam que se relacionam bem com a família. O restante justificou que brigam com os irmãos ou com os pais que trabalham e ficam cansados.

Tabela 1. Categorias das entrevistas com os alunos.

Questões	F	%
1. Você acha que tem facilidade para aprender?		
Sim.	8	72,73
2. Quais as suas maiores habilidades ou talento? E áreas de interesse?		
Habilidades: Citam disciplinas escolares (Matem., História, Ciências e L. Portuguesa).	5	45,45
Interesse: Citam disciplinas escolares (Artes, Ed. Física, Matem., Ciências e História).	8	72,73
3. E as maiores dificuldades?		
Descreve as disciplinas escolares (História, Geografia e Matemática).	7	63,64
4. Que disciplina você mais gosta? E menos gosta?		
Matemática.	4	36,36
L. Portuguesa.	6	54,54
5. O que você gostaria de estudar que não tem na escola? O que motiva você?		
Gostaria de estudar: Biologia/Química/Geografia.	3	27,26
O que motiva: Descreve as áreas (Matemática, Ed. Física e Química).	6	54,54
6. Você presta atenção na aula? Do que sua nota é resultado? Como estuda?		
Sim.	9	81,82
De prestar atenção.	7	63,64
Estuda lendo.	5	45,45
7. Você prefere desenvolver atividade sozinho ou com amigos? De que idade?		
Com colegas.	6	54,54
Da idade dele.	8	72,73
8. Você se acha criativo? Como ela se expressa?		
Sim.	5	45,45
Pintando/desenhando.	5	45,45
9. Você se relaciona bem com a sua família?		
Sim.	9	81,82

Camargo e Freitas (2013), afirmam que reconhecer os estudantes com AH/SD, a partir de como eles se veem, pode auxiliar na organização dos diferentes espaços educacionais frequentados por eles, de modo a poder entendê-los melhor, visando assim, a qualificação das oportunidades educacionais, apreciando a singularidade de cada um.

b) **Entrevista com a família**

Em relação às entrevistas feitas com as famílias dos alunos identificados, somente os pais de um aluno não respondeu ao roteiro de entrevista, sendo assim, tivemos a participação de 10 pais. A Tabela 2 mostra as categorias resultantes das respostas dos pais.

Quanto ao desenvolvimento de seus filhos 40% dos pais responderam que seus filhos começaram a falar antes da idade normal, que eles aprenderam tudo muito cedo. Em relação à personalidade 30% apontam que eles têm a personalidade forte, que às vezes são bravos, gostam de mandar em todo mundo, ficam nervosos e sem paciência. Ainda que presente em um percentual relativamente baixo, o fato de se desenvolverem muito cedo, de apresentarem uma maior desenvoltura no trabalho individual, um relacionamento tranquilo com os familiares, apesar de terem uma tendência em dominar as pessoas, de recusarem a aceitação de autoridades, que os pais sinalizaram como personalidade forte e ainda a curiosidade e os questionamentos também são características comuns aos alunos com AH/SD (BRASIL, 2002).

Dos pais, 60% afirmam que a escola nunca chamou a sua atenção por alguma habilidade e/ou precocidade de seu filho. Maia-Pinto e Fleith (2002) enfatizam que a identificação de crianças com AH/SD pode ser feita pelos pais, a partir da percepção do desenvolvimento de seus filhos, que costuma ser diferente dos demais, contudo ela acaba sendo assinalada pela escola, através dos professores que acompanham com frequência o processo de aprendizagem dessas crianças. Considerando a localização da escola, em um bairro de casas populares há uma chance de os pais não estarem preparados para identificar as AH/SD de seus filhos e, mais grave, mostra que a escola não está atenta às necessidades de seus alunos.

Deles, 60% afirmam que seus filhos são mais curiosos e que eles questionam muito, diferentemente das outras crianças e/ou filhos. Chagas e Fleith (2011) relataram que uma das

características presentes no repertório de crianças com AH/SD é a curiosidade e, conseqüentemente, o comportamento inquisidor de quem quer aprender sobre muitas coisas. Todavia, nem sempre os pais estão preparados ou tem todas as informações que seus filhos solicitam. Sakaguti e Bolsanello (2013) encontraram que pais relataram angústia em não conseguir atender todos os questionamentos de seus filhos.

Deles, 60% disseram que eles não praticam nenhuma atividade fora da escola, e ainda relataram que estimulam seus filhos incentivando-os a estudar, mostrando a importância da escola. Ainda, 100% acreditam que seus filhos tem facilidade para aprender e 70% disseram que é porque eles entendem as coisas facilmente, não é preciso falar mais de uma vez. Dos pais, 80% falaram que seus filhos costumam passar bastante tempo em uma atividade, desde que eles gostem, 40% disseram que o que eles mais gostam de fazer no tempo livre é brincar, outros 40% apontaram ficar no computador e relataram que seus filhos preferem fazer atividades individualmente. Chagas e Fleith (2011), Gama (2006) e Winner (1998) apontam que crianças com facilidade para aprender, costumam passar muito tempo em uma mesma atividade, apresentando dedicação e concentração na tarefa que se mantém por longos períodos.

Ao pedir para que descrevessem um fato ocorrido com seus filhos que tenha chamado a atenção da família, 40% relataram a compreensão, a percepção e atenção que eles tem. Quanto ao relacionamento com a família, 80% apontaram que é bom e tranquilo e 70% afirmaram que eles têm facilidade para fazer amigos.

Webb et al. (2007) salientam que a escola deveria promover troca de experiências entre pais de crianças com AH/SD pois pode proporcionar novas perspectivas sobre o entendimento dos comportamentos apresentados pelos filhos, bem como possibilitar o desenvolvimento de estratégias para lidar com diferentes situações.

Tabela2. Categorias das entrevistas com a família.

Questões	F	%
1. Como foi o desenvolvimento do seu filho na primeira infância? Começou falar antes de um ano de idade (entre 9 e 12 meses), aprendeu tudo muito cedo.	4	40
2. Como você descreve a personalidade e o comportamento manifestado do seu filho? Personalidade forte, bravo às vezes, gosta de mandar em todo mundo, nervoso, sem paciência.	3	30
3. A escola chamou sua atenção sobre alguma habilidade ou precocidade do seu filho? Não.	6	60
4. O filho de vocês tem alguma habilidade que se destaca de outros filhos/crianças? Curiosidade em aprender as coisas, questionador, facilidade para aprender, bem inteligente.	6	60
5. Quais atividades ele realiza fora da escola? Nenhuma (só brincar, assistir TV, jogar vídeo game, ler, ir à escola, e mexer no computador).	6	60
6. De que maneira vocês estimulam seu filho? Mostrando a importância de estudar, ir à escola, ao curso de inglês, colocando um objetivo.	6	60
7. Vocês acreditam que seu filho tem facilidade de aprender? Como? Sim.	10	100
Entende as coisas facilmente (não precisa falar mais de uma vez, questiona bastante).	7	70
8. Quanto tempo seu filho passa em uma atividade? Bastante tempo se for algo que gostam, não para até conseguir acertar o que está fazendo.	8	80
9. O que o seu filho mais gosta de fazer em seu tempo livre? Brincar.	4	40
Ficar no computador.	4	40,
10. Seu filho prefere desenvolver atividades individualmente ou em grupo? Individual.	4	40
11. Descrevam um fato ocorrido com seu filho que tenha chamado atenção de vocês. Compreensão e percepção.	4	40
12. Como é o relacionamento do seu filho com a família? Tem facilidade para fazer amigos? Bom, tranquilo.	8	80
Tem, bastante.	7	70

c) **Entrevista com os professores**

Nas entrevistas realizadas com os professores, tivemos a participação de seis professores dos alunos identificados. A Tabela 3 mostra que 83,33% dos alunos com AH/SD necessitam de um atendimento educacional especializado. Todavia, alguns relataram que por serem mais inteligentes não precisam de ajuda, que eles conseguem tudo por si próprio. De

acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) o aluno com AH/SD é um aluno da Educação Especial, com direito a ter um atendimento educacional especializado, uma vez que, são alunos que podem necessitar de programas diferenciados de ensino e aprendizagem.

Deles, 66,66% elencaram atividades que tem oferecido, como atividades extras de acordo com a curiosidade do aluno, atividades de produção de texto, práticas de leitura e orientação para a pesquisa. Ainda, 33,33% disseram que podem oferecer atividades de complementação e outros 33,33% relataram atividades como produção de texto, jogos e no computador. Deles, 50% apontaram que na sua sala poderia ter mais recursos, materiais de informática, tecnologia e livros, para atender melhor esses alunos. Todavia, autores têm encontrado em suas pesquisas que o que mais aparece é em relação à escrita, como produção de textos e prática de leitura, que já é algo muito trabalhado nas escolas (VIRGOLIM; FLEITH; NEVES-PEREIRA, 1999; FLEITH, 2007a). Eles sugerem que a escola deveria oferecer, por exemplo, mais atividades de estimulação a criatividade.

Dos professores 50% disseram nunca ter encaminhado nenhum aluno com AH/SD para outros serviços e o restante deles só encaminhou para essa pesquisa. Esta questão chama atenção e reforça ao já apontado pelos pais. Eles não encaminham nenhum aluno para outros serviços ou atendimentos, mostrando que eles passam despercebidos na escola. Marques (2010) alerta que a identificação é imprescindível, sendo ela o passo inicial no atendimento às suas necessidades.

Todos (100%) afirmaram que esperam receber ajuda de outros profissionais para atender melhor esses alunos, 50% disseram que esses profissionais podem ser psicólogos e psicopedagogos, pessoas que possam estar orientando e aprimorando as habilidades desses alunos e, ainda, 50% relataram não saber onde procurar essa ajuda. Observa-se que esperam

ajuda de profissionais de outras áreas, mas não incluíram a sua própria categoria, que pode ser um professor, que seja especializado e tenha experiência na área.

Tabela 3. Categorias das entrevistas com os professores.

Questões	F	%
1. Alunos com AH/SD necessitam de um atendimento educacional especializado?		
Sim.	5	83,33
2. Quais atividades você têm oferecido a esses alunos?		
Elencam atividades (extras de acordo com a curiosidade, mais desafiadoras, produção de texto, práticas de leitura, orientação para a pesquisa e direcionamento de livros).	4	66,66
3. Quais outras atividades você poderia oferecer?		
Complementação (uma atividade além do currículo).	2	33,33
Relatam possíveis atividades (escrita, produção de texto, jogos, computador).	2	33,33
4. O que, em sua sala de aula, poderia ser modificado para melhor atender esses alunos?		
Ter mais recursos (materiais de informática, jogos, ter acesso à pesquisa, mais livros).	3	50,00
5. Já encaminhou algum desses alunos para outros serviços?		
Não.	3	50,00
Sem ser para esse projeto, não.	3	50,00
6. Espera receber ajuda de outros profissionais para um melhor atendimento? Quais?		
Sim.	6	100,00
Alguém que possa aprimorar a habilidade do aluno, psicopedagogos, psicólogos, pessoas que possam estar orientando.	3	50,00
7. Sabe onde procurar essa ajuda?		
Não.	3	50,00

Bahiense e Rossetti (2014, p. 206), afirmam que “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”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou descrever como alunos identificados com AH/SD, se veem e são vistos por seus pais e professores por meio de relatos. Os resultados indicaram que os dados obtidos com os alunos mostram como se veem e, considerando a idade e série deles, observa-se que conhecem pouco sobre suas potencialidades uma vez que seus conhecimentos sobre as possibilidades de estudo e aprimoramento são poucos, reduzindo-se a algumas das disciplinas do currículo escolar. Um primeiro passo no enriquecimento curricular ou um programa específico para alunos com AH/SD seria mostrar o que existe enquanto possibilidades de desenvolvimento, ampliando, assim, seus horizontes e escolhas.

Ouvindo os pais observou-se que até identificam que seu filho é diferente dos demais, mas não tem conhecimento suficiente para saber como ajudá-los. Mostrando-se necessário que esses pais recebam informações e orientações, podendo assim, se transformar em bons parceiros, colaborando no desenvolvimento das potencialidades de seus filhos. Porém, é preciso cuidar para que cobranças excessivas ou descontextualizadas não aconteçam visando evitar problemas emocionais que podem, no futuro impedir que seus talentos sejam úteis a ele e à sociedade a que pertencem.

Quanto aos professores é urgente que sejam preparados para identificar alunos com AH/SD, encaminhá-los para serviços especializados e, oferecer a eles, no ensino regular oportunidades de desenvolvimento proporcionando atividades que atendam suas necessidades. Identificar alunos com AH/SD ainda é um desafio que deve ser enfrentado pelo sistema escolar de forma que talentos não sejam desperdiçados e que a escola cumpra seu papel de formar alunos capazes.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

AZINHEIRO, A.; MARTINS, T. Intervenção com pais de crianças sobredotadas: reflexões e propostas. **ANEIS** – Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação. Braga, v. 6, p. 139-147, 2005.

BAHIENSE, T. R. S.; ROSSETTI, C. B. Altas Habilidades/Superdotação no Contexto Escolar: Percepções de Professores e Prática Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 20, n. 2, p. 195-208, 2014.

BRANDÃO, C. P. R. **A sobredotação como necessidade educativa especial: conhecer, identificar e intervir no ensino regular - perspectivas e práticas pedagógicas dos docentes do 1º ciclo do ensino básico**. 2012. 142 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva**. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

CAMARGO, R. G; FREITAS, S. N. Altas habilidades/superdotação por estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de altas habilidades/superdotação (CONBRASD)**, v. 1, n. 1, p. 82-89, 2013.

CHAGAS, J. F; FLEITH, D. S. Habilidades, características pessoais, interesses e estilos de aprendizagem de adolescentes talentosos. **Psico-USF**, v. 15, n.1, p. 93-102, 2010.

CHAGAS, J. F.; FLEITH, D. S. Perfil de Adolescentes Talentosos e Estratégias para o seu Desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 27, n. 4, p. 385-392, 2011.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2008.

FERNANDES, T. L. G. **Capacidades silentes: Avaliação educacional diagnóstica de altas habilidades em alunos com surdez**. 2014. 330 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2014.

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

FLEITH, D. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007b.

FONTES, R. S. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GONÇALVES, F. C.; FLEITH, D. S.; LIBÓRIO, A. C. O. Criatividade em aula: percepção de alunos de dois estados brasileiros. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, n. 63, p. 1-110, 2011.

LANDAU, E. **A Coragem de Ser Superdotado**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Revista Estudos de Psicologia**. Campinas, PUC, v. 19, n. 1, p. 78-90, 2002.

MARQUES, C. R. **Levantamento de crianças com indicadores de altas habilidades em Jaboticabal/São Paulo**. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2010.

MATTEI, G. O professor e aluno com altas habilidades e superdotação: relações de saber e poder que permeiam o ensino. **Revista Educação Especial**. UFSM, v. 21, n. 31, p. 75-84, 2008.

PALUDO, K. I.; LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S. A identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação sob a ótica do sistema teórico da afetividade ampliada. **PsicoDom**, ed. 12, 2013. Disponível em: < http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/dez13_artigo05.php > . Acesso em: 20 de outubro de 2014.

PÉREZ, S. G. P. B. Da transparência à consciência: uma evolução necessária para a inclusão do aluno com altas habilidades/superdotados. In: **I Seminário de Inclusão de Pessoas com Altas Habilidades/Superdotados**, II Seminário de Inclusão da Pessoa com Necessidades Especiais no Mercado de Trabalho, VI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, Setembro,

2002, Vitória/ES. Anais... Vitória: UFES/Fórum Permanente de Educação Inclusiva/ABSD-ES/Fundação Ciciliano Abel de Almeida/FINDES-SENAI/ES. 2002, CD-ROM.

RODRIGUES, O. M. P. R.; PEREIRA, A. A. Desempenho escolar: atribuições de causalidade diante do sucesso e do fracasso escolar. In: RODRIGUES; O. M. P. R.; VALLE, T. G. M.; ALMEIDA-VERDU, A. C. M.; LOPES JUNIOR, J.; CAVALCANTE, M. R. (Orgs.). **Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem: investigações e análises**. São Carlos/SP: RiMa Editora, p. 79-94, 2004.

SAKAGUTI, P. M. Y.; BOLSANELLO, M. A. Filhos com Altas Habilidades/Superdotação: sentimentos, dificuldades e expectativas dos pais. **Revista Brasileira de altas habilidades/superdotação (CONBRASD)**, v. 1, n. 1, p. 99-101, 2013.

TANNEMBAUM, A. J. The social psychology of giftedness. In: COLANGELO, N. & DAVIS, G. A. (Eds.). **Handbook of gifted education**. Boston: Allyn & Bacon, 1991.

VIRGOLIM, A. M. R.; FLEITH, D. S.; NEVES-PEREIRA, M. S. **Toc, toc... plim, plim!:** Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. Campinas: Papyrus, 1999.

WEBB, J. T. et al. **A parent's guide to gifted children**. Scottsdale: Great Potential Press, 2007.

WINNER, Ellen. **Crianças Superdotadas: mitos e realidades**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo tinha a hipótese de que uma avaliação multimodal, incluindo, avaliações de desempenho intelectual e acadêmico, a história de desenvolvimento, acrescida de um instrumento que possa identificar a área de superdotação, seria possível subsidiar a tomada de decisões para o atendimento educacional especializado desses alunos identificados.

Assim, este foi dividido em quatro artigos, sendo que o primeiro buscou realizar uma identificação de alunos com AH/SD através de uma triagem inicial, utilizando testes para avaliar o desempenho intelectual e acadêmico, além da indicação dos professores. O segundo artigo, realizou uma avaliação confirmatória com o WISC-III, dos alunos identificados na triagem inicial. Já o terceiro artigo, procurou descrever o perfil desses alunos identificados na avaliação confirmatória e o quarto, objetivou descrever como esses alunos identificados se veem e são vistos por seus pais e professores.

Na presente pesquisa, evidenciou-se a importância de múltiplas avaliações na identificação das AH/SD, uma vez que, com elas foi possível chegar a uma identificação, mais precisa e segura, além de apontar as habilidades e dificuldades mais frequentes apresentadas por esses alunos, propiciando, que a escola e os pais, possam ofertar um ensino que seja adequado as suas necessidades.

Outro ponto importante do trabalho foi o fato de poder identificar, nos instrumentos utilizados, os pontos fortes e fracos de cada um, evitando futuros erros e chegando a uma identificação mais concisa, subsidiando assim, a possibilidade de novos estudos. Os resultados do TDE, por exemplo, foram muito abaixo do esperado para o ano/idade. Todavia, foram dados importantes, pois mostram que a escola não está atendendo as necessidades básicas de aprendizagem do aluno, o que indica uma revisão importante do que ela tem realmente oferecido enquanto ambiente de aprendizagem do conhecimento socialmente acumulado em uma cultura.

De acordo com Virgolim (2007), a avaliação como recurso pedagógico contribui:

[...] para conhecer os pontos fortes e os interesses dos alunos, suas necessidades cognitivas, sociais e afetivas peculiares, a fim de dar-lhes oportunidades de construir seu próprio conhecimento, no seu próprio ritmo. Talvez assim possamos transformar suas potencialidades e promessas, sinalizadas em seus primeiros anos em certezas e realizações. (p. 9).

Vale ressaltar que, apesar desse estudo se propor a realizar uma avaliação multimodal, para identificar alunos com AH/SD e ainda que muitos autores apontem a criatividade como uma característica importante da superdotação (RENZULLI; REIS, 1985; RENZULLI, 1998; CROPLEY E URBAN, 2000; FLEITH, 2006, 2009), nessa pesquisa não utilizamos nenhum instrumento que avalie essa característica, sendo de suma importância, que novas pesquisas procurem incluir esses instrumentos em novas identificações. Renzulli e Reis (1985) esclarecem que os alunos com AH/SD não só são consumidores de conhecimento, mas produtores e a originalidade é apontada como uma das características da criatividade, capaz de proporcionar inovação, criação de produtos e geração de ideias novas e incomuns (GONÇALVES; FLEITH, 2011).

Por fim, aponta-se para a importância de políticas públicas, que possam prover a essa população um ensino de qualidade e que seja de acordo com as suas necessidades, além do preparo dos professores para atender essa diversidade que está presente na sala de aula, tanto no sentido de identificá-los, como para desenvolver suas habilidades e, finalmente, fornecer um suporte adequado aos familiares desses alunos, de modo que eles também possam contribuir com o desenvolvimento de seus filhos.

REFERÊNCIAS

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

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

ALMEIDA, L. S. As aptidões na definição e avaliação da inteligência: O concurso da análise fatorial. **Paideia**, v. 12, v. 23, p. 5-17, 2002.

ANASTASI, A.; URBINA, S. **Testagem Psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ANDRÉS, A. Educação de alunos superdotados / altas habilidades. Brasília: **Consultoria Legislativa da Área XV**. Educação, Cultura e Desporto, 2010.

ANGELINI, A. L. et. al. **Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: Escala Especial**. Manual. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia, 1999.

ANTIPOFF, C. A. **Uma Proposta Original na Educação de Bem-Dotados: ADAV – Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem Dotados em sua Primeira Década de Funcionamento: 1973-1983**. 2010. 240 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. **Psicologia Escolar 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. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 30, n. 1, p. 32-45, 2010.

BARBOSA, A. J. G. et al. Identificação de sobredotação intelectual: Uso de testes e nomeação parental. In: **XIII Actas de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos**. Braga: Psiquilibrios, 2008.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

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. Série legislação, n. 102, 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

CROPLEY, A. J.; URBAN, K. K. Programs and strategies for nurturing creativity. In: HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J.; STERNBERG, R. J.; SUBOTNIK, R. F. (Orgs.). **International handbook of giftedness and talent**. (p. 485-497) Oxford, UK: Elsevier, 2000.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.). **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2008.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FELDHUSEN, J. F. Talent Development in Gifted Education. **ERIC Digest E-610**, 2001.

FLEITH, D. S. Contribuição do psicólogo escolar para o desenvolvimento das altas habilidades. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.). **Psicologia Escolar**: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática. Campinas: Alínea, p. 245-264, 2009.

FLEITH, D. S. Criatividade e altas habilidades/superdotação. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria, n. 8, p. 219-232, 2006.

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

FLEITH, D. S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. v. 2: atividades de estimulação de alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007b.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades**: Orientação a Pais e Professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FONSECA, D. F. **Identificação de alunos com altas habilidades/superdotação em escola da rede particular de ensino de Teresina Piauí.** 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, 2010.

FREEMAN, J. ; GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas.** São Paulo: EPU, 2000.

FREITAS, S. N. **Educação e Altas Habilidades/ Superdotação: A ousadia de rever conceitos e práticas.** Santa Maria: Editora UFSM, 2006.

GAGNÉ, F. **A Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT).** 2000. Disponível em:
<<http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/policies/gats/assets/pdf/poldmgt2000rtcl.pdf>>. Acesso em: 16 de setembro de 2014.

GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado.** Rio Janeiro: Objetiva, 2001.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARGIULO, R. M. Persons who are gifted and talented. In: GARGIULO, R. M. **Special Education in Contemporary Society: an introduction to exceptionality.** 2. Ed. Thomson Wadsworth, p. 340-393, 2006.

GONÇALVES, F. C.; FLEITH, D. S. Estudo comparativo entre alunos superdotados e não-superdotados em relação à inteligência e criatividade. **Psico.** Porto Alegre, PUCRS, v. 42, n. 2, p. 263-268, 2011.

GUENTHER, Z. C. **Caminhos para desenvolver potencial e talento.** Lavras: UFLA, 2011.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e talento – um programa para a escola.** São Paulo: EPU, 2006.

GUENTHER, Z. C. **Identificação do talento pela Observação Direta.** Lavras, MG: Relatório de pesquisa da FAPEMIG, 1998.

HECK, V. S. **Inteligência: a teoria psicométrica e a adaptação dos subtestes verbais da escala WASI para o português brasileiro.** 2009. 102 f. Dissertação (Mestre em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Psicologia, 2009.

HOGAN, T. **Introdução à prática de testes psicológicos**. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. **Diagnóstico y educación de los más capaces**. Madrid: UNED, MEC, 2000.

LANDAU, E. **A Coragem de Ser Superdotado**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

MANNING, S. A. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Editora Cultrix, 1977.

MARLAND, S. P. Jr. **Education of the gifted and talented**: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner and background papers submitted to the U.S. Office of Education. Washington, DC: U. S. Government Printing Office, 1972.

MARQUES, Clayton dos R. **Levantamento de crianças com indicadores de altas habilidades em Jaboticabal/São Paulo**. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MARTINS, C. S. R. **Análise das habilidades sociais de adolescentes com e sem indicadores de dotação e influências sociodemográficas**. 2013. 261 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2013.

MÖNKES, F. J. Ao serviço das necessidades dos sobredotados: o modelo da combinação ótima. In: Modelos alternativos de formação. **AGORA IX**. Salónica: Cedefop Panorama, 2000.

PASQUALI, L. **Análise fatorial para pesquisadores**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2002.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e Crenças sobre Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, n. 22, p. 45-59, 2003.

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, Editora UFPR, n. 41, p. 109-124, 2011.

PIIRTO, J. **Talented children and adults: Their development and education.** Columbus, Prentice Hall/Merril, 1999.

POCINHO, M. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Revista brasileira de educação especial.** Marília, v.15, n. 1, p.3-14, 2009.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. O papel do professor junto ao aluno com Altas Habilidades. **Cadernos de Educação Especial.** Santa Maria, UFSM, n. 25, p. 1-7, 2005.

REIS, S. M. Overcoming Barriers in Girls' Talent Development. **Parenting for High Potential**, p. 18-23, 1999.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação.** Porto Alegre, PUCRS, ano XXVII, v. 1, n.52, p. 75-131, 2004.

RENZULLI, J. S. Three-Ring Conception of Giftedness. In: BAUM, S. M.; REIS, S. M.; & MAXFIELD, L. R. (Eds.). **Nurturing the gifts and talents of primary grade students.** Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1998. Disponível em: <<http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart13.html>>. Acesso em: 16 de setembro de 2014.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for education excellence.** Mansfield Center, CT: Creative Learning, 1985.

RENZULLI, J. S. et al. **Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students.** Revised edition (SRBCSS-R). Mansfield Center, CT: Creative Learning, 2002.

RUSS, J. **Dicionário de Filosofia.** São Paulo: Scipione, 1994.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba: Ibpe, 2008.

SCHELINI, P. W. Teoria das inteligências fluida e cristalizada: início e evolução. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 3, p. 323-332, 2006.

SMITH, D. D. Superdotação e altas habilidades. In: SMITH, D. D. **Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

SMUTNY, J. F. **Stand up for your gifted child**: how to make the most of kid's strengths at school and at home. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc, 2001.

STEIN, L. M. **TDE**: teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

STERNBERG, R. J. The Theory of Successful Intelligence. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, v. 39, n. 2, p. 189-20, 2005.

TANNENBAUM, A. Nature and nurture of giftedness. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. **Handbook of gifted education**. 3 Ed. Boston: Allyn & Bacon, 2003.

TERMAN, L. M. **The Measurement of Intelligence**. An Explanation of and a Complete Guide for the Use of the Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Intelligence Scale. Project Gutenberg's The Measurement of Intelligence, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. **Creativity and intelligence**: A study of Brazilian gifted and talented students. 2005. XXXf. Doctoral Dissertation (Educational Psychology), University of Connecticut, 2005.

VIRGOLIM, A. M. R. (Org.) **Altas habilidade/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

WECHSLER, David. **WISC-III**: Escala de Inteligência Wechsler para Crianças. Adaptação brasileira da 3ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

WINNER, Ellen. **Crianças Superdotadas**: mitos e realidades. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – ROTEIROS DE ENTREVISTA

a) **Roteiro de entrevista para os alunos**

1. Você acha que tem facilidade para aprender?
2. Quais as suas maiores habilidades ou talento? E as maiores dificuldades?
3. Quais suas áreas de interesse?
4. O que você acha da sua escola? Que disciplina você mais gosta? E qual gosta menos?
5. O que você gostaria de estudar além das coisas da escola? Que você tem mais curiosidade?
6. Você presta atenção na aula?
7. Você acredita que sua nota é resultado do que você estuda ou pelo que você prestou atenção às aulas?
8. Como você estuda?
9. Com o que você se sente motivado?
10. Você prefere desenvolver atividades sozinho ou com outros amigos?
11. Você se acha criativo? Em quê?
12. De que maneira você expressa sua criatividade?
13. De que maneira você absorve seu conhecimento?
14. Você prefere amigos da sua idade ou mais velhos?
15. Você se relaciona bem com a sua família? Como você percebe isso?

b) **Roteiro de entrevista para a família**

1. Como foi o desenvolvimento do seu filho na primeira infância (motor, cognitivo, sócio-afetivo)?
2. Como você descreve a personalidade e o comportamento manifestado do seu filho?
3. A escola chamou sua atenção sobre alguma habilidade ou precocidade do seu filho?
4. Na opinião de vocês o seu filho tem alguma habilidade que se destaca de outros filhos/crianças?
5. Quais atividades ele realiza fora da escola?
6. De que maneira vocês estimulam seu filho?
7. Vocês acreditam que seu filho tem facilidade de aprender? Como?

8. Quanto tempo seu filho passa em uma atividade?
9. O que o seu filho mais gosta de fazer em seu tempo livre?
10. Seu filho prefere desenvolver atividades individualmente ou em grupo?
11. Descreva um fato ocorrido com seu filho que tenha chamado atenção de vocês.
12. Como se dá o relacionamento do filho de vocês com o resto da família?
13. Seu filho tem facilidade para fazer amigos?

c) **Roteiro de entrevista para os professores**

1. Na sua opinião, alunos com altas habilidades ou superdotação necessitam de um atendimento educacional especializado?
2. Quais atividades você têm oferecido a esses alunos?
3. Quais outras atividades você poderia oferecer?
4. O que, em sua sala de aula, poderia ser modificado para melhor atender esses alunos?
5. Já encaminhou algum desses alunos para outros serviços? Quais?
6. Espera receber ajuda de outros profissionais para um melhor atendimento? Quais?
7. Sabe onde procurar essa ajuda?

ANEXO A – PARECER COMITÊ DE ÉTICA

"FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU/ UNESP -
"JÚLIO DE MESQUITA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Identificação de alunos com altas habilidades/superdotação a partir de uma avaliação multimodal

Pesquisador: Lurian Dionizio Mendonça

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 20046813.2.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 501.669

Data da Relatoria: 15/10/2013

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto que visa a identificar alunos com características de superdotação por meio de uma análise qualitativa e a utilização de instrumentos de avaliação psicológica

Objetivo da Pesquisa:

Identificar alunos com características de superdotação ou altas habilidades em escolas públicas

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

não há riscos imediatos identificáveis

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A importância da identificação precoce de crianças com características de altas habilidades ou superdotação reside na possibilidade de oferecer a elas condições adequadas para que se desenvolvam em toda a sua potencialidade. A metodologia é adequada a esse fim.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

o TCLE está adequadamente redigido e em acordo com as normas presentes na resolução 466/12

Recomendações:

nada a declarar

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrão Coube, nº 14-01

Bairro: CEP: 17.033-360

UF: SP **Município:** BAURU

Telefone: (143)103-8087 **Fax:** (143)103-8087 **E-mail:** arimala@fc.unesp.br

"FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU/ UNESP -
"JÚLIO DE MESQUITA



Continuação do Parecer: 501.069

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nada a declarar

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O protocolo indica que se trata de pesquisa metodologicamente coerente e elaborada em acordo com as normas éticas presentes na resolução 466/12

BAURU, 19 de Dezembro de 2013

Assinador por:
Art Fernando Mala
(Coordenador)

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CEP: 17.035-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (143)103-6087 Fax: (143)103-6087 E-mail: artmala@fc.unesp.br

ANEXO B – LISTA DE ITENS PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Senhor (a) professor (a) o presente instrumento, “Lista de itens para observação em sala de aula”, é utilizado com os professores de Lavras/MG, através do CEDET (Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento), organizado por Zenita C. Guenther (CEDET, 2004), para identificar alunos com sinais de talentos.

Desta forma, solicitamos sua colaboração respondendo ao instrumento abaixo, pois em sua sala pode ter algum aluno com dotação e talento e não ter sido identificado até o momento.

Escola: _____

Ano (série): _____

I – Indique em cada item, os dois alunos de sua turma, menino ou menina (um para cada coluna e assim serão dois em cada linha), que, na sua opinião, apresentam as seguintes características:

Obs. Os nomes podem se repetir e caso coloque só o primeiro nome – incluir o número da chamada, assim facilita posterior identificação. É importante o ano da turma e a letra da turma, exemplo: (5º A; 8º D; 3º B).

	1º NOME	2º NOME
1. Os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão.		
2. Os melhores nas áreas de matemática e ciências.		
3. Os melhores nas áreas de arte e educação artística.		
4. Os melhores em atividades extracurriculares.		
5. Mais verbais, falantes e conversadores.		
6. Mais curiosos, interessados e perguntadores.		
7. Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula.		
8. Mais críticos com os outros e consigo próprio.		
9. De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade.		
10. Mais persistentes, compromissados, chegam ao fim do que fazem.		
11. Mais independentes, iniciam o próprio trabalho e fazem sozinhos.		
12. Entediados, desinteressados, mas não necessariamente atrasados.		

13. Mais originais e criativos.		
14. Mais sensíveis aos outros e bondosos para com os colegas.		
15. Preocupados com o bem estar dos outros.		
16. Mais seguros e confiantes em si.		
17. Mais ativos, perspicazes, observadores.		
18. Mais capazes de pensar e tirar conclusões.		
19. Mais simpáticos e queridos pelos colegas.		
20. Que se ocupam de atividades solitárias.		
21. Mais levados, engraçados, “arteiros”.		
22. Que você considera mais inteligente.		
23. Com melhor desempenho em esportes e exercícios físicos.		
24. Que sobressaem em habilidades manuais e motoras.		
25. Que produzem respostas inesperadas e pertinentes.		
26. Capazes de liderar e passar energia própria para animar o grupo.		

II – Existe em sua turma alguma criança com outros talentos especiais? Quem?

Como se manifesta o seu talento? (Pode anexar qualquer material que julgar pertinente).

III – Comentários e observações que deseje fazer: (Pode anexar folhas se desejar).

**ANEXO C – ESCALA PARA AVALIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS
COMPORTAMENTAIS DE ALUNOS COM HABILIDADES SUPERIORES –
REVISADA – SRBCSS-R**

Nome do aluno:	
Escola:	Ano:
Professor:	
Data:	

INSTRUÇÕES: Leia cada item de cada escala e marque o quadrado que corresponde à frequência com que você tem observado cada comportamento presente no aluno. Cada item deve ser lido com a frase inicial, "O aluno demonstra..." ou "O estudante...". Use a seguinte escala de valores: Não observado (NO), Nunca (N), Raramente (R), Algumas vezes (AV) e Sempre (S).

I. Características de Aprendizagem	NO	N	R	AV	S
O aluno demonstra...					
1. Vocabulário avançado para sua idade ou série.					
2. Habilidade de fazer generalizações sobre eventos, pessoas e coisas.					
3. Uma grande bagagem de informações sobre um tópico específico.					
4. Habilidade de entender princípios não diretamente observados.					
5. Perspicácia em perceber relações de causa e efeito.					
6. Entendimento de material mais complicado através de raciocínio analítico.					
7. Uma grande bagagem de informações sobre uma variedade de tópicos.					
8. Habilidade de lidar com abstrações.					
9. Facilidade para lembrar informações.					
10. Habilidade de fazer observações perspicazes e sutis.					
11. Habilidade de transferir aprendizagens de uma situação para outra.					

Total de cada coluna					
Peso de cada coluna					
Total das colunas multiplicadas pelo peso					
TOTAL					

II. Características de Criatividade	NO	N	R	AV	S
O aluno demonstra...					
1. Habilidade de pensamento imaginativo.					

2. Senso de humor.					
3. Habilidade de produzir respostas incomuns, únicas ou inteligentes.					
4. Espírito de aventura ou disposição para correr riscos.					
5. Habilidade de gerar um grande número de ideias ou soluções para problemas ou questões.					
6. Tendência em ver humor em situações que não parecem humorísticas para os outros.					
7. Habilidade de adaptar, melhorar ou modificar objetos ou ideias.					
8. Atitude de brincadeira intelectual, disposição para fantasiar e manipular ideias.					
9. Atitude não conformista, não temendo ser diferente.					

Total de cada coluna					
Peso de cada coluna					
Total das colunas multiplicadas pelo peso					
TOTAL					

III. Características Motivacionais	NO	N	R	AV	S
O aluno demonstra...					
1. Habilidade de se concentrar intencionalmente em um tópico por um longo período de tempo.					
2. Comportamento que requer pouca orientação dos professores.					
3. Interesse constante por certos tópicos ou problemas.					
4. Obstinação em procurar informações sobre tópicos do seu interesse.					
5. Persistência em seu trabalho escolar, mesmo quando ocorrem contratemplos.					
6. Preferência por situações nas quais possa ter responsabilidade pessoal sobre o produto de seus esforços.					
7. Persistência, indo até o fim quando interessado em um tópico ou problema.					
8. Envolvimento intenso quando trabalha certos tópicos ou problemas.					
9. Compromisso com projetos de longa duração, quando interessado em um tópico.					
10. Persistência quando busca atingir um objetivo.					
11. Pouca necessidade de motivação externa para finalizar um trabalho que inicialmente se mostrou estimulante.					

Total de cada coluna					
Peso de cada coluna					
Total das colunas multiplicadas pelo peso					
TOTAL					

IV. Características de Liderança	NO	N	R	AV	S
O aluno demonstra...					
1. Comportamento responsável; pode-se contar com ele para terminar atividades ou projetos que começou.					
2. Tendência a ser respeitado pelos colegas.					
3. Habilidade de articular ideias e de se comunicar bem com os outros.					
4. Autoconfiança quando interage com colegas da sua idade.					
5. Habilidade de organizar e trazer estrutura a coisas, pessoas e situações.					
6. Comportamento cooperativo quando trabalha com os outros.					
7. Tendência a dirigir as atividades quando está envolvido com outras pessoas.					
Total de cada coluna					
Peso de cada coluna					
Total das colunas multiplicadas pelo peso					
TOTAL					

V. Características de Comunicação	NO	N	R	AV	S
O estudante...					
1. Usa a voz expressivamente para transmitir ou aumentar o significado.					
2. Gosta de transmitir informações não-verbalmente, usando gestos, expressões faciais, e "linguagem corporal".					
3. É um interessante contador de histórias.					
4. Usa figuras de linguagem vívidas e imaginativas, como trocadilhos e analogias.					
5. Fala e escreve de forma clara e vai diretamente ao ponto.					
6. Modifica e ajusta a expressão de ideias para uma máxima recepção.					
7. É capaz de revisar e modificar ideias de modo conciso, porém retendo as ideias essenciais.					
8. Explica as coisas de forma clara e concisa.					
9. Usa palavras descritas para adicionar cor, emoção e beleza no relato.					
10. Expressa os seus pensamentos e necessidades de forma clara e concisa.					
11. Encontra vários modos de expressar ideias, de forma a se fazer entender pelos outros.					
12. Consegue descrever coisas usando poucas palavras, mas de forma muito apropriada.					
13. É capaz de expressar várias nuances de significado pelo uso de um grande estoque de sinônimos.					
14. Pode expressar ideias em uma variedade de modos alternativos.					
15. Sabe e pode usar muitas palavras bastante relacionadas em significado.					

Total de cada coluna					
Peso de cada coluna					
Total das colunas multiplicadas pelo peso					
TOTAL					

VI. Características de Planejamento	NO	N	R	AV	S
O estudante...					
1. Determina quais informações ou recursos são necessários para realizar uma tarefa.					
2. Compreende a relação entre etapas específicas e o processo como um todo.					
3. Permite tempo para executar todos os passos envolvidos em um processo.					
4. Prevê consequências ou efeitos de ações.					
5. Organiza bem o seu trabalho.					
6. Leva em conta detalhes necessários para atingir uma meta.					
7. É bom em jogos de estratégia onde é necessário se antecipar vários movimentos à frente.					
8. Reconhece vários métodos alternativos para se atingir uma meta.					
9. Pode localizar as áreas de dificuldade que poderiam surgir em um procedimento ou atividade.					
10. Organiza os passos de um projeto em uma ordem ou sequência de tempo apropriados.					
11. É bom em dividir uma atividade em procedimentos menores, passo a passo.					
12. Estabelece prioridades quando organiza atividades.					
13. Demonstra ser conciente de limitações relativas a tempo, espaço, materiais e habilidades quando trabalhando em grupo ou projetos individuais.					
14. Pode promover detalhes que contribuem ao desenvolvimento de um plano ou procedimento.					
15. Vê modos alternativos de distribuir trabalho ou de nomear as pessoas para realizar uma tarefa.					

Total de cada coluna					
Peso de cada coluna					
Total das colunas multiplicadas pelo peso					
TOTAL					

VII. Características Artísticas	NO	N	R	AV	S
O estudante...					
1. Gosta de participar de atividades de artes; é ávido em expressar suas ideias visualmente.					
2. Incorpora grande número de elementos em seus trabalhos de arte;					

varia o tema e o conteúdo dos trabalhos.					
3. Chega a soluções únicas e não convencionais, a problemas artísticos ao invés de soluções tradicionais e convencionais.					
4. Se concentra por períodos longos de tempo em projetos de arte.					
5. Gosta de experimentar meios diferentes; experimenta usando uma variedade de materiais e técnicas.					
6. Tende a selecionar a arte como meio de expressão para atividades livres ou projetos de sala de aula.					
7. É particularmente sensível ao ambiente; é um observador perspicaz, percebe o incomum, que pode estar sendo negligenciado pelos outros.					
8. Produz equilíbrio e ordem em seu trabalho de arte.					
9. É crítico de seu próprio trabalho; estabelece altos padrões de qualidade; frequentemente refaz uma criação para poder refiná-la.					
10. Demonstra um interesse no trabalho de outros alunos, passa tempo estudando e discutindo o trabalho deles.					
11. Elaborar as ideias de outras pessoas, usa estas ideias como um "trampolim", ao invés de copiá-las.					

Total de cada coluna					
Peso de cada coluna					
Total das colunas multiplicadas pelo peso					
TOTAL					

VIII. Características Musicais	NO	N	R	AV	S
O estudante...					
1. Demonstra um interesse contínuo em música, procura oportunidades para ouvir e criar música.					
2. Percebe finas diferenças em tom musical (intensidade, sonoridade, timbre, duração).					
3. Facilmente se lembra de melodias e pode reproduzi-las com precisão.					
4. Participa com entusiasmo de atividades musicais.					
5. Toca um instrumento musical (ou indica um forte desejo de tocar um instrumento).					
6. É sensível ao ritmo da música; responde com movimentos corporais a mudanças no tempo da música.					
7. Está atento e pode identificar uma variedade de sons ouvidos em um determinado movimento, é sensível a ruídos "de fundo", a cordas que acompanham uma melodia, aos sons diferentes de cantores ou instrumentistas em um desempenho.					

Total de cada coluna					
Peso de cada coluna					
Total das colunas multiplicadas pelo peso					
TOTAL					

IX. Características Dramáticas	NO	N	R	AV	S
O estudante...					
1. Gosta de se oferecer para participar em peças da escola.					
2. Conta histórias ou fala de suas experiências com facilidade.					
3. Usa gestos e expressões faciais de forma efetiva para comunicar seus sentimentos.					
4. É adepto à dramatização e improvisação, gostando de representar situações que surgem na hora.					
5. Pode prontamente se identificar com os humores e motivações dos personagens.					
6. Utiliza o corpo e a postura com facilidade para a sua idade.					
7. Cria peças originais ou inventa peças a partir de histórias.					
8. Comanda e prende a atenção de um grupo quando fala.					
9. Consegue evocar respostas emocionais dos ouvintes, pode conseguir que as pessoas riam, franzam as sobrancelhas, sintam-se tensos, etc.					
10. Consegue imitar outros, pode imitar o modo com que as pessoas falam, caminham, gesticulam.					

Total de cada coluna					
Peso de cada coluna					
Total das colunas multiplicadas pelo peso					
TOTAL					

X. Características em relação às Ciências	NO	N	R	AV	S
O estudante...					
1. Demonstra curiosidade sobre os processos científicos.					
2. Demonstra pensamentos (ideias, opiniões) criativos sobre assuntos científicos.					
3. Demonstra entusiasmo nas discussões sobre as ciências.					
4. É curioso sobre o porquê das coisas serem como são.					
5. Lê sobre assuntos relacionados à ciência em seu tempo livre.					
6. Expressa interesse em projetos ou pesquisas científicas.					
7. Expressa com clareza interpretação de dados.					

Total de cada coluna					
Peso de cada coluna					
Total das colunas multiplicadas pelo peso					
TOTAL					

XI. Características em relação à Tecnologia	NO	N	R	AV	S
O estudante...					
1. Demonstra várias aptidões com a tecnologia.					
2. Aprende sobre novas tecnologias sem treinamento formal.					
3. Gasta seu tempo livre desenvolvendo suas habilidades com tecnologia.					
4. Auxilia outras pessoas com problemas relacionados à tecnologia.					
5. Incorpora tecnologia no desenvolvimento de produtos, tarefas, apresentações criativas.					
6. Busca oportunidades para a tecnologia.					
7. Demonstra habilidade com a tecnologia de forma mais intensa que os outros estudantes de sua idade.					

Total de cada coluna					
Peso de cada coluna					
Total das colunas multiplicadas pelo peso					
TOTAL					

XII. Características de Matemática	NO	N	R	AV	S
O estudante...					
1. É ávido em resolver problemas matemáticos que desafiam (um problema é definido como uma tarefa e a solução não é conhecida previamente).					
2. Organiza dados e informações par descobrir modelos matemáticos.					
3. Gosta de desafios com enigmas matemáticos, jogos e problemas lógicos.					
4. Compreende novos conceitos matemáticos e os processam mais facilmente que os outros estudantes.					
5. Possui um jeito criativo de resolver problemas matemáticos (incomum e divergente).					
6. Demonstra um forte senso numérico (pequenos e grandes números, estimando-os mais fácil e apropriadamente).					
7. Frequentemente soluciona problemas matemáticos abstratamente, não necessitando de materiais (papel, lápis, calculadora, etc.).					
8. Tem interesse em analisar a estrutura matemática do problema.					
9. Quando está resolvendo um problema é capaz de mudar as estratégias de resolução facilmente, se apropriado ou necessário.					
10. Regularmente utiliza uma variedade de representações ao explicar conceitos matemáticos (explicações escritas, ilustrações, gráficos, equações, etc.).					

Total de cada coluna					
Peso de cada coluna					
Total das colunas multiplicadas pelo peso					
TOTAL					

XIII. Características de Leitura	NO	N	R	AV	S
O estudante...					
1. Busca envolver-se em atividades relacionadas à leitura.					
2. Aplica conceitos literários aprendidos previamente em novas experiências de leitura.					
3. Focaliza-se na leitura por um longo período de tempo.					
4. Busca material de leitura com nível avançado.					
5. Busca tenacidade (perseverança) quando é proposto desafios de leitura.					
6. Apresenta interesse em outro tipo de base de materiais literários interessantes.					
Total de cada coluna					
Peso de cada coluna					
Total das colunas multiplicadas pelo peso					
TOTAL					

ANEXO D – CHECKLIST DE CARACTERÍSTICAS ASSOCIADAS A SUPERDOTAÇÃO
– CCAS

Nome do aluno:	
Responsável: () Pai () Mãe () Outros:	
Data:	Ano:

Assinale os itens que você percebe frequentemente no(a) seu(ua) filho(a).

1	Gosta ou prefere trabalhar e brincar independentemente.	Sim	Não
2	Consegue se concentrar em duas ou três atividades ao mesmo tempo.	Sim	Não
3	Prefere a companhia de crianças mais velhas e de adultos.	Sim	Não
4	Lê livros e revistas direcionados a crianças mais velhas e adultos.	Sim	Não
5	Interessa-se por relações de causa e efeito, isto é, entender o porquê das "coisas".	Sim	Não
6	Aprende rapidamente e aplica o conhecimento com facilidade.	Sim	Não
7	Apresenta uma capacidade incomum de raciocínio lógico.	Sim	Não
8	Tem um vocabulário avançado para a idade.	Sim	Não
9	Gosta de fazer descobertas de uma maneira própria e resolver problemas de seu modo.	Sim	Não
10	Gosta de "brincar com palavras", isto é, inventar novas palavras e/ou expressões, usar palavras com duplo sentido.	Sim	Não
11	Apresenta um descompasso no desenvolvimento (Por exemplo: com seis anos compreendia e tentava explicar o papel da clorofila no processo da fotossíntese, porém tinha dificuldade de se vestir pela manhã e/ou para amarrar os sapatos).	Sim	Não
12	Gosta muito de jogos de matemática, "brincando" com conceitos numéricos e desenvolvendo formas próprias para resolver problemas matemáticos.	Sim	Não
13	Quer saber as razões para as regras e as razões por trás das razões.	Sim	Não
14	Discute ou elabora ideias de forma complexa e incomum.	Sim	Não
15	Tem muitas respostas para as perguntas ou soluções para os problemas.	Sim	Não
16	É extremamente curioso, faz muitas perguntas e questiona as respostas.	Sim	Não
17	Apresenta liderança na organização de jogos, atividades e na resolução de conflitos.	Sim	Não
18	Fica muito tempo atento às coisas que lhe interessam.	Sim	Não
19	Fica tão envolvido com o que tem interesse que não percebe mais nada.	Sim	Não
20	Tem muitos passatempos ou interesses incomuns.	Sim	Não
21	Tem coleções elaboradas e é dedicado a elas.	Sim	Não
22	Demonstra uma imaginação vívida.	Sim	Não
23	Inventa jogos, brinquedos e outros dispositivos.	Sim	Não
24	Pensa novas maneiras de fazer as coisas.	Sim	Não
25	Gosta de criar, desenhando, pintando, escrevendo, construindo, experimentando, contando histórias ou inventando.	Sim	Não
26	Gosta de cantar, tocar um instrumento, dançar ou mover-se ritmicamente, ou	Sim	Não

	representar.		
27	É sensível à música e é hábil para compor canções ou improvisar tons e ritmos.	Sim	Não
28	Percebe padrões e conexões que outros não vêem, mesmo entre coisas que aparentemente não se relacionam.	Sim	Não
29	Argumenta ou debate sobre a lógica das ideias, das regras ou das ações.	Sim	Não
30	Tende a se rebelar contra o que é rotineiro ou previsível.	Sim	Não
31	Tem um senso de humor bem desenvolvido.	Sim	Não
32	Aprende padrões do discurso e do vocabulário de diferentes povos, isto é, sotaques, formas de falar etc., e imita-os em suas histórias, piadas, músicas ou jogos.	Sim	Não
33	É muito ativo e não consegue ficar quieto por muito tempo.	Sim	Não
34	Gosta de discutir ideias abstratas tais como Deus, o amor, a justiça e a igualdade.	Sim	Não
35	Tem uma insensibilidade comum para o que é visto, ouvido, tocado, provado e cheirado.	Sim	Não
36	Mostra sensibilidade em relação aos sentimentos dos outros e empatia (“compreensão”) para com os problemas dos outros.	Sim	Não
37	Interessa-se pelos problemas do mundo, tais como, animais em extinção, racismo, poluição e pobreza.	Sim	Não
38	Mostra disposição para seguir sua intuição, mesmo se ela não puder ser imediatamente justificada.	Sim	Não
39	Demonstra energia elevada, foco e empenho.	Sim	Não
40	Frustra-se com a própria imperfeição e com a imperfeição dos outros.	Sim	Não
41	É muito sensível as críticas.	Sim	Não
42	Demonstra sensibilidade em relação aos valores e crenças espirituais e às reflexões filosóficas.	Sim	Não