



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**CAPACIDADES SILENTES: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DIAGNÓSTICA DE
ALTAS HABILIDADES EM ALUNOS COM SURDEZ**

TEREZA LIDUINA GRIGÓRIO FERNANDES

FORTALEZA - CEARÁ

2014

TEREZA LIDUINA GRIGÓRIO FERNANDES

**CAPACIDADES SILENTES: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DIAGNÓSTICA DE
ALTAS HABILIDADES EM ALUNOS COM SURDEZ**

**Tese apresentada à coordenação do
Programa de Pós-Graduação em Educação
Brasileira, da Universidade Federal do
Ceará (UFC), em exigência parcial para
obtenção do título de doutor em educação.**

Orientadora: Prof^a. Tania Vicente Viana

FORTALEZA - CEARÁ

2014

CAPACIDADES SILENTES: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DIAGNÓSTICA DE ALTAS HABILIDADES EM ALUNOS COM SURDEZ

Tereza Liduina Grigório Fernandes

Esta tese foi submetida à apreciação da Comissão Examinadora como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação, outorgado pela Universidade Federal do Ceará e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Humanidades da mencionada instituição.

A citação de qualquer trecho desta tese é permitida desde que seja feita em conformidade com as normas da ética científica.

Tereza Liduina Grigório Fernandes

TESE APROVADA EM: _____ / _____ / _____

Prof^ª. Dr^ª. Tania Vicente Viana (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará

Prof^ª. Dr^ª. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^ª. Dr^ª. Débora Lúcia Lima Leite Mendes
Universidade Federal do Piauí

Prof^ª. Dr^ª. Maristela Lage Alencar
Universidade Federal do Ceará

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Eufrásio Braga
Universidade Federal do Ceará

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida, pelas pessoas que colocou ao meu lado, pelas oportunidades, e pelas bênçãos recebidas.

Agradeço à minha família. À minha mãe, Maria Melo Gregório, pela ajuda incondicional e abençoada que sempre tem me dado. Especialmente ao meu pai, Antônio Gregório de Aquino (*in memoriam*), por ter me ensinado a andar pelas veredas da justiça, da ética e, sobretudo, do amor e retidão com os meus semelhantes. Ao meu esposo George Luiz Moreira Fernandes, pela paciência e compreensão da minha distância aos afazeres domésticos. Aos meus filhos Geórgia, Juliana e Lucas pela minha vitória.

Um agradecimento muito especial à minha netinha Letícia Fernandes Martins por ter me dado a oportunidade de ser mais feliz.

Agradeço aos professores do Doutorado em Educação Brasileira, com os quais convivi e aprendi. Especialmente, a professora Tania Vicente Viana, orientadora deste trabalho, por tudo que fez por mim, em todos os momentos da minha trajetória, como exemplo de simplicidade, sabedoria e grandeza de alma.

Aos professores que participaram dessa trajetória acadêmica, dentre eles os que fizeram a leitura desse trabalho, professoras Dr^a. Maristela Lage Alencar, Dr^a. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, Dr^a. Débora Lúcia Lima Leite Mendes, Dr^a. Adriana Eufrásio Braga, muito obrigado pelas contribuições para o aprimoramento desse trabalho, já que outros olhares enriquecem nosso ponto de vista e nos fazem refletir.

Agradeço à direção da Escola de Surdos que aceitou a realização dessa pesquisa, bem como os professores, alunos, familiares e intérpretes, sem os quais não teria alcançado a realização desse trabalho.

Agradeço ao professor Helio Leite, Antônia Bruna da Silva, Aline Gomes, Wirla Risany, Flávia Roldan, Marta Benevides e às colegas da Secretaria Municipal de Educação e do CREAECE/SEDUC pela inestimável colaboração nos momentos em que sempre precisei.

Agradeço à esta Universidade, pela oportunidade de traçar projetos acadêmicos e profissionais em um ensino público.

RESUMO

O conceito de altas habilidades/superdotação vem sendo acompanhado de amplas discussões em muitos países, envolvendo opiniões e teorias divergentes. Essa terminologia tem sido usada para identificar os indivíduos que se situam numa faixa de 3% a 5% da população e que se destacam em alguma área do saber ou do fazer. O talento segue as mesmas características de distribuição aleatória, atingindo uma parcela maior: 25% da população mundial. Esses indivíduos se encontram distribuídos entre homens e mulheres de todos os segmentos sociais, incluindo pessoas que apresentam algum tipo de deficiência (METTRAU, 2000; PEREIRA, 2000; SILVA et al., 2012, SABATELLA, 2008). Este estudo objetivou, de modo geral, identificar altas habilidades/superdotação em alunos com surdez matriculados no Ensino Fundamental (do 1º. ao 9º. ano) de uma Escola Especial na cidade de Fortaleza-Ceará, através de uma avaliação educacional diagnóstica realizada com a colaboração do professor. Especificamente, objetivou: i) verificar a concepção de altas habilidades apresentada por docentes que atuam com alunos surdos; ii) aplicar uma lista de indicadores para sua observação, em sala de aula, para identificação de alunos com altas habilidades e iii) analisar o perfil dos alunos com surdez que apresentam altas habilidades para que o professor possa dar sentido e significado aos conteúdos. Como sujeitos da pesquisa, o aluno surdo com sinais de altas habilidades indicados pelos professores e familiares, num total de 78 sujeitos. O modelo de pesquisa adotado foi a colaborativa de natureza quali-quantitativa, na forma de um estudo de caso. Os professores colaboradores participaram de um curso de formação continuada sobre a temática na modalidade de Educação a Distância (EaD), utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem Sócrates, com uma carga horária total de 180 horas/aula. Os educadores utilizaram uma lista de indicadores de altas habilidades fundamentada no Modelo Triádico de Superdotação (RENZULLI, 1978; MÖNKS, 2000), apontou para a identificação de seus alunos com altas habilidades/superdotação participando do processo de identificação de altas habilidades junto a seus alunos. Instrumentos utilizados: folha de observação dirigida e roteiros de entrevista semiestruturada. Dos 411 estudantes submetidos à observação, foram indicados, 30 alunos surdos com sinais de altas habilidades/superdotação (7,3%). Após as etapas posteriores da avaliação, restaram 9 alunos (2,2%), de acordo com a porcentagem estimada na população, nas áreas acadêmica (5) e de Artes (4). O resultado da pesquisa apontou que os alunos com surdez e altas habilidades/superdotação podem ser identificados com a colaboração do professor através de uma avaliação educacional diagnóstica: sinais de altas habilidades em alunos surdos. Os docentes demonstraram um entendimento mais abrangente da inteligência, para além da área acadêmica, embora permaneça, ainda, como um campo privilegiado de expressão da inteligência. Logo, as capacidades silentes se encontram quer em pessoas surdas, porque permaneciam em silêncio, sem identificação – foram reconhecidas. Com feito, a identificação de altas habilidades/superdotação em pessoas surdas contribui para uma mudança significativa na forma de se relacionar com esse alunado, tradicionalmente, definido por seus déficits ao invés de suas capacidades.

Palavras-Chave: Altas habilidades/superdotação. Surdez. Avaliação educacional diagnóstica.

ABSTRACT

The concept of high ability/giftedness has been discussed extensively in many countries, involving divergent opinions and theories. That terminology has been used to identify the individuals that constitute 3% to 5% of the population that stand out in some area. The talent follows the same characteristics of random distribution, reaching a larger portion: 25% of the world population. Those individuals are distributed between men and women of all social segments, including disabled people (METTRAU, 2000; PEREIRA, 2000; SABATELLA, 2008; SILVA et al, 2012). The main purpose of the current research was to accomplish an investigation to identify high ability/giftedness in students with deafness registered from the 1st to 9th grade of Elementary School in a school for deaf students in Fortaleza-Ceará, through an educational diagnostic evaluation accomplished with the teacher's collaboration. Specifically, this study aimed to verify the conception of high ability presented by teachers that work with deaf students; to apply a list of indicators for deaf students' observation, in classroom, to identify students with high ability, procedure made by their teachers; to analyze the profile of deaf students with high ability so that their teachers can give sense and meaning to the contents offered to them. The sample was composed by: the deaf students with signs of high ability indicated by their teachers; the relatives of the students indicated and the teachers that indicated these students, 78 subjects altogether. In this investigation, it was adopted the quantitative and qualitative approach, set in the methodological guidelines of the collaborative research as a case study. The collaborative teachers participated in a continuing teachers' education course about the theme in a semipresential Distance Education (D.Ed.) using a virtual learning platform named *Sócrates*, with a total workload of 180 hours of classes. After that, the teachers used the list of indicators of high ability based in the Three-Ring Conception of Giftedness (RENZULLI, 1978; MÖNKES, 2000) and the results indicated that those professionals can and should participate in the process of identification of high ability with their students, due to direct contact and conviviality with children and teenagers of a same age group. A list of indicators of high ability for deaf students and the semi-structured interview were used as instruments for data collection. From the 411 students submitted to observation by their teachers, 30 were indicated with signs of high ability/giftedness (7,3%); after the subsequent stages of the evaluation, 9 students (2,2%) remained, according to the percentage estimated in the population, in the academic area (5) and Arts (4). The analysis of the results revealed that the deaf student with high ability can be identified with the teacher's collaboration through an educational diagnostic evaluation. The teachers are capable of identifying the signs of high ability in their deaf students, using a list of indicators, after a continuing teachers' education course about the theme. The teachers presented an extensive understanding of intelligence, beyond the academic area, although the academic skills still remain as a privileged field of expression of intelligence. Therefore, the silent capacities – not only because they are found in deaf people, but also because they remain in silence, without identification - were recognized after all. The identification of high ability/giftedness in deaf people contributes to a significant change about the perception of the capacity of these students, traditionally defined by their deficits rather than by their abilities.

Key-words: High ability/giftedness. Deafness. Educational diagnostic evaluation

RESUMEN

Se ha discutido el concepto de superdotación/altas capacidades extensivamente en muchos países, envolviendo opiniones y teorías divergentes. Se ha usado esa terminología para identificar a los individuos que constituyen 3% a 5% de la población que sobresale en alguna área. El talento sigue las mismas características de distribución aleatoria, alcanzando una porción más grande: 25% de la población mundial. Esos individuos se encuentran distribuidos entre hombres y mujeres de todos los segmentos sociales, incluso las personas con deficiencia (METTRAU, 2000; PEREIRA, 2000; SABATELLA, 2008; SILVA et al,2012).El propósito principal de la investigación era identificar superdotación/altas capacidades en estudiantes sordos matriculados desde la Educación Primaria hasta la Educación Secundaria Obligatoria en una escuela para estudiantes sordos en Fortaleza-Ceará, a través de una evaluación educativa diagnóstica lograda con la colaboración del maestro. Específicamente, este estudio se propuso a verificar la concepción de altas capacidades presentada por maestros que trabajan con estudiantes sordos; aplicar una lista de indicadores para la observación de estudiantes sordos, durante la clase, para identificar a los estudiantes con altas capacidades, procedimiento hecho por sus maestros; analizar el perfil de los estudiantes sordos con altas capacidades para que sus maestros puedan dar el sentido y significado a los contenidos ofrecidos a ellos. La muestra estaba compuesta por: los estudiantes sordos con las señales de altas por sus maestros; los familiares de los estudiantes indicados y los maestros que indicaron a estos estudiantes, un total de 78 sujetos. En esta investigación, se adoptó un enfoque cuantitativo y cualitativo, puesto en las pautas metodológicas de la investigación colaborativa, en un estudio de caso. maestros colaborativos participaron de un curso de educación semipresencial acerca del tema, usando una plataforma de aprendizaje virtual nombrada *Sócrates*, con una carga horaria total de 180 horas de clase. Después de eso, los maestros usaron la lista de indicadores de altas capacidades basada en la Concepción de los Tres Anillos (RENZULLI, 1978; MÖNKS, 2000)y los resultados indicaron que esos profesionales pueden y deben participar en el proceso de identificación de altas capacidades con sus estudiantes, a causa del contacto diario con niños y jóvenes de un mismo grupo etario. Fueran utilizadas una lista de indicadores de altas capacidades para los estudiantes sordos y la entrevista semi estructurada para la recogida de datos. De los 411 estudiantes sometidos a la observación por sus maestros, fueron indicados 30 con las señales de superdotación/altas capacidades(7,3%); después de las fases subsecuentes de la evaluación, 9 estudiantes (2,2%) permanecieron, según el porcentaje estimado en la población, en el área académica (5) y Artes (4). El análisis de los resultados reveló que el estudiante sordo con superdotación/altas capacidades puede ser identificado con la con la colaboración del maestro a través de una evaluación educativa diagnóstica. Los maestros son capaces de identificar las señales de altas capacidades en sus estudiantes sordos usando una lista de indicadores, después del curso semi presencial acerca del tema. Los maestros presentaron una comprensión extensa de inteligencia, más allá del área académica, aunque las habilidades académicas todavía permanecen como un campo privilegiado de expresión de inteligencia. Por consiguiente, las capacidades silentes - no solo porque se encuentran en las personas sordas, pero también porque permanecen en el silencio, sin la identificación –fueron reconocidas. La identificación de superdotación/altas capacidades en las personas sordas contribuye a un cambio significativo acerca de la percepción de la capacidad de estos estudiantes, tradicionalmente definidos por sus déficits. Ahora, al revés, pueden ser percibidos por sus capacidades.

Palabras-clave: Superdotación/altas capacidades. Sordera. Evaluación educativa diagnóstica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama ilustrando a teoria de Spearman	48
Figura 2 – Esquema ilustrativo da Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg	54
Figura 3 - Representação gráfica do Modelo dos Três Anéis.....	56
Figura 4 – Representação gráfica do Modelo Triádico de Superdotação.....	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tipos de habilidades indicadas pelos alunos	206
Gráfico 2 – Habilidades acadêmicas indicadas pelos alunos	207
Gráfico 3 – Habilidades não acadêmicas indicadas pelos alunos.....	208
Gráfico 4 – Tempo dedicado à capacidade de destaque	210
Gráfico 5 – Criatividade indicada pelos alunos.....	210
Gráfico 6 - Tempo de início da capacidade	212
Gráfico 7– Tipos de habilidades indicados pelos familiares	214
Gráfico 8 – Habilidades acadêmicas indicadas pelos familiares	214
Gráfico 9 – Habilidades não acadêmicas indicadas pelos familiares	216
Gráfico 10 – Opinião dos familiares	218
Gráfico 11 – Hereditariedade	221
Gráfico 12 – Relações com os irmãos.....	224
Gráfico 13 – Relações com os amigos	225
Gráfico 14 - Critérios de identificação	228
Gráfico 15 – Tempo dedicado pelo aluno às suas tarefas.....	231

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estilos de aprendizagem relacionados com a especialização dos hemisférios	114
Quadro 2 - Modelo proposto para subsidiar a identificação das necessidades específicas da pessoa com deficiência.....	137
Quadro 3 – Tipos, opções, vantagens e limitações da coleta de dados qualitativos.....	148
Quadro 4 – Etapas de uma pesquisa quantitativa	152
Quadro 5 – Vantagens do método em estudo de caso	153
Quadro 6 – Desvantagens do método em estudo de caso	153
Quadro 7 - Sugestões de atribuições do mediador e dos colaboradores.....	160
Quadro 8 – Cronograma do curso de formação docente continuada.....	167
Quadro 9- Categorias avaliadas na escala e itens correspondentes	185
Quadro 10 - Métodos de coleta de dados pela técnica da entrevista	187
Quadro 11 – Níveis de qualidade de escalas segundo o valor de alpha	191
Quadro 12 – Grau de confiabilidade da escala	192
Quadro 13 – Resumo das escalas que compõem cada fator	198

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de frequência dos professores da amostra segundo a área de formação	171
Tabela 2- Frequências absolutas e percentuais dos professores segundo a pós-graduação.....	172
Tabela 3 - Frequências absolutas e percentuais dos professores colaboradoressegundo o gênero	173
Tabela 4 – Distribuição de frequência dos professores da amostra segundo o gênero e a idade	174
Tabela 5 – Frequências absolutas e percentuais dos professores por turno de trabalho.....	174
Tabela 6 – Distribuição dos familiares dos alunos indicados segundo o grau de parentesco	176
Tabela 7 - Distribuição de frequência dos familiares dos alunos indicados segundo o gênero e nível de instrução	177
Tabela 8 – Distribuição de frequência dos familiares dos alunos indicados segundo a ocupação	177
Tabela 9 - Distribuição de frequência das idades dos familiares dos alunos indicados segundo o gênero	178
Tabela 10– Frequências absolutas e percentuais dos alunos indicados conforme o gênero	179
Tabela 11 – Distribuição de frequência dos alunos indicados segundo a classe de idade	180
Tabela 12 – Distribuição de frequência dos alunos indicados segundo a série escolar.....	181
Tabela 13 - Distribuição de frequência dos alunos indicados segundo o turno que estuda.....	182
Tabela 14–Distribuição dos alunos conforme os tipos de surdez, uso de prótese auditiva e oralização	182
Tabela 15 – Análise da fidedignidade da escala com a contribuição dada por cada item.....	192
Tabela 16 – Análise da fidedignidade da escala coma contribuição dada por cada item.....	193
Tabela 17- Grau de significância da escala	194
Tabela 18 – Variância total explicada	194
Tabela 19 – Índice de comunalidade das escalas	196
Tabela 20 - Componente de Rotação da matriz.....	197
Tabela 21 – Indicação dos alunos por escalas	198

Tabela 22 – Distribuição das indicações dos alunos por categorias de indicadores da escala	200
Tabela 23 – Distribuição do número de indicações de alunos realizadas pelos professores segundo o gênero.....	204
Tabela 24 –Distribuição dos alunos identificados com altas habilidades	236
Tabela 25 – Distribuição dos alunos identificados com talentos.....	237

APÊNDICE

APÊNDICE A - Indicadores de habilidades para alunos com surdez.....	260
---	-----

ANEXOS

Anexo A - Lista de indicadores de altas habilidades (UFC)	262
Anexo B- Termo de consentimento livre e esclarecido(TCLE) (Professor)	264
Anexo C- Termo de consentimento livre e esclarecido(TCLE) (Diretor).....	265
Anexo D- Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Família).....	266
Anexo E- Instrumento de Observação de Sinais de Talento (CEDET)	267
Anexo F - Produção dos alunos com altas habilidades ou talentos	270
Anexo G - Curso de aperfeiçoamento identificando as altas habilidades em alunos com surdez.....	272

LISTA DE SIGLAS

ABSD – Associação Brasileira de Superdotados

ADAV – Desenvolvimento e Assistência de Vocações do Bem Dotado

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ASL – American Sign Language

ASPAT – Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior

CBE – Conselho Brasileiro de Educação

CEDET – Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento

CNE – Conselho Nacional de Educação

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CT - Comunicação Total

DMGT – Differentiated Model of Giftedness and Talent

ECHA – European Council for High Ability

EUA – Estados Unidos da América

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

IM – Inteligências Múltiplas

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LSF – Langue de Signes Française

MCE – Manually Coded English

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NAAS – Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado

NAAH/S – Núcleo de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação

OEA – Organização dos Estados Americanos

POIT – Programa de Objetivo de Incentivo ao Talento

PSE – Pidgin Sign English

PUC – Pontifícia Universidade Católica

QI – Coeficiente de Inteligência

SC – Simultaneous Communication

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC – Secretaria de Educação do Ceará

SEE-GO - Secretaria de Educação Especial de Goiás

SEPA – Secretaria de Educação do Pará

SEEPR - Secretaria de Educação Especial do Paraná

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICAMP – Universidade de Campinas

UNB – Universidade de Brasília

USP - Universidade de Campinas São Paulo

WCGTC – World Council for Gifted and Talent Children (Conselho Mundial para Crianças Superdotados e Talentosas)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DIREÇÃO DO TEMPO E DIRETRIZES DA LEI: A HISTÓRIA E A LEGISLAÇÃO NA ÁREA DE ALTAS HABILIDADES E TALENTOS	21
2.1 Cenário histórico das altas habilidades e talento	21
2.2 Caminhos legislativos.....	34
2.3 Contextos Internacionais	34
2.4 Contexto Nacional	36
3 RECONHECENDO O LEQUE DE CAPACIDADES HUMANAS	41
3.1 Hereditariedade e ambiente: diferentes abordagens sobre a inteligência	41
3.2 Teoria dos Três Anéis: capacidade de destaque, criatividade e motivação.....	55
3.2 Múltiplas terminologias para as capacidades humanas	61
4 MITOS, ATENDIMENTO EDUCACIONAL E INTERAÇÃO FAMILIAR	70
4.1 Mitos relacionados às altas habilidades.....	71
4.2 Agrupamento, aceleração e enriquecimento.....	77
4.3 A pessoa com altas habilidades ou talento e seus laços de família	81
5 O SUJEITO SURDO: HISTÓRIA, IDENTIDADE E CULTURA	88
5.1 Historiando a educação do surdo	88
5.2 Sistemas de comunicação do surdo: linguagens oralizadas e sinalizadas	95
5.3 Identidade e especificidades da cultura surda.....	107
5.4 Relação entre inteligência e surdez	111
6 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DIAGNÓSTICA: EM BUSCA DE NOVAS TRILHAS	117
6.1 Revendo a história da avaliação educacional	118
6.2 Avaliação diagnóstica: cognição e surdez na Educação.....	122
6.3 Estratégias de identificação: instrumentos e propostas	129
6.4 Novos caminhos: diferentes perspectivas.....	136
7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	145

7.1.1 Pesquisa qualitativa	146
7.1.2 Pesquisa quantitativa	151
7.1.3 Estudo de caso	155
7.1.4 Pesquisa colaborativa	157
7.2 Formação docente.....	161
7.2.1 Curso de aperfeiçoamento identificando as altas habilidades em alunos com surdez..	165
7.2.2 Estrutura do Curso e distribuição da carga horária.....	167
7.3 Universo pesquisado: escola especial para alunos com surdez	168
7.3.1 Caracterização da escola.....	168
7.3.2 Amostra	169
7.3.3 Sujeito da pesquisa	170
7.4 Caracterização dos sujeitos.....	170
7.4.1 Professores.....	171
7.4.2 Familiares	175
7.4.3 Alunos.....	179
7.5 Materiais e equipamentos	184
7.6 Instrumentos	184
7.6.1 Lista de indicadores de altas habilidades para alunos com surdez	184
7.7 Entrevistas	186
7.8 Análise dos dados	189
8 ANÁLISE DOS DADOS	191
8.1 Folha de observação	191
8.2 Entrevistas	205
8.2.1 Alunos.....	205
8.2.2 Familiares	213
8.2.3 Professores.....	227
8.3 Identificação de altas habilidades	232
CONCLUSÃO.....	239
REFERÊNCIAS	246

INTRODUÇÃO

Vivemos uma época em que a humanidade enfrenta desafios peculiares comparados a momentos históricos anteriores. Com uma tecnologia avançada, todos tomam consciência imediata de tudo o que acontece, mas, infelizmente, a solução de inúmeros problemas não ocorre com a mesma precisão e celeridade da divulgação da informação. Na esperança que a humanidade havia depositado na invenção de uma “máquina pensante”, na crença que a inteligência artificial haveria de ser mais eficiente do que a inteligência humana, e a capacidade de resolver grandes problemas seria em tempo transferida de ser humano para outras entidades tecnicamente mais perfeitas, não levou a nada, a não ser à desilusão com a própria ideia, frequentemente acompanhada de certo alívio ao diminuir a sensação de medo da “tirania da máquina inteligente” (GUENTHER, 2000b).

A literatura especializada argumenta que a inteligência existe em todas as raças e gêneros, bem como em todas as camadas sociais e econômicas. A oferta de ambientes educacionais ricos em estímulos favorece, indubitavelmente, o desenvolvimento democrático da inteligência. Entretanto, uma criança mais inteligente, especialmente, na área acadêmica, precisa aguardar que a turma chegue ao nível em que ela se encontra, enquanto os outros aprendam o que já sabe; conseqüentemente precisa ocupar o tempo, por horas e, muitas vezes, interferem na dinâmica da sala de aula, devido seu comportamento dispersivo (BRASIL, 1999a, 1999b).

Os professores, em virtude do convívio contínuo e contato direto com crianças e jovens, são os profissionais da Educação mais indicados para identificar a inteligência do aluno, através de suas capacidades em diferentes áreas do saber e do fazer, válido tanto para pessoas com ou sem deficiência, haja vista que os docentes podem observar, formal e informalmente, as atividades e comportamentos revelados na dinâmica da sala de aula, além de sinalizar capacidades gerais e específicas, no entanto, raros professores estão voltados para um público tão específico. Numa concepção pedagógica ideal, em turmas de alunos com vários graus de capacidade, o ensino deveria explorar um mesmo tema ou assunto, em níveis diversos de amplitude e profundidade; no entanto, a maioria dos professores conservam uma tendência natural a sintonizar o nível das aulas segundo a capacidade média do grupo (GARDNER, 2000, 1994; FREEMAN; GUENTHER, 2000a).

A sala de aula comum deve ser um lugar bastante estruturado, promovendo atividades para as quais o professor tente atrelar a atenção do grupo de alunos, com o objetivo de

melhorar o nível de conhecimento e habilidades básicas para todos. Vale, no entanto, assegurar ao aluno com surdez incluído em sala de aula comum todos os seus direitos: garantir sua individualidade, características, respeitando-o como um ser. O professor jamais deverá olvidar de suas dificuldades, daí não tentar que seja igual aos ouvintes (FREEMAN; GUENTHER, 2000; GUENTHER, 2000d; BRASIL, 1999a).

O ambiente escolar deve se consolidar, então, como espaço para a identificação e progresso das diversas potencialidades humanas. Considerar, por conseguinte, a multiplicidade de situações em que a inteligência se manifesta, segundo as necessidades basilares do estudante, de modo a favorecer seu aperfeiçoamento como ser humano integral. Nesse contexto, importa assinalar que também a pessoa com deficiência pode ser definida em função de suas competências, ao invés de seus déficits, contribuindo, de forma relevante, para a evolução do saber (ALENCAR, 2003; BRASIL, 1999a, 1999b).

O aluno com deficiência – como qualquer outro ser, jovem ou adulto – também tem direito a desenvolver o seu potencial, assegurado por legislação nacional e internacional. Importa lembrar que as altas habilidades podem se manifestar associadas a outras deficiências, sendo encontrados, igualmente, em pessoas com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, deficiência, e transtorno global do desenvolvimento (ALENCAR, 2003; BRASIL, 1999a).

Tratando-se de um aluno com altas habilidades, clientela integrante da Educação Especial é gerada indagações sobre procedimentos adotados pelos professores envolvidos nesse processo, relacionados a uma prática pedagógica que possa desenvolver suas potencialidades através de atividades do seu cotidiano em sala de aula. Essas considerações nos levam a formular o problema científico da presente pesquisa: Como identificar as altas habilidades em alunos com surdez no Ensino Fundamental através de uma avaliação educacional diagnóstica realizada com a colaboração do professor?

Deste modo, o objeto da investigação se concretiza em investigar as altas habilidades em alunos com surdez, tendo, como campo de ação, alunos surdos matriculados no Ensino Fundamental, em uma escola especial para esses aprendizes. O aluno surdo, como qualquer outro indivíduo, também tem direito ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, podendo colaborar de modo ativo para o progresso artístico e científico de sua nação. Importa lembrar que as altas habilidades se manifestam, igualmente, em pessoas com deficiência, usualmente, definidas pelos déficits que apresentam o inverso de suas competências (BRASIL, 1999a, 1999b).

Levando-se em consideração esses aspectos, pretende-se aplicar, junto ao professor, um rol de indicadores para identificar as altas habilidades nesses alunos mediante instrumentos educacionais, utilizados pelo professor em sala de aula. A importância desse procedimento reside numa identificação docente das capacidades da pessoa com deficiência em sala de aula. Anteriormente, esse procedimento era circunscrito aos testes psicométricos, com resultados em Quocientes de Inteligência (QI), que, além de onerosos, são de uso restrito do psicólogo limitado aos campos da lógica-matemática e linguagem, conhecimentos valorizados no ambiente escolar (ANASTASI, 1977; ANASTASI; URBINA, 2000; GARDNER, 2001, 1994; VIANA, 2005).

Importa ampliar o instrumental de avaliação diagnóstica de altas habilidades para o alunado com algum tipo de deficiência, nesse caso específico, a surdez. A investigação tem sua relevância como uma alternativa ao reconhecimento tradicional de altas habilidades, residindo, sobretudo em definir a pessoa com surdez para além de suas limitações sensoriais, enfatizando seu potencial, capacidades e presença de altas habilidades em diversas áreas do saber e do fazer.

Para tanto, a pesquisa foi pautada em estudiosos com referência na área de altas habilidades: Alencar (2001); Antunes (2003); Brasil (2001); Gardner (1994, 2000, 2001); Guenther (2000); Mönks (2000); Quadros (2006); Sabatella (2008); Skliar (2004); Viana (2005); Virgolim (2007); dentre outros.

Em razão da pessoa com surdez ser com frequência considerada equivocadamente, por seus professores e familiares, como uma pessoa que também apresenta déficit intelectual, em virtude da sua dificuldade de comunicação, a identificação de altas habilidades nesses alunos constitui nossa grande atenção. Acreditamos que não somente a pessoa surda apresenta potencialidades nas diversas áreas do saber e do fazer, como também pode evidenciar desempenhos notáveis em determinados contextos e situações de vida, possibilitando-lhe mostrar e ampliar seus interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem (PEREIRA, 2004).

A forma de comunicação da pessoa surda sempre foi considerada como ponto polêmico à medida que essas questões eram discutidas por profissionais de diversas áreas, despertando a opinião de defensores e opositores, principalmente com relação à língua de sinais, por ser a mais aceita por parte da comunidade surda. Isso se deve ao fato de que essa forma de comunicação não é percebida apenas como uma linguagem para comunicar-se, mas principalmente como um fator preponderante e essencial na construção do pensamento e

desenvolvimento cognitivo do indivíduo surdo, de acordo com a convivência e relações interpessoais por ele vividas (GOLDFELD, 2002).

Em relação à produção científica, a quantidade relativamente pequena de teses e dissertações indica que o tema continua sendo pouco explorado no Brasil. A busca por teses e dissertações teve como base principal os bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹ e outros bancos de universidades como a Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Brasília (UNB) e Universidade de Campinas (UNICAMP). Diante desse número de programas, logo percebe-se significativa escassez de literatura em relação ao tema.

Algumas teses merecem destaque: *A Moral em Superdotados: uma nova perspectiva* defendida por Ana Valéria Marques Fortes Lustosa (2004) no Curso de Doutorado em Psicologia da UNB; *Avaliação Educacional Diagnóstica: uma proposta para identificar altas habilidades* na UFC, defendida por Tania Vicente Viana (2005) pelo Curso de Doutorado em Educação; em 2006, Marília Gonzaga Martins Souto de Magalhães defendeu a tese no Curso de Doutorado em Sociologia na UNB: *Programa de Atendimento ao Superdotado da Secretaria de Estado ao Distrito Federal (1991-2002): inclusão social ou tergiversação burocrática?*; No Curso de Doutorado em Ciências Médicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi apresentado a tese *Programa de Enriquecimento de Base Cognitivo-Comportamental Mediando o Transtorno Obsessivo Compulsivo/TOC de um Estudante com Altas Habilidades na Escola Regular: um estudo de caso*, defendida por Maria Cláudia Dutra Lopes Barbosa (2008).

Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), foi publicada a Dissertação de Mestrado intitulada *A Escola de Surdos e o Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: uma problematização diante do processo de identificação das pessoas surdas* defendida por Tatiane Negrini (2009), direcionada para o aluno surdo. Essa pesquisa utilizou como instrumento para identificação das altas habilidades a lista de itens idealizada por Zenite Cunha Guenther e adotada pelo Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET)² (Lavras). Essa dissertação, voltada para um método de identificação do aluno

¹ Disponível em: <www.capes.gov.br>.

² O CEDET, localizado em Lavras - Minas Gerais, possui um programa de atendimento a crianças e adolescentes com talento e altas habilidades, alunos de escolas públicas e privadas da zona urbana e rural (FREMAN; GUNTHER, 2000b).

surdo com altas habilidades, constitui a que mais se assemelha aos nossos estudos, haja vista visar e reconhecer altas habilidades em alunos surdos através de métodos educacionais de identificação. As demais investigações realizam pesquisas no campo de altas habilidades, todavia sem estabelecer uma correspondência com sua incidência em pessoas com deficiência. Por conseguinte, mesmo com o crescimento no número de pesquisas na área das altas habilidades, percebe-se uma ínfima proporção na produção de pesquisas tendo como sujeitos pessoas com deficiência ou diferenças linguísticas. Esses dados fortalecem a relevância desse trabalho de pesquisa diante do número reduzido de publicações, instaurando a marca da originalidade que distingue as investigações conduzidas no doutorado.

Neste trabalho, defende-se a tese de que o professor configura um profissional apto na identificação de altas habilidades em seus alunos, pelo seu envolvimento diário e frequente, como também pelo convívio com alunos de diferentes faixas etárias, o que facilita identificar avanços e atrasos em aprendizes de uma determinada idade. No entanto, para essa finalidade, torna-se imprescindível uma formação docente a fim de elucidar traços e características pertencentes a esse grupo de indivíduos, deveras diversificados como as expressões da inteligência humana (ALENCAR, 2003; BRASIL, 1999a, 1999b).

Como objeto de estudo, foi eleita a avaliação educacional diagnóstica, tendo como sujeitos da pesquisa colaborativa³: o aluno surdo indicado com sinais de altas habilidades por seus professores, docentes que efetuaram tal indicação e os familiares desses aprendizes. O aluno com surdez e altas habilidades, como um dos sujeitos da pesquisa colaborativa nos instiga a considerar dois motivos legítimos para sua necessidade educacional: diferença linguística, altas habilidades e talento.

O objetivo geral deste estudo consiste em identificar altas habilidades em alunos com surdez, tendo como campo de ação alunos surdo matriculados no Ensino Fundamental (do 1º. ao 9º. ano) em uma escola especial da cidade de Fortaleza-Ceará através de uma avaliação diagnóstica realizada com a colaboração do professor. Os objetivos específicos intencionam verificar a concepção de aptidões superiores apresentados por educadores que atuam com alunos surdos; aplicar uma lista de itens para observação de alunos surdos em sala de aula para identificar alunos com altas habilidades, procedimento efetuado por educadores

³Constitui um tipo de investigação na qual os professores estão inseridos no processo como pesquisador da sua prática. O educador passa a ser parceiro da investigação no momento que colabora com a pesquisa no desenvolvimento de práticas investigativas e, nessa interação, constroem suas práticas profissionais e, ao mesmo tempo, refletem a respeito da questão de investigação proposta pelo pesquisador (IBIABINA, 2008).

devidamente preparados para esse fim, com o auxílio de técnicas de observação dirigida; analisar o perfil dos alunos com surdez que apresentam altas habilidades para que o professor possa dar sentido e significado aos conteúdos oferecidos.

No caso da pessoa com deficiência, a escassez de instrumentos avaliativos para investigar as altas habilidades ou talentos colabora ativamente para inibir a real capacidade do educando e validar preconceitos que ressaltam o déficit, justificando o desenvolvimento dessa pesquisa. Sua originalidade científica se revela por constituir um trabalho direcionado para alunos com surdez que apresentam altas habilidades - visão multifacetada das potencialidades do indivíduo – tendo em vista dispormos somente de instrumentos de avaliação diagnóstica para alunos sem deficiência. A lista de itens que será utilizada neste estudo está apoiada no Modelo Triádico de Superdotação (RENZULLI, 1978; MÖNKS, 2002). Consideramos, igualmente, que o problema que pretendemos investigar consiste na necessidade de propiciar, ao aluno com surdez, a oportunidade de ser reconhecido pelo seu potencial e não suas limitações.

Nesse sentido, foi realizada uma revisão na literatura especializada para nortear essa investigação. Assim sendo, o primeiro capítulo delinea o cenário histórico da identificação e atendimento educacional das pessoas com altas habilidades, como também o desenvolvimento de ações educacionais ao longo do tempo, revelando que os encaminhamentos para a diagnose estão muito relacionados ao emprego de testes psicométricos de inteligência. O caminho legislativo resguarda o direito ao atendimento educacional especializado, disponível quer no contexto internacional quer em leis brasileiras. Deve-se valorizar e, sobretudo, respeitar o cumprimento da legislação para assegurar os direitos às crianças e jovens com deficiência, bem como as que apresentam deficiência e talento ou altas habilidades de forma associada (BRASIL, 2007, 2005b, 1999a).

O segundo capítulo trata dos conceitos de altas habilidades e inteligência e suas abordagens em diferentes contextos. Tais abordagens nos conduzem às características das altas habilidades, apontando que a diferença existente entre pessoas com talento, altas habilidades e genialidade residem no grau de intensidade. Aborda-se a evolução conceitual da inteligência, de uma visão unilateral – baseada em rendimento escolar e nos resultados de teste de QI – para uma concepção multidimensional, em que a inteligência ultrapassa os limites da sala de aula e se manifesta em qualquer área do saber e do fazer. Constata-se que os atendimentos educacionais adotados para esses alunos, nos estados brasileiros, referem-se às propostas recomendadas pelo Ministério de Educação (MEC) (FREEMAN; GUENTHER, 2000c; GUENTHER, 2000c; BRASIL, 1999a).

O terceiro capítulo evidencia os mitos acerca do alunado com altas habilidades, apresentando os equívocos presentes no senso comum, e inclusive entre profissionais da Educação, pela ausência de domínio conceitual, abrindo espaço para o preconceito e ainda para uma mitologia sobre a temática. Descreve os programas de atendimento realizados nos estados brasileiros conduzidos através de propostas do MEC com prioridade na identificação desse alunado, além da necessidade de ações inovadoras que proporcionem avanços nas diferentes áreas do saber e do fazer, com as decorrentes vantagens para o país, destacando que o baixo aproveitamento pode causar graves consequências não somente para o indivíduo, mas, na verdade para o grupo social. Outro aspecto importante diz respeito a interação da família na educação de seus filhos com altas habilidades: evitar pressão como melhor forma de lidar com a situação e favorecer um desenvolvimento saudável dessas crianças e jovens (BRASIL, 1995; GARDNER, 2001; GALVÃO, 2007).

Dedicado à área da surdez, o quarto capítulo elucida as diferentes metodologias na educação do surdo, desde a língua oral até a visual-espacial criada pela comunidade surda. Frente a essas possibilidades, destaca-se o bilíngüismo, que tem, como princípio, o domínio da língua materna (língua de sinais) pela pessoa surda – que é sua língua natural – e, como segunda língua, a língua oficial do seu país. A busca pela aceitação social do surdo se configura na afirmação de sua identidade, construída por meio de modelos e da aquisição da língua de sinais, como um instrumento de reconhecimento cultural e linguístico entre os surdos, sem a necessidade do modelo de uma pessoa ouvinte. Ao contrário da visão unitária da inteligência imposta pelos testes de QI, a visão pluralista da mente humana comprova que o ser humano pode ser capaz de manifestar outras inteligências em diferentes áreas nesse contexto: passou-se a ter uma melhor compreensão sobre as altas habilidades em pessoas com deficiência (FREEMAN, 2000; SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

O quinto capítulo deste trabalho apresenta uma gradual evolução conceitual da avaliação diagnóstica de uma posição eminentemente clínico-patológica a uma concepção mais ampla e voltada para as potencialidades do aprendiz. Evidencia a necessidade de diferentes alternativas para avaliar, considerando e estimulando suas capacidades, a fim de se efetivar a identificação de altas habilidades em alunos com surdez. Para investigar as altas habilidades nesses alunos, apontamos o *Modelo dos Três Anéis* criado e desenvolvido por Renzulli (1978) e complementado pelo *Modelo Triádico da Superdotação* idealizado por Mönks (2000).

O sexto capítulo caracteriza a metodologia da pesquisa. Discorre-se sobre os procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa para aquisição dos dados, descrição

e formas de registro, coleta de dados, técnicas de análise, bem como a natureza da pesquisa, que tem como objeto pesquisado os alunos surdos de uma escola especial pública, seus professores e familiares. O estudo demandou uma análise quali-quantitativa do objeto, nos moldes de uma pesquisa colaborativa, na forma de um estudo de caso.

O sétimo capítulo é reservado para a análise dos dados da pesquisa. No processo de identificação de altas habilidades em alunos com surdez, os resultados apresentados na lista de indicadores serão estudados com o auxílio do *software Statistical Package for the Social Science (SPSS) versão 20*. Os dados obtidos através do conteúdo das entrevistas com os professores, alunos e seus familiares serão submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 1979). As categorias verificadas auxiliam a identificar as altas habilidades nos alunos investigados a partir das correlações com os pressupostos de Renzulli (1978) e Mönks(2002).

Desse modo, espera-se que o resultado da pesquisa realizada possibilite uma maior visibilidade no que diz respeito à inteligência, às capacidades da pessoa surda, considerando sua diferença linguística, cultura e identidade, alertando-se para um ambiente social e educacional menos excludente e adequado à diversidade existente. Urge, ainda, desmistificar a surdez como um déficit intelectual, considerando-se a diferença linguística da pessoa surda. Para tanto, a identificação de altas habilidades nesses alunos constitui nossa preocupação, acreditando que não somente a pessoa com surdez apresenta potencialidades nas diversas áreas, como também pode evidenciar desempenhos notáveis em determinados contextos e situações de vida, possibilitando-lhes, assim, demonstrar e ampliar seus interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem. O surdo sim, pode-se asseverar que o surdo possui potencialidades: exibir talentos para apresentar talento e, inclusive, altas habilidades.

2 DIREÇÃO DO TEMPO E DIRETRIZES DA LEI: A HISTÓRIA E A LEGISLAÇÃO NA ÁREA DE ALTAS HABILIDADES E TALENTOS

2.1 Cenário histórico das altas habilidades e talento

Os povos primitivos endeusavam o indivíduo que se destacava na caça e na pesca, considerando seus dons extraordinários, divinamente inspirados, vistos como algo que superava os padrões normais no contexto em que viviam. Eram povos nômades e suas necessidades estavam totalmente na dependência do que a natureza lhes proporcionava, como, por exemplo, a caça e a pesca (no tocante à alimentação) e as cavernas para se abrigar, uma espécie de seleção natural em que sobreviviam os mais fortes (BIANCHETTI, 1999; PEREIRA, 2000).

O ideal da perfeição e beleza do ser humano apresenta raízes históricas. Em locais separados por oceanos e continentes, povos de diferentes culturas passaram, para as gerações seguintes, o culto à inteligência, à perfeição do corpo e da mente. São muitos os heróis que representavam o talento, a engenhosidade e a inteligência. Como exemplo, temos Dédalo, pai de Ícaro, que construiu o labirinto em que mantinha preso o Minotauro; Ulisses, um herói repleto de malícia, determinação e coragem ao lado de uma inteligência exuberante, que, segundo a mitologia, inspirado em Atena, deusa da Inteligência e das Artes, construiu o cavalo de Tróia; Palamedes inventou os caracteres do alfabeto, os números difundiram o uso das moedas, criou o jogo de damas e o de dados. Hefesto, personagem criada por Homero, demonstrava extraordinário desempenho em metalurgia e artes manuais (BRANDÃO, 1993; GUGEL, 2007).

Em Esparta, a inteligência era reconhecida pelas habilidades para o combate e a liderança. A seleção para o exercício militar acontecia já por ocasião do nascimento, quando crianças com deficiências eram exterminadas se apresentassem alguma deficiência, visto que o culto ao corpo e a dedicação à guerra faziam parte da cultura daquela época. Em Atenas, somente os meninos de classe alta eram enviados para aprenderem a ler, escrever, estudar história, literatura, artes e obter condicionamento físico. Há, entretanto, dados que apontam a Academia de Platão como sendo a única a receber gratuitamente meninos e meninas por sua inteligência e resistência física, mas não pela posição social, contrariando as concepções vigentes que concebiam a liderança como de origem hereditária, com privilégios concedidos à

elite aristocrática. Suas habilidades eram direcionadas em benefício do Estado e treinadas desde a infância para a liderança, Filosofia e Metafísica. Esse grupo seletivo ficou conhecido como “Crianças de Ouro” (ALENCAR; FLEITH, 2001; GUGEL, 2007; METTRAU, 2000; RECH, 2007).

O termo Crianças de Ouro era reconhecido por Platão na parábola dos Metais, que evidencia a influência genética na variabilidade das características pessoais com que cada um nascia, mas, igualmente, acreditava que os nascituros com capacidade para governar eram moldados em ouro pela divindade. Consideravam-os, na parábola, diferentes dos demais - dos outros moldados em prata, ferro ou bronze - segundo a graduação de suas aptidões e de suas funções na sociedade; aos cidadãos deveriam ser atribuídas as funções de acordo com as habilidades apresentadas. Diante dessa percepção do mundo, Platão apoiava uma política que tinha como objetivo oferecer um atendimento diferenciado para esse grupo de crianças mais capazes, meninos ou meninas, que deveriam ser selecionadas pela inteligência e desempenho físico, ainda na infância, independente da classe social. Além disso, sua educação era gratuita (BRASIL, 1999a; PEREIRA, 2000).

Na cultura Grega, os sofistas⁴ ensinavam técnicas de pensar, falar bem e persuadir os ouvintes, tornando-se mestres da retórica e demagogia. Sendo uma das culturas que dedicou mais valorização aos talentos, foi criado um novo método escolar chamado de “Paideia”, espécie de formação básica, que abrangia a retórica, gramática, aritmética e lógica; acreditava-se que era preciso dotar os alunos de retórica decidida, raciocínio firme e claro, manejo hábil no pensar e no falar em público (NUNES, 1987).

Registra-se também, na China, há mais de 2000 a.C., a existência de exames competitivos para selecionar crianças que se destacavam por uma inteligência admirável. Essas crianças eram consideradas “divinas” e, encaminhadas à corte, passavam a receber tratamento especial como sinal de prosperidade nacional, notadamente aquelas que se destacavam através da poesia e ensaios, sendo desse modo também valorizadas, as que apresentavam memórias infalíveis e raciocínio excepcional, ocasionando admiração e reconhecimento social. Com relação à política educacional, considerava-se o alto nível de desempenho como algo de valor para a sociedade e não para o indivíduo; por isso, para

⁴ Sofista: Na antiga Grécia (V a.C. e IV a.C.), sofista era o mestre da retórica, que possuía a tarefa de ensinar conhecimentos gerais, gramática e a arte da eloquência para os cidadãos gregos postulantes à participação ativa na vida política. Acrescentavam, com frequência, questionamentos polêmicos aos debates filosóficos da época (HOUAISS, 2009).

ingressar no serviço oficial, era realizada uma série de testes competitivos para selecionar as crianças que mais se destacavam pela inteligência e, diante dos resultados, receberiam um atendimento educacional diferenciado (ALENCAR; FLEITH, 2001; BRASIL, 1999a; FREEMAN; GUENTHER, 2000c).

A esse respeito, Freeman & Guenther (2000c, p. 58) retratam, de acordo com as referências acadêmicas em chinês, que cada “palácio” significa uma casa ampla, com os cômodos lotados de atividades e estímulos. Escolas inteiras, com alunos de todos os níveis de capacidade, ali frequentavam, periodicamente. Algumas corriam diretamente para o parque de brinquedos, enquanto outras dirigiam-se para a caligrafia, teatro de fantoches, laboratório de ciências, sala de música, dentre outras. As crianças não faziam teste de aptidão, todavia muitas delas eram estimuladas pelas novidades que descobriam. As regras eram simples. Aqueles que queriam estudar o assunto de sua própria escolha teriam que fazer um contrato para acompanhar um determinado número de aulas. Se não viessem a todas, sem uma boa razão que efetivamente justifique a falta, não poderiam mais continuar. Alguns ali ficavam por vários anos, e alcançaram níveis inacreditáveis no desenvolvimento do assunto ou atividade escolhida. Professores comuns recebiam pagamento extra por esse trabalho, e diziam que apreciavam imensamente o que faziam.

Na Idade Média, as habilidades de destaque poderiam ser valorizadas ou rejeitadas, visto que predominava o Teocentrismo e tudo girava em torno do bem e do mal, quando se tratava do comportamento humano. Nessa perspectiva, gênios e doentes mentais eram usualmente compreendidos como pessoas em estado de possessões demoníacas, sendo perseguidos e julgados pela Santa Inquisição⁵(MIRANDA, 2008; PEREIRA, 2000).

O Teocentrismo, na opinião de Mondin (1986, p. 30), constituía-se como:

A existência humana é preparação para aquele além, onde o destino de cada um se realiza, e isto pela virtude sobrenatural da graça de Deus. A natureza só é digna de interesse como espelho onde se reflete e se revela de algum modo a misteriosa e transcendente realidade de Deus, na qual tem seu princípio e fim. Depositária da verdade revelada, a Igreja é indispensável intermediária entre a terra e o céu. Tem o poder de atar e desatar; cabe-lhe o dever de formar as almas e ordenar todas as esferas de atividade humana, individual e social.

Assim, toda responsabilidade era atribuída a Deus, quando positiva, e aos demônios, quando rotulada de perigosa ou negativa, de forma que essas pessoas eram tratadas de acordo

⁵Santa Inquisição: A Inquisição, ou Santa Inquisição foi uma espécie de tribunal religioso criado na Idade Média para condenar todos aqueles que eram contra os dogmas pregados pela Igreja Católica (<http://www.infoescola.com/historia/a-santa-inquisicao/>).

com a visão e postura predominantemente religiosa, que se alternava entre a possessão demoníaca ou como instrumento de Deus.

Na Turquia, durante o século XV, por iniciativa de um sultão, foi fundada uma escola-palácio em Constantinopla, recrutando, por todo o império, os meninos mais fortes e inteligentes para desenvolver adequadamente treinamentos direcionados ao desenvolvimento máximo de suas habilidades e competências, independente de sua classe social, a fim de instruí-los como artistas, sábios ou chefes de guerra. Muitos jovens na faixa etária entre doze e quatorze anos eram selecionados pela inteligência e levados para o “Palácio Escola” de Constantinopla durante o Império Otomano para posteriormente ocupar altos postos do governo Imperial (RECH, 2007; BRASIL, 1999a).

Na Ásia em geral (Coréia, Taiwan, Singapura), a partir dos anos 1970, o investimento no potencial humano vem crescendo a cada dia, fortalecendo a educação dos talentos. E, em Israel, também valorizam muito a educação das altas habilidades. A expressão “altas habilidades”, adotada neste trabalho, constitui uma denominação recente, na literatura especializada, com o objetivo de reduzir preconceitos historicamente associados ao termo “superdotado”. “Superdotado” gera ideias (equivocadas) de um ser humano perfeito, que em tudo se sobressai, sendo assim predestinado ao sucesso pessoal e profissional. A expressão “altas habilidades” define melhor esse alunado, que apresenta uma ou mais habilidades elevadas em determinado campo do saber e do fazer (CUPERTINO, 2008; VIRGOLIM, 2007).

Seguindo o curso da história, chegamos ao Renascimento, que traz como tendência, o antropocentrismo, em que o foco muda de Deus para o homem. Nessa visão, as habilidades que se sobressaíam eram identificadas como anormalidade ou doença mental, pois as pessoas acreditavam que o homem possuía certa quantidade de energia e, ao ser usada rapidamente, poderia levar à doença mental. Assim, essa concepção de normalidade ou anormalidade substitui a ideia dominante que fazia parte do Teocentrismo. Observa-se, como decorrência dessa perspectiva, um limite estreito entre genialidade e patologia mental. Grandes talentos, em várias áreas, surgiram nesse período: destacamos Leonardo da Vinci (1452-1519) como um dos maiores gênios da humanidade, que viveu nessa época e ficou conhecido mundialmente por suas invenções, bem como artista, arquiteto e engenheiro (MIRANDA, 2008).

Pereira (2000, p. 150) endossa essa afirmação⁶:

Na Renascença a opinião pública acerca dos sobredotados melhorou. Contudo, não foi vista como um traço inteiramente positivo. A excepcionalidade (os gênios, os sábios, os grandes cientistas) passa a ser explicada em termos psicopatológicos, tendo subjacente um processo neurótico. Acreditava-se que cada indivíduo era provido de uma certa quantidade de energia, que não deveria usar demasiado depressa. Quando isso acontecia, como no caso das crianças sobredotadas, havia o perigo de conduzir à insanidade mental. Nesta aceção, qualquer desvio em relação à norma, ainda que fosse no sentido da genialidade, era indicador de instabilidade mental.

Toda essa relação entre genialidade e insanidade mental perdurou até o século XIX, tendo, como principal estudioso, Lombroso, professor de Medicina Legal e de Psiquiatria de Turim (Itália), que fez uma pesquisa bibliográfica de grande porte sobre as características médicas e psicológicas de grandes vultos históricos como: Júlio César, Newton, Rosseau e Schopenhauer, dentre outros, chegando à conclusão, hoje ultrapassada, de que a insanidade mental é uma condição necessária à genialidade (PEREIRA, 2000).

A Idade Moderna surge formada por novas classes sociais, tendo como classe hegemônica a burguesia. Novas descobertas científicas, o avanço das navegações dentre outros acontecimentos importantes, focalizam uma visão mecanicista, que tem como ideia central o corpo como uma “máquina perfeita”. Desse modo, fica transferida a responsabilidade da Igreja para a área médica. Com a Revolução Industrial, no século XVII⁷, a inteligência e o potencial humano passam a ser valorizados (RECH, 2007).

Ao longo da história, a preocupação com a pessoa que se destaca em alguma área do saber ou no fazer tem sido retratada em diversas épocas e em diferentes culturas. Essa visão panorâmica das altas habilidades nos permite acompanhar as mudanças importantes que aconteceram no decorrer desses períodos, em relação à evolução do próprio conceito de inteligência, como também de sua importância em cada contexto.

Historicamente, identificam-se padrões de ideias e ações que influenciaram a abordagem das altas habilidades e talentos em determinados períodos. Nesse sentido, a

⁶ Sobredotado: Termo utilizado em Portugal para referir superdotado.

⁷ Revolução industrial: Em meados do século XVIII, a Revolução Industrial provocou uma grande mudança tecnológica nos meios de produção da sociedade inglesa. De modo análogo, promoveu impactos profundos nos meios de produção humanos até então conhecidos, afetando diretamente os modelos econômicos e sociais de sobrevivência humana. Acarretou, igualmente, a uma Revolução Educacional, porquanto colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta estruturou a escola em forma principal e dominante de uma instituição de Educação (HOBSBAWM, 2010).

cronologia sobre a educação do aluno com altas habilidades e talentos, a partir do século XIX, é assim organizada por Marques (1999) e Brasil (1999a):

No século XIX, Francis Galton (1822-1911), explorador e antropólogo inglês, publica, na Inglaterra, o “Gênio Hereditário”, no qual associa a inteligência aos sentidos e considera que o fenômeno da superdotação é transmitido através das gerações. Dedicava-se às medidas de capacidade física e mental, a partir do pressuposto de que os conhecimentos humanos se desenvolviam por meio dos sentidos. Por conseguinte, pessoas dotadas de um melhor aparato sensorial, apresentavam uma inteligência de melhor qualidade. Desenvolveu testes de discriminação sensorial e coordenação motora. Fundamentou-se na Teoria da Evolução⁸, de seu primo, Charles Darwin (1809-1882), concluindo ser a inteligência de natureza hereditária (ANASTASI, 1977; ANASTASI; URBINA, 2000; BRASIL, 1999a; MARQUES, 1999).

Ainda no século XIX, James McKeen Cattell (1860-1944), psicólogo norte-americano, deu continuidade às ideias de Galton nos Estados Unidos, aplicando os testes em pessoas com patologias mentais. Concordava com Galton que uma medida segura das funções intelectuais poderia ser obtida com o emprego de testes de discriminação sensorial (ANASTASI, 1977; ANASTASI; URBINA, 2000; BRASIL, 1999a; MARQUES, 1999).

No início do século XX, as medidas sensoriais começam a ser questionadas como capazes de avaliar a complexidade das funções intelectuais. Na França, Alfred Binet (1857-1911) e Theodore Simon (1873-1961) elaboraram instrumentos inovadores para a mensuração da inteligência, com o objetivo de avaliar funções complexas do intelecto, utilizadas no emprego do julgamento, compreensão e raciocínio. No ano de 1905, foi publicada a primeira Escala de Inteligência Binet-Simon. Essa versão inicial organizava os itens em ordem crescente de dificuldade. A escala passou por duas revisões: em 1908, além do acréscimo de novos testes, foi estabelecido um “nível mental” para os sujeitos respondentes, comparados em relação ao desempenho de crianças ditas “normais”, com a mesma faixa etária. Cumpre mencionar que a escala foi criada com o objetivo de identificar e promover atendimento especializado para os alunos que não acompanhavam a escolarização formal, possivelmente com algum atraso intelectual. No ano da morte de Binet, em 1911, uma terceira escala foi

⁸ Teoria da Evolução: A Teoria da Evolução elaborada por Charles Darwin (1809-1882) se baseou na observação de variabilidade entre membros individuais de uma espécie. O conceito de seleção natural se refere à sobrevivência dos organismos mais adaptados ao ambiente e à eliminação daqueles que não se adaptam (SCHULTZ; SCHULTZ, 2012).

publicada, sendo adaptada para adultos (ANASTASI, 1977; ANASTASI; URBINA, 2000; BRASIL, 1999a; MARQUES, 1999).

Em 1910, na Europa, os primeiros textos sobre altas habilidades são publicados na Iugoslávia. Em relação às escalas Binet, uma importante revisão foi realizada em 1916, nos Estados Unidos da América (EUA). Lewis Terman, educador e psicólogo norte-americano, expandiu o conceito de inteligência e os procedimentos de testagem concebidos por Binet. Publicou, na Universidade de Stanford, a Escala de Inteligência Stanford-Binet e disseminou, na América do Norte, o termo Quociente de Inteligência (QI). O QI tem sua origem, em 1911, no trabalho do psicólogo alemão William Stern. Nos estudos de Terman, um QI é considerado mediano se estiver entre o intervalo de 71 e 129. QI igual ou abaixo de 70 seria indicativo de deficiência intelectual e igual ou acima de 170, de altas habilidades. As principais críticas feitas aos testes de inteligência com resultado em QI residem na limitação do instrumento a conteúdos verbais e lógico-matemáticos. Atualmente, os testes de QI são vistos como preditores acadêmicos, dada a sua estreita relação com conteúdos escolares. Não comportariam, dessa maneira, a complexidade que compõe a inteligência como um todo (ANASTASI, 1977; ANASTASI; URBINA, 2000; BRASIL, 1999a; MARQUES, 1999).

Em 1921, antes da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a primeira escola para alunos com inteligência acima da média surgiu na Holanda. No mesmo ano, Terman deu início a mais longa pesquisa longitudinal de que se tem notícia nessa área, estendendo-se até os dias atuais. Os estudos de Terman contribuíram para desmistificar ideias equivocadas sobre o desenvolvimento socioafetivo das pessoas com altas habilidades. Com efeito, realizou um estudo longitudinal com um grupo de 1528 crianças de aproximadamente 12 anos, sendo metade do sexo masculino e metade do feminino. Durante sessenta anos de pesquisa, o estudo revelou que a incidência de mortalidade, enfermidade, delinquência, insanidade e alcoolismo eram inferiores às registradas na população em geral (VIANA, 2005; WINNER, 1998).

De acordo com Viana (2005, p. 29),

O pesquisador desejava provar que crianças dotadas de um QI elevado seriam superiores não somente em áreas acadêmicas, mas também no desenvolvimento físico e social. Pretendia combater o mito vigente de que as crianças portadoras de altas habilidades seriam fisicamente desajeitadas e socialmente desajustadas e esperava comprovar, ainda, que o QI elevado na infância seria preditor de eminência na fase adulta.

Contudo, Winner (1998, p. 29) aponta falhas na metodologia de investigação adotada, o que compromete a validade dos resultados. Nesse sentido, a autora esclarece:

Quando solicitado a selecionar seus alunos mais brilhantes, os professores provavelmente escolheram seus estudantes com melhor desempenho geral. Crianças com pontos fortes muito maiores em linguagem do que matemática ou o contrário podem ter sido negligenciadas. Ao dar a determinadas crianças classificações acadêmicas altas, os professores também podem ter tendido inconscientemente a dar-lhes classificações de personalidade e ajustamento social positivas (uma espécie de efeito de halo). Além disso, os professores provavelmente tinham uma inclinação de classe que os levou a negligenciar crianças pobres, resultando em uma amostra desproporcionalmente da classe média.

No ano de 1924, Ulisses Pernambucano (1892-1943) recomendou o início de trabalhos dirigidos ao aluno com altas habilidades, em Recife, por considerá-los de elevada importância para o desenvolvimento nacional. Até 1930, há registros que indicam a continuidade dos seus trabalhos com esse alunado, envolvendo, inclusive, aplicação de testes. Ainda, na mesma década, na cidade de Recife, no estado brasileiro de Pernambuco, o Instituto de Psicologia fez aplicação do teste “army alpha” (originário dos EUA, para seleção de soldados da Primeira Guerra Mundial), elegendo dez por cento de alunos com desempenho elevado, considerados com altas habilidades (BRASIL, 1999a; MARQUES, 1999).

No período de 1930 a 1940, Helena Antipoff (1892-1974)⁹, psicóloga russa, chama a atenção para a importância de desenvolver estratégias para atender as pessoas com altas habilidades. Na época, fez uso do termo “bem dotado” para designar essa população. Em 1945, reuniu esse alunado na Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, para realizar estudos nessa área do saber.

Em 1962, na Fazenda Rosário, situada em Ibitité, estado de Minas Gerais, Helena Antipoff coordenou um programa especial de atendimento, denominado “Projeto Circula”, abrangendo a área rural e a periferia urbana. Em 1967, surgiram os primeiros seminários sobre educação dos bem dotados na Sociedade Pestalozzi (DELOU, 2007; CUPERTINO, 2008).

Em 1972, Helena Antipoff fundou a Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência às Vocações (ADAV), que promovia encontros de fim-de-semana e colônia de férias, com ênfase para atividades artísticas e de enriquecimento. As principais vantagens relatadas, pelas pessoas com altas habilidades e talentos, foi a oportunidade de conhecer pessoas semelhantes, adquirir um melhor conhecimento de si

⁹ Helena Antipoff (1892-1974) foi uma psicóloga e educadora russa nascida na cidade de Grodno, situada na fronteira com a Polônia. No Brasil, atuou nas áreas de Educação Fundamental, Especial, Rural ou Comunitária. Criou o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Belo Horizonte-MG, em 1929 e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais em 1932, dedicada à educação de indivíduos *excepcionais*, termo por ela própria cunhada para substituir o vocábulo *retardados* (FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF, 2014).

próprio e encontrar uma condição para se expressar livremente, sem a preocupação de obter aceitação social (BRASIL, 1999a; CUPERTINO, 2008; GUENTHER, 2000a; MARQUES, 1999).

Para Guenther (2000a, p. 246):

As implicações desses contatos para o desenvolvimento emocional da criança e jovem bem-dotado são inestimáveis. Crianças que se sentem solitárias, e até rejeitadas no meio dos pares, ao se encontrarem com outros mais parecidos com eles mesmos, expressam o contentamento e o alívio que sentem com essa experiência.

Na década de 1930, Leta S. Hollingworth (1886-1939), psicóloga norte-americana, publica, nos EUA, um trabalho sobre a necessidade da escola educar “a criança com potencial superior”, conforme denominação da época, com destaque para o seu desenvolvimento afetivo e socioemocional (HOLLINGWORTH, 1930).

Nessa mesma década, foram testemunhados os seguintes acontecimentos: em 1931, Leoni Kaseff, em seu livro “Educação dos Supernormais”, enfoca a importância da seleção dos alunos com altas habilidades, referindo-se à inclusão desse assunto na reforma do ensino do estado do Rio de Janeiro (de 1929) e na sua Conferência do II Congresso Nacional de Educação, realizado em São Paulo, em 1931. No ano seguinte, em 1932, Estevam Pinto publicou “O dever do Estado”, relativamente à assistência aos reconhecidos como “mais capazes”.

A década de 1950 evidenciou esforços para um melhor atendimento às pessoas com altas habilidades: destacamos a Fundação “John and Mary R. Markle”, nos EUA, que buscou maiores informações sobre a identificação de jovens talentosos junto ao Conselho de Pesquisa em Ciências Sociais. Esse encontro resultou em uma Conferência para cientistas sociais e psicólogos interessados em revisar os avanços e determinar quais ações poderiam ser desenvolvidas em função da melhoria do estudo sobre a identificação de talentos. Ainda nesse período, a educadora Maria Julieta S. Ormastroni (1950) cria o programa “Cientistas para o futuro”, com a finalidade de selecionar jovens talentosos através de um concurso nacional, realizado pela primeira vez em São Paulo, pelo Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC/UNESCO), posteriormente a responsabilidade é repassada para a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) (CUPERTINO, 2008).

No final da década de 1960, particularmente em 1967, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou a primeira comissão para estabelecer critérios de identificação e de

atendimento aos alunos com altas habilidades. A década seguinte, de 1970, foi rica de iniciativas voltadas para o aluno com altas habilidades. Em 1971, foi realizado, em Brasília, o “I Seminário Nacional sobre os Superdotados”. Participaram do evento, dentre outras pessoas de renome, Helena Antipoff, Dorothy Sisk e Lucia Alencastro Valentim. Em 1972, O Centro Educacional Objetivo, em São Paulo, da rede de ensino privado, começa a atender os alunos com altas habilidades; atualmente, o Colégio Objetivo atende através do Programa de Objetivo de Incentivo ao Talento (POIT). Em 1973, O MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com a responsabilidade de apontar ações e financiar empreendimentos para o atendimento às pessoas com deficiência e com altas habilidades (BRASIL, 1999a; FREITAS; PÉREZ, 2009; MARQUES, 1999).

No ano de 1974, foi realizado um encontro de especialistas na área de altas habilidades, no Rio de Janeiro, promovido pelo CNESE, com a presença de Dorothy Sisk. No mesmo ano, foi realizado o “Seminário de Educação do Bem-dotado”, em Belo Horizonte, promovido pelo Desenvolvimento e Assistência de Vocações do Bem Dotado (ADAV). Ainda em 1974, houve a inclusão do Projeto Prioritário nº 35 como política de ação do I Plano Setorial de Educação e Cultura para a identificação precoce de altas habilidades, ou seja, durante o desenvolvimento pleno da criança. No ano seguinte, foi realizada, em Israel, a “I Conferência Mundial sobre Superdotação”. Também em 1975, foi criado, no Brasil, por iniciativa do MEC, o “Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado”(NAAS), no Distrito Federal. O ano de 1975 testemunhou, igualmente, a realização da “Semana de Estudos sobre Educação Especial dos Superdotados” (CENESP-URFJ), com a presença de Dorothy Sisk.

Ainda a ação do “Seminário de Técnicas de Enriquecimento de Currículo para Superdotados”, com colaboração do Centro de Recursos Humanos João Pinheiro, de Belo Horizonte (programa hoje extinto). Em 1976, a Fundação Educacional do Distrito Federal implantou o “Programa para o Atendimento ao Superdotado”. Em 1977, foi realizado o “II Seminário Nacional sobre Superdotados”, no Rio de Janeiro. Em 1978, foi criada a “Associação Brasileira para Superdotados”(ABSD), com sede no Rio de Janeiro e seis seccionais estaduais nos estados de Goiás - DF, Espírito Santo -ES, Goiás -GO, Minas Gerais -MG, Paraná -PR e Rio Grande do Sul -RS. Para finalizar a década de 1970, no ano de 1979, foi realizado o “III Seminário Nacional sobre Superdotados”, em São Paulo (BRASIL, 1999a; FREITAS; PÉREZ, 2009; MARQUES, 1999).

A década de 1980 foi igualmente, rica de iniciativas no campo das altas habilidades. Em 1980, criou-se o “Programa de Enriquecimento de Currículo para Alunos Bem-dotados da

4ª A 8ª Série do 1º grau” (CENESP-UFMG). Em 1981, foi realizado o “IV Seminário Nacional sobre Superdotados”, em Porto Alegre – RS. Ocorreu também a criação de Especialização (pós-graduação) em “Educação Especial dos Superdotados”, na Pontifícia Universidade Católica (PUC-RS). Em 1983, foi realizado o “V Seminário Nacional sobre Superdotados”, em Salvador-BA. No mesmo ano, surgiu, no meio científico, uma nova teoria sobre a inteligência idealizada por Howard Gardner (1943-), psicólogo da Universidade de Harvard, em seu livro *Frames of Mind*¹⁰, que apresenta uma visão multidimensional da inteligência. A Teoria das Inteligências Múltiplas (IM) surge em oposição à Psicometria e aos testes com resultado em QI, limitados a capacidades, sobretudo acadêmicas, linguísticas e verbais. A teoria das IM ampliou a noção do *spectrum* de talentos, dando mais importância à estimulação das capacidades humanas do que à sua classificação.

Na metade da década de 1980, em 1985, foi realizado o “VI Seminário Nacional sobre Superdotados”, em Belo Horizonte-MG. No ano seguinte, foi realizado o “I Encontro Técnico-Científico da ABSD-UERJ”, com apoio do MEC/SEESP. Ainda em 1986, houve a publicação dos “Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviço de Educação Especial pelo MEC/SEESP”. Também no mesmo ano, a portaria nº 55 de 3 de dezembro designou uma comissão especial para elaborar os “Subsídios para os Conselhos Estaduais” através do Conselho Federal de Educação do Brasil.

No ano seguinte, em 1987, foi realizado o “VII Seminário Nacional sobre Superdotados em Curitiba-PR (MEC/SEESP/SEEPR)”. No mesmo ano, foi publicada, pela ABSD, “Uma bibliografia anotada” – artigo dos Anais dos Seminários da ABSD. Também em 1987, houve a “Aprovação das Conclusões da Comissão Especial do Conselho Federal de Educação. Parecer 711/87 de 02.09.77 – Ações de Atendimento aos Superdotados”.

No ano de 1988, foi realizado o “I Simpósio Brasileiro de Museus para Educação de Superdotados no Rio de Janeiro”. Da mesma forma, foi concretizado o “Seminário Profissionalização e Inserção no Mercado de Trabalho do Superdotado”, promovido pelo SENAI/ABSD-RJ. Outros encontros foram realizados no mesmo ano: em Goiânia, foi promovido por SSE-GO/ABSD/Colégio Objetivo; o “Segundo Encontro Técnico-Científico da ABSD”, ocorreu em na cidade de Porto Alegre-RS, promovido por MEC/SEESP/ABSD; o

¹⁰ O livro foi publicado, no Brasil, com o título “Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas”. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

“I Encontro de Brasília sobre superdotados” foi promovido por MEC/SEESP/ABSD-DF (BRASIL, 1999a; MARQUES, 1999).

No final da década de 1980, especificamente em 1989, ocorreu o “VII Seminário Nacional sobre Superdotados” na cidade de Belém-PA, promovido por MEC/SEESP/SE-PA/ABSD. Foram ainda realizados, no mesmo ano: o Fórum Fluminense intitulado “A Superdotação nos Processos de Reabilitação”, no Rio de Janeiro, promovido por IBRM/ABSD-RJ; o Encontro Latino-Americano sobre Educação Especial em Salvador-BA, com participação de Calvin Taylor, e promovido por MEC/SSESP/OEA; foi divulgado o “Boletim Técnico da ABSD-SP Talentos e Criatividade”, em São Paulo.

A década de 1990 prosseguiu com avanços teóricos e práticos na área de altas habilidades. No ano de 1990, foi realizado o “III Encontro Técnico-científico em São Paulo”, pela Seccional ABSD/SP. No ano seguinte, ocorreu, ainda, o “IX Seminário de Educação e Superdotação da Associação Brasileira para Superdotados”, promovido por MEC/SE/Universidade Católica de Goiás/ABSD-GO. Também em 1991, aconteceu o “IV Encontro Técnico-científico da ABSD Nacional”, evento promovido por MEC/SEESP/SEEB.

No ano de 1993, sucederam: o “V Encontro Técnico-científico da ABSD Nacional”, em Recife-PE, promovido por MEC/SEESP/ABSD; o “Encontro de trabalho para a discussão e elaboração da Política Nacional de Educação Especial”, em Brasília – DF, promovido por MEC/SEESP; foi criado, em Lavras-MG o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET). Para dar suporte a essa iniciativa, também foi criada a Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento (ASPAT). Também no ano de 1993, a Universidade Federal Fluminense criou programas específicos para o tema de altas habilidades.

Em 1994, aconteceu em Salamanca, na Espanha, a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, numa união internacional na luta pela Educação para todos de acordo com as necessidades educacionais solicitadas pelo tipo de deficiência apresentado. Procurou-se combater qualquer tipo de atitude de segregação, exclusão, discriminação ou preconceito. A conferência resultou na elaboração de um documento mundialmente conhecido como a Declaração de Salamanca. No mesmo ano, foram realizados: o “I Encontro Nacional sobre Educação de Bem-dotados” em Lavras-MG e o “X Seminário Nacional de Educação e Superdotação”, em Vitória-ES, promovido por MEC/SEESP/ABSD Nacional (BRASIL, 1999a; CUPERTINO, 2008; GUENTHER, 2000c).

A segunda metade da década de 1990 continuou a testemunhar progressos nessa área do saber. Em 1996, quando eram denominadas pessoas “portadoras de altas habilidades”, foram referidas na Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional – LDB (lei nº 9394/96) como

sendo um alunado com necessidades educacionais específicas, que deveria receber atendimento educacional especial e inclusivo. No mesmo ano: foram realizados os seguintes eventos: o “II Encontro Nacional sobre Educação de Bem-dotados”, em Lavras-MG e o “XI Seminário Nacional sobre Superdotação” no Rio de Janeiro-RJ, promovido por MEC/SEESP/ABSD Nacional/UERJ. No ano de 1998, ocorreram os seguintes eventos: “Congresso Internacional sobre Superdotação”; o “III Congresso Ibero-Americano sobre Superdotação”; o “XII Seminário Nacional da ABSD”, em Brasília-DF, promovido por MEC/SEESP/UNESCO/ABSD Nacional/Universidade Católica de Brasília. A década encerra, em 1999, com o “III Encontro Nacional sobre Educação de Bem-dotados”, em Lavras-MG.

Assim sendo, uma base havia sido estruturada no que diz respeito ao conhecimento e ao atendimento educacional de pessoas com altas habilidades para o novo milênio. No ano 2000, foram realizados: o “IV Encontro Nacional sobre Educação de Bem-dotados” em Lavras-MG; o “XIII Seminário Nacional da Associação Brasileira para Superdotados”; o “I Congresso Mercosul sobre altas habilidades”; o “II Encontro Estadual Repensando a Inteligência”; o “I Congresso de Jovens Portadores de Altas Habilidades”. Em 2003, foi criado o “Conselho Brasileiro de Superdotação”, em Brasília-DF. Em 2006, houve a implantação dos “Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação” (NAAH/S), pelo MEC, mas sob a responsabilidade dos estados e municípios.

A Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC/CE) criou, em parceria MEC, o NAAH/S, na cidade de Fortaleza, em 2005. Apresenta o objetivo de ser um centro de referência para o atendimento educacional de alunos com altas habilidades, com recursos didáticos e pedagógicos específicos para esse alunado, instalados e equipados com o objetivo de atender a alunos com altas habilidades, seus familiares e professores. O NAAH/S contribui com ações para a formação docente, oferecendo cursos para profissionais da Educação, orientação às famílias para que estejam informados sobre as características dos seus filhos, a fim de que possam estimular as potencialidades criativas e de senso crítico dos alunos (BRASIL, 2005c).

A evolução dessas ações marcou o percurso histórico da área altas habilidades e talentos como uma tentativa de dar visibilidade a esse tema e, ainda eliminar as situações de exclusão em que também se encontram muitos desses alunos em nossas escolas. Além disso, importa a garantia do seu direito ao pleno desenvolvimento de suas capacidades, através do cumprimento da legislação nacional e internacional em vigor.

2.2 Caminhos Legislativos

Diante de pressões políticas, sociais e educativas, inúmeras medidas legais foram elaboradas, nacional e internacionalmente, sobre a educação das pessoas com altas habilidades e talentos (FREITAS, 2008; BRASIL, 2005b, 2008; BECMAN; GUIMARÃES; BERWAGNER, 2008; BEYER, 2006).

2.3 Contextos Internacionais

Pode-se afirmar que as iniciativas legais de maior relevo em nosso país, referentes à inclusão social e educacional dessas pessoas, estabeleceram-se em decorrência da *Declaração de Salamanca* (1994). Considerada um marco na legislação em favor da Educação Inclusiva, consolidando o movimento internacional para a inclusão de pessoas que constituem o público alvo da Educação Especial, assegura direitos relativos à liberdade, educação, desenvolvimento pessoal e participação social na vida da comunidade. A partir desse documento, seguiram-se outros com propósitos semelhantes (BEYER, 2006; BRASIL, 2004).

De acordo com essa declaração:

[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras [...] As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves [...] as escolas regulares com orientação para a educação inclusiva são o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos (BRASIL, 1994, p. 9).

A *Declaração de Salamanca* representou um novo ponto de partida para as ações da Educação Especial, ao reafirmar a Educação como um direito humano fundamental, com a consequente necessidade do acesso universal a um ensino de qualidade, gratuito e obrigatório. O documento adverte que as escolas devem se ajustar às crianças independente de suas condições físicas, sociais e linguísticas, não excluindo as pessoas com altas habilidades, denominando-os de bem dotados. Assim, ficou assegurada a inclusão para todas as pessoas (BRASIL, 2005b, 2007).

Apoiado nos postulados definidos com a *Declaração Mundial de Educação para Todos* em Jomtien (1990) e a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade* (1994) em Salamanca, os princípios elencados na *Política*

Nacional de Educação Especial (1994) direcionados às pessoas com altas habilidades apresentam-se como (DELOU, 2007; p.32):

- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
- os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades;
- os programas de formação inicial deverão despertar em todos os professores da Educação Básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões... Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais;
- as escolas deverão acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (necessidades educativas especiais);
- as escolas deverão adotar uma pedagogia centralizada na criança, respeitando tanto a dignidade como as diferenças de todos os alunos;
- os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário, sendo que as que apresentarem necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudos diferente;
- os administradores locais e os diretores de estabelecimentos escolares devem ser convidados a criar procedimentos mais flexíveis de gestão, a remanejar os recursos pedagógicos, diversificar as opções educativas, estabelecer relações com pais e a comunidade;
- o corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais;
- as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo.

Foi realizado, em 2001, em Montreal, no Canadá, o *Congresso Internacional Sociedade Inclusiva*, em que foi elaborada a *Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão*. O documento dirige um apelo aos governos, empregadores, trabalhadores e à sociedade civil para o compromisso de desenvolver o desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços. Com esse intuito, destacou ser necessária a participação de todos para identificar e implementar soluções de estilo de vida que sejam sustentáveis, seguras, acessíveis, adquiríveis e úteis enfatizando a importância do papel dos governos em assegurar, facilitar e monitorar a transparente implementação de políticas, programas e práticas (ONU, 2001).

As diretrizes legais sobre a inclusão de todos os alunos, inclusive as pessoas que apresentam altas habilidades ou talentos, estão apoiadas em documentos internacionais gerados a partir de intensas lutas da sociedade civil em busca da defesa dos direitos humanos. Assim, as discussões sobre as práticas inclusivas na escola vão depender de mudanças adequadas à estrutura escolar e às diversidades existentes, no que se refere ao ritmo de aprendizagem, dificuldades, habilidades e motivação dos alunos em sala de aula comum (BEYER, 2006; SASSAKI, 2005; RIBEIRO; BAUMEL, 2003; BRASIL, 2008).

2.4 Contexto Nacional

O Brasil é um país de uma diversidade cultural, econômica e social muito grande, que se reflete em seu sistema educativo. Fazendo um percurso da legislação nacional, observamos a reflexão de Delou (2007,p. 27) no que se refere à garantia dos direitos educacionais na área de altas habilidades quando afirma que:

Se os alunos com altas habilidades/superdotação brasileiros, têm hoje uma legislação que garante direitos educacionais avançados e que reconhece as suas singularidades escolares, isto se deve à visão progressista dos legisladores que se adiantaram à maioria dos educadores brasileiros, que ainda resistem a compreender a diversidade do seu alunado.

Mesmo com a fragilidade das políticas públicas nacionais sobre altas habilidades, os esforços dos legisladores estão presentes no cumprimento da lei nº 5692/1971 reafirmada, através do MEC, na lei 9394/1996. Contudo, o fato desses alunos estarem matriculados em escolas comuns não garante a sua permanência pela dificuldade encontrada pelos seus professores na identificação de altas habilidades em seus alunos, deixando-os fora do

atendimento educacional em salas de recursos multifuncionais, programas de enriquecimento ou de aprofundamento (DELOU, 2007).

Oficialmente, no Brasil, foi apresentada, pela primeira vez, referência aos “Superdotados” na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1972, como também, pela primeira vez, um documento fazia uso desse termo. Em 1996, essa lei foi substituída por uma nova versão, a *Lei 9.394/96*, das *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, ganhando um capítulo na área da Educação Especial; na lei anterior, referia-se, a esse grupo, apenas um artigo da lei. Nesse contexto, o aluno com altas habilidades tem a garantia de ser acelerado¹¹ dentro de suas capacidades, seu rendimento acadêmico e conhecimentos, possibilitando uma diversificação no currículo escolar para atender a necessidade específica do aluno, ou seja, encurtar o seu tempo escolar (FREEMAN; GUENTHER, 2000).

A Resolução CNE/CBE nº. 02/2001 instituiu as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Essa resolução representou um marco da atenção à diversidade na Educação Brasileira, com a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos, dando ênfase aos alunos com altas habilidades em seu art. 4º, Inciso V: “[...] acesso aos níveis mais elevados de ensino, de pesquisa e criação artística segundo as capacidades de cada um” (BRASIL, 1996, 2004).

Dessa maneira, manifesta o compromisso de assegurar recursos e serviços educacionais especiais definidos por proposta pedagógica, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns. Assim procedendo, pode-se garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educando que apresentam altas habilidades ou talentos, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, direcionando um ensino apropriado ao seu perfil.

Esse documento expressa o conceito de escola inclusiva, quando reforça a posição de que a escola deve se colocar à disposição do aluno. Logo, não é o aluno que deve se adaptar à escola, mas é a escola que deve possibilitar, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, os objetivos propostos para sua educação. Certifica que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais

¹¹ Aceleração: é um dos serviços que a escola pode oferecer para alunos academicamente adiantados, permitindo-os avançar e cumprir em menor tempo as séries escolares (VIRGOLIM, 2007).

especiais assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2004, p.13).

A legislação brasileira tem expressividade na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, no sentido de assegurar a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nessa perspectiva, os sistemas de ensino devem garantir:

[...] acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; formação de professores para os atendimentos educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BARONI, 2007, p. 54).

O documento preconiza que os atendimentos aos alunos com altas habilidades/superdotação devem ocorrer nas Salas de Recursos ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado, no contraturno ao período da classe comum. Esse atendimento tem como objetivo enriquecer o currículo e promover o desenvolvimento das potencialidades nas áreas acadêmica, intelectual, psicomotricidade, artes, liderança e mecânica (BRASIL, 2008).

Sobre o atendimento do aluno público alvo da Educação Especial, na proposta inclusiva, os serviços de apoio e os recursos oferecidos pela escola aos alunos foram ratificados no decreto nº. 6.571/2008, tecendo as seguintes considerações:

Art. 1º. – A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino nos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Inciso 1º. - Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Inciso 2º. – O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 49):

A implementação do decreto ocorreu mediante a promulgação da Resolução 04 de 02/outubro/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, na modalidade Educação Especial.

A garantia de um atendimento educacional especializado (AEE) está indicada nos documentos oficiais como a Constituição Federal (1988), O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a LDB (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

As atuais políticas brasileiras de Educação Especial e as publicações na forma da lei têm se mostrado preocupadas com a operacionalização da educação desses aprendizes. Contudo, muitas vezes, as leis não são cumpridas, porque a sua elaboração não condiz com a realidade escolar e os profissionais da Educação ainda esbarram numa realidade muito difícil, diante das inúmeras dúvidas e dificuldades em sala de aula, no que se refere à identificação das altas habilidades e talentos, além de questões econômicas, políticas e estruturais que envolvem o contexto educacional.

À vista disso, Alencar e Fleith (2001, p. 172) assinalam:

[...] que se percebe é que os recursos são ainda muito reduzidos; muitos questionam a necessidade de programas especiais para os alunos mais capazes, com o argumento de que estes são privilegiados e devem ser deixados de lado a favor do aluno médio e abaixo da média; outros consideram de caráter elitista as propostas educacionais que venham a beneficiar os alunos que se destacam por um potencial superior, sendo o número de alunos beneficiados com os programas em vigor muito aquém do desejável.

O termo “superdotado”, difundido nos anos de 1970, foi ressignificado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, passando por uma nova nomenclatura, denominada *altas habilidades*¹² e a supressão da conjunção *ou*, tendo como fundamentação os estudos realizados nas teorias socioculturais (DELOU, 2007).

Para entender as terminologias sobre os indivíduos que apresentam altas habilidades estabelecidas nos documentos brasileiros oficiais, Sabatella (2008, p. 69) argumenta que:

A legislação brasileira, na área da educação especial, adota, atualmente, a palavra superdotado para denominar alunos com necessidades educacionais especiais e justificar um atendimento adequado às necessidades diferenciadas que apresentam; a Secretaria de Educação Especial do

¹² Altas habilidades - [...] consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais aqueles que, durante o processo educacional, apresentarem: (...) III- Altas habilidades/Superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p.2).

Ministério de Educação - SEESP utiliza a expressão altas habilidades/superdotação nas diretrizes e programas para esse público e o Conselho Brasileiro para Superdotação - ConBraSD que tem como participantes instituições e iniciativas na área da educação especial brasileira foi orientado pelo MEC à denominação oficial de superdotação.

As denominações, ainda não foram unificadas nos documentos oficiais e/ou em publicações nacionais ou internacionais, por isso, frequentemente encontramos os termos “altas habilidades” utilizado pelo Conselho Europeu para Altas Habilidade (*European Council for High Ability – ECHA*); “superdotado ou talentoso” pelo Conselho Mundial para Crianças Superdotadas e Talentosas (*World Council for Gifted and Talented Children – WCGTC*) e “superdotação” usado pela Federação Ibero-Americana Ficomundyt (*Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children*). Apesar de diferentes nomenclaturas a respeito das altas habilidades, as características e modalidades de intervenção pedagógica não têm sofrido alterações significativas (BRASIL, 1999a; SABATELLA, 2008).

A pessoa com altas habilidades sempre existiu e continuará existindo. A diferença reside na sua valorização, dependendo da época e cultura de um determinado povo. Para conseguir esse fim, são necessárias atitudes políticas e sociais, como também o fato da comunidade estar consciente da necessidade de oferecer momentos, situações, locais, ambientes e oportunidades para que todas as crianças, nas diversas fases de seu desenvolvimento, tenham acesso a diferentes estímulos e experimentem pelo menos uma situação de desafio à sua capacidade de enfrentar e resolver diferentes tipos de problemas (ALENCAR, 1986; BRASIL, 2005c; DELOU, 2007; METTRAU, 2000).

A criança não pode descobrir sozinha que tem altas habilidades e seu comportamento diferenciado pode não ser compreendido por seus familiares, professores ou colegas, promovendo sua exclusão e mesmo rotulando-a como “anormal”. Por isso, sua identificação e acompanhamento pedagógico fazem-se necessários, para que possa ter pleno desenvolvimento do seu potencial, além da necessidade de ser reconhecida e valorizada a diversidade respeitando a individualidade de cada um. O próximo capítulo aborda a inteligência sob uma perspectiva multidimensional, apresentando um leque de capacidades humanas para além das tradicionais habilidades acadêmicas.

3 RECONHECENDO O LEQUE DE CAPACIDADES HUMANAS

Os registros exibem que, historicamente, as pessoas que demonstravam habilidades, de destaques, foram valorizadas, reconhecidas e, às vezes, segregadas. Ocorria porque as diferenças individuais nos permitem considerar diferentes formas de inteligência de acordo com cada sociedade e o contexto em que o indivíduo está inserido. Com o passar do tempo, muitas perspectivas e teorias surgiram. Vale observar que, à época de Platão, pensava-se que só algumas pessoas nasciam com uma inteligência acima da média, mas, desde então, pesquisas recentes apontam, em consonância com uma visão democrática, que todo ser humano é inteligente dada às devidas condições e oportunidades do meio físico e social ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades (ALENCAR, 2001; BAHIA, 2005; METTRAU, 2000).

Essas abordagens revelam diferentes concepções e modos de explicar as dimensões biológicas e culturais do homem e a forma pela qual o sujeito aprende e se desenvolve, porque cada uma delas apresentava-se marcada pelas características do momento, do contexto sociohistórico em que foi formulada e pelos diversos paradigmas e pressupostos filosóficos, metodológicos e epistemológicos que as inspiraram. Continuando valorizada, a inteligência tem como parceira as novas tecnologias: as informações mudam rapidamente, o que permite que o homem possa utilizar não somente seu conhecimento, mas, sobretudo, sua criatividade. Para Guenther (2000a), a inteligência é algo inesgotável da constituição humana, que vai sendo revelado à medida que o ambiente, o estilo de vida, as relações com os outros e com o mundo se modificam, influenciando as pessoas e a sociedade.

3.1 Hereditariedade e ambiente: diferentes abordagens sobre a inteligência

A partir da década de 1950, presencia-se uma polêmica acirrada e aparentemente teórica, mas com profundas implicações sociais, éticas e principalmente políticas, em que algumas correntes acreditavam que a inteligência seria o produto da hereditariedade, como se fosse um “dom”, e outra corrente que enfatizava, por sua vez, a experiência oferecida pelo meio. Durante certo tempo, a primeira hipótese foi amplamente aceita todavia, diante da

proibição do uso da psicotécnica¹³, por considerar seu uso uma forma burguesa de assegurar a perpetuação das classes superiores no poder; o problema foi encarado com mais plenitude, tornando nítida a posição de que as diferenças sociais poderiam ser consideradas como diferenças biológicas. Outros estudiosos apontavam a abordagem genotípica, considerando que a hereditariedade moldaria a inteligência e a abordagem fenotípica, em que o ambiente e a hereditariedade são igualmente, responsáveis pela formação da capacidade de raciocínio (EYSENCK, 1971; LANDAU, 2002).

A abordagem inatista, também conhecida como apriorista ou nativista, inspirada nas premissas da filosofia racionalista e idealista, se baseia na crença de que as capacidades básicas de cada ser humano tais como, personalidade, potencial, valores, comportamentos, formas de pensar e de conhecer são inatas, ou seja, já se encontram praticamente prontas no momento do nascimento ou potencialmente determinadas, na dependência de um estado de amadurecimento para se manifestar. Assim, essa vertente enfatiza os fatores maturacionais e hereditários como definidores da constituição do ser humano e do processo de conhecimento, excluindo as interações socioculturais na formação das estruturas comportamentais e cognitivas (REGO, 1995).

Diante dessa polêmica, alguns pensadores assumiram posições antagônicas, defendendo as diferenças entre as raças e a hereditariedade intelectual por um lado e, por outro, os defensores do empirismo advogando a postura ambientalista. Na visão inatista, Nunes (1987, p.33) conceitua o inatismo como “uma doutrina que admite a preexistência eterna das idéias e verdades dentro de nós desde sempre. O processo de conhecimento consiste em rememorar as verdades que já trazemos em nós”.

A teoria inatista se fundamenta em uma concepção de ser humano inspirada na filosofia racionalista e idealista, pela crença de que o único meio para se chegar ao conhecimento ocorre por intermédio da razão, considerada inata, imutável e igual em todos os homens. Assim, a personalidade, valores, hábitos, crenças, pensamento, emoção e a conduta social do homem seriam determinados biologicamente e nada depois do nascimento seria importante, visto que o homem já nasceria pronto. Vygotsky (1869-1934), em contraposição, não concordava com a existência de aptidões inatas no ser humano com relação à mente;

¹³Psicotécnica:Conjunto dos métodos científicos que permitem apreciar as reações psicológicas e fisiológicas (motrizes) dos indivíduos. É frequentemente utilizada para orientação profissional (<http://www.dicio.com.br/psicotecnica/>).

afirma que o sujeito somente pode se desenvolver se estiver inserido em um contexto histórico e cultural (NEVES-PEREIRA, 2007; NUNES, 1987).

Goulart et al. (2011, p.85) assinalam que:

Superar a visão puramente inatista, referente às altas habilidades, requer compreender a importância das relações sociais e de condições adequadas para que tais habilidades se desenvolvam. O acesso aos bens produzidos culturalmente pelo homem, educação, arte, música, cultura e tecnologia são imprescindíveis para o desenvolvimento mental de qualquer cidadão seja ele superdotado ou não.

Na prática escolar, podemos identificar as consequências da abordagem inatista, não apenas no que diz respeito ao desempenho intelectual, mas além disso no que se refere à forma de compreender o comportamento do aluno de um modo geral. Desse modo, características comportamentais manifestadas pelas crianças, como: agressividade, impetuosidade, sensibilidade ou passividade, acabam sendo interpretadas como inatas e, segundo essa linha de pensamento, apresentariam uma reduzida chance de se modificarem, provocando a convicção, seja na população em geral, seja nos profissionais da Educação em específico, de que as diferenças não podem ser superadas pela Educação.

Em contrapartida, a concepção ambientalista, também chamada de associacionista, comportamentalista ou behaviorista, inspirada na filosofia empirista e positivista¹⁴, atribui, exclusivamente, ao ambiente a constituição das características humanas, privilegiando a experiência como fonte de conhecimento e de formação de hábitos de comportamento. Como os indivíduos são biologicamente diferentes, diferem nas conquistas acadêmicas pelas características herdadas e por saberem utilizar e desenvolver, de forma melhor ou de forma menos sensata, a estrutura do cérebro (REGO, 1995; SABATELLA, 2008).

Nessa visão, a abordagem ambientalista se apresenta nos programas educacionais com o objetivo de estimular e intervir no desenvolvimento das crianças, cabendo, à escola, a função de formar e transformar o indivíduo na sua preparação moral e intelectual. O ensino é centrado no professor, com a responsabilidade de organizar conteúdos e meios eficientes para atingir esse fim.

¹⁴Positivismo é uma doutrina filosófica, sociológica e política. O positivismo defende a ideia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro. De acordo com os positivistas somente pode-se afirmar que uma teoria é correta se ela foi comprovada através de métodos científicos válidos. Os positivistas não consideram os conhecimentos ligados as crenças, superstição ou qualquer outro que não possa ser comprovado cientificamente. Para eles, o progresso da humanidade depende exclusivamente dos avanços científicos (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Positivismo>).

Guenther (2009a; p.222) esclarece que:

Originalmente *dote* eram os bens que a mulher levava ao casar-se, e quem possuía dote era dotado. *Talento* era o nome dado à moeda da Antiguidade e quem possuía talento era talentoso. Em qualquer conceituação estão sempre presentes – predisposição genética e ambiente, às vezes combinados com traços de personalidade como ‘motivação’, ‘persistência’, ‘compromisso’...

A capacidade de um indivíduo, desse modo, pode ser estimulada ou inibida dependendo das interações entre sua genética e as experiências vivenciadas no ambiente físico e social. Mesmo que o indivíduo tenha predisposição genética, necessita de ambientes favoráveis para que seu potencial se manifeste. Dentre os fatores importantes, podemos mencionar a contribuição da família, que exerce uma influência muito grande no desempenho dessas pessoas, como também as escolas, que constituem fatores ambientais capazes de motivar ou inibir potencialidades. Visualizamos que a integração dos elementos biológicos e culturais parece ser um aspecto necessário ao avanço da investigação nessa área, requerendo um esforço conjugado de vários campos do saber, como as áreas científicas, tecnológicas e artísticas (BRASIL, 1999a; GUENTHER, 2000c; KIRK; GALLAGHER, 1987; NOVAES, 1979; WINNER, 1998).

No histórico da testagem psicológica no campo da inteligência, sobressaem os estudos realizados por Galton (1822-1911), que sugeriam a existência de diferenças individuais herdadas entre membros de uma determinada espécie, com repercussão direta para a própria sobrevivência. Baseou-se na Teoria da Evolução das Espécies de Darwin (1809-1882), que postulava uma seleção natural nos membros de uma classe de seres ao longo das eras, sofrendo mutações aleatórias que seriam transmitidas aos seus descendentes. Essas mutações poderiam determinar a permanência da espécie na Terra ou a sua extinção – dependendo da sua capacidade de adaptação ao ambiente (ALENCAR, 2001; CARELLI, 2009).

Após um estudo com famílias britânicas consideradas com uma inteligência acima da média, Galton concluiu que a hereditariedade seria o determinante primário do funcionamento intelectual, ocasionando objeto de debates entre os estudiosos sobre a relação do ambiente e a contribuição da hereditariedade para a inteligência. Embora não tenha conseguido confirmar sua hipótese, reservou seu lugar na história como um dos primeiros pesquisadores a enfatizar a importância da criatividade (ALENCAR, 2001; BAHIA, 2005; LANDAU, 2002).

Nessa perspectiva:

Expoente desse pensamento, o biólogo inglês Sir Francis Galton concebeu vários testes para o exame de habilidades sensoriais, como a barra para

discriminação visual do comprimento, o apito para determinar o tom audível mais elevado e as séries graduadas de pesos para aferir discriminação cinestésica (VIANA, 2005, p. 23).

Sua obra, *Hereditary Genius*, publicada em 1869, é considerada a primeira análise quantitativa da inteligência humana e fomentou acirradas discussões sobre a contribuição da hereditariedade e do ambiente para o desenvolvimento da cognição. Em seus estudos, o autor analisou famílias britânicas proeminentes e concluiu que a hereditariedade seria o principal determinante do funcionamento intelectual (Op. cit., p. 24).

Compartilhando com a ideia difundida na Ásia Oriental por Confúcio, de que as diferenças individuais relacionadas à intelectualidade estariam concentradas em grande parte no esforço pessoal, Darwin escreveu para o seu primo Galton: “Sempre sustentei que, excetuando os loucos, os homens não diferem muito quanto à inteligência, só quanto ao zelo e dedicação ao trabalho” (CARELLI, 2009, p.80). No entanto, Galton comungava com a visão de Terman, Herrnstein e Murray, os quais defendiam que a inteligência é inata e que a pessoa pouco pode fazer para modificá-la (GARDNER, 2001).

Sobre o envolvimento de Galton no estudo da genialidade, deu-se quando:

Há aproximadamente cem anos, Galton, caminhando em Pall Mall Londres, decidiu estudar todo objeto que encontrasse como se o visse pela primeira vez, procurando relacionar-se livremente com ele. Um procedimento simples que o fez se dar conta do quão restrito e limitado era o pensamento humano. Galton, questionando-se sobre como o homem conseguia criar o novo, desde então passaria a estudar as características dos gênios (LANDAU, 2002, p. 77).

Somando-se aos estudos de Galton, outras pesquisas tomaram direções e orientações variadas. Apesar das suas contribuições de Galton, a primeira tentativa bem sucedida, no que diz respeito à medida de inteligência foi concretizada por Binet (1857-1911), na França, que, juntamente com Simon (1873-1961), desenvolveu um instrumento que pudesse identificar as crianças com dificuldades de aprendizagem das escolas públicas comuns, atendendo a solicitação do Ministro de Instrução Pública da França. Os trabalhos desses pesquisadores consistiam em pesquisar os processos de pensamento, incluindo abstração, imaginação, atenção, tempo de reação, memória, compreensão, raciocínio, entre outros aspectos, ao contrário das pesquisas de Galton, que avaliava apenas funções sensoriais e processos psicológicos simples (ANASTASI, 1977; ANASTASI; URBINA, 2000).

Pela consistência do trabalho de Binet, que buscava responder questões práticas relacionadas a conteúdos escolares, houve uma grande aceitação em vários países, incluindo os Estados Unidos da América (EUA), que, em uma de suas revisões, fizeram um

redimensionamento, organizando os resultados do teste em valores de QI. Após a adaptação feita por Lewis Terman (1877-1956), na Universidade de Stanford, o instrumento de avaliação passou a ser conhecido, internacionalmente por Escala de Inteligência Stanford-Binet. Essa escala foi aplicada em uma população específica da Califórnia (EUA), constatando que os resultados diferiam quando comparados a ambientes culturalmente diferentes (BAHIA, 2005; ALENCAR, 2001).

A abordagem adotada por Binet e Simon constava de resoluções de problemas práticos do dia a dia, tais como, seguir instruções, comparar comprimentos e pesos ou avaliar quais os rostos eram mais “bonitos”. Tinha como objetivo envolver os processos básicos de raciocínio geral, e, como resultados, foram bastante significativos na discriminação do rendimento acadêmico. Por tal motivo, nesse período, o conceito de inteligência ficou atrelado ao “nível mental”, e não ao QI.

Terman foi um renomado pesquisador, nos EUA, na década de 1920. Realizou um dos maiores estudos longitudinais com pessoas com altas habilidades. Recorria geralmente a testes psicométricos de inteligência para o procedimento de identificação, priorizando as habilidades cognitivas e conferindo precária atenção ao pensamento criativo. O estudo teve como amostra 1.528 crianças com indícios de altas habilidades, que foram acompanhadas por várias décadas, mesmo após seu falecimento (ALENCAR, 2001; BAHIA, 2005; LANDAU, 2002; VIANA, 2005).

O estudo iniciado por Terman, em 1921, intencionava acompanhar seus sujeitos até a idade adulta, com o objetivo de provar que: crianças dotadas de QI superior obteriam êxito não apenas na área acadêmica como também no desenvolvimento físico e social; um QI alto quando criança refletiria positivamente na fase adulta e também desmistificaria a ideia de que crianças com QI alto eram fisicamente desajeitadas e desajustadas socialmente. A pesquisa envolveu 1.528 sujeitos em idade escolar, prosseguindo, nos dias atuais, com cerca de 200 indivíduos na faixa etária de 80 a 90 anos (LANDAU, 2002; VIANA; LAGE, 2005; WINNER, 1998).

A definição de altas habilidades é encontrada na obra escrita por Terman, em 1925, intitulada *Genetic studies of genius*. Levava em consideração um QI igual ou superior a 140 na escala Stanford-Binet ou na escala de Weschler¹⁵, passando por mudanças na década de

¹⁵ As escalas Weschler também constituem testes de inteligência com resultado em QI. Há baterias disponíveis já normatizadas e validadas para a população brasileira, como a escala Weschler para crianças e adolescentes

1960 em função de outros fatores destacados por Charles Spearman (1863-1945) que, na tradução de Pereira (2000), constituem: faculdades do pensamento divergente, motivação intrínseca, autoconfiança, metacognição, determinação e tenacidade.

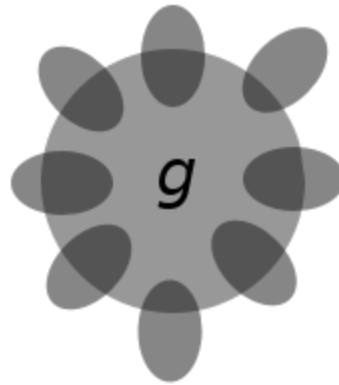
Os estudos têm revelado que diferentes concepções de inteligência podem variar em função dos diferentes contextos e exigências do mundo contemporâneo. Os ambientes culturais podem definir os níveis de inteligência a partir das exigências de situações apresentadas no contexto de vida do indivíduo. Outros estudiosos também partilham da visão de que inteligência e talento caminham juntos dependendo do contexto cultural, psicológico e social em que a pessoa esteja inserida, como Gagné, Gardner, Moon, Renzulli, Sternberg.

Sobre a concepção de inteligência, Alencar (2001) apresenta a opinião de alguns estudiosos dessa área. Consistiria na habilidade de pensar em termos de ideias abstratas, na concepção de Terman; na habilidade de aprender a ajustar-se ao meio ambiente para Colvin; num dos grupos de processos mentais complexos tradicionalmente definidos como sensação, percepção, associação, memória, imaginação, discriminação, julgamento e raciocínio conforme o pensamento de Haggerty e capacidades adquiridas para Woodrow.

Outros teóricos como Thurstone (1887-1955) e Guilford (1897-1987) também investigaram os fatores que envolviam a inteligência. Thurstone, em seus estudos, afirma a existência de sete para o intelecto: numérico, verbal, fluência verbal, espacial, perceptual, de memória e de raciocínio. No início do século XX (1906), Spearman destacou-se por elaborar a “Teoria dos Dois Fatores”, dois fatores da inteligência, os quais receberam o nome de *inteligência geral*, abreviada como fator “g”, que seria um fator relacionado a todos os comportamentos intelectuais; e o segundo, identificado como fator “s”, denominado como inteligência específica, o qual seria o único para cada teste, que continha vários elementos, fundamentados em procedimentos estatísticos. Como demonstra a figura 1, cada um dos círculos menores corresponde a um fator específico de inteligência, enquanto o círculo maior equivale ao fator geral (ALENCAR, 1986; ALENCAR; FLEITH, 2001).

(WISC-III) e a escala Weschler para adultos (WAIS-III). Há subtestes que apresentam, como resultado, o QI verbal, de execução e total (YATES et al., 2006).

Figura 1 – Diagrama ilustrando a teoria de Spearman



Fonte: (MACKINTOS, 2001)

Outras concepções mais amplas foram formadas no reconhecimento da inteligência, concebidas de modo mais abrangente, dada a necessidade de uma compreensão da totalidade do sujeito e das diversas capacidades motivadas pela adaptação do sujeito ao contexto em que vive. Nesse sentido, o “Modelo Diferenciado da Superdotação e do Talento”¹⁶ (*Differentiated Model of Giftedness and Talent– DMGT*) foi criado por Gagné (1916-2002) como um modelo de distinção entre superdotação e talento. Para esse autor, a superdotação destaca-se na posse e uso de habilidades naturais, chamadas de aptidões, em pelo menos um dos domínios demonstrado no DMGT, encontradas entre 10% dos indivíduos com habilidades acima da sua faixa etária. O talento, também denominado como competência (conhecimentos e habilidades) é localizado em pelo menos um campo de atividade descrita no modelo, devendo estar entre 10% dos indivíduos da mesma idade no mesmo campo específico (MARQUES, 2010).

Ainda traduzido por Marques (2010, p.54) existem alguns fatores externos que devem ser levados em consideração, como a sorte, o investimento e as metas: “A sorte, colocada pelo autor como presente positivamente ou negativamente em todas as interações do esquema; o investimento como tempo, dinheiro, energia; ou componentes do processo de desenvolvimento, como, conteúdo, estágios, metas, formato”.

As características comuns ao modelo idealizado por Gagné (apud MARQUES, 2010) referem-se a habilidades humanas; são normativos, porque partem do padrão de uma média e são direcionados a comportamentos que se destacam positivamente.

As diferentes formas de favorecer o desenvolvimento intelectual nos leva a apontar a Teoria das Inteligências Múltiplas (IM), como um estudo de destaque nas últimas décadas.

¹⁶ Modelo Diferenciado da Superdotação e do Talento de Gagné (2009) traduzido para a língua portuguesa por Marques (2010).

Em consonância com o pensamento de Gardner (2001, p. 32):

Aqueles que apreciam a visão geral da inteligência também apontam para a flexibilidade (ou plasticidade) cada vez mais bem documentada do cérebro humano nos primeiros anos de vida. Essa plasticidade sugere que diferentes partes do cérebro podem assumir uma dada função, sobretudo quando surge uma patologia. Assim mesmo, notar que existe alguma flexibilidade na organização das capacidades humanas no início da vida dificilmente equivale a concluir que a inteligência seja uma propriedade única do cérebro inteiro. E os sinais da flexibilidade inicial contrariam o argumento frequentemente defendido pelos ‘generalistas’ de que a inteligência é fixa e imutável.

Na década de 1980, Gardner (1983), da Universidade de Harvard, apresentou uma nova concepção de inteligência, que repercutiu sobre o conceito de altas habilidades, em contraposição à visão unitária dos testes de QI. A teoria das IM foi elaborada como uma reação à Psicometria. Gardner (1994, 2001) trabalhou com sujeitos detentores de perfis cognitivos diferenciados, como pacientes com lesão cerebral e pessoas com altas habilidades.

Gardner (2001) apresenta a tese de que, nos últimos séculos, sobretudo nas sociedades ocidentais, a pessoa inteligente tem demonstrado o seguinte perfil:

Em escolas tradicionais, inteligente era quem dominava as línguas clássicas e a matemática, particularmente a geometria. Num cenário empresarial, inteligente era quem previa oportunidades comerciais, assumia riscos calculados, construía uma organização, mantendo as contas equilibradas e os acionistas satisfeitos. No início do século XX, inteligente era a pessoa capaz de ser mandada para os confins de um império e executar ordens com eficiência. Estas noções ainda são importantes para muita gente (GARDNER, 2001, p.11).

O pesquisador assim define as inteligências:

Conforme o nome indica, a competência cognitiva humana é melhor descrita em termos de conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais que chamamos de ‘inteligências’. Todos os indivíduos normais possuem cada uma dessas capacidades em certa medida; os indivíduos diferem no grau de capacidade e na natureza de sua combinação (GARDNER, 2000, p. 20).

Assinala, ainda, ser a inteligência: “a capacidade dos indivíduos adquirirem e desenvolverem conhecimentos em um domínio cultural, e de aplicá-los intencionalmente proporcionadas pela sociedade para aproveitar essas competências” (Op. cit., p. 201). O elemento cultural, mais uma vez, se faz presente no desenvolvimento das capacidades humanas.

Landau (2002, p. 130) tecendo um comentário sobre o livro “Mentes que Criam”¹⁷, de autoria de Gardner, elenca importantes personalidades mundialmente conhecidas e descreve suas respectivas inteligências, tais como: Albert Einstein (1879-1955) – inteligência matemática; Igor Stravinsky (1882-1971) – inteligência musical; Pablo Picasso (1881-1973) – inteligência visual; T. S. Elliot (1888-1965) – inteligência verbal; Martha Graham (1894-1991) – inteligência cinestésica; Sigmund Freud (1856-1939) – inteligência intrapessoal; e Mahatma Ghandi (1869-1948) – inteligência interpessoal.

Estabeleceu-se, nessa perspectiva, o reconhecimento de que as capacidades humanas podem se apresentar em muitas áreas e de que a inteligência não pode ser medida somente através de respostas sobre conteúdos escolares, em testes psicométricos convencionais. Diante disso, Gardner (1994, 2001) estabeleceu, até o momento, oito inteligências, que estão presentes no ser humano como capacidades universais avaliadas em contexto: i) linguística; ii) lógico-matemática; iii) espacial; iv) corporal-cinestésica; v) musical; vi) interpessoal; vii) intrapessoal e viii) naturalista (ALENCAR, 2001; CAMPBELL, 2000; GARDNER, 1994, 2001).

A *inteligência linguística* abrange uma sensibilidade tanto para a língua falada como para a escrita, a capacidade de dominar a língua vernácula e de aprender línguas estrangeiras, bem como a habilidade de empregar a língua para atingir determinados objetivos. Esse tipo de inteligência é encontrado, especialmente, em advogados, locutores e escritores. Cumpre mencionar a existência de uma correspondência entre a língua falada e a língua de sinais dos surdos. A língua de sinais, para a teoria das IM, trata-se, com efeito, de uma língua, que apresenta a sua natureza motora como peculiaridade (GARDNER, 1994, 2001).

A *inteligência lógico-matemática* está associada à capacidade de analisar problemas com lógica, realizar operações matemáticas e investigar problemas cientificamente. Matemáticos, lógicos e cientistas são expoentes dessa inteligência. Convém assinalar que as inteligências linguística e lógico-matemática se encontram tradicionalmente presentes nos testes padronizados de inteligência.

A *inteligência espacial* se refere à competência espacial para a percepção e administração do mundo visuoespacial, que traz contribuições para a arte e para a ciência, em campos que requerem acuidade visual, memória e projeções em espaços amplos ou restritos. É importante em alguns jogos, profissões e em algumas formas de expressão artística. Pode

¹⁷ GARDNER, H. *Mentes que criam*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

ser facilmente encontrada em arquitetos, desenhistas, desenhistas industriais, artistas gráficos, marinheiros, geógrafos, exploradores, navegadores, pilotos, praticantes de jogos virtuais e artistas plásticos.

A inteligência *corporal-cinestésica* diz respeito à facilidade em solucionar problemas relacionados ao corpo. Expressa-se na utilização do corpo para aprender, resolver problemas, planejar, fabricar produtos, como também expressar emoções. A mente associada ao uso do corpo permite o desempenho de algumas atividades: andar de bicicleta, patins ou “skates”, digitar, estacionar um carro. Pode ser observados em atletas, artistas, bailarinos, atores, mecânicos, cirurgiões, dançarinos, cientistas, artesãos, mecânicos e profissionais de orientação técnica (GARDNER, 1994, 2001).

A *inteligência musical* consiste na facilidade em perceber, discriminar, transformar ou se expressar através dos diferentes tipos de sons, de instrumentos musicais, de sons naturais e musicais. Além disso, favorece a distinção de melodias, timbres, tons, ritmos e frequências. Essa inteligência é evidente em compositores, intérpretes, instrumentalistas, maestros, críticos musicais, publicitários, fabricantes e afinadores de instrumentos. O efeito da música no cérebro altera os sentimentos, sobretudo, para acalmar ou estimular; ajuda a manter o ritmo nas atividades, inspira religiosidade e patriotismo.

A *inteligência interpessoal* seria a capacidade de se relacionar bem com os outros, de perceber, compreender e fazer distinções das sensações alheias (humor, intenções, motivações), de ter empatia com o próximo, perceber e entender intenções, mudanças, interesses e desejos. Está associada a expressões faciais, voz ou gestos. Possibilita o trabalho em equipe e a comunicação verbal e não-verbal. Pode ser claramente detectada em líderes, sindicalistas, políticos, professores, vendedores, líderes religiosos, conselheiros, terapeutas e assistentes sociais.

A *inteligência intrapessoal* seria a capacidade de autocontrole, de conhecer os próprios limites e potenciais, de estar bem consigo mesmo, de administrar suas próprias sensações, sua autoestima, autodisciplina e autoimagem, agindo de forma adaptativa com base nesses conhecimentos para direcionar a vida, como também para entender e guiar os outros. Detectada em psicólogos, terapeutas, assistentes sociais, comerciantes, psicanalistas, filósofos, conselheiros espirituais, gurus e pesquisadores estudiosos dos padrões cognitivos.

A *inteligência naturalista* é revelada por meio de uma grande capacidade no reconhecimento e na classificação de numerosas espécies da flora e da fauna no seu meio

ambiente. Identificada através da atração pelo meio natural, sensibilidade ao ver paisagens nativas, sentimento de êxtase ao estar em contato com esse tipo de ambiente, facilidade de entender e de perceber as diferenças entre tipos de animais e plantas. O potencial naturalista existe também no talento para criar, domar ou interagir com criaturas vivas, colecionar ou cuidar de plantas. Pode ser detectados em botânicos, geógrafos, jardineiros, zoólogos, veterinários, arqueólogos, ambientalistas, paisagistas, defensores da ecologia, biólogos e naturalistas (ALVES, 2002; GARDNER, 2001; SABATELLA, 2008).

A *inteligência existencial* se encontra, na atualidade, em fase de estudo, sendo relacionada a aspectos morais e a um sistema cultural de valores. Refere-se à necessidade humana de compreender experiências e entidades cósmicas que não são facilmente apreendidas num sentido material, como a natureza do relacionamento com um mundo mais amplo e com seres transcendentais, como Deus (GARDNER, 2001; SABATELLA, 2008).

As habilidades de uma inteligência servem de suporte para o desenvolvimento de outras. Confirmando essa ideia, Gardner (2001) esclarece que, pelo fato dos seres humanos viverem em diferentes contextos simultâneos, costumam ser estimulados, ao mesmo tempo, diferentes tipos e grupos de inteligência. Com essa ideia, anula-se a crença de o indivíduo ser ou não inteligente, pois as inteligências seriam potenciais humanos universais que podem ou não ser ativados de acordo com os valores da cultura específica, das oportunidades disponíveis e das decisões pessoais tomadas por indivíduos ou famílias, professores, dentre outros. Com a subdivisão das inteligências em oito, com base na interação entre hereditariedade e ambiente, introduz-se a concepção de uma visão multifacetada da inteligência, para além das usuais habilidades acadêmicas (BARRETO; OLIVEIRA, 2000; GARDNER, 1994, 2001).

A concepção de Gardner (1994, 2000, 2001) tem uma posição diferenciada da de Piaget, quando considera que as oito formas de inteligência estariam relacionadas umas às outras de forma relativamente independente. Para o autor da teoria das IM, os estudos de Piaget, na verdade, abordariam apenas um tipo de inteligência, configurada pelo pensamento lógico-matemática, especialmente relativa a uma visão de que a construção lógica do pensamento pode operar racionalmente em sistemas de conjuntos de maneira reversível em crianças, na faixa etária dos sete aos doze anos de idade (BRASIL, 2010; PIAGET, 2001; SABATELLA, 2008).

Delpretto (2010, p. 13) efetua uma interpretação das altas habilidades a partir das ideias de Piaget:

Sua teoria [de Piaget] permite inferir que as diferenças observadas como altas habilidades/superdotação podem ser compreendidas como a expressão de mudanças mais intensas no ritmo e na forma como se compõem os esquemas cognitivos a partir das conexões entre os neurônios. Um número maior de conexões e rearranjos entre os neurônios pode, por exemplo, permitir que, para um determinado sujeito, cada nova informação seja mais rapidamente assimilada e integrada aos esquemas já construídos, preparando-o para a construção de outros mais amplos e mais eficientes.

Nessa perspectiva, devido ao estímulo em cada experiência vivenciada pelo indivíduo, as estruturas cognitivas passam por mudanças, que, dependendo das diferenças individuais, podem apresentar mais facilidade em assimilar conhecimentos ou resolver problemas mais rapidamente além da criatividade.

Acompanhando o pensamento de Landau (2002, p. 37) sobre a concepção de inteligência na visão de Piaget, a autora descreve como “a capacidade do indivíduo para processar e desenvolver o conhecimento. Quanto mais as necessidades do indivíduo forem estimuladas, melhor ele responderá”.

Já Robert Stenberg (1949-) demonstra uma posição contrária ao pensamento de Gardner, considerando o desenvolvimento mental em três aspectos: i) altamente analíticos; ii) altamente criativos e iii) altamente práticos. Esse modelo é denominado de *Tríplice Conceito da Inteligência* ou *Teoria Triárquica da Inteligência* (ALMEIDA et al., 2000; METTRAU, 2000; PEÑA DEL AGUA, 2004; SABATELLA, 2008).

Landau (2002, p. 41), harmonizando-se com a aceção de Stenberg e Davidson, sobre altas habilidades faz a seguinte afirmação:

Cada sociedade define o fenômeno de acordo com suas necessidades e talvez seja essa a razão por que as interpretações variam conforme a época e o lugar. Todavia, devemos compreender que sem identificá-lo, importantes potenciais podem ser desperdiçados ou subutilizados, em qualquer sociedade.

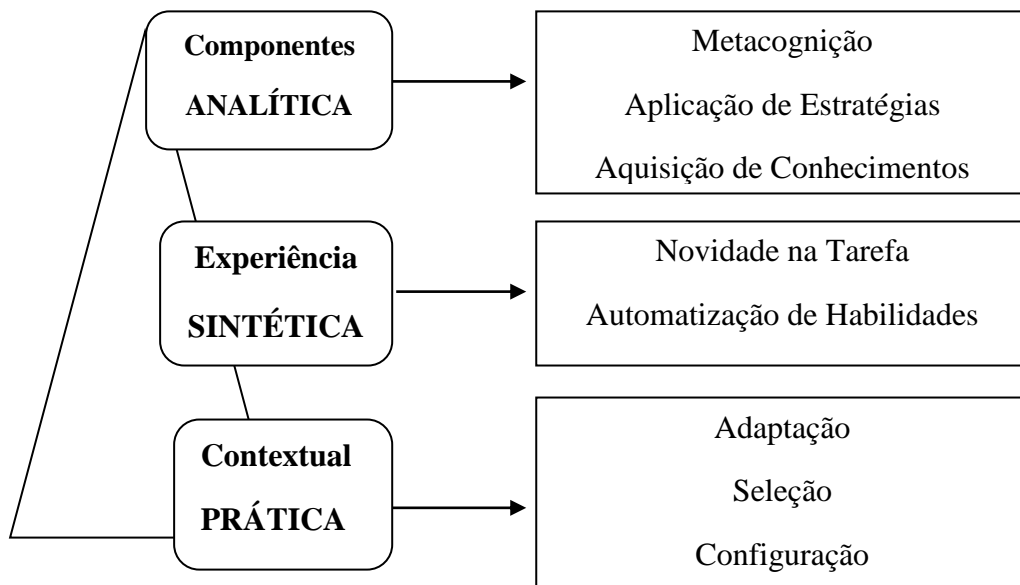
Ao tomar conhecimento de uma destreza elevada, associada a um ambiente propício, o indivíduo com altas habilidades, com o devido acesso às informações e com a motivação necessária, pode ser capaz de fazer desabrochar suas potencialidades.

A pesquisa realizada por Stenberg consta de estudos realizados com dois grupos comparativos: um de pessoas com altas habilidades (capacidade geral nas três áreas) e um outro de controle de alunos com capacidade acima da média. Todos os participantes frequentaram um curso de Psicologia de nível universitário e, ao final, eram avaliados em

suas capacidades de lembrar e analisar, bem como, no uso da criatividade e praticidade das novas informações fornecidas durante o curso. Após observações na escola, Sternberg propôs aos professores que promovessem atividades aos alunos para favorecer o desenvolvimento das manifestações de criatividade (ALENCAR, 2005; BRASIL, 2005c; METTRAU, 2000).

Os três aspectos propostos por Stenberg estão baseados nas interações entre três subteorias como determinantes da inteligência (Figura 2): subteorias de componentes, de experiência e contextual. A subteoria de componentes diz respeito às habilidades do processamento e aquisição do conhecimento; a de experiência está presente em pessoas com inteligência acima da média, que processam melhor as informações, realizam tarefas novas em menor tempo, interiorizam e automatizam o que aprendem; e a subteoria de contexto que tem como proposta a facilidade das pessoas inteligentes de processar informações de acordo com seus desejos pessoais e em relação ao cotidiano da sua vida (PEÑA DEL AGUA, 2004).

Figura 2 – Esquema ilustrativo da Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg



Fonte: Peña Del Agua (2004).

Todavia, como a ciência se encontra em constante processo de construção, o conceito sobre inteligência vem se expandindo, especificamente, em relação às altas habilidades. Nesse sentido, o *Modelo dos Três Anéis*, idealizado por Renzulli (1978), apresenta significativa

contribuição. Para esse autor, a pessoa com altas habilidades deve se localizar na confluência de três anéis, em que cada anel representa uma característica da inteligência humana: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade, proporcionando, assim, uma visão multifacetada das altas habilidades (ALMEIDA; CAPELLINI, 2005; METTRAU, 2000; RENZULLI; FLEITH, 2002; VIRGOLIM, 2007).

Sabendo que existem múltiplas e variadas concepções de grandes estudiosos sobre a inteligência nesse estudo, concluímos que não pode haver uma inteligência melhor do que outra e que nenhuma deve ser descartada. Ao contrário, todas podem ser utilizadas no processo de intervenção educacional, ocupando seu devido lugar na sociedade, se educada para a cidadania. Faz-se necessário, portanto, esclarecer os argumentos defendidos pelo pesquisador Joseph Renzulli (1936-).

3.2 Teoria dos Três Anéis: capacidade de destaque, criatividade e motivação

Queremos destacar, como aporte teórico desse estudo, um dos autores de maior referência na temática de altas habilidades, o pesquisador Renzulli, com o Modelo dos Três Anéis, que contempla, nos seus itens, três aspectos: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e a criatividade. Esses itens têm como ideia central reconhecer que os indivíduos possuem capacidades nas mais diversas áreas da realização humana, podendo se apresentar de forma isolada ou combinada (ALENCAR, 2001; ALMEIDA et al., 2000; METTRAU, 2000).

Almeida et al. (2000, p. 140) disponibilizam a tradução do conceito de superdotação na visão de Renzulli (1978)¹⁸, considerando que:

Para haver sobredotação é necessário uma interação entre habilidades superiores, criatividade e envolvimento, aplicando estas três componentes às diferentes áreas de realização reconhecidas socialmente (acadêmica, social, artística, desportiva, etc.). As crianças sobredotadas e talentosas são aquelas que possuem, ou são capazes de desenvolver este conjunto de características em determinadas áreas de realização humana, tomadas de forma isolada ou combinada. A excelência no desempenho em determinada área, socialmente reconhecida, nasce da confluência de uma aptidão, criatividade e envolvimento superiores nesse domínio.

¹⁸ RENZULLI, J. S. *What makes giftedness? Reexamination of the definition of gifted and talented*. Los Angeles: National State Leadership Training Institute on the Gifted and Talented, 1979 (Traduzido por Almeida et al., 2000).

O conjunto de traços proposto nesse modelo possui, na sua representação gráfica a interseção dos elementos compostos pelos anéis (Figura 3), a área em que o indivíduo apresenta altas habilidades. As crianças que manifestam ou conseguem se acomodar na interseção entre os três traços ou anéis em relação a uma capacidade humana, precisam de diversas oportunidades e serviços educacionais. Vale ressaltar que a definição proposta por Renzulli destaca a identificação e o tipo de apoio educativo de que as crianças com altas habilidades necessitam, estabelecendo uma relação direta entre identificação e adequação dos estímulos do meio físico e social (METTRAU, 2000; RENZULLI, 1978, 2004; VIRGOLIM, 2007).

Figura 3 - Representação gráfica do Modelo dos Três Anéis



Fonte: Renzulli (2004).

A *habilidade acima da média* é constituída por comportamentos, observados e/ou relatados, que confirmariam a expressão de traços consistentemente superiores em relação a uma média, em qualquer campo do saber ou do fazer, em qualquer área do conhecimento, percebido em repetidas situações e mantido por longos períodos de tempo. O *envolvimento com a tarefa* seria constituído pelos comportamentos observáveis através da demonstração de expressivo interesse, motivação, perseverança, concentração e empenho pessoal nas tarefas realizadas nas diferentes áreas. A *criatividade* seria observada por meio de comportamentos visíveis através da demonstração de traços originais ou criativos no fazer ou no pensar, expressos em diferentes linguagens, denominados, também, como produtos criativos, a saber: verbal, gestual, plástica, teatral, musical, dentre outras. Pensar em algo diferente que tenha

novos significados, retirar ideias de um contexto e usá-las em outro (ALMEIDA et al., 2000; BULKOOOL; SOUZA, 2000; LANDAU, 2002; METTRAU, 2000).

Para o item *habilidade acima da média*, são destacadas as habilidades gerais em que a pessoa demonstra capacidade de gerar quantidades de ideias e respostas face às situações – problema ou produzir relações ou associações significativas diante de uma ideia fixa; flexibilidade na mudança de pensamento para resolver problemas e a facilidade em variar detalhes e informações, resultando em respostas apropriadas e adaptáveis em pensamento abstrato. São medidas em testes de aptidão e inteligência, como raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal. Nas habilidades específicas, as áreas especializadas do conhecimento ou do desempenho humano estão presentes no balé, química, matemática, composição musical, administração dentre outros (ALENCAR, 2001; METTRAU, 2000; VIRGOLIM, 2007).

Viana (2005, p. 55) observa que a expressão *envolvimento com a tarefa*, postulada por Renzulli, é vaga para distinguir o talentoso da pessoa com altas habilidades:

Não esclarece a natureza motivacional implicada, obstruindo a devida compreensão do conceito e promovendo a dificuldade de discernir o talentoso da pessoa com altas habilidades. Uma criança, cujos desenhos são criativos e demonstram uma capacidade de realização acima da esperada para sua faixa etária, é considerada talentosa quando desenha alguns momentos por dia e consegue parar a fim de exercer suas obrigações. Porém, se possui altas habilidades, mostra-se tão obcecada pelo ato de desenhar e envolvida pelo prazer que ele proporciona que dispensa horas seguidas concentrada em realizar essa atividade, prejudicando-se, via de regra, em outros afazeres, como os deveres de casa e a própria alimentação.

Nessa linha de pensamento, o que difere a pessoa talentosa da que apresenta altas habilidades é a intensidade com que desempenha a tarefa e não a qualidade do trabalho realizado. De acordo com o exemplo supracitado, uma criança que desenha alguns momentos por dia, parando sempre que solicitada para fazer suas obrigações, mesmo com criatividade e capacidade de realização acima da média da sua faixa etária, é considerada talentosa. No entanto, se fica concentrada durante horas seguidas envolvida na atividade que está fazendo, dedicando todo o seu tempo, deixando inclusive de cumprir seus afazeres, faz parte do grupo de pessoas com altas habilidades. O conceito para altas habilidades, por conseguinte, inclui capacidade conceitual, abordagem divergente e solução criativa de problemas (LANDAU, 2002; VIANA, 2005).

Virgolim (2007, p.164) refere-se ao *envolvimento com a tarefa* como a energia que o indivíduo investe em um problema, tarefa ou área específica de desempenho, que pode ser traduzido como perseverança, paciência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança e crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante, especialmente em indivíduos que se destacam em produção criativa.

Para a pessoa apresentar o *envolvimento com a tarefa*, precisa estar bastante motivada, ter o desejo como também comportamentos observáveis que demonstrem expressivo nível de interesse, motivação e empenho pessoal nas tarefas que realiza, como um papel fundamental para a criatividade, representado no Modelo dos Três Anéis como uma motivação tanto intrínseca como extrínseca. Essa motivação está intrinsecamente relacionada ao desejo de descobertas, sendo esse envolvimento prazeroso. Na motivação intrínseca, o sujeito usufrui fazendo o que sabe, sem estar preocupado com opiniões externas; o problema é desafiador para a pessoa, acompanhado de um intenso prazer quando solucionado. Enquanto a motivação extrínseca, por sua vez, pode se estabelecer por necessidades de bens materiais, dinheiro ou promoção no trabalho (ALENCAR, 2001; CORTIZAS, 2000; METTRAU, 2000).

Alencar e Fleith (2001, p.37) afirmam que, a partir de opiniões contrárias, novas concepções foram sendo formadas e direcionadas para a *criatividade*, abordando aspectos relacionados às características cognitivas, motivacionais e de personalidade de indivíduos significativamente criativos; os fatores ambientais que tendem a facilitar o seu desenvolvimento e sua expressão; a relação entre a criatividade durante a infância e na vida adulta, bem como as principais barreiras ao seu desenvolvimento.

A *criatividade* é um dos itens que complementa o modelo de inteligência criado por Renzulli, e deve ser identificada e estimulada. Acreditava-se que os artistas recebiam mensagens divinas, sem saber de onde provinham. Essa crença tem suas raízes na cultura grega, para a qual as musas eram responsáveis pela inspiração de ideias novas e criativas e, por isso, o artista, antes de iniciar o trabalho, invocava os filhos de Zeus - deus das artes e das ciências- para enviar-lhes inspiração (CORTIZAS, 2000).

Quando surge o momento da solução do problema vem acompanhado de muita euforia e satisfação conforme registro da história em Alencar (2003, p. 52):

A história conta que Arquimedes, famoso matemático grego, que viveu no século III a. C., foi contratado pelo rei de Siracusa, Hierão II, para verificar a veracidade do ouro em uma coroa que deveria ser oferecida aos deuses.

Enquanto tomava banho observou que, à medida que seu corpo mergulhava na banheira, a água subia pelas bordas, e assim, além de resolver o problema da coroa, também descobriu o princípio da flutualidade. Esse momento de iluminação foi tão intenso que Arquimedes saiu nu pelas ruas gritando repetidamente: EUREKA!.

Para Cortizas (2000, p. 107) as semelhanças entre criatividade e altas habilidades são assim identificadas: i) não existe um estereótipo claro do indivíduo criativo nem daquele que apresenta altas habilidades, quer dizer, tanto a criatividade como as altas habilidades são características presente nos sujeitos, pois todos os indivíduos, em alguma medida, são criativos e têm um nível de inteligência que os diferencia dos animais; ii) em ambos existe uma curiosidade intelectual e se supõe um alto nível de inteligência; iii) possuem domínio para seconcentrar ou estarem atentos sem maiores problemas, de maneira diferenciada; iv) podem surgir conhecimentos de diferentes áreas e apresentarem novidades; v) além da dotação intelectual, são capazes de apresentar maior tolerância no que diz respeito ao aspecto psicológico; vi) são flexíveis com relação aos meios e objetivos perseguidos.

Da mesma forma que existem diferentes níveis ou tipos de inteligência, a criatividade também se expressa de diferentes formas: na música, literatura, arte, tecnologia e, como regra geral, as pessoas criativas se destacam em aspectos específicos voltados à capacidade de produzir, visualizar, dramatizar, ilustrar uma ideia ou conceber um produto. Outros autores destacam traços de criatividade em atividades de invenção, elaboração, organização, composição e estratégias; não se opõe à inteligência, pelo contrário, corresponde a um nível mais elevado (CORTIZAS, 2000; LANDAU, 2002).

Em complemento à afirmação supracitada, Landau (2002, p. 23) faz a seguinte consideração sobre criatividade:

Ser criativo não significa ter que inventar ou descobrir coisas. O fascínio está justamente em poder estabelecer novas relações entre coisas existentes. Pablo Picasso trabalhou com o espaço como outros anteriormente o fizeram, porém soube dar-lhe novos ajustes. Albert Einstein desenvolveu outras possibilidades com os mesmos conhecimentos de que dispunham os cientistas que o precederam. Enfim, no que diz respeito aos aspectos emocional e intelectual, capacidade criativa é encontrar alternativas dentro de determinada estrutura.

A criatividade se manifesta a partir da leitura de mundo que as pessoas têm associada às diferentes maneiras de pensar. Mas, para isso, é imprescindível coragem para ser criativo e encarar os desafios sem medo do insucesso, resolvendo e enfrentando as dificuldades de modo original, sentindo prazer durante o processo da ação criativa.

Alencar (2005, p. 35), sobre esse tema, considera relevante que o professor: i) utilize atividades que possibilitem aos alunos exercitar seu potencial criativo; ii) fortaleça traços de personalidade, como autoconfiança, curiosidade, persistência, independência de pensamento, coragem para explorar situações novas e lidar com o desconhecido; iii) ajude o aluno a superar bloqueios emocionais, como sentimento de inferioridade, insegurança, medo de errar, medo de ser criticado; iv) instrua os alunos no uso de estratégias de produção de ideias e de resolução criativa de problemas; v) propicie um clima em sala de aula que reflita fortes valores de apoio à criatividade.

Esse modelo do desenvolvimento da criatividade aponta os seguintes princípios: i) valorização do aluno como pessoa; ii) confiança em sua capacidade e competência; iii) promoção de incentivos a novas ideias; iv) implementação de atividades que ofereçam desafios para a atuação criativa (ALENCAR, 2005, p. 36).

Entretanto, seguindo a ideia de que o ambiente representa um fator primordial para favorecer o desenvolvimento das capacidades, Mönks (2000), outro estudioso na área da inteligência, modifica e amplia o modelo de Renzulli (1978), acrescentando três fatores relacionados com o meio: i) família, ii) escola e iii) amigos/pares, denominando-o *Modelo Triádico de Superdotação* (Figura 4).

Figura 4 – Representação gráfica do Modelo Triádico de Superdotação



Fonte: Mönks (2000).

O contexto social da família, da escola e dos amigos faz parte dos meios sociais de aprendizagem mais importantes da criança, como fatores determinantes do potencial humano,

como afeto, amizade e sexualidade - que transformam ou se transformam, especificamente na adolescência (MÖNKS, 2000, 2002).

Nesse percurso, Mönks (2000, p. 44) ressalta:

A sobredotação enquanto manifestações intelectuais extraordinárias resultam de uma interação estimulante entre três características da personalidade – criatividade, motivação e elevada capacidade intelectual – e os contextos sociais da família, da escola e do relacionamento com os pares.

Esse autor complementa os fatores destacados por Renzulli, incluindo elementos do ambiente social – escola, colegas e família – que são fundamentais para o desenvolvimento de todos, inclusive das pessoas com altas habilidades. O modelo apresentado por Renzulli obteve um grande impacto no âmbito educacional por apresentar novas formas de identificação e de atendimento para os alunos com indicadores de altas habilidades, em qualquer das diferentes áreas de desempenho: matemática, filosofia, religião, ciências da vida, artes visuais, ciências sociais, linguagem, ciências físicas, direito, música e artes performáticas (VIRGOLIM, 2007).

3.3 Múltiplas terminologias para as capacidades humanas

Quando se fala em altas habilidades, as ideias que costumam surgir são as de que a pessoa com altas habilidades seria, na verdade, um gênio, um indivíduo que realmente apresenta um desempenho extraordinário e ímpar em uma determinada área do saber e do conhecimento. Para algumas pessoas, seria, ainda, uma criança prodígio, que aprende a ler e escrever sem ajuda e que surpreende os pais por seus interesses e indagações próprias de uma criança mais velha, seja por uma capacidade de ler e entender várias línguas, ou por uma habilidade artística na composição de sonatas ou sinfonias desde idade precoce. As terminologias utilizadas são tentativas para que esses educandos não sejam discriminados e não sofram preconceitos. Objetivam, da mesma forma, assegurar o direito a um atendimento educacional individualizado às suas necessidades, para, assim, poderem disponibilizar a sua contribuição social a si próprio e à coletividade (ALENCAR, 2001).

A presença de educadores e especialistas de diferentes países em associações, como o Conselho Mundial para o Superdotado e Talentoso e o Conselho Europeu para Alta Habilidade contribui e amplia o interesse nesse alunado. O Conselho Mundial foi criado em 1975, contando com a presença de sete países, e vem dando continuidade a cada dois anos, aumentando a fileira de educadores interessados nessa área. Publica o *Gifted Talented International*, periódico com estudos teóricos e empíricos voltados para as altas habilidades.

Existem outras associações do mesmo porte como Federação Asiático-Pacífico do Conselho Mundial para o Superdotado e Talentoso (bianual); Federação Ibero-Americana do Conselho Mundial; Eurotalent, que vem oferecendo cursos de formação para professores e atendimento a esses aprendizes (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Há muitas controvérsias sobre as terminologias “criança precoce” e “criança prodígio” pelo olhar do senso comum, porque são percebidas como tendo a mesma definição ou então reconhecidas como gênios. Nesse sentido, Virgolim (2007, p. 23) esclarece que:

A criança precoce apresenta alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento, como na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura. Mesmo demonstrando mais facilidade em aprender que as outras crianças faz-se necessário acompanhar o seu desenvolvimento para confirmar uma habilidade superior.

Em relação à criança prodígio¹⁹:

A criança prodígio é um termo utilizado para a criança precoce que apresenta um alto desempenho, ao nível de um profissional adulto, em algum campo específico. É o único que tem uma habilidade extremamente especializada em condições ambientais bastante específicas, as quais podem ser manifestadas na forma especialista ou generalista através de realizações impressionantes.

Podemos exemplificar Mozart com o perfil de especialista por ter múltiplas e profundas habilidades musicais, mas em outros aspectos, é uma pessoa simples e intelectualmente normal e com o perfil de generalista temos Leonardo da Vinci por ser erudito curioso que com suas inúmeras invenções contribuiu consideravelmente para a humanidade.

Os prodígios são como um todo, especialistas extremos, especialmente bem sintonizados a um campo particular do conhecimento, demonstrando um domínio rápido e aparentemente sem esforço. Embora os prodígios possam ser ou não talentosos no sentido de uma perícia intelectual mais generalizada, não demonstram desempenho extraordinário por várias áreas. Sendo precoce, o prodígio revela uma tenacidade no seu envolvimento com sua área de talento, sendo esse aspecto absolutamente necessário para sua satisfação, expressão e bem estar (VIRGOLIM, 2007, p.24).

O exemplo mais citado na literatura especializada se remete a Mozart, que, com uma habilidade prematuramente desenvolvida, começou a tocar cravo²⁰ aos três anos de idade; aos

¹⁹ Traduzido por Virgolim (2007) de FELDMAN, D. H. *Nature's gambit: child prodigies and the development of human potential*. New York: Teachers College Press, 1991.

²⁰ Cravo: instrumento de cordas pinçadas com um ou dois teclados, cujo som é produzido por palhetas internas, que puxam as cordas, fazendo-as vibrar (HOUAISS, 2009).

quatro anos, aprendia peças com rapidez, sem uma orientação formal, e, aos sete anos, fazia composições se apresentando nos principais salões da Europa. Todo esse potencial foi estimulado porque cresceu em um ambiente favorável, visto que seu pai era professor de música e, assim, recebeu instrução pessoal sob os valores e estilos dos músicos da sua época (ALENCAR, 2001, 2003; GAMA, 2007; LANDAU, 2002; GARDNER, 2000; VIRGOLIM, 2007).

O termo *superdotado* tem sido questionado e rejeitado por especialistas da área, pelo fato do prefixo “super” sugerir a ideia da presença de um desempenho extraordinário, de capacidades excepcionais, tal qual um “super-herói”. Seria como uma espécie de dote que o indivíduo já traria por ocasião do nascimento e que se realizaria, independentemente, das condições ambientais, concepção acentuadamente de caráter inatista. Por esse motivo, muitos estudiosos e pesquisadores da área, na atualidade, preferem o uso do termo *altas habilidades* (ALENCAR, 2001; VIRGOLIM, 2007).

Na Europa, a expressão mais frequentemente usada é *altas habilidades* em vez do termo *superdotado*, para a pessoa que se destaca pelo seu alto desempenho. Com base nisso, adotar-se-á, neste estudo, a expressão *altas habilidades*, em consonância com a compreensão mais recente. Essa expressão permite compreender que uma pessoa com altas habilidades pode se destacar em uma determinada área, mas pode, inclusive, apresentar dificuldades de aprendizagem em outra (ALENCAR, 2001; GALVÃO, 2007; LANDAU, 2002; VIANA, 2005; SABATELLA, 2008).

Habilidade envolve o desenvolvimento da capacidade humana, podendo ser evidenciada independente de idade, sexo, raça, religião ou nível socioeconômico, precisa ser reconhecida por suas particularidades e necessidades educacionais (BRASIL, 1999a, p. 101).

No sentido conceitual, habilidade significa:

Qualidade de ser hábil, ou seja, competente, capaz, ágil, inteligente, esperto, sagaz, astucioso, engenhoso e sutil. Capacidade de encontrar direções internas ou externas e nelas engajar com rapidez, agilidade, destreza, competência e estilo próprio. Habilidade é o potencial natural e a capacidade peculiar do indivíduo agir (desempenho) com competência, rapidez, agilidade e estilo próprio (BRASIL, 1999a, p. 101).

O conceito de altas habilidades tem passado por amplas discussões em muitos países, envolvendo opiniões e teorias divergentes. Essa terminologia tem sido usada para identificar os indivíduos que se situam na faixa entre 3% a 5% da população, por meio de resultados de estudos estatísticos e com capacidades acima da média estimada em diversos contextos

sociais. Cumpre mencionar que independente de gênero ou condições socioeconômicas privilegiadas, as altas habilidades são distribuídas entre homens e mulheres em todos os segmentos sociais; conforme dados estatísticos estão distribuídos aleatoriamente entre 1% a 3% da população mundial (BRASIL, 1995, 1999a, 2005b; GUENTHER, 2000b; METTRAU, 2000; SABATELLA, 2008; VIANA; LAGE, 2006; WINNER, 1998).

A Política Nacional de Educação Especial (1994) define o indivíduo com altas habilidades como aquele que apresenta notável desempenho e elevada potencialidade isolados ou combinados nos seguintes aspectos: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produzido; capacidade de liderança; talento especial para as artes e capacidade psicomotora. Dessa maneira, o *tipo intelectual* apresenta pensamento criativo, abstrato, flexível e rápido; boa memória e profundidade de compreensão. O *tipo acadêmico* demonstra capacidade de produção acadêmica, atenção, concentração e rapidez de aprendizagem; avaliação, síntese e organização do conhecimento. O *tipo criativo* se caracteriza por originalidade e imaginação, sendo capaz de solucionar problemas de modo inovador. O *tipo social* revela capacidade de liderança, sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, habilidade no trato com diversas pessoas, poder de persuasão e de influência sobre o grupo. O *tipo especial* se refere ao desempenho superior nas artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou técnicas. O *tipo psicomotor* possui habilidades relativas à velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação (BRASIL, 2005c).

A tipologia adotada pelo MEC se circunscreve a determinados tipos de altas habilidades. Viana (2005, p. 159) chama a atenção sobre as diversas habilidades ou talentos, para além das indicadas nos documentos oficiais da Educação:

Há pessoas com altas habilidades/superdotação ou talento na área de literatura ou de matemática, mas também há pessoas com esses atributos em outras áreas. Podem se manifestar, por exemplo: na costureira extremamente dedicada, que confecciona com qualidade, roupas originais; no jogador de futebol que é recordista em gols; no professor bastante envolvido com sua profissão, cuja aula é cativante e criativa. A inteligência se constitui, dessa maneira, como um patrimônio humano e social.

Na sala de aula, a aprendizagem de alunos com esses indicadores se destaca pela rapidez no raciocínio, necessidade de pouca interferência do professor e iniciativas independentes motivadas por um intenso e persistente desejo de aprender, autonomia e atributos metacognitivos²¹.

²¹A Metacognição diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos (RIBEIRO, 2003).

Como marco referencial, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), em suas diretrizes oficiais, adota a definição apresentada no Relatório de Sidney Marland (1972)²², considerando crianças na época designadas superdotadas como as que demonstram desempenho e/ou capacidade elevados nas seguintes áreas de habilidades: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, artes visuais e de representação. No entanto, na literatura especializada, as primeiras definições foram baseadas nos estudos de Terman que, na década de 1920, recorria aos testes de inteligência para a identificação do indivíduo que se destacava por suas habilidades cognitivas, sobretudo acadêmicas (BRASIL, 2002; KIRK; GALLAGHER, 1987; LANDAU, 2002; SABATELLA, 2008).

A tipologia adotada pelo MEC corresponde à definição oficialmente adotada nos Estados Unidos da América (EUA), que segue as orientações publicadas no Relatório de Marland. Nesse relatório, constam as áreas com as quais as crianças podem atingir elevados níveis de desempenho, demonstrar resultados e/ou revelar um potencial em uma ou várias áreas: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica numa área específica; raciocínio criativo ou produtivo; capacidade de liderança; capacidades na área das artes visuais e performativas e capacidade psicomotora. O Relatório de Marland teve sua importância na área das altas habilidades, no que diz respeito à criatividade, uma vez que foi considerado como um dos indicadores das altas habilidades o elevado desempenho do pensamento criativo (KIRK; GALLAGHER, 1987; MÖNKS, 2000; SABATELLA, 2008).

Alguns comportamentos podem auxiliar a reconhecer uma pessoa com altas habilidades: muitos aprendem a ler mais cedo que as demais crianças de sua idade, apresentando uma melhor compreensão das nuances da linguagem e comumente leem com maior rapidez, mais intensidade e apresentam vocabulários mais amplos. São capazes de identificar e de interpretar dicas não verbais, elaborando inferências que outras crianças dependeriam de um adulto para fazer. Podem manter períodos de concentração e de atenção por mais tempo. Apresentam melhor habilidade de trabalho de maneira independente, mais cedo e por períodos de tempo mais longos que outras crianças. Demonstram uma menor aceitação de “verdades prontas”, buscando o “como” e o “por que”. Apresentam uma energia

²²Esse relatório foi enviado ao Congresso dos Estados Unidos, em 1972, por S. P. Marland (KIRK; GALLAGHER, 1987; SABATELLA, 2008).

aparentemente interminável, que às vezes conduz a um diagnóstico errôneo de “hiperatividade”. Geralmente, são capazes de responder e de se relacionar bem com pais, professores e outros adultos. Podem preferir a companhia de crianças mais velhas e de adultos, ao invés da companhia de colegas da mesma idade. Exibem uma motivação intrínseca para aprender, descobrir ou explorar, sendo, frequentemente, muito persistentes. Gostam de aprender coisas novas e de novas formas de fazer as coisas. As características descritas, nem sempre, se manifestam da mesma maneira, nem com o mesmo potencial com as pessoas que apresentam altas habilidades, pois cada uma tem suas singularidades, por isso, convém evitar rótulos generalizados (BRASIL, 2002).

Convém esclarecer as características do sujeito talentoso, que se situaria, por outro lado, em um nível abaixo da pessoa com altas habilidades. O talentoso se destaca da multidão por meio de um desempenho significativo em algum setor das atividades humanas. O termo descreve, de modo geral, uma habilidade específica, como musical ou artística efetuada de maneira especialmente elaborada, superior à capacidade de realização da maioria. Instrumentos de medida não são necessários para a identificação de talentos, visto que mesmo o cidadão comum pode reconhecê-lo, atingido por um estado de admiração e enlevo. O talento é encontrado em cerca de 25% da população (VIANA, 2005).

Na dinâmica escolar, Guenther (2000c, p.17) discorre sobre situações em que podemos distinguir o aluno talentoso: o *talento verbal* se encontra associado ao desempenho nas áreas de comunicação e linguagem, podendo apresentar: bom domínio da comunicação e uso da língua; precisão e concisão na expressão verbal; avançado, academicamente, nas áreas da linguagem falada e escrita; gosto e eficiência no lidar com palavras. Em relação ao *pensamento abstrato*, relacionando-se ao desempenho nas áreas de ciências e matemática: capacidade de analisar, associar; organização interna; raciocínio, lógica; estabelecimento de relações; identificação de causas; formação de conceitos a partir de fatos; capacidade de concentração. No que concerne à *criatividade*, notadamente considera-se uma dimensão da inteligência e, como regra geral, não existe talento criativo sem uma base de inteligência, como também não existe uma forma própria de funcionamento mental, sem um elemento de criatividade. Associado à criatividade e produção original, científica ou artística, aparecem traços como: pensamento holístico; intuição, pensamento intuitivo; originalidade; fluência; ser diferente, fora de “padrões”; demonstrar a presença de senso crítico e autocrítico.

Viana (2005,p. 158) esclarece que:

A diferença entre pessoas com talento, alta habilidades e genialidade residem no grau de capacidade: as altas habilidades se encontram num nível superior ao talento e a genialidades, num nível superior às altas habilidades. Todos, porém solicitam práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

Altas habilidades, talento e genialidade se distribuem, portanto, igualmente na população mundial, manifestando-se em homens e mulheres em todo o mundo, independente de credo ou classe social, bem como em pessoas com algum tipo de deficiência, inclusive em casos de deficiência intelectual²³ (BRASIL, 1999a; 1999b; NOVAES, 1979; WINNER, 1998).

Na verdade, constitui-se relativamente comum a confusão da pessoa que apresenta altas habilidades com o gênio, o que interpõe mais um obstáculo à identificação desse alunado. Em relação à pessoa com altas habilidades, o gênio estaria em um patamar superior, por ser um indivíduo que realmente apresenta um desempenho ímpar e extraordinário. A incidência estatística da genialidade é extremamente reduzida, estimada numa proporção de apenas uma pessoa para cada milhão, e com QI em torno de 180, dificultando assim pesquisas com amostras amplas e análise quantitativa; nesses casos, costuma-se proceder a um estudo biográfico de personalidades eminentes. A obra do gênio é capaz de transcender limitações temporais e espaciais e permanecer atual, sendo, por conseguinte, de natureza universal. Einstein, Freud, Leonardo da Vinci e Santos Dumont são exemplos de pessoas que demonstraram genialidade, alterando, de forma bastante original, um determinado campo do saber (ALENCAR, 2001; BRASIL, 1999a, 1999b, 2010; PEREIRA, 2000).

O termo gênio denomina as pessoas que deram contribuições para a humanidade e seus conhecimentos e capacidades são ilimitadas, incrivelmente excepcionais e únicas. São raras as pessoas que se encontram nesse perfil. Estão entre os grandes gênios da humanidade, em seus campos específicos: Leonardo da Vinci, Gandhi, Heitor Villa Lobos, Stephen Hawkins, Edson Arantes do Nascimento (o Pelé), Thomas Edison, Albert Einstein e Auguste Rodin (ALENCAR, 2001; VIRGOLIM, 2007).

²³ Pessoas com *síndrome savant* usualmente apresentam deficiência intelectual, autismo ou ambos. A síndrome é seis vezes maior em homens do que em mulheres. Costumam apresentar habilidades nos seguintes domínios: artes visuais (desenho realista), música e cálculo mental. Alguns são capazes de efetuar cálculos de calendário, prevendo, por exemplo, o dia da semana em que determinada data cairá daqui a vários anos (WINNER, 1998).

Nessa perspectiva:

Crianças gênio: esse termo teve repercussão a partir do estudo feito por Terman em seu livro *Genetic Studies of Genius*, editado em 1926, que definia o gênio como qualquer criança com um QI superior a 140, medido pelo teste Stanford-Binet. Atualmente, pesquisadores como Alencar (2001) e Feldman (1991), contrariando o posicionamento de Terman, emitem a opinião de que o termo gênio deve ser descrito como ‘aquelas pessoas que deram contribuições originais e de grande valor à humanidade em algum momento do tempo’ (VIRGOLIM, 2007, p.27).

Algumas crianças não têm seu QI associado a altas habilidades. Elas recebem a denominação de *savant*, porque apresentam *síndrome savant*. Nos estudos apresentados por Winner (1998, p. 91), os *savant*, geralmente, apresentam déficit intelectual, autismo ou ambos e suas limitações se encontram nos níveis de retardo mais severos. Esses indivíduos, durante muito tempo considerado anormais, estarreciam as pessoas ao seu redor ao demonstrarem capacidades surpreendentes em uma área específica, como reproduzir de memória uma composição musical ao ouvi-la somente uma vez. O *savant* atinge o pico de seu desempenho entre 16 e 18 anos, na área da sua proficiência. Apesar de apresentar um déficit intelectual, sua produção artística é notável (ALENCAR, 2001; LANDAU, 2002; WINNER, 1998).

As habilidades extraordinárias dos *savant* mais conhecidas referem-se: artes visuais através de desenhos realistas, música (em geral, piano), e cálculo mental, principalmente, tratando-se de cálculo mental rápido e cálculo de calendário. Há indícios, também, de habilidades na área da mecânica, discriminação sensorial e proficiência em língua estrangeira. Esses estudos concluem que a capacidade de destaque dessas pessoas está presente em uma área cognitiva muito específica (LANDAU, 2002; WINNER, 1989).

Sobre os artistas *savant*, Winner (1989; p.102) tece o seguinte comentário:

Os artistas *savant* desenhavam constantemente, estão anos à frente de sua idade mental em sua habilidade de desenhar realisticamente e às vezes estão interessados no produto final. Ainda assim, eles não são bem como as crianças superdotadas por ter seu dom mais limitado pelo fato de raramente mostrar pessoas relacionando-se, seus interesses são limitados. Por exemplo, elas podem memorizar horários de trens, mas não demonstrar interesse em viajar em um trem.

A incidência de crianças *savant* é mais rara do que em crianças sem deficiência identificadas com habilidades superiores. Embora não se tenha um número preciso da incidência desse grupo Treffert (1989) relatou que a extensão de QI dos *savant* varia entre 40 e 70. Eles têm aspectos importantes como motivação, iniciativa e criatividade semelhante aos

indicadores das altas habilidades, no entanto, são limitados no que diz respeito à cognição (WINNER, 1998).

Quando se refere ao potencial de uma pessoa reporta-se à capacidade que se tem para realizar uma determinada tarefa. Esse capítulo trata sobre essa capacidade e como vem sendo entendida na sociedade contemporânea, as divergências conceituais que essa questão envolve em diferentes abordagens produzidas em contextos socioculturais diferentes, além da forma como são incorporados pelo discurso educacional.

O capítulo seguinte descreve as noções equivocadas e preconceitos difundidos pelo senso comum sobre a pessoa com altas habilidades. Retrata, ainda, a condução de programas de atendimento educacional especializado direcionado para esse alunado. As relações com o grupo familiar, de fundamental importância para um desenvolvimento psicológico saudável, são também discutidas.

4 MITOS, ATENDIMENTO EDUCACIONAL E INTERAÇÃO FAMILIAR

Com o intuito de proporcionar condições necessárias para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, a China possui um excelente exemplo que pode ser visto no *Children's Palace*, colégios instalados em elegantes edifícios, anteriormente, residências de famílias ricas, mantidas por autoridades locais de Educação. A referida instituição educacional tem como objetivo selecionar crianças para participarem de cursos com a finalidade de alcançar níveis mais avançados na área das ciências, artes, língua estrangeira e informática. Os cursos oferecidos são de longa e curta duração, podendo acontecer nos turnos diurnos ou noturnos, como também, nos fins-de-semana com duração de seis meses ou um ano (SABATELLA, 2008; FREEMAN, 2000; HERRÁIZ; LÓPEZ, 1997).

A Inglaterra, também, investe no potencial de suas crianças na *Children's University*, com cerca de trinta centros educacionais, organizados e patrocinados por autoridades locais e por doações privadas. Funcionando em quatro sábados do período escolar, mantêm os cursos de impressão de seda, programação de computadores, atletismo, francês criativo, dentre outros. Nesse modelo, os alunos são escolhidos aleatoriamente e então ocorre uma progressiva seleção. Em países como EUA, Austrália, Alemanha e China, houve um investimento bastante acentuado na implementação de programas para o desenvolvimento do talento e de habilidades intelectuais e criativas, incluindo a identificação precoce de pessoas com altas habilidades (ALENCAR, 2001; FREEMAN, 2000).

O encaminhamento adequado para o desenvolvimento do potencial do aluno reconhecido com altas habilidades faz parte do respeito e valorização das necessidades do ser humano quanto à capacidade e interesse para que ele consiga desenvolver plenamente suas potencialidades. Para esse fim, o papel dos programas específicos para esse grupo da Educação Especial é o de suprir e complementar suas necessidades educacionais.

De acordo com Sabatella e Cupertino (2007, p. 69):

O acesso a um tratamento diferenciado, adaptado às condições pessoais do aluno com altas habilidades/superdotação, mas que garanta igualdade de oportunidades implica oferecer uma gama de possibilidades, dentro do que é viável em cada instituição, para que cada um possa desenvolver plenamente seu potencial.

Caso não seja possível o acesso a um atendimento diferenciado, o aluno pode ficar desmotivado, considerando que seus interesses variam de acordo com as suas habilidades,

desperdiçando suas potencialidades, ocasionando desmotivação e mesmo a possibilidade de evasão escolar. No Brasil, diversos aspectos relacionados a programas direcionados à área de altas habilidades e talentos são questionados, quanto à sua necessidade se comparados às necessidades educacionais de alunos com dificuldade de aprendizagem, mais evidentes. A mais recente proposta para atender alunos com altas habilidades se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade²⁴ para eliminar barreiras e garantir a participação de todos os alunos, considerando as suas especificidades, sem substituir as atividades realizadas em sala de aula comum. Esse atendimento tem a finalidade de complementar ou suplementar a formação do aluno na escola e fora dela, de forma que encontre desafios compatíveis com a sua capacidade (ALENCAR, 2001; SABATELLA, 2008).

Um dos grandes obstáculos educacionais observados, no entanto, reside nos mitos acerca da pessoa com altas habilidades, derivados, sobretudo, do desconhecimento dos traços e necessidades educacionais desse alunado. Mitos ou preconceitos erigem barreiras atitudinais que interpõem obstáculos e impedem o devido atendimento educacional de alunos com altas habilidades ou talentos (ALENCAR, 1986; SILVA et al., 2012; VIANA, 2005, WINNER, 1998).

4.1 Mitos relacionados às altas habilidades

A população, de modo geral, e os profissionais da Educação, de modo particular, ainda carecem de informações pertinentes sobre as características associadas às altas habilidades. Na ausência de domínio conceitual, abre-se espaço para o preconceito e mesmo para uma mitologia sobre o assunto (ALENCAR, 1986; SILVA et al., 2012; VIANA, 2005, 2011; WINNER, 1998).

Um equívoco primário é constatado na confusão entre *altas habilidades e genialidade*. Costuma-se confundir a pessoa com altas habilidades com o gênio. Há uma diferença significativa, tanto na incidência populacional, quanto na capacidade de desempenho. As altas habilidades são observadas aleatoriamente em 3% a 5% da população mundial, ao passo que a genialidade se manifesta apenas em uma pessoa em um milhão. Além disso, “a diferença

²⁴A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários– e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. O termo acessível implica tanto acessibilidade física como de comunicação (BRASIL, 2007).

entre talento, altas habilidades/superdotação e genialidade seria, portanto, de intensidade, sendo o gênio um fenômeno raro e o ápice da expressão da inteligência, como Leonardo da Vinci” (SILVA et al., 2012, p. 3).

A incidência populacional assegura a presença de crianças com altas habilidades em todos os segmentos sociais, combatendo o preconceito de que *se trataria de um fenômeno raro* (como o é a genialidade), impossível de ser encontrado em nossas escolas. As altas habilidades existem como um patrimônio universal, mas devem encontrar estímulo no meio físico e social. Em consequência, configura-se comum a crença de que não haja essas características ou em pessoas de classes socioeconômicas desfavorecidas, ou como em pessoas com deficiência (ALENCAR, 1986; SILVA et al., 2012; VIANA, 2005, 2011; WINNER, 1998).

Cumprir mencionar a existência arraigada de preconceitos em relação às capacidades da mulher, quando comparadas ao homem, em escala mundial. As mulheres enfrentam uma discriminação de elevadas proporções, principalmente no quesito referente à iniciativa e independência, no campo profissional, sendo, muitas vezes, difícil conciliar a carreira profissional, a vida conjugal e a familiar.

Fica visível a conformidade e o medo de ser diferente, principalmente quando se trata de meninas com altas habilidades, conforme aponta Landau (2002, p.100):

Na ênfase dada à conformidade, é muito provável que se encontre a razão por que são tão poucas as meninas superdotadas. Talvez porque se deixem condicionar pela atribuição de papéis específicos do sexo, o que configura um substancial tipo de pressão para a conformidade.

Por isso, faz-se necessário que a menina com altas habilidades adquira autoconfiança, manifeste suas ideias e exercite sua criatividade, tornando-se confiante no que é capaz de fazer ou dizer. Um fator muito importante que pode afetar o desenvolvimento da criatividade em mulheres são os encargos domésticos, especialmente quando há filhos, que restringem o tempo que poderia ser dedicado a projetos criativos, em relação ao tempo de uma mulher solteira sem filhos.

No que diz respeito à diferença de gêneros:

Descobrir o talento nas mulheres envolve um conhecimento de como classes convencionais desencorajam as alunas para uma execução no seu nível de habilidade. Os métodos pedagógicos, a atuação do professor, o currículo e

muitos objetivos da educação, de modo geral, atingem mais o estilo masculino (SABATELLA, 2008, p. 158).

Os professores precisam ficar mais atentos e refletir sobre essa dificuldade na dinâmica escolar, conscientes de que os indicadores de altas habilidades independem de gênero.

Estudos realizados sobre sucesso profissional e gênero afirmam que as mulheres têm superado os homens em todas as disciplinas - incluindo Matemática e Ciências - em todos os grupos etários na Inglaterra, Austrália, Holanda e Espanha. Entretanto, os resultados não podem ser generalizados para todos os países; os dados encontrados na Alemanha e EUA, por exemplo, foram diferentes (FREEMAN, 2000).

Outra concepção errônea consiste na crença de que as altas habilidades asseguram *sucesso acadêmico e profissional*, sendo garantia de excelência e alta produtividade na vida adulta. Essa ideia revela uma tendência inatista, um determinismo genético, desconsiderando a influência do ambiente no desenvolvimento das capacidades. A realidade demonstra que a criança com altas habilidades não apresenta, necessariamente, um bom rendimento na escola, mesmo aquelas cuja capacidade de destaque seja de natureza acadêmica. Sua postura crítica e criativa não costuma ser bem recebida em modelos educacionais pautados na memorização e reprodução do conhecimento. Em decorrência, essa criança se desmotiva e, por vezes, abandona a escola. Além disso, as crianças com altas habilidades não constituem um grupo homogêneo, seja em termos cognitivos ou afetivos. As capacidades humanas são amplas e ultrapassam os limites da instituição escolar.

É válido assinalar que a criança com altas habilidades pode se tornar um adulto notável, mas a probabilidade de sucesso pessoal e profissional se encontra mais estreitamente associada aos esforços empreendidos pelo indivíduo. Nesse sentido, Winner (1998, p. 17) pondera que:

Muitas crianças superdotadas, especialmente os prodígios malogram, enquanto outras acabam por se dedicar a outras áreas de interesse. Algumas, embora extremamente exitosas, nunca fazem nada de genuinamente criativo. [...] Os fatores que prevêm a trajetória de uma vida são múltiplos e interagentes. Bem acima de nível de habilidade, papéis importantes são desempenhados por personalidade, motivação, ambiente familiar, oportunidades e pelo acaso.

A pessoa com altas habilidades, portanto, não prescinde de uma intervenção educativa apropriada. Ao contrário, necessita ter acesso a experiências enriquecedoras que estimulem o

desenvolvimento pleno de suas capacidades, para não incorrer no risco de desperdício do seu potencial (ALENCAR, 1986; WINNER, 1998).

Nessa perspectiva,

As altas habilidades/superdotação não são como muitos pensam um dom, mas sim características e comportamentos que podem e devem ser aperfeiçoados na interação com o mundo e que se apresentam numa variedade grande de combinatórias. [...] Portanto, estas pessoas são valiosas tanto quanto todas as demais pessoas, e não podemos ignorá-las nem esquecê-las, sendo necessário ofertar instrumentos e oportunidades a todos e também a estes sujeitos com altas habilidades para cumprir nosso papel social na importante área educacional (BRASIL, 2005b, p. 31).

Familiares e educadores *receiam informar à criança ou ao jovem a respeito da presença de altas habilidades*. Os temores são, com efeito, pertinentes. A melhor forma de lidar com a situação é não pressionar o aluno nem torná-lo alvo da ambição da família. No entanto, são necessários a identificação e o encaminhamento para o atendimento educacional adequado. Em estreita associação, verifica-se a ideia de que *não se deve comunicar à família que um dos seus membros apresenta altas habilidades*. Os cuidados existem e seguem a mesma linha de raciocínio anterior.

A identificação possibilita o encaminhamento ao atendimento educacional adequado:

As crianças sobredotadas e talentosas são aquelas que como tal foram identificadas por pessoas profissionalmente qualificadas e que, em virtude de possuírem capacidades extraordinárias, conseguem atingir elevados níveis de desempenho. São crianças que, para poderem atingir o pleno desenvolvimento e dar o seu contributo à sociedade, necessitam de programas educativos e/ou serviços diferenciados mais avançados do que os programas educativos regulares (MÖNKS, 2000, p. 42).

Uma crítica apropriada se refere ao fato de que *nossos testes de inteligência não são adaptados à nossa realidade e por isso pouca utilidade tem para a identificação de altas habilidades*. Os testes de inteligência disponíveis se limitam a uma amostra do intelecto, contrariando a visão atual em que predomina uma visão multidimensional da inteligência, englobando diferentes fatores ou dimensões presente no indivíduo em maior ou menor grau. Precisamos considerar outros aspectos, como nível de produtividade e desempenho, interesses, traços de personalidade, presença de um talento ou de altas habilidades em diversas áreas do saber e do fazer (ALENCAR, 1986; ANASTASI, 1977; ANASTASI; URBINA, 2000; SILVA et al., 2012).

Um dos preconceitos mais prejudiciais, contudo, é observado na concepção de que a inteligência caminha ao lado da loucura, sendo as altas habilidades uma condição favorável à insanidade mental.

Nesse sentido:

A ideia de que superdotação e insanidade estariam intimamente relacionadas é antiga. Vários autores do século passado, como Lombroso e Nisbet, fizeram referência a tal relação. [...] Com isso, não queremos negar que o superdotado não apresente desajustamento emocional. Isto realmente pode ocorrer, especialmente se as condições ambientais não forem favoráveis, como é o caso daqueles indivíduos com uma inteligência significativamente superior e que não encontram, no meio em que vivem, companheiros que se assemelham neste aspecto, não sendo compreendido nem pelos colegas nem pela família. Neste caso, a tendência é se isolar e ter muitas dificuldades no seu relacionamento social (ALENCAR, 1986, p. 47).

Todos esses mitos apresentados são equívocos que estão presentes no senso comum. Ademais, alguns psicólogos acreditam que a inteligência deve ser medida, valorizando apenas os testes de inteligência e, dessa forma, introduzem um obstáculo à identificação de altas habilidades em áreas distintas da acadêmica, não avaliada por esses instrumentos.

A atenção às pessoas com altas habilidades teve um impulso considerável nessas últimas décadas, em razão das vantagens para o país, considerando-se o potencial humano como o maior recurso natural a ser cultivado e aproveitado em favor da humanidade. Dentre vários autores que apresentam modelos teóricos sobre altas habilidades ou talentos, destacamos, nesse estudo, Gardner e Renzulli, que adotam uma visão multifacetada da inteligência, priorizando as diferentes capacidades, habilidades ou manifestações de inteligência entre os indivíduos (BRASIL, 2005a; SABATELLA, 2008).

Quando a escola não investe, não tem interesse na educação dos alunos com altas habilidades e talentos, e, não se preocupa em identificá-los, favorece o insucesso da sua aprendizagem, provocando, inclusive, instabilidade emocional. Se esse aluno estiver frequentando uma sala de aula em que seus professores oferecem conteúdos escolares desinteressantes ou desmotivadores, que não acompanham a sua capacidade de aprender, tendem a ficar entediados e, por isso, podem abandonar a escola.

Se o ambiente escolar não incentiva a originalidade, reprime a capacidade criativa dos alunos, deixando transparecer que comportamentos divergentes tendem a ser rejeitados. Na prática escolar podemos identificar as consequências da abordagem inatista, não só no que diz respeito ao desempenho intelectual, mas, também no que se refere à forma de compreender o

comportamento do aluno de um modo geral. Dessa maneira, características comportamentais manifestadas pelas crianças como agressividade, impetuosidade, sensibilidade ou passividade, acabam sendo interpretadas como inatas e, portanto, têm reduzida chance de se modificarem, provocando a convicção de que as diferenças não podem ser superadas pela Educação, no entanto, deve-se investigar o temperamento, autoconfiança e motivação da criança (ALENCAR; GALVÃO, 2007; LANDAU, 2002).

Esses aspectos são bem definidos por Landau (2002, p. 85) com relação aos professores:

Muitos professores sentem-se incomodados quando alunos com altas habilidades e talentos respondem imediatamente a muitos estímulos, e os outros alunos não conseguem sequer absorvê-los. O correto seria que a classe fosse incentivada com perguntas que provocassem a curiosidade por novos conhecimentos, exigindo-se o uso de suas habilidades. Assim, cada aluno poderia reagir a seu modo.

Se o estudante for estimulado, adequadamente, sendo submetido a questões desafiadoras, ficará interessado e buscará informações, ainda, desconhecidas para ele a respeito do assunto estudado.

Um olhar diferenciado para o atendimento educacional desse alunado faz sentido por causa da necessidade de ações inovadoras que proporcionem avanços nas diferentes áreas do saber e do fazer, com as decorrentes vantagens para o país, enquanto, que o seu mau aproveitamento pode gerar graves consequências, não somente para o indivíduo, como também para o grupo social. Cumpre mencionar que pessoas capazes de grandes realizações se encontram sujeitas a canalizarem sua inteligência para ações negativas, o que pode ocorrer com qualquer pessoa, principalmente, quando são valorizadas por indivíduos que as levem a contribuir com o crime organizado na realização de atividades ilegais. Temos como exemplo não muito distante, o Fernandinho “Beiramar”, que demonstrou a capacidade de comandar o tráfico de drogas da cadeia; há também os exemplos de Hitler, Mussolini e Stalin, ditadores que levaram seus países ao caos, o que demonstra o grande desperdício de potencial, consequência da fragilidade dos programas e propostas de atendimento para as pessoas com altas habilidades ou talentos (ALENCAR, 1986; SILVA et al., 2012; VIANA, 2005, 2011; WINNER, 1998).

4.2 Agrupamento, aceleração e enriquecimento

Fleith (2007) indica como forma de atendimento o modelo aplicado pelo Ministério de Educação e Cultura da Espanha e implementado em programas brasileiros, quais sejam: o *sistema de agrupamento específico* e o *sistema de intervenção na sala de aula regular*. Os sistemas de agrupamentos específicos compreendem: i) agrupamentos em centros específicos; ii) agrupamentos em aulas específicas em escolas regulares; iii) agrupamento parcial/temporal, flexível. Os sistemas de intervenção na sala de aula regular, por sua vez, podem ser: i) flexibilização/aceleração e ii) enriquecimento.

No *Agrupamento em centros específicos*, os alunos são atendidos em pequenos grupos no ambiente escolar, em uma sala de aula comum, mas com práticas educacionais diferenciadas dos demais aprendizes. Os alunos identificados podem ser encaminhados a um atendimento especializado para participar de outras atividades por um período determinado, o que se denomina, nesse modelo, de *agrupamento em aulas específicas em escolas regulares*. O *Agrupamento parcial/temporal, flexível* tem a característica de atender aos alunos por nível de habilidade para aprofundar os temas de acordo com o que lhes é mais interessante e apropriado. Além disso, podem trocar experiências com os colegas que demonstram o mesmo interesse.

Todos os modelos supracitados exigem que o aluno faça parte de grupos específicos dessa área da Educação Especial, voltada para estudantes com altas habilidades ou talentos. Por esse motivo, são tecidas severas críticas em relação a um atendimento educacional de caráter segregador e, por causa disso, os alunos podem se sentirem condição de vantagem em relação aos demais por fazerem parte de um atendimento diferenciado. Como benefício desse tipo de atendimento, assinala-se a oportunidade de conhecer pessoas com habilidades diferentes e, assim, realizarem atividades juntas, de maneira que sejam respeitadas as características e a velocidade de cada indivíduo, contribuindo para o autoconhecimento, a autovalorização e a construção da identidade (SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

Na concepção de Sabatella e Cupertino (2007), a *flexibilização/aceleração* pode ser entendida como o cumprimento do programa escolar em menor intervalo de tempo. Pode ser por intermédio da admissão precoce na escola ou da permissão para que o aluno possa concluir seus estudos em um período menor do que o previsto. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2005) prevê para superdotados, “aceleração/avanço,

regulamentados pelos respectivos sistemas de ensino, permitindo, inclusive, a conclusão da Educação Básica em menor tempo” (BRASIL, 2005a, p.49). Utilizado com mais frequência, permite que o aluno avance de acordo com o seu próprio ritmo.

A *aceleração* constitui uma das alternativas mais aceitas, enquanto o ingresso antecipado pode significar uma aceitação mais difícil, com base nos argumentos de que a criança não tem maturidade suficiente – seja emocional ou mesmo maturacional, –. A fim de encaminhar o aluno para aceleração, Sabatellae Cupertino (2007) fazem as seguintes recomendações: o profissional deve avaliar, além do conhecimento acadêmico e da capacidade intelectual, aspectos como o desenvolvimento emocional e a maturidade, e, mesmo o crescimento físico. É importante avaliar as condições da escola e a receptividade do professor com relação ao processo de aceleração do aluno com altas habilidades.

Alencar (2001) alerta sobre as vantagens e desvantagens do programa de aceleração. Observa ser um método que pode ser usado em qualquer escola. Alunos com altas habilidades bem como estudantes com talentos tendem a escolher companheiros mais velhos, e a aceleração favorece justamente esse convívio. Permite, a esse alunado, iniciar a sua vida profissional mais cedo, resultando em maior produtividade. Pelo fato de permanecer menos tempo na escola, os custos diminuem. Decrescem os níveis de tédio, insatisfação e frustração entre os estudantes de programas de aceleração, os quais o percebem como mais estimulante e menos enfadonho. Em contraposição, são apontadas dentre as desvantagens a diferenciação de idades para o desenvolvimento psicológico humano, manter o aluno com aqueles da mesma idade e nível social e emocional, estimulando esse convívio. Avançar uma determinada série deixa expressivas lacunas na aprendizagem de conhecimentos importantes e necessários. De modo geral, cumpre mencionar que a aceleração não ocorre de uma forma adequada em todas as áreas.

Na opinião de Freeman (2000, p. 79):

A decisão de se acelerar os sobredotados na escola é difícil e depende da flexibilidade do sistema, de quantos outros alunos da escola forem acelerados, do nível de maturidade da criança e do apoio emocional recebido. Onde e quando os objetivos escolares são altos parece não ser necessário acelerar as crianças um ou dois anos. Existem muitas outras formas de ajudar os sobredotados sem se ter de retirá-los do grupo correspondente à sua faixa etária.

Alternativa viável que favorece a permanência no mesmo contexto escolar são as *aprendizagens enriquecedoras*, em questões oferecidas, ao aluno, experiências de

aprendizagens que não constam do currículo escolar. Sabatella e Cupertino (2007) apresentam as seguintes formas de enriquecimento: i) enriquecimento dos conteúdos curriculares; ii) enriquecimento do contexto de aprendizagem; iii) enriquecimento extracurricular. O *Enriquecimento dos conteúdos curriculares* envolve as adaptações curriculares, ampliações curriculares, tutorias específicas e monitoria. Quanto às *adaptações curriculares*, são ampliados e alterados os objetivos, os conteúdos são adicionados e/ou excluídos, e aspectos como metodologia, atividades, distribuição do tempo e os critérios de avaliação são modificados. Todos os conteúdos básicos, optativos e transversais precisam ser atingidos com a participação ativa dos alunos, tutores e toda a equipe escolar. A *ampliação curricular* é mais simples por se referir a algumas disciplinas curriculares, aprofundando os conteúdos e variando as atividades, sendo que tais interferências podem ser feitas pelos professores das salas de aula comum, por estarem em contato direto com o aluno. Desse modo, tanto as adaptações curriculares, como as ampliações curriculares podem ser aplicadas individualmente ou em grupos.

Esse modelo de enriquecimento pode contar com *tutorias específicas*, em que há a participação do professor da própria escola, alguém de fora da escola ou um colega mais adiantado para ajudar a impulsionar a aprendizagem do aluno através de atividades de enriquecimento²⁵. A *monitoria*²⁶ também constitui uma alternativa para motivar e aprofundar o conhecimento do aluno. A segunda opção apresentada por Sabatella e Cupertino (2007) consiste no modelo do *enriquecimento do contexto de aprendizagem*, com as opções de *diversificação curricular*, *contextos enriquecidos* e *contextos enriquecidos combinados com agrupamentos flexíveis*, relacionados diretamente à escola, no sentido de atender aos diferentes estilos de aprendizagem, levando-se em consideração as características dos aprendizes, seu nível de conhecimento e expressão individual. Outro tipo de programa que se enquadra no atendimento às pessoas com altas habilidades e talentos é o *enriquecimento extracurricular*, que pode ser desenvolvido por meio de duas maneiras: *os programas de desenvolvimento pessoal*, que são aplicados em pequenos grupos e com a finalidade de

²⁵Considera-se enriquecimento permitir que o aluno complete em menor tempo um determinado conteúdo, o que pode sugerir que estamos falando de aceleração. O que caracteriza essa proposta também como enriquecimento pode ser o acréscimo de outros conteúdos, mais abrangentes e/ou mais profundos, que ocupem o espaço deixado pelo que foi concluído (SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

²⁶ Monitoria também é uma forma especializada e personalizada de aprender, mas nesse caso seu funcionamento é de mão dupla: o aluno pode se beneficiar do auxílio de um monitor ou, por outro lado, quando o monitor é o aluno, ele pode se sentir mais motivado e aprofundar o conhecimento (SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

desenvolver as habilidades de relacionamento interpessoal, reflexão e a atração pelo conhecimento, ao passo que os *programas com mentores* são individualizados e voltados para o desenvolvimento de talentos específicos.

No que se refere à execução dos modelos de atendimento, Sabatella e Cupertino (2007) apontam que as alternativas de agrupamento, aceleração e enriquecimento são abrangentes e sugerem que o atendimento às altas habilidades ocorra, principalmente, dentro das escolas. Alencar (2001) denomina a esses tipos de atendimento como enriquecimento, aceleração e segregação.

Para Sabatella e Cupertino (2007), dentre os modelos sugeridos por especialistas da área, o exemplo que oferece possibilidades mais viáveis de sucesso e implementado em vários países, inclusive no Brasil, é o *Modelo de Enriquecimento Escolar* idealizado por Renzulli (2004), composto pelas seguintes atividades: i) atividades exploratórias gerais; ii) atividades de aprendizagem; iii) projetos desenvolvidos individualmente ou em pequenos grupos.

As *atividades exploratórias gerais* expõem os alunos a tópicos, ideias e campos do conhecimento que, normalmente, não fazem parte do currículo regular, mas são de seu interesse deles. São implementadas por uma variedade de procedimentos, como palestras, exposições, minicursos, visitas, passeios e viagens, sendo utilizados diferentes materiais audiovisuais, como filmes, programas de televisão, *internet*, dentre outros. *Atividades de aprendizagem* para ajudar o aluno a aprender “como fazer”, usando metodologia adequada à área de interesse, fornecendo instrumentos e materiais, ensinando técnicas que contribuam para o desenvolvimento de habilidades criativas e críticas, habilidades de pesquisa e habilidades pessoais como liderança, comunicação, autoconceito. *Projetos desenvolvidos individualmente ou em pequenos grupos*, com o objetivo de investigar problemas reais, aprofundar o conhecimento em uma área de interesse, usar metodologias apropriadas para resolver os problemas, gerar conhecimento. Nesses projetos, os alunos trabalham com recursos humanos e materiais avançados, são encorajados a dialogar com profissionais que atuam na área investigada e a apresentar seus produtos a uma audiência e/ou expectadores (SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

Dentre as atividades do modelo de Renzulli, as atividades exploratórias gerais e as de aprendizagem, também, podem ser utilizadas por alunos que não apresentem altas habilidades ou talentos, de maneira que seus professores possam tornar suas aulas mais prazerosas, estendendo as vantagens a todos os alunos.

No que diz respeito ao atendimento da criança com altas habilidades:

Não raro, as crianças superdotadas vêm os cursos de enriquecimento, em suplementação ao ensino formal, de modo muito positivo. Para elas, a separação em classes ou escolas especiais representa o isolamento, de um lado, ao mesmo tempo em que se sentem em exposição, de outro. O programa de enriquecimento, por sua vez, proporciona ampla escolha de grupos de trabalho, desde as ciências exatas até as ciências humanas e sociais, passando pelas artes livres (LANDAU, 2002, p.62).

O acesso a esse programa promove a descoberta e evolução de suas capacidades, estimulando a pensar criativamente e a envolver-se nos problemas do seu entorno e do mundo. Convém assinalar o pensamento de Sabatella e Cupertino (2007) sobre o desenvolvimento global do aprendiz durante a participação nos programas de atendimento, apoiando a programação sobre o tripé “o que eu sei – o que gosto – o que eu quero”.

“O que eu sei” significa apropriar-se de suas habilidades, realizar aquilo do que é capaz. Também quer dizer, identificar as inabilidades, fraquezas e limites sem se sentir diminuído por eles. Identificar “o que eu gosto” se traduz na possibilidade de fazer escolhas diante de tudo o que se sabe, identificar-se com algumas áreas, dedicando a elas mais energia que a outras, reservando, dessa forma, tempo necessário para o lazer e a diversão. “O que eu quero” consiste no resultado da interação entre os dois últimos aspectos, numa delimitação assertiva de objetivos a perseguir na direção da realização.

À vista disso, a educação de pessoas com altas habilidades ou talentos não pode ser uniformizada. Precisa estar voltada a situações mais complexas, vinculada com a realidade circundante e mediada por educadores de excelência em um ambiente de aprendizagem desafiador, ensinando os alunos a aprender, aprimorando sua capacidade de pensar e decidir. Esse modelo de ensino atende a necessidade de todos os alunos, inclusive os que apresentam altas habilidades ou talentos. Mas, para além da educação formal, torna-se imprescindível a participação ativa do núcleo familiar (ALENCAR, 2001; LANDAU, 2002; SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

4.3 A pessoa com altas habilidades ou talento e seus laços de família

O ambiente familiar exerce influência no indivíduo nos aspectos emocionais, sociais e culturais a partir do seu nascimento. Por isso, a forma como a família age e sente durante as

atividades de rotina em casa, passeios e tarefas escolares tem uma grande importância na identificação e desenvolvimento das suas habilidades. Antes que a criança consiga adquirir sua autonomia, recebe uma grande influência da família no seu desenvolvimento, contribuindo na formação da sua personalidade, linguagem e valores (AZINHEIRO; MARTINS, 2005; LANDAU, 2002; PERÉZ, 2000; WINNER, 1998).

Peréz (2000, p.50) faz o seguinte comentário sobre o sentimento dos pais de crianças com altas habilidades:

Alguns pais tendem a utilizar o termo *superdotado* sem nenhuma inibição, para referir-se ao seu filho. Isso é desaconselhável, porque este termo é um poderoso rótulo e pode ser utilizado em um sentido muito amplo. Por exemplo, sem dar-se conta, os pais podem começar a interpretar muitos aspectos do comportamento do seu filho como reflexo da superdotação: uns são ativos e sociáveis, enquanto outros são calmos e tímidos, exigentes, intolerantes, perfeccionistas operacionais e flexíveis. Obviamente, traços tão contraditórios não podem ser características determinantes da superdotação.

Enquanto alguns pais demonstram orgulho em dizer que o filho apresenta altas habilidades, outros não gostam de utilizar essa terminologia, embora reconheçam as necessidades educacionais específicas do seu filho; apenas não acham importante ter que rotulá-lo.

No que diz respeito à dinâmica escolar, as preocupações enfrentadas pelos pais das crianças com altas habilidades são elencadas de acordo com DeVries (1999) traduzido por Azinheiro e Martins (2005, p.141):

1. Área acadêmica: comportamento da criança no contexto de sala de aula; 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.
2. Diálogo pais-escola: dificuldades dos pais comunicarem as características especiais da criança e o motivo de um atendimento diferenciado, e a forma como os pais colocam suas exigências à escola.
3. Área interpessoal: preocupação com o relacionamento entre seu filho e os colegas da escola, com seus professores no que concerne ao estabelecimento de regras e limites, pelo fato dessas crianças questionarem com frequência e desafiar a autoridade do professor ou outros coordenadores e diretor da escola; frustrações e reações emocionais negativas excessivas quando contrariados; conflitos internos, levando-se em consideração que o desenvolvimento cognitivo se processa a um ritmo muito superior ao

desenvolvimento físico e emocional; isolamento dos filhos e dificuldades nas relações entre os irmãos.

Em um contexto maior, essas dificuldades podem se apresentar, principalmente, no que se refere às relações interpessoais, seja com colegas da escola ou de outros ambientes por causa da diferença de idade, ocasionando prejuízos significativos nas relações sociais. Para contornar e superar essas dificuldades, os pais devem apresentar comportamentos que contribuam na evolução do potencial já existente em seu filho. A ambição demasiada da família, pressionando a criança, pode levá-la ao desinteresse, ou, à desmotivação. Mas, mesmo diante de todas as inquietações, os pais precisam propiciar um ambiente intelectual e culturalmente estimulante, proporcional às competências e habilidades da criança.

Em relação a essa dificuldade:

O filho percebido com altas habilidades é selecionado como especial e toda a energia da família fica focalizada nesta criança. As famílias focalizam de duas formas no desenvolvimento da criança com altas habilidades: um ou ambos dispõem uma grande quantidade de tempo, eles próprios, estimulando e ensinando a criança ou fazem sacrifícios para que a criança receba treinamento de alto nível dos melhores professores disponíveis. Em ambos os casos, a vida familiar é totalmente organizada em torno das necessidades da criança. Os pais canalizam seus interesses na área de talento do filho e se tornam erroneamente investidos no progresso do filho (WINNER, 1989, p. 149).

O envolvimento familiar tem sua importância quando estimula o desenvolvimento da criança, o que não significa que os pais sejam capazes de produzir altas habilidades em seus filhos, pois essa visão contradiz a literatura no que se refere aos determinantes relativos à hereditariedade e ao ambiente. Em alguns relatos sobre o empenho das famílias de crianças com altas habilidades, podemos destacar os pais de Picasso e Mozart, que se dedicaram ao desenvolvimento artístico dos filhos, o que significa que eles não criaram as habilidades dos seus filhos: primeiro, perceberam seus sinais, e, posteriormente, investiram no potencial identificado. Na acepção de Winner (1998), são “pais criadores”, que podem manter um dom vivo ou incentivá-lo, mas não podem “criar” o dom.

A organização da família em torno das altas habilidades do filho adquire ainda piores proporções diante de figuras parentais ambiciosas:

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 exibir-se (LANDAU, 2002, p. 155).

Alguns pais usam os filhos como “vitrines”, exibindo para todos a sua habilidade, explorando, exigindo demais e negligenciando emocionalmente os anseios e necessidades próprios da idade. Consequentemente, pode ocasionar a perda de interesse ou abandono do investimento da capacidade pelo próprio filho.

O ambiente familiar exerce uma grande influência no desenvolvimento do interesse específico em uma criança com altas habilidades. Landau (2002) identifica quatro fases desse desenvolvimento. Na primeira fase, quando a criança está com aproximadamente seis anos de idade, os pais têm um papel fundamental em seu desenvolvimento global e no seu interesse específico, porque, nesse período, a criança aprende por imitação, pelo jogo e interação com o meio. Assim, a participação familiar deve envolver seus sucessos e os seus fracassos, exercendo influência através de exemplos pessoais, conversas sobre o ambiente familiar, estimulação de um interesse específico ou sugestão de outros.

A faixa etária entre sete ou oito anos inicia a segunda fase do desenvolvimento, em que a criança passa a adquirir conhecimentos e hábitos de trabalho. No entanto, a família não deve ter expectativas elevadas porque o desempenho da criança nessa fase, ainda, não apresenta a qualidade muitas vezes esperada. Então, nesse momento, os pais e a escola devem se aliar para a promoção do seu desenvolvimento e, se for manifestado algum interesse específico, deverá ser trabalhado, também, pela família com atividades extracurriculares, estimulando-se o convívio com outras crianças da mesma idade.

A terceira fase, por volta dos 12 anos, abrange a adolescência, quando o jovem sente necessidade de segurança e, nesse momento, os pais devem aproveitar para se aproximar e participar das angústias e ansiedades próprias da idade, no sentido de orientá-lo, mostrando exemplos pessoais e elogiando-o quando necessário. O pré-adolescente começa a descobrir regras por si mesmo e construir modelos particulares, mas precisa aprender a manter certa rotina. As dificuldades residem em não poder fazer o que lhe interessa realmente devido à obrigatoriedade das atividades escolares.

Pela exigência da idade, o jovem precisa canalizar sua agressividade e as atividades físicas se apresentam como uma indicação bastante eficiente. Além de poder participar de atividades adicionais ao seu campo de interesse, existe a possibilidade de se promover

discussões e envolvimento com alguém que também tenha os mesmos interesses, estimulando e compartilhando de suas alegrias e frustrações.

Na quarta fase, o adolescente com altas habilidades, com 17 ou 18 anos, já está em condições de estabelecer novas relações, interpretações mais amplas e criar seus próprios projetos. Nesse contexto, o papel dos pais consiste em permitir que o filho prossiga desenvolvendo seu potencial, mas fazendo-o compreender que estão prontos a ajudá-lo sempre que necessário.

Landau (2002, p.170) faz a seguinte comparação sobre o processo de desenvolvimento de uma criança com altas habilidades:

O envolvimento da criança com seu campo de interesse podem ser comparados a um namoro. A primeira fase é a do enamorar-se; a segunda é a busca de conhecimentos sobre o objeto amado; a terceira é o reconhecimento das características do objeto amado; e, por último, a clarificação do significado desse amor na experiência do próprio ser que ama.

Assim demonstra o processo do desenvolvimento pelas quais passa a criança com altas habilidades até conseguir “enxergar” o seu potencial e desenvolvimento pleno de suas capacidades.

Um dos estudos mais conhecidos sobre talento artístico e científico e interferências familiares foi realizado por Bloom, em 1985, tendo como amostra 120 pessoas que demonstravam excelência nas áreas: artística, representada por pianistas e escultores; psicomotora, pelos campeões olímpicos de desportos diversos; e, na área cognitiva, representada por matemáticos e científicos. Após a análise das entrevistas, o pesquisador constatou, em números bastante significativos, que o envolvimento do sujeito pela área de seu interesse se manifestava desde muito cedo, provavelmente antes dos 12 anos de idade, com o apoio e estímulo dos pais no desenvolvimento das habilidades e do talento específico; mesmo na faixa etária entre três e sete anos, eram encorajados pelo esforço e empenho na execução de atividades de sua área de interesse (ALENCAR, 2001; ALENCAR; GALVÃO, 2007).

Para que uma pessoa com altas habilidades tenha o respeito da sua família Bulkool e Souza (2000, p. 64) sugerem algumas dicas:

- Responda às perguntas das crianças com paciência e bom humor;
- Evite criticá-las através de comparações com irmãos e/ou companheiros;
- Estabeleça padrões razoáveis de comportamento e verifique se os atingiu;
- Imponha uma disciplina firme e correta, sem rigidez nem permissividade;
- Ensine seu filho a distribuir seu tempo, organizar seus afazeres e melhorar seus hábitos de estudo;

Ajude-o a estabelecer planos próprios e a tomar decisões;

Evite excesso de pressão sobre seu desempenho intelectual;

Procure cultivar alguns traços em sua personalidade, tais como: iniciativa, perseverança, independência e autoconfiança;

Procure utilizar os recursos da comunidade e do próprio mundo natural para favorecer o seu desenvolvimento;

Ofereça uma variedade de estímulos e experiências relacionadas a seus interesses e aptidões;

Reserve algum tempo livre para brincar e interagir com seu filho, para juntos poderem *sonhar acordados*;

Evite sobrecarregar seu filho somente com atividades planejadas. É importante que ele tenha tempo livre para organizar atividades com os colegas;

Respeite sua individualidade, aceitando seus pontos de vista e encorajando-o a expressar sentimentos e idéias;

Satisfaça as necessidades de amor, afeto e consideração, através de palavras, gestos e atos, lembrando, contudo, que estas são necessidades do ser humano;

Faça uso de elogios autênticos diante de atos que denotem bom desempenho ou expressão de talentos e habilidades;

Resista ao impulso de exibir seu filho a parentes e amigos;

Crie na família um ambiente emocional saudável, no qual haja respeito e consideração mútuos, para que possa haver segurança e liberdade de expressão.

As relações entre os irmãos podem ser afetadas, principalmente, quando se confirma o diagnóstico de altas habilidades, ficando evidente os elogios e o reconhecimento público. A partir daí, manifestam-se os problemas emocionais e sociais e a insegurança dos irmãos da criança com altas habilidades, pois enquanto os “holofotes” estão voltados para ela, os outros passam a ter o sentimento de que não são tão importantes no ambiente familiar.

Peréz (2000, p. 54) faz ponderações a respeito de idade e gênero:

A idade é uma variável que pode intervir nas relações entre os irmãos. Se o irmão maior é mais inteligente do que o menor, suas relações podem ser mais positivas e mais estáveis, enquanto que quando acontece o contrário, em muitas ocasiões ele faz todo o possível para se igualar ao irmão quanto ao potencial elevado. Nesse caso, quanto menor a diferença de idade, mais difícil fica o relacionamento e o ajuste pessoal e quando no caso trata-se de meninas com altas habilidades os relacionamentos tendem a ser piores, pois percebem que são excluídas por causa do favoritismo do pai pelo filho homem.

Nesse contexto, quanto menor a diferença de idade entre os irmãos, menor será a probabilidade de surgimento de problemas nas relações interpessoais, pois o irmão que tem

maior potencial pode servir de modelo e estímulo, trazendo consequências positivas para a família.

Sobre as necessidades educacionais, a família geralmente não sabe como proceder a esse respeito, visto que desconhece qual o tipo de programa educativo que alcance resultados mais satisfatórios de modo a atender as especificidades do seu filho ou a metodologia mais adequada, para que, dessa forma, também possa contribuir com a aprendizagem do seu filho. Ressalta-se que os pais conhecem o filho de forma mais aprofundada, de maneira que sua colaboração pode ser bastante valiosa na relação escola-família. Todavia, pode acontecer o inverso: ao invés da criança com altas habilidades desenvolver problemas emocionais, os pais podem se sentir incapacitado nas decisões sobre a educação do filho ou tentar obter privilégios educacionais e sociais à sua custa (FREEMAN, 2000).

Toda criança, deve ter uma família amorosa, que atenda suas necessidades sem que seja preciso permitir que todos os seus desejos sejam atendidos, sem autoritarismo, mas com liberdade de fazer amigos, que representa um fator primordial para todo o ser humano, bem como expressar seus sentimentos de forma espontânea e independente - como toda criança - para que, assim, possa adquirir segurança psicológica. Associado ao ambiente familiar configura relevante oferecer, também, um ambiente com rica variedade de formas de aprendizagem para estimular o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, porém respeitando o seu ritmo de aprendizagem.

Numa concepção errônea sobre a educação de crianças com altas habilidades ou talentos, alguns gestores escolares sugerem que a família procure uma escola que seja “adequada” para esse tipo de aluno, confirmando um posicionamento de que precisam ser tratados diferentes dos demais, em uma escola especializada que só atenda esse alunado. No entanto, 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 também aprender e propiciar oportunidades diferenciadas para potencialidades diferenciadas (SABATELLA; CUPERTINO, 2007)

O próximo capítulo aborda a história da educação da pessoa surda e a importância da língua de sinais na formação da sua identidade e cultura, contribuindo para sua formação pessoal e educacional (SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

5. O SUJEITO SURDO: HISTÓRIA, IDENTIDADE E CULTURA

Por muitos anos, as pessoas com surdez eram vistas de maneira preconceituosa, rotuladas de incapazes, sendo impedidos de participar de uma vida como todas as outras pessoas, principalmente, por ter uma forma diferente de comunicação. A partir da análise científica da Modernidade, a deficiência passou a ser vista como uma condição biológica, que demandava tratamento adequado e reabilitação. Esses indivíduos passaram a ser inseridos em instituições, marcadamente, assistencialistas e segregacionistas, construídas longe dos centros urbanos e afastadas das famílias, sendo, desse modo, privados do seu direito à liberdade. Por todo esse processo histórico pelos quais passaram as pessoas com deficiência, se encontra, igualmente, a pessoa com surdez (GOLDFELD, 2002; SILVA; NEMBRI, 2008; GUGEL, 2007).

Conhecer a história, a filosofia e os métodos educacionais da pessoa com surdez, nos faz compreender as consequências de cada momento histórico, de cada paradigma no seu desenvolvimento. Os educadores, no decorrer da história, criaram diferentes metodologias para sua educação, desde a língua oral, ou seja, auditiva-oral, de acordo com a língua utilizado em seu país, até a língua visual-espacial, criada pela comunidade surda que atua como uma forma de comunicação (GOLDFELD, 2002).

5.1 Historiando a educação do surdo

A sobrevivência de uma pessoa com algum tipo de deficiência nos grupos humanos primitivos era, na realidade, impraticável, porque o ambiente físico se mostrava muito desfavorável e essas pessoas representavam, com efeito, um fardo para o seu grupo social. Possivelmente, não conseguiam sobreviver, pois não havia abrigo satisfatório para os dias de calor insuportável e as noites de frio intenso. Não existia, da mesma forma, comida em abundância e, assim, precisavam caçar para garantir a alimentação diária e guardá-la para a época do inverno, porque, ainda, não se plantava para o próprio sustento. As tribos se formaram e, com elas, a preocupação em manter a segurança e a saúde dos integrantes do grupo para a sua sobrevivência. Só os mais fortes resistiam e as crianças deficientes eram, frequentemente, abandonadas (CARMO, 1991; GUGEL, 2007).

Ao longo da História, observa-se que a pessoa surda vem sendo excluída por ser considerada doente, principalmente pelo fato da surdez ser considerada uma doença, e, como tal, ser curada. Essas situações levaram ao surgimento de teorias, estudos e métodos

educativos direcionados para o desenvolvimento pleno dos potenciais cognitivos, linguísticos e sociais desses indivíduos, na tentativa de suprir a sua limitação sensorial.

A História da Educação de Surdos tem seu primeiro registro na Idade Moderna no final do século XV e início do século XVI, promovida e oferecida por ouvintes que tentavam ensinar aos surdos. Destacam-se como educadores: o médico italiano Girolamo Cardano (1501-1576), que, por ter um filho surdo, passou a investigar um método que usava a linguagem escrita e os sinais, demonstrando maior interesse pelo estudo do ouvido, nariz e cérebro. Ainda no século XVI, o Imperador Justiniano (482-565), em Roma, elaborou o Código Justiniano, que tinha como base legal o direito à herança apenas para pessoas que adquiriam a surdez por doença ou acidente, no entanto, as que nasciam surdas não podiam fazer testamento ou herança (GÓES, 2002; GOLDFELD, 2002; GUARINELLO, 2007; SÁ, 1999; SOARES, 1999).

Considerado também como um dos grandes educadores, Ponce de León (1520-1584), monge espanhol, criou uma escola com professores surdos, educando os alunos com o uso de leitura labial e treinamento de voz, além dos sinais. Desenvolveu um dos primeiros alfabetos manuais, que incluía datilologia (alfabeto manual) e o estudante aprendia a soletrar (letra por letra) toda a palavra utilizando o tato e a visão. Adotava também a leitura, escrita e oralização. Ensinou quatro surdos, filhos de nobres, a falar grego, latim e italiano, como também conceitos sobre física e astronomia (GÓES, 2002; GOLDFELD, 2002; GRÉMION, 1998; GUARINELLO, 2007; SOARES, 1999).

Bonet (1579-1633), também se destacou na educação de surdos da corte espanhola, contribui com a publicação da "*Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*", o primeiro livro sobre educação de surdos, que tratava sobre o alfabeto manual criado por Ponce de Leon. Fez outras publicações, como *Chirologia* (1644), o primeiro livro inglês sobre língua de sinais e o livro *Philocopus* (1648), que contém a afirmação de ser a língua de sinais capaz de expressar os mesmos conceitos da língua oral. Considerado um dos mais antigos defensores da metodologia oralista e um dos precursores do oralismo, iniciava o processo pela aprendizagem das letras do alfabeto manual, passando ao treino auditivo, à pronúncia dos sons das letras, depois às sílabas sem sentido, às palavras concretas e às abstratas, complementando, com as estruturas gramaticais, o domínio da leitura, escrita e o alfabeto digital. Acreditava que, ao final de todo esse processo, o surdo estaria pronto para falar (GOLDFELD, 2002; GRÉMION, 1989; GUARINELLO, 2007).

O primeiro livro em inglês sobre língua de sinais, chamado *Chirologia*, foi publicado, em 1644, por Bulwer (1606-1656). Entendia que os surdos deveriam primeiro aprender a ler e escrever para depois falar, e, assim, facilitar a aprendizagem da leitura labial. Publicou *Philocopus*, seu segundo livro, no qual afirmava que a língua de sinais era capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral/auditiva (GUARINELLO, 2007).

Seguindo a teoria da fala e da linguagem, na Inglaterra, em 1650, o reverendo Holder (1616-1698) priorizava o ensino da fala e Wallis (1616- 1703) fazia uso do alfabeto manual para pronunciar as palavras em inglês. Ensinou dois surdos a escrever e utilizava a escrita como meio de instrução. Por esse motivo, foi considerado o pai do método escrito de Educação de Surdos.

O sistema de datilologia, em que as letras são representadas pelo apontar de uma mão e partes da outra, foi descrito na metade do século XVII (1626- 1687) pelo escocês Dalgarno (1626-1687). Na sua declaração, afirmou que os surdos tinham o mesmo potencial para aprender que os ouvintes, desde que recebessem uma educação adequada e o acesso à datilologia desde pequeno.

A Educação obrigatória para o surdo foi defendida pelo alemão Keger, em 1704 (século XVIII) e, posteriormente surgiram e foram divulgados diferentes métodos de ensino. O método de ensino utilizado por Keger, em suas aulas, consistia em usar a escrita, a fala e os gestos.

Como seguidor das ideias de Bonet, o espanhol Rodrigues Pereira (1715-1780) priorizava a fala e proibia o uso de gestos durante a comunicação oral e escrita. Utilizava o alfabeto digital e, como tinha fluência na língua de sinais, usava-a para comunicar-se com seus alunos durante as instruções, explicações lexicais e conversação (GUARINELLO, 2007).

Em 1760, Michel de L'Épée (1712-1789), conhecido como Abbé de L'Épée, criou, na França, a primeira escola para surdos do mundo, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris, acolhendo todos os surdos, independente do seu nível socioeconômico. Desenvolveu o método para a língua gestual, que serviu como base para a língua de sinais americana e outras línguas de sinais mundiais. Convivendo com os surdos que viviam nas ruas de Paris, aprendeu a língua de sinais e criou os Sinais Metódicos publicado no *Instruction de sourds et muets par la voix des signes méthodiques*, uma combinação da língua de sinais com a gramática da língua oral francesa e com o alfabeto digital, com o qual os surdos foram capazes de ler e

escrever adquirindo uma instrução. Foi o primeiro a considerar que os surdos tinham uma língua (LULKIN, 2011; GÓES, 2002; GOLDFELD, 2002; GRÉMION, 1989; GUARINELLO, 2007).

Adotando a base da filosofia oralista, na Alemanha, Heinicke(1729-1790) propôs o método oral utilizando apenas a linguagem oral na educação do surdo e rejeitando a língua de sinais. Contava com o apoio de inúmeros seguidores que acreditavam na possibilidade do surdo fazer parte do mundo do ouvinte. Fundou a primeira escola de ensino para surdos em Leipzig, na Alemanha, adotando exclusivamente, o método oral, embora, algumas vezes recorresse a sinais gestuais (GOLDFELD, 2002; GRÉMION, 1998; GUARINELLO, 2007).

L'Épée difundiu seu método até em praças públicas e, nas demonstrações, seus alunos deveriam responder duzentas perguntas sobre religião em francês, latim e italiano, bem como, fazer os sinais de duzentos verbos. Já Heinicke não divulgava o seu método oralista, restringindo-se a trocar cartas com l'Épée, defendendo sua ideia, o que ocasionou o início de uma polêmica entre a língua de sinais e a tendência oralista. Quando submetidas à análise da comunidade científica da época, l'Épée teve melhores argumentos e, diante dos resultados, Heinicke teve que fechar a sua escola (GOLDFELD, 2002; GUARINELLO, 2007).

O apogeu da educação dos surdos aconteceu no século XVIII durante a disseminação de escolas para surdos e o emprego da língua de sinais entre os professores surdos, o que possibilitou a aprendizagem e o domínio de diversos assuntos, como, também, o exercício de várias profissões. Mas, com a predominância do oralismo nas escolas, os surdos ficaram submetidos à língua majoritária dos ouvintes e à exclusão da língua de sinais na sua educação.

Compactuando com as ideias de Heinicke, o médico francês Itard (1774-1838), considerado um dos pais da otorrinolaringologia moderna, publicou *Traité des maladies de l'oreille et de l'audition*, no qual afirmava que os surdos poderiam aprender desde que pudessem falar. Com esse pensamento, na tentativa de conseguir devolver a audição para as pessoas que não podiam ouvir, fez uso de diversas práticas médicas, dentre as quais, aplicação da eletricidade no ouvido de alguns alunos do Instituto de Surdos de Paris e colocar sanguessugas no pescoço de outros, para que, a partir do sangramento ocasionado pelos cortes na tuba auditiva, os alunos pudessem ouvir. Sem conseguir nenhum resultado satisfatório, Itard concluiu que a Medicina não poderia curar a surdez, deduzindo, de maneira fatalista, que o ouvido de uma pessoa surda estava morto (GUARINELLO, 2007).

Acreditando no potencial do surdo e dotado de uma visão pedagógica, o francês Bébien (1789-1839), em 1822, resolveu se dedicar a aprender a língua de sinais com os alunos surdos do Instituto de Surdos de Paris. Teve a iniciativa de escrever o livro *Mimographie*,

considerado como a primeira tentativa de transcrição da língua de sinais e lançou a ideia de que a língua de sinais deveria ser usada, em sala de aula e ministrada por professores surdos (GUARINELLO, 2007).

Por volta do século XVII, não havia escolas para surdos e, para suprir essa carência, as famílias ricas contratavam tutores para serem responsáveis pela educação dos seus filhos. Nessa função, Gallaudet (1787-1851), aceitou ser tutor de uma vizinha surda, adotando o livro de Sicard (1742-1822), sucessor de l'Épée, como material pedagógico. Para uma maior aprendizagem na área da surdez, o pai da sua aluna o enviou à Europa com a finalidade de conhecer os diferentes métodos de educação dos surdos e participar de uma conferência de Sicard em Londres. Ao retornar aos EUA, vem acompanhado por Clerc (1785-1869), discípulo de Sicard e um dos melhores alunos de L'Épée, como um dos primeiros professores surdos, educado no Instituto de Surdos de Paris, para juntos criarem a primeira escola pública para surdos nos EUA (GOLDFELD, 2002; GUARINELLO, 2007).

O *Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons*, implantado em Washington, em 1894 passou a chamar-se *Gallaudet College*, em homenagem a Gallaudet (1787-1851), posteriormente, transformado em Universidade Gallaudet, atualmente, considerada como referência internacional para estudantes surdos. Começaram por ensinar o método adotado por L'Épée, com uma mescla de Língua de Sinais Francesa (LSF), francês gestualizado e de inglês; acabaram por optar pela Língua de Sinais Americana (ASL), apoiando-se na concepção de que os surdos faziam parte de uma comunidade minoritária, que deveria fazer uso do bilinguismo. Atualmente, as universidades que existem direcionadas para surdos são a Gallaudet e *Tsukuba College of Technology*, no Japão (GOLDFELD, 2002; GRÉMION, 1998; GUARINELLO, 2007).

Com a proliferação do uso de exercícios auditivos para aprendizagem da fala e a morte de Clerc (1785-1869), diminuiu a importância dada à língua de sinais, aumentando, o número de profissionais defensores do oralismo nos EUA. Um dos mais importantes oponentes do oralismo foi Graham Bell (1847-1922), inventor do telefone, que tinha mãe e esposa surdas. Com a invenção do telefone, foi considerado um gênio da tecnologia, destacando-se ao abrir uma escola oralista para professores de surdos em Boston e tornando-se presidente da Associação Americana para impulsionar o ensino da fala aos surdos. Tinha também como propostas a eliminação das escolas residenciais e a oralidade em substituição à língua de sinais. Era também contrário ao casamento entre surdos (GOLDFELD, 2002; GRÉMION, 1989; GUARINELLO, 2007).

No ano de 1880, em Milão – Itália, o Congresso Internacional de Surdo-Mudez, que reuniu surdos da Europa e EUA, teve a maioria dos votos dada ao método oral, por ser considerado o mais adequado a ser adotado pelas escolas de surdos; já a língua gestual passou a ser proibida, oficialmente, com a alegação de que destruía a capacidade da fala dos surdos ao preferirem usar a língua de sinais. Na ocasião de votação, durante a assembléia geral realizada no Congresso, todos os professores surdos foram proibidos de votar e, dos 164 representantes ouvintes presentes, apenas cinco dos EUA votaram contra o oralismo puro. As delegações alemã, italiana, francesa, inglesa, sueca e belga apoiaram as decisões do Congresso, restando apenas ao grupo americano, liderado por Gallaudet (1837-1917), a oposição às determinações (proibição da língua de sinais). Dos 255 participantes, só três eram surdos (GOLDFELD, 2002; GUARINELLO, 2007; SÁ, 1999).

Goldfeld (2002, p. 31) assevera que:

No início do século XX a maior parte das escolas em todo o mundo deixa de utilizar a língua de sinais. A oralização passou a ser o objetivo principal da educação das crianças surdas, e, para que elas pudessem dominar a língua oral, passavam a maior parte de seu tempo recebendo treinamento oral e se dedicando a este aprendizado. O ensino das disciplinas escolares como história, geografia e matemática foram relegados a segundo plano.

O oralismo perdurou até a década de 1970 e, durante esse período, caiu, consideravelmente, o nível de escolarização dos surdos. Diante da publicação de diversas pesquisas que confirmaram o baixo rendimento na aprendizagem dos alunos com surdez, educadores manifestaram insatisfação com o método oral e, a partir daí, passou-se a acatar a proposta da língua de sinais.

No Congresso Internacional de Paris, em 1900, Gallaudet (1837-1917) propôs que uma instrução oral inicial, proporcionada a todos, só fosse continuada com os que dela pudessem ser beneficiados. A sua proposta foi amplamente rejeitada e os professores surdos tiveram que se reunir em separado. O Congresso proclamou novamente a superioridade da fala sobre os gestos e declarou a sua adesão ao Congresso de Milão.

Ainda, na década de 1970, Stokoe (1919-2000) publicou o artigo *Sign language structure: an outline of the visual communication system of the american Deaf*, escrevendo que a Língua Americana de Sinais demonstra as características das línguas orais. Apoiada nessa publicação, Schifflet, professora e mãe de surdo, passou a utilizar um método combinando a língua de sinais com a língua oral, leitura labial, treino auditivo e alfabeto manual, que recebeu o nome de *Total Approach*, traduzido como Abordagem Total. Mais tarde,

Holcom (1943-2001) trocou esse nome por *Total Communication*, o que deu origem à Comunicação Total (GOLDFELD, 2002).

Em 1971, no Congresso Mundial de Surdos, em Paris, a língua de sinais passou a ser valorizada. Apoiada, também, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, fica firmada, na Declaração de Salamanca, a importância da língua gestual como meio de comunicação entre os surdos, com seu reconhecimento e garantia de acesso à Educação na língua gestual do seu país (GRÉMION, 1998).

Suécia e Inglaterra foram os primeiros países a aceitaram a ideia de que a língua de sinais deveria ser usada independente da língua oral, e dependendo da situação, o surdo poderia utilizar a língua de sinais ou a língua oral, mas não as duas ao mesmo tempo. Partindo dessa concepção, surge a filosofia bilíngue, que vem conquistando seguidores em todos os países do mundo (GOLDFELD, 2002).

A educação de pessoas surdas em instituições públicas, no Brasil, apresenta seu registro histórico em 1857, com a criação da Instituição Escolar Imperial, fundada no Rio de Janeiro, no dia 26 de setembro, por ordem de D. Pedro II, após sua visita ao *Gallaudet College*, nos EUA. Recebeu, na época, a denominação de Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Daí a razão do dia do surdo ser comemorado em 26 de setembro, em homenagem à inauguração da primeira escola de surdos do Brasil (LULKIN, 2011; GÓES, 2002; GOLDFELD, 2002; GRÉMION, 1998).

Anterior a esse período, em 1855, chegou ao Brasil, por solicitação de D. Pedro II, o professor surdo francês Huet, com bolsa de estudo paga pelo governo, para ser responsável pela educação de duas crianças surdas (GOLDFELD, 2002).

Seguindo a tendência mundial, em 1911, o INES adotou o oralismo puro em todas as disciplinas da escola. Por ocasião da sua criação, imaginava-se que, dessa forma, o surdo estaria integrado na comunidade ouvinte através da reabilitação oral e auditiva. Em 1957, a língua de sinais passou a ser determinadamente, proibida em sala de aula após a mudança de direção do INES, assumida por Ana Doria, juntamente, com a professora Alpia Couto, como sua assessora. Todavia, mesmo sendo proibidos, os alunos usavam a língua de sinais nos pátios e corredores da escola. Atualmente, o INES é considerado um modelo de referência em todo o país. Nos dias atuais, a comunidade surda e os profissionais da área da surdez consideram a filosofia bilíngue como sendo a melhor abordagem para a educação do estudante com surdez (GOLDFELD, 2002; GUARINELLO, 2007).

5.2 Sistemas de comunicação do surdo: linguagens oralizadas e sinalizadas

A educação da pessoa com surdez adotou inúmeros caminhos, baseados em diversas concepções e opções teóricas. Os caminhos adotados situaram-se entre dois extremos: o oralismo puro e o gestualismo. Ao lado dessas tendências, sob a forma de diferentes filosofias, surgiu o bilinguismo e a comunicação total, que, mesmo envolvendo outras modalidades de comunicação, intencionam estabelecer um meio eficaz para o desenvolvimento da criança surda. Assim, a história nos mostra que os métodos de ensino para a educação de surdos dividem-se em três abordagens: i) oralismo, ii) comunicação total e iii) bilinguismo (GRÉMION, 1998).

Na Alemanha, tomava espaço a iniciativa defendida pelo médico alemão Heinicke cuja proposta consistia de uma educação oralista ou filosofia *oralista*²⁷, que ganhou grandes adeptos no segundo Congresso Internacional sobre Educação de Surdos, realizado em 1880, em Milão, na Itália. O oralismo defende a tese de que as intervenções clínicas poderiam atingir seu principal objetivo, na educação do surdo: a fala, tal abordagem permitiria a integração social da pessoa surda, já a linguagem dos sinais prejudicariam o desenvolvimento, da linguagem acarretando a imprecisão das ideias. Essa corrente determinou que a língua oral fosse a única língua permitida para a comunicação interpessoal dos surdos, perdurando durante décadas (ANDRADE, 2007; GÓES, 2002; PERLIN, 2011; SILVA, 2009).

A abordagem oralista tem por objetivo:

levar a pessoa com surdez a usar a língua na modalidade oral de maneira o mais semelhante possível ao modelo ouvinte, pelo entendimento de que todos os surdos apresentam esta condição, desde que sejam trabalhados sistematicamente em técnicas fonoarticulatórias a partir de tenra idade e que, preferencialmente, sejam auxiliados pela ampliação sonora dos seus resíduos auditivos através de aparelhos de amplificação sonora individual (AASI) ou de outros recursos técnicos-eletrônicos (SÁ, 1999, p. 69).

Nesse caso, a família, logo que toma conhecimento da perda auditiva do seu filho, principalmente, caso os pais ouvintes, costumam procurar o acompanhamento do fonoaudiólogo, em busca de adquirir as habilidades orais da criança, na esperança de que

²⁷O oralismo ou filosofia oralista visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte (LORENZINI, 2004, p.15).

possa falar e assim conviver, normalmente, com pessoas ouvintes, como se não apresentasse limitações sensoriais (LODI; HARRISON, 1998).

Na filosofia oralista, a surdez se configura uma doença que precisa ser tratada através da estimulação auditiva, na qual a aprendizagem da língua portuguesa poderia incluir a pessoa surda no mundo dos ouvintes, rejeitando, assim, qualquer forma de gestualização. Intenta fazer com que o surdo seja o mais “normal” possível, se comparado com o ouvinte (GOLDFELD, 2002). Lodi e Harrison (1998, p.44) questionam o papel da oralidade: “[...] a oralidade se torna vazia se não estiver assentada sobre uma base lingüística verdadeira, fato que ocorre quando a Língua de Sinais é desde cedo apresentada à criança e adquirida como primeira língua”.

O oralismo permaneceu em cena até a década de 1960, quando os surdos dos EUA e outros países realizaram movimentos em prol do direito a uma cultura própria, a ser diferente ocasião em que denunciaram a discriminação por eles vivenciada. Acrescentamos que no período de 1970, algumas pesquisas foram realizadas com pais surdos e seus filhos também surdos sobre o oralismo com resultados não significativos e, por isso, acharam mais conveniente que fosse utilizada a comunicação total (GUARINELLO, 2007).

Mesmo com o reconhecimento de uma melhor opção para a aprendizagem da pessoa com surdez, foram apontadas inúmeras críticas ao oralismo, em razão de acentuar a desigualdade entre surdos e ouvintes com relação às oportunidades de desenvolvimento; dificultar ganhos nas esferas linguísticas e cognitivas, por exigir do surdo a incorporação da linguagem a qual não tem acesso; reduzir as possibilidades de trocas sociais e, conseqüentemente, a interação dessas pessoas (GÓES, 2002; REIS, 1997).

Na acepção de Goldfeld (2002, p.35) o processo da aquisição da fala pela criança surda é submetida a várias procedimentos:

- A criança surda deve, ser, submetida a um processo de reabilitação que inicia com a estimulação auditiva precoce, ou seja, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que quase a totalidade dos surdos possuem, e possibilitá-las a discriminar os sons que ouvem;
- Pela audição e, em algumas metodologias, também com base nas vibrações corporais e da leitura oro-facial, a criança deve chegar à compreensão da fala dos outros e por último começar a oralizar;
- Este processo se for iniciado ainda nos primeiros meses de vida, dura em torno de 8 a 12 anos, dependendo das características individuais da criança, tais como: tipo de perda auditiva, época em que ocorreu a perda

auditiva, participação da família no processo de reabilitação entre outros aspectos;

- Todos os indivíduos têm uma propensão biológica para dominar uma língua, essa é a visão do teórico linguística Chomsky, no caso da criança com surdez se receber o atendimento necessário, poderá ter o mesmo sucesso que uma criança ouvinte na aquisição da linguagem.

Apesar dos inúmeros cuidados para que a criança surda tenha acesso à oralidade precocemente, a retrospectiva histórica demonstra que a língua oral não atende todas as necessidades dessa comunidade. Verifica-se que seu emprego negligencia outros aspectos importantes relacionados ao desenvolvimento infantil. Com a disseminação da língua de sinais, o surdo consegue ampliar sua leitura de mundo além de seu desenvolvimento intelectual, profissional e social (SÁ, 1999; GÓES, 2002; REIS, 1997).

Diante dos incontáveis fracassos educacionais, provocadas pelo oralismo, surgiu a corrente da *Comunicação Total (CT)*²⁸, expandida a partir de meados do século XIX, defendendo a utilização de múltiplos meios de comunicação oral e manual por intermédio de linguagem falada, alfabeto digital, sinais e linguagem escrita. Com sua expansão, ganhou características de uma filosofia educacional, passando a desfrutar de uma crescente aceitação. As críticas incidem, de modo geral, em função do não-desenvolvimento de uma língua, considerada de suma importância para o desenvolvimento cognitivo de qualquer sujeito. Uma das grandes críticas diz respeito a comunicação total se deve ao fato de criar recursos artificiais para a comunicação dos surdos, propiciando o surgimento de diversos códigos, que não podem ser utilizados em substituição a uma língua, no processo de desenvolvimento linguístico e cognitivo dessas crianças (GOLDFELD, 2002).

A CT tem como embasamento a preocupação das relações entre os surdos como também entre surdos e ouvintes, quando do estabelecimento da conexão com a aprendizagem da língua oral deve-se atentar para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, utilizando-se recursos espaciais e viso-manuais. Passou a ser divulgada, no Brasil, em 1970, com a chegada da educadora de surdos da Universidade de Gallaudet, Ivete Vasconcelos, que esteve em Fortaleza nesse período ministrando curso para os professores do Instituto de Educação de Surdos e das classes especiais para surdos. Sua proposta – o bilinguismo - foi bastante discutida na ocasião, mantendo contato sistemático com a coordenadora da Educação Especial

²⁸ A Comunicação Total implica a utilização simultânea da linguagem oral e gestual. Seria o emprego de diversas formas de comunicação disponíveis, sem a preocupação particular pela sua hierarquização; a utilização de qualquer tipo de recurso para a comunicação do surdo, seja através de gestos, fala, sinais, datilologia (alfabeto manual) ou outros (GRÉMION, 1989; SÁ, 1999).

da Secretaria de Educação do Estado nesse período, professora Maristela Lage. Dez anos após, o bilíngüismo se destacou na comunidade surda, estimulado pelos resultados satisfatórios das pesquisas realizadas sobre a língua de sinais da professora linguista Lucinda Ferreira Brito (GOLDFELD, 2002; GUARINELLO, 2007).

Nessa perspectiva, a necessidade da comunicação passou a ser reivindicada, por professores, alunos, pais, sendo utilizados os recursos disponíveis para superar o impedimento sensorial e as dificuldades comunicativas, no sentido de incluir o surdo no mundo dos ouvintes e na comunidade surda (GOLDFELD, 2002; GUARINELLO, 2007).

A CT não tem a mesma relevância na história da surdez que o oralismo, o qual protagonizou, no Congresso de Milão, um marco divisor na educação do surdo. Professores, pais e alunos demonstraram interesse em fazer uso de uma comunicação sinalizada: observaram que o aprendizado da língua oralizável é insuficiente para o desenvolvimento pleno da criança surda. Essas ideias sobre os dois métodos (oralismo e língua de sinais) foram acatadas por grupos de professores do INES (GOLDFELD, 2002; SÁ, 1999).

Consoante a aceção de Sá (1999, p. 110):

A Comunicação Total objetiva contradizer a abordagem oralista, que proíbe qualquer recurso que não seja baseado na modalidade oral da língua da comunidade majoritária, propondo, então, que seja ampliado o leque de recursos comunicativos. Enquanto filosofia carrega em suas proposições um conteúdo mais emocional, enfatizando as relações sociais e a aceitação da surdez como uma *característica* não como uma *deficiência*.

Perdendo seu espaço, enquanto língua e como suporte para o desenvolvimento, para a construção da identidade da pessoa com surdez, a comunicação total não convenceu e nem conseguiu bons resultados por utilizar o português sinalizado. Diante desses resultados negativos, surgiu a ideia de uma formação bilíngüe como forma de comunicação, que apresenta, na sua concepção, a língua de sinais como primeira língua e a que for utilizada pelo grupo social majoritário como segunda.

Goldfeld (2002) assevera que a CT pode minimizar o bloqueio da comunicação vivenciada pela criança surda sem acarretar prejuízos para o seu desenvolvimento. Beneficia os pais nessa interlocução, favorecendo a aproximação e a facilidade de comunicação entre a criança surda e sua família ouvinte, cabendo a eles a opção de escolher a melhor forma de comunicação.

Essa defesa é compreendida como um suporte para o ensino da língua na modalidade oral, sendo os sinais um meio para atingir esse fim, dominando-se as duas línguas, sem negligenciar a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Alguns aspectos positivos da CT são destacados por Sá (1999, p. 122): A CT passa a ser viável diante das condições atuais dos profissionais ouvintes que trabalham com surdos principalmente considerada diante da falta de profissionais surdos; mais flexível; não exclui a possibilidade de uma abordagem bilíngue. Nesse cenário, a CT aceita a língua de sinais como uma língua natural, embora seja priorizada o aprendizado da língua do grupo majoritário.

Como posicionamento, Sá (1999, p. 128) expõe suas observações sobre uma conversa informal entre o surdo e o ouvinte que não sabe a língua de sinais, em relações familiares, no trabalho ou com um grupo de amigos, confirmando a facilidade da comunicação. O importante diz respeito ao entender e ser entendido, aceitando o outro e considerando que no ambiente familiar, o que realmente vigora seria a CT. Mas, no contexto educacional, a CT na sua estrutura formal, não encontra força para sua utilização por misturar as estruturas linguísticas, apesar de que o uso desse sistema, indica ser amplamente praticado.

Goldfeld (2002, p. 40) elenca as diferenças e características entre a CT e outras filosofias educacionais:

- Defende a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação entre as pessoas;
- De acordo com o nome, Comunicação Total privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua (ou línguas);
- Valoriza muito a família compartilhando seus valores e significados, formando um conjunto com a criança, pela comunicação e sua subjetividade.

Para facilitar o processo de comunicação entre a pessoa surda e o ouvinte, como também a aquisição da linguagem em crianças surdas, surgiram, nos EUA, diversos códigos manuais diferentes das línguas de sinais submetidos à mesma estrutura gramatical da língua inglesa e o léxico da *American Sign Language (ASL)*, os quais foram assim denominados: *Manually Coded English (MCE)*, *Simultaneous Communication (Sim ou SC)*, *Signed English*, *Sign English*, *Manual English*, *English Signing*, *Pidgin Sign English (PSE)*, *Amelish*, *Siglish* (GOLDFELD, 2002).

Pode-se constatar, que ocorreu no Brasil foi próximo aos outros países. A comunicação da pessoa surda no Brasil, em resumo, também, passou por diversas possibilidades e tentativas de encontrar a melhor metodologia para a educação do surdo. Além da Libras, e também da CT; o *cued-speech*, com sinais manuais que representam os sons da

língua portuguesa; o português sinalizado, língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais com sua estrutura sintática; alguns sinais inventados, para representar essas estruturas gramaticais que não existem na língua de sinais e o *pidgin*, que simplifica a gramática das duas línguas: português e língua de sinais (GOLDFELD, 2002; QUADROS, 2008).

Por não ser uma língua adquirida espontaneamente na comunidade surda, não possuir uma cultura própria e seus recursos dificultarem a comunicação e a educação da pessoa surda por apresentar diferentes códigos na sua estrutura, fica inviável sua utilização pela comunidade surda. Pelas peculiaridades de comunicação própria da pessoa com surdez, se configura importante priorizar a língua natural do surdo, a *língua de sinais*²⁹, da mesma forma que são oferecidos, às crianças estrangeiras ou filhas de estrangeiros que estudam em escolas especiais bilíngues, outros idiomas como língua oficial da escola.

Como afirma Felipe (1997, p.44):

Muitos pais brasileiros, que possuem alto poder aquisitivo, colocam seus filhos, mesmo brasileiros, para estudar nestas escolas porque suas crianças podem aprender outra língua, já que todas as disciplinas são ensinadas nesta língua estrangeira, e podem aprender também a língua portuguesa, que é ensinada como língua estrangeira.

É preciso reconhecer as peculiaridades linguísticas da pessoa com surdez e respeitar a sua apropriação da língua de sinais, entendendo que ela e a língua oral são línguas diferentes, de igual valor, com formas sinalizadas e oralizadas, respectivamente, usadas como tentativas de comunicação.

A caracterização da língua de sinais no que se refere ao uso dos termos passa por muitas controvérsias, sendo considerados, por alguns estudiosos, os termos como língua materna, língua natural ou língua nativa. Nos estudos de Sá (1999, p.148), a língua materna constitui um termo técnico, usado, para dizer que as aquisições ocorrem de forma espontânea, fornecendo dados para que a capacidade linguística se desenvolva naturalmente; a língua natural, na área da linguística, é usada para todas as línguas artificiais (linguagem do computador, por exemplo) já a língua nativa são todas as línguas originárias de um país. No Brasil, são as línguas indígenas e a língua portuguesa.

²⁹A língua de sinais é um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria que constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundo de comunidades de pessoas surdas (BRASIL, 2002b).

As línguas de sinais não são consideradas como um sistema linguístico, mas como um conjunto de gestos, mímica ou pantomima, que não apresentam estrutura gramatical. Com base nessa afirmação, os defensores da abordagem oralista manifestavam sua oposição ao uso da Libras na educação da pessoa surda. Só a partir, aproximadamente, da década de 1960, após vários estudos realizados por Stokoe sobre a Língua de Sinais Americana (ASL), comprovou-se a importância da língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo do surdo (GÓES, 2002; GUARINELLO, 2007; PERLIN, 2011; SÁ, 1999).

No trabalho de Stokoe (1960), intitulado *Signlanguagestructure: anoutline of the visual communication system of the american deaf*, foram descritos os sinais e sua organização em estruturas sintáticas na Língua de Sinais Americana (ASL), demonstrando a existência de regras gramaticais próprias em todos os níveis linguísticos. Há, ainda, os mesmos princípios organizacionais e parâmetros, na formação de sua gramática (GUARINELLO, 2007).

Outros pesquisadores como Casterline e Croneberg (1978) também investigaram os elementos que compõem a ASL, como os dêiticos, que são a base da referência pronominal, das concordâncias verbais e das relações gramaticais, enquanto outras pesquisas partiram para o campo do espaço topográfico e a simultaneidade dos aspectos gramaticais. Os resultados dos estudos concluíram que as línguas processadas pelo canal auditivo-oral e as de sinais fazem uso de canais diferentes, porém, igualmente, eficientes para a transmissão da informação linguística (GUARINELLO, 2007).

As pesquisas, no Brasil, sobre a língua de sinais realizada por Quadros e Karnopp (2004) exibem que, como qualquer outra língua, a Libras possui os níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático, e a língua portuguesa exerce pouca ou nenhuma influência sobre a língua de sinais, podendo aparecer dialetos variados em um mesmo país. Vale salientar que cada comunidade surda possui sua língua de sinais. Daí, algumas dessas denominações: nos EUA– Língua de Sinais Americana (*American SignLanguage* - ASL); na França – *Langue de Signes Française* (LSF); no Brasil – Libras. A Libras foi indicada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) quando se refere à língua de sinais dos surdos brasileiros (GUARINELLO, 2007).

Guarinello (2007; p. 51) aponta diversas características importantes da Língua Brasileira de Sinais.

- Representa uma língua viso-espacial que se articula por meio das mãos, das expressões faciais e do corpo;

- As relações gramaticais são específicas pela manipulação dos sinais no espaço;
- Segue as mesmas regras das outras línguas de sinais;
- São produzidas em um espaço na frente do corpo que se estende do topo da cabeça até a cintura, tendo uma distância entre a mão direita e a esquerda estendidas lateralmente;
- Constitui-se uma língua natural, usada pela comunidade surda brasileira, processada pelo canal auditivo-oral e surge espontaneamente entre as pessoas com surdez;
- Sua estruturação linguística constitui uma gramática com base em elementos constitutivos dos sinais ou itens lexicais que se estruturam de acordo com mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos específicos;
- Esses mecanismos são usados na geração de estruturas linguísticas, de forma produtiva, possibilitando a produção de muitas frases seguindo uma infinidade de regras.

Quando, ainda, não existe um sinal próprio na Libras para identificar determinada palavra, faz-se uso do alfabeto manual: a soletração do português no espaço para escrever palavras emprestadas das línguas auditivo-orais, de forma linear, envolvendo configurações de mão correspondente à sequência de letras escritas no português (GUARINELLO, 2007).

Sá (1999) cita conclusões de estudos acadêmicos sobre a Libras: Pesquisa de Quadros (1997), afirma que “crianças surdas, filhas de pais surdos, apresentam melhor desempenho acadêmico que crianças surdas, filhas de pais ouvintes”(QUADROS,1997; p.17), mostrando a importância da Libras na educação dessas crianças. Quadros (1997), ainda, citando pesquisas de Bellugi e Petitto (1998), assim revela “os dados sugerem que a criança surda de nascença, com acesso a uma língua espaço-visual proporcionado por pais surdos, desenvolverá uma linguagem sem qualquer deficiência” (BRASIL, 1997; p. 38). Diante disso, pode-se concluir que o acesso precoce a Libras favorece o desenvolvimento da criança surda, tanto quanto o desenvolvimento de uma criança ouvinte.

Grémion (1998, p.49) revela distinção entre os sistemas de comunicação gestual:

- **Língua de sinais:** são sistemas de sinais independentes das línguas faladas, com dimensão espacial e corporal, utilizadas e compreendidas universalmente, embora difiram umas das outras. No Brasil temos a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; nos EUA utiliza-se a American Sign Language – ASL e na França Langue de Signes Français – LSF. Existem dialetos, ou variabilidades regionais;
- **Linguagens sinalizadas:** utilizam um léxico gestual, emprestando a organização gramatical das linguagens orais correspondentes. Pode ser exemplificado pelo Português Sinalizado. Esse sistema explora menos possibilidades que as línguas gestuais que tem como base as dimensões espaciais e corporais;
- **Alfabeto dactilológico (ou alfabeto manual):** é um sistema gestual em que cada letra do alfabeto escrito corresponde a uma configuração particular da mão e dos dedos. Esse sistema utiliza uma escrita no espaço;

- **Sistemas de auxílio à leitura orofacial:** dentro de sistemas de sinais como a LIBRAS e o Português Sinalizado, os gestos correspondem a conceitos próprios ou palavras da língua oral, que tem como objetivo facilitar a leitura labial. Esses sistemas são inscritos dentro de uma perspectiva oralista.

Como um dos aspectos importante para a autoestima da criança surda, Sá (1999, p. 175) revela sua opinião:

A possibilidade da Língua de Sinais desde cedo permite que a criança surda desenvolva seus relacionamentos interpessoais da mesma forma que as crianças ouvintes. Um fator que gera desajustamento emocional e social da criança surda é a constância em tentativas frustradas de comunicação. Se a criança surda tiver a possibilidade de utilizar Sinais com seus amiguinhos e parentes ouvintes, ainda que não seja bem sucedida em outras tentativas, ela julga isto como algo natural e tem prazer em ensinar aquilo no que ela é *expert*. Esta possibilidade, que começa no lar, informará a criança sobre a aceitação de sua pessoa tal qual é. Tal procedimento impedirá que ela se sinta marginalizada em sua própria casa.

Deve-se desconsiderar a importância das relações entre a criança surda e seus iguais, independente de que seus pais sejam surdos ou ouvintes. Um ambiente linguístico adequado - com a presença de adultos surdos e a língua de sinais presente no cotidiano - permite o desenvolvimento pleno da sua língua natural sendo tal influencia positiva bastante na construção da escrita.

Em nosso ponto de vista, consideramos mais apropriada a caracterização do termo *língua natural do surdo*, por ser uma língua por ter nascido com a comunidade surda: adquirida em contato com seus pares e fazer parte da comunicação desse grupo até os dias atuais. A imposição pela oralidade perdurou durante décadas e, a partir de vários estudos que foram realizados, especialmente, na Europa e EUA, exibiram, sistematicamente, a importância da língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo do surdo. A especificidade da Língua de Sinais, - língua natural do surdo, - implica um atendimento educacional diferenciado da educação oferecida aos alunos ouvintes, a fim de que possa ter seu desenvolvimento cognitivo apoiado por um ambiente linguístico e exposto a uma língua visuo-espacial.

Frente essas possibilidades destaca-se o *bilíngüismo*³⁰, que tem como princípio que a pessoa surda deve dominar, como língua materna, a língua de sinais, por ser sua língua

³⁰O bilíngüismo preconiza que seja ensinado, ao surdo, a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que esta será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos através da língua de sinais (LACERDA, 1998).

natural, e, como segunda língua, a língua oficial do seu país. Não significa, no entanto, que a pessoa surda fique isolada numa comunidade só para surdos, configurando guetos e utilizando apenas a língua de sinais. Importa dar-lhe o direito e as condições de poder utilizar duas línguas, escolhendo a que irá utilizar em cada situação linguística em que se encontra e, nesse caso, não existirá bimodalismo no processo comunicativo (ALVES, 2002; ANDRADE, 2007; DUPRET, 2004; GRÉMION, 1998; GUARINELLO, 2007; QUADROS, 2008).

A abordagem bilingue implica uma forma de comunicação com o mesmo interlocutor, ao passo que o uso das duas línguas, simultaneamente, para se comunicar; a línguas de sinais e a língua oral, configura-se em bimodalismo. Daí, a CT ser bimodal³¹(GOLDFELD, 2002; GRÉMION, 1998; QUADROS, 1997).

Para Alves e Bertholo (1998, p. 55), o bilíngüismo apoia-se em estudos neurofisiológicos, linguísticos e psicológicos, com a intenção de respeitar o direito do surdo de pertencer a uma comunidade linguisticamente diferente, constituída por uma língua mais natural e verdadeira, capaz de preencher todos os requisitos exigidos para uma língua. Por muitos anos, a surdez era vista de maneira preconceituosa, daí o surdo ser rotulado de incapaz além de não podia participar de uma vida como todas as outras pessoas, principalmente, devido sua forma diferente de comunicação; todavia, na visão do bilingüismo, como a surdez, é vista como uma diferença e não como deficiência, suas potencialidades podem ser totalmente desenvolvidas desde que seus direitos linguísticos sejam respeitados (PEREIRA, 2004; PERLIN, 2011; GRÉMION, 1998).

A aquisição da Libras, como primeira língua deve ser utilizada pela criança desde a primeira infância, devido sua importância deve ser um instrumento que vai possibilitar a acessibilidade do indivíduo ao conhecimento, seja no âmbito acadêmico, cultural e social, como, também, para a aquisição da segunda língua, na modalidade escrita. A abordagem bilíngue, proporciona efetivamente, ao surdo sua comunicação através das duas línguas no seu cotidiano: a língua de sinais, utilizada pela comunidade surda do país, e a língua da comunidade majoritária, podendo-se optar em ser apresentada, para o surdo, sucessivamente ou concomitantemente. Para tanto, tem como pressuposto que a língua de sinais deve ser adquirida como primeira língua (L1) (GÓES, 2002; GUARINELLO, 2007; PERLIN, 2011; QUADROS, 2008; SÁ, 1999).

³¹ O termo bimodal se refere a práticas que superpõem fala e sinais, em combinações diversas (GÓES, 2002).

Para Guarinello (2007, p. 46):

No bilinguismo simultâneo, a criança surda é exposta às duas línguas com diferentes interlocutores: a de sinais com interlocutores surdos e a majoritária com ouvintes, logo que a surdez tenha sido diagnosticada. A segunda forma do bilinguismo é caracterizada pelo ensino da língua majoritária somente após a aquisição da língua de sinais, chamada de modelo sucessivo. Nesse modelo, a criança surda só deve aprender uma segunda língua quando já tiver o domínio da primeira.

Os dois modelos propostos consideram a língua de sinais como a primeira língua, garantindo o desenvolvimento linguístico da pessoa surda; a segunda pode ser adquirida na fala ou na escrita. Guarinello (2007) citando a pesquisa realizada por Svartholm (1994, 1997), defensora do modelo bilingue, apresenta como resultados de seus estudos sobre a língua dos surdos o modelo sueco, que utiliza a língua majoritária na modalidade escrita para capacitar o surdo em seu conhecimento linguístico, indispensável na construção dessa habilidade. Na França, ao contrário, a língua majoritária se apresenta na modalidade oral.

Na educação do surdo, Quadros (2008, p. 30) aponta duas opiniões acerca das formas do bilinguismo: o ensino da segunda língua quase concomitante à aquisição da primeira língua; o ensino da segunda língua somente após a aquisição da primeira língua. A primeira opinião recebe críticas de Skutnabb-Kangas (1994), que de acordo com a tradução de Quadros (2008, p. 31), afirma que depende da definição e critérios dados ao bilinguismo, conforme descrição abaixo:

- Origem – aprendizagem de duas línguas dentro da própria família com falantes nativos e/ou aprendizagem de duas línguas paralelamente como necessidade de comunicação;
- Identificação – interna (a própria pessoa identifica-se como falante bilíngue com duas línguas e duas culturas); e externa (a pessoa é identificada pelos outros como falante bilíngue/falante nativo de duas línguas);
- Competência – domínio de duas línguas, controle das duas línguas nativas, produção de enunciados com significados completos na outra língua, conhecimentos e controle da estrutura gramatical da outra língua, contato com a outra língua;
- Função – a pessoa usa (ou pode usar) duas línguas em variadas situações de acordo com a demanda da comunidade.

O reconhecimento da diferença passa pela capacidade da habilidade manifestada pelo uso e desenvolvimento da língua de sinais, como uma forma de distanciamento do modelo ouvinte, reconhecendo as singularidades que marcam as diferenças humanas, de forma que o

oralismo discorda do bilinguismo quanto à prioridade para a educação do surdo. Em geral, as crianças com surdez que nascem em famílias de ouvintes têm acesso ao bilinguismo somente ao ingressar na escola (ALVES; BERTHOLO, 1998; DORZIAT, 1998; DUPRET, 2004; GUARINELLO, 2007).

Acrescentando a tudo isso, como faz ver Bueno (1999, p.5):

O surdo não deve ser considerado nem como deficiente, nem como excepcional, nem como patológico. Mas não se pode considerá-lo como normal, já que ele sofre uma restrição. Dentro dessa perspectiva o surdo, tal como outros indivíduos pertencentes a diferentes minorias (negro, gays, etc.), deve ser encarado como membro de uma comunidade que sofre restrição daqueles que não o são.

Diante dessa nova visão, que considera o surdo como uma pessoa diferente, mas potencialmente pronta para o desenvolvimento pleno de suas capacidades, detém qualidades para a ampliação de alternativas pedagógicas no decorrer da sua educação. O enfoque educacional bilíngue respeita as minorias linguísticas, sua cultura e identidade e, nesse caso específico, a pessoa surda, deve receber educação alternativa desde criança, além da formação da sua identidade no contato direto com indivíduos surdos, aprendendo e valorizando sua cultura.

Segundo Guarinello (2007, p. 34) de acordo com as pesquisas da linguística Ferreira Brito (1980), atualmente, o oralismo (abordagem que trabalha somente com a língua oral, compreendendo que esta é essencial para a integração do surdo à sociedade ouvinte), a comunicação total (uso concomitante da fala e dos sinais) e o bilinguismo (abordagem que propõe que o surdo seja exposto à língua de sinais e à língua da comunidade ouvinte majoritária, porém sem usar ambas as línguas concomitantemente) são utilizados, quer na educação, quer nos atendimentos fonoaudiológicos de sujeitos surdos.

Historicamente, podemos compreender todo o processo passado pela pessoa surda, a formação da sua identidade e os avanços nos aspectos linguísticos e culturais, como também as mudanças ocorridas nesse percurso acompanhadas através das publicações científicas organizadas por estudiosos e pesquisadores sobre as três filosofias educacionais.

5.3 Identidade e especificidades da cultura surda

A busca pela aceitação social do surdo se configura na afirmação de sua identidade³², construída por meio de modelos e da aquisição da sua língua natural: a língua de sinais. Em um ambiente sociolinguístico como a comunidade surda³³, percebe-se a capacidade dessa identificação sem a necessidade do modelo de uma pessoa ouvinte (LODI; HARRISSON, 1998; REIS, 1997).

Opositores, no entanto acreditam que a identidade do surdo não é construída apenas por uma língua, mas por outros elementos existentes nas práticas discursivas erigidas por meio das relações com o outro, nas interações sociais que ocorrem ao longo da vida e numa língua que seja capaz de dar a possibilidade de constituir-se como um ser falante. Vale salientar que a língua portuguesa não constitui a única falada no Brasil, haja vista temos os índios e outros grupos que podem ser brasileiros, sem ter como língua materna o português (RIBEIRO, 2006; SILVA, 2009).

Solé (1998, p. 23) se reporta à identidade de uma pessoa surda afirmando que:

O adolescente surdo que não convive em comunidade surda, ao buscar suporte imaginário entre iguais, encontra apenas diferenças que lhe impossibilitam constituir uma identidade. Para estes jovens, resta a depressão, quando não a melancolia, em função de uma diferença que não tem valor simbólico. Incapaz de fazer luto de sua audição, não consegue encontrar suporte identificatório para o 'eu sou', restando-lhe a questão: 'Se não sou igual a eles, o que sou? '.

Dessa maneira, podemos dizer que a convivência com seus pares na comunidade surda e na utilização da língua de sinais, as semelhanças encontradas oferecerão suporte para a constituição da sua identidade.

Distribuição da identidade surda e suas diferentes categorias identificadas por Perlin (2011, p. 63-66), como:

³² A aquisição de uma língua, e de todos os mecanismos afeitos a ela, faz com que se credite à língua de sinais a capacidade de ser a única capaz de oferecer uma identidade ao surdo (PERLIN, 2010).

³³ Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as idéias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo (PERLIN, 2010).

- Identidades surdas estão presentes no grupo onde entram os surdos que fazem uso com experiência visual propriamente dita, de forma muito diversificadas de usar a comunicação visual, isto é, as culturas dos sinais são refeitas dentro de cada geração;
- Identidades surdas híbridas são denominações dadas aos surdos que nasceram ouvintes, e com o tempo tornaram-se surdos. É uma espécie de identidades diferentes em diferentes momentos, porque estes surdos conheceram a estrutura do português falado, recebem a comunicação na forma visual, passam a informação primeira para sua língua de origem e depois para a língua de sinais;
- Identidade surda incompleta representa os surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante, exercendo seu poder para dificultar os surdos de se organizarem ou participarem das comunidades surdas, na tentativa de reproduzir a identidade dos ouvintes;
- Identidades surdas de transição apresentam-se quando os surdos, filhos de pais ouvintes começam a ter contato com a comunidade surda, passando do mundo ouvinte, com representação da identidade ouvinte para a identidade surda de experiência mais visual;
- Identidades surdas flutuantes acontecem quando o surdo segue os comportamentos e aprendizados dos ouvintes, quer ser ouvinte a qualquer custo, sem compromisso com a cultura e comunidade surdas. Não fazem parte da comunidade ouvinte por falta de comunicação, nem da comunidade surda por não saber a língua de sinais. Trata-se do sujeito surdo construindo sua identidade a partir de fragmentos das múltiplas identidades.

Nessa visão, podemos perceber que existem formas variadas de identidades dependendo das experiências vivenciadas pelo surdo, seja junto a ouvintes ou em comunidades surdas, estando presentes diferentes perspectivas de valores e experiências desiguais, o que denota a diversidade dentro da igualdade.

A surdez pode se apresentar em uma visão socioantropológica:

Os surdos formam uma comunidade linguística minoritária, que utiliza e compartilha uma língua de sinais, valores, hábitos culturais e modo de socialização própria. A comunidade surda, então, é aquela que utiliza a língua de sinais, possui identidade própria e se reconhece diferente. A surdez passa, assim, a ser vista como diferença e não deficiência (GUARINELLO, 2007, p. 32).

Os surdos preferem considerar suas limitações como diferenças linguísticas e culturais, negando fazer parte do grupo de deficiência. Mas a importância da construção dessa identidade precisa estar presente desde muito cedo para que eles sejam capazes de adquirir consciência política para lutar pelos seus direitos. Ainda, sobre tal questão, a surdez pode ser

caracterizada como uma diferença linguística, na qual a língua de sinais é considerada como uma expressão natural da comunidade surda e, por isso também, demonstra uma cultura própria, sendo a língua de sinais entre os surdos, um instrumento de reconhecimento cultural e linguístico. De tal modo, a identidade e a cultura surdas são essenciais no bilinguismo (BUENO, 1999; GRÉMION, 1998; NEGRINI, 2009; SÁ, 1999).

Teske (2011, p. 15) realiza um paralelo com a dominação cultural do colonizador:

Quando uma tribo vence a outra nas batalhas, a primeira atitude dos vencedores era a proibição da língua dos vencidos, o que provocava um processo de aculturação daquela comunidade. Dominar a natureza e transformá-la é um ato propriamente humano e o produto é sua cultura e sua história, obra não sobrenatural, mas humana.

Apesar dessa afirmação, nos reportamos para as transformações e mudanças do mundo contemporâneo na negação da cultura surda, sendo o grupo dos ouvintes representado como o colonizador quando impõe ao surdo a sua cultura, não os aceitando como membros de uma cultura diferente.

O ambiente linguístico, indubitavelmente, exerce uma importância fundamental para aquisição da Libras pelo surdo. Segundo dados fornecidos por Sá (1999, p.163), cerca de 94% das crianças surdas nascem de pais ouvintes, sem dúvida detém a escola tem a responsabilidade de oferecer um ambiente em que seja possível o uso de duas línguas (L1 e L2), de forma a favorecer conhecimentos sobre o mundo e sua identificação com o grupo cultural, tendo em vista não ser possível que a criança surda tenha acesso em seu ambiente familiar.

Considerando o contexto de contatos linguísticos como reconhecimento da identidade cultural da pessoa surda, cabe mencionar o bilinguismo como fator de respeito, do ponto de vista social, cultural e econômico, levando em consideração o indivíduo e o grupo social. Nessa perspectiva, afirma que:

Ao tratar da língua, menciona a importância de se considerar as variantes linguísticas, permitindo-se trabalhar com expressões típicas de grupos étnicos, assim como regionalismo. Menciona também o estudo de variantes lexicais, de forma que o aluno tenha a compreensão de que se deve ter um cuidado com o uso e adequação do vocabulário (FERNANDES, 2008, p. 94).

O reconhecimento da diferença linguística para o surdo possui como consequência a elevação da sua autoestima, comprovado através de estudos realizados por Bat-Chava (2000) com surdos adultos americanos, chegando à conclusão de que pessoas com identidade cultural

bilingue ou com identidade cultural surda revelam autoestima maior do que aquelas que adotam a identidade cultural dos ouvintes.

A abordagem multiculturalista defende a cultura como um lugar de direitos coletivos, consolidada por comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais utilizados em agrupamento concreto de pessoas, com determinadas afinidades que constitui a sua manutenção como grupo social. As diferenças culturais, no caso, ficam mais visíveis, por considerar-se a cultura majoritária como dos ouvintes e a cultura minoritária como a da comunidade surda, deixando transparecer que nessas relações contraditórias predomina as reproduções da cultura do ouvinte. A pessoa surda, de maneira especial, também, faz parte de outros grupos com opções religiosas, sexuais, educacionais e linguísticas próprias (BUENO, 1999; PERLIN; QUADROS, 1997).

Alves e Bertholo (1989, p. 55) indicam formas de enfraquecimento da cultura surda:

Diante da exigência para falar, o indivíduo surdo experimenta sentimentos ('eu não consigo/eu não sou bom/ouvir é bom/ser surdo é ruim') que marcam sua personalidade, podendo gerar transtornos emocionais, cognitivos, intelectuais e sociais. Neste sentido, os surdos deixam de ser 'deficientes sensoriais' para serem 'deficientes sociais', embutindo sua habilidade natural de se comunicar pela língua de sinais.

Nesses termos, a pessoa com surdez, por não assegurar a sua língua natural, identidade pessoal, cultural e social expressa pelos sinais, configura uma pessoa com deficiência, por depender das produções culturais do ouvinte: a de querer fazer do surdo um ouvinte. Assim, no bilíngüismo, a cultura surda passa a reconhecer seus direitos e deveres e um ambiente sociolinguístico se identificando com a comunidade e identidade surda como um fator extremamente significativo para o desenvolvimento intelectual da pessoa com surdez (PERLIN, 2011; PERLIN; QUADROS, 1997; REIS, 1997).

As práticas e influências de uma determinada cultura refletem os hábitos e estilos de vida de um indivíduo, igualmente, a interferência da cultura determina sua inclinação e habilidades para o saber ou fazer, logo que surjam oportunidades de aprendizagem existentes numa cultura. Podemos exemplificar a inclinação biológica de Bob Fisher (1943-2008)³⁴ como

³⁴ Robert "Bobby" James Fisher foi um famoso xadrezista norte-americano, naturalizado islandês e campeão mundial de xadrez. Aprendeu a jogar xadrez aos seis anos com a sua irmã mais velha, que o entretinha enquanto a mãe ia trabalhar. Venceu todos os torneios que participou. Ele tornou-se campeão júnior dos EUA aos treze anos e campeão do US Open aos quatorze anos. Tinha memória extraordinária, capaz de memorizar mais de vinte partidas relâmpago consecutivas. Bobby Fisher morreu em 17 de janeiro de 2008, na Islândia, aos 64 anos (wikipedia.org/wiki/Bobby_Fischer).

jogador de xadrez, que se manifestou quando teve acesso a uma cultura que propiciou um grande envolvimento das pessoas ao jogo de xadrez.

5.4 A relação entre inteligência e surdez

O notável filósofo grego Aristóteles, que viveu há cerca de 366 a.C., valorizava a inteligência humana como única forma de alcançar a verdade e acreditava que o pensamento era desenvolvido por meio da linguagem e da fala. Com esse posicionamento, afirmava que, como o surdo não pensa, não poderia ser considerado humano, partindo da premissa de que a comunicação é uma forma privilegiada de manifestação da inteligência e que nada entra no intelecto sem que tenha passado pelos sentidos, pois o homem se define através da fala. Essa concepção estendeu-se também na Idade Média e no Renascimento com Santo Agostinho, Santo Isidoro de Sevilha, Rabano Mauro (GOLDFELD, 2002; OLIVEIRA, 1999).

Apesar dessa ideia ter se manifestado com Aristóteles, desde a Grécia antiga, atualmente já existe a convicção de que, nesse caso, o fato de não ouvir não é suficiente para que seja conferido a alguém o diagnóstico de incapaz, nem impossibilita que seu potencial seja identificado e reconhecido para que assim seja estimulado. A percepção do seu potencial, como o de qualquer outra pessoa, desmistifica a visão que a sociedade tem de que uma pessoa surda seja incapaz de aprender ou mesmo de apresentar altas habilidades, sendo reconhecido de acordo com suas potencialidades e capacidades individuais (COUTO-LENZI, 1997; DUPRET, 1998; OLIVEIRA, 1999; VIANA, 2011).

Para o desenvolvimento das potencialidades humanas estabelecida pela UNESCO, Novaes (2000, p. 56) contribui apontando que:

- A valorização da diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social;
- Políticas educacionais e marcos gerais que favoreçam a inclusão em todas as etapas evolutivas e educativas;
- Currículos amplos e flexíveis para que se possa diversificar e adaptar às diferenças sociais, culturais e individuais;
- Projetos educativos que contemplem a diversidade como um elemento central e um compromisso com a mudança, superando a distância entre a teoria, a política e a prática;
- Relacionamento de colaboração entre todos os implicados no processo sejam eles adultos, profissionais, pais, alunos e demais;
- Ambiente favorável do ponto de vista afetivo-emocional tanto familiar, na escola e na sociedade;
- Enfoques metodológicos variados e estratégias adequadas que permitam a diversificação do ensino;
- Critérios e procedimentos flexíveis e criativos de avaliação e de promoção;

- Disponibilidade de recursos para aqueles que exijam atendimento diferenciado;
- Estímulo à formação qualificada dos educadores e à pesquisa científica.

Complementa ainda, que, para se ter uma resposta educativa do desenvolvimento do potencial humano, precisa existir flexibilidade curricular, revisão do sistema de avaliação, descentralização das funções do professor, aproveitamentodos recursos tecnológicos e da mídia na estruturação do conhecimento.

No caso específico da pessoa surda, o fato de não ouvir não impossibilita que seu potencial seja identificado e reconhecido. Conforme o pensamento de Dupret (1998, p. 13), o fato de o surdo apresentar um déficit sensorial, não possuir percepção auditiva ou tê-la minimamente, não é suficiente para lhe conferir o pesado estigma do diagnóstico de *incapaz*.

Sobre essa singularidade:

A condição moral a qual estabelece que sejam todos iguais perante a lei não deve prevalecer sobre a questão ética de que somos diferentes frente a nós mesmos. É esta diferença que marca nossa individualidade e singularidade, ao mesmo tempo em que se coloca como algo generalizável a todos. É ela que me permite entender o surdo como diferente do ouvinte pelo fato de não poder escutar, mas não porque suas capacidades estão previamente limitadas (Op. cit, p. 13).

Porque a pessoa com surdez não tem acesso à língua falada, não significa que não tenha outra ferramenta que possibilite uma forma efetiva de comunicação. Pontuamos, assim, que a dificuldade de expressão da pessoa surda está vinculada à acessibilidade da informação e não a um déficit intelectual, pois a nossa diferença está marcada pela individualidade e singularidade, que é comum a todos os indivíduos. Isso faz com que a pessoa com surdez seja diferente do ouvinte pelo fato de ter um déficit sensorial e não porque seu potencial cognitivo seja, por causa disso, limitado (DUPRET, 1998; GRÉMION, 1998; NOVAES, 2000).

Um dos exemplos de superação trata-se da história de Hellen Keller (1880-1968), que, surdacega desde os 19 meses de idade, ficou conhecida internacionalmente por manifestar uma inteligência excepcional. Escreveu vários livros, sendo um dos mais famosos *The World I Live In*. Foi alfabetizada e educada pela professora Anne Sullivan (1866-1936), que tinha perdido a visão, mas conseguiu recuperá-la após inúmeras cirurgias. Na educação de Keller, foram utilizados vários métodos que coincidem com a atual proposta do bilinguismo (REIS, 1997).

Beethoven (1770-1827), o gênio da música, ficou surdo por volta de 1798, com menos de 30 anos de idade. Demonstrou sua superação da perda auditiva através da arte expressa na Sinfonia Heróica e no Hino à alegria da Nona Sinfonia, tornando-se um compositor notadamente reconhecido ainda em vida. Para atenuar a perda auditiva, sentia as vibrações musicais através do tato (OLIVEIRA, 1999).

Como uma forma de demonstrar o potencial do surdo, a escola geralmente exhibe produções e manifestações artísticas dos seus alunos como uma forma de demonstração da superação da deficiência através da arte de desenhar, apresentação de peças teatrais e corais sinalizados.

Na compreensão de Skliar (2004, p. 71):

Quando nos referimos ao potencial cognitivo do surdo, nos remetemos, imediatamente, à qualidade das inter-relações que este mantém com as pessoas que o rodeiam. Por esta razão, acreditamos que as crianças surdas, embora sendo filhas de ouvintes, devem ter acesso o mais cedo possível à língua de sinais e, conseqüentemente, à comunidade surda.

É oportuno afirmar que, com o domínio da língua de sinais, o indivíduo com surdez adquire novos conhecimentos, tornando-se capaz de realizar atos criativos e assim construir sua própria história, contradizendo a proposta oralista, que provoca, no educador, baixas expectativas pedagógicas referentes ao acesso ao conhecimento da criança surda, porque justifica seu fracasso em função do déficit, conferindo à surdez a responsabilidade pelas dificuldades em seu desenvolvimento e em sua educação (PERLIN, 2011; SKLIAR, 2004; PERLIN; QUADROS, 1997). A partir de um estudo sobre crianças surdas, Skliar (2004, p. 85) ilustra, através de algumas frases, extraídas textualmente, a aplicação implícita e explícita do modelo clínico-terapêutico e da psicologia da surdez em diferentes processos cognitivos de crianças surdas, valorizando a inteligência e a relação linguagem-pensamento:

- É uma criança de inteligência normal, mas se aconselha treinamento perceptivo de posição no espaço e exercitação de grafismos;
- Em matemática, evidencia uma ausência total de pensamento lógico, o que determinaria um futuro uso de conceitos quantitativos só em nível concreto e mecanizando regras;
- A oralização de seu pensamento se limita a situações concretas, aumentando seu nível quando estabelece semelhanças entre vocábulos. Requer condução ou direção para alcançar o uso de termos abstratos.

À vista disso, Sabatella (2008,p. 35) considera que:

A nossa mente organiza as informações vindas do ambiente mediante uma internalização do mundo espacial. A maior habilidade em processar informações visuoespaciais (pelo estímulo visual e pela percepção do espaço) é especialização do cérebro direito, e a partir dali é que vai sendo construído um mapa cognitivo do mundo, com as experiências do dia-a-dia.

Nesse caso, a criança surda precisa ser estimulada para uma aprendizagem no hemisfério direito.

Em complemento, Sabatella (2008, p. 37) identifica, nos hemisférios cerebrais, os estilos de aprendizagem e as maneiras preferidas do aluno estudar e aprender:

Quadro 1 – Estilos de aprendizagem relacionados com a especialização dos hemisférios

Hemisfério esquerdo	Hemisfério direito
Prefere as explicações verbais	Prefere as explanações visuais
Usa a linguagem para memorizar	Usa as imagens para memorizar
Processa as informações sequencialmente	Processa informações de forma ampla
Produz idéias logicamente	Produz idéias usando a intuição
Prefere as tarefas de pensamento concreto	Prefere as tarefas de pensamento abstrato
Trata uma coisa de cada vez	Trata muita coisa ao mesmo tempo
Prefere analisar os conteúdos e atividades	Prefere sintetizar os conteúdos e atividades
Trabalha com materiais apropriados	Improvisa com materiais disponíveis
Gosta de experiências estruturadas	Gosta de experiências abertas, instáveis
Prefere aprender com fatos e detalhes	Prefere ter uma visão geral dos fatos
Aborda os problemas seriamente	Aborda problemas jocosamente

Fonte: (SABATELLA, 2008; p. 37)

O uso dos hemisférios cerebrais, em concordância com os estilos de aprendizagem de cada indivíduo, permite melhor desempenho e também menor desperdício do potencial de nossos alunos. Esse processo envolve mecanismos mentais que podem definir a percepção da realidade de acordo com os conhecimentos e princípios utilizados para expressar seu potencial (SABATELLA, 2008).

Dentre os mecanismos mentais, consideramos que a imagem e a linguagem estão muito interligadas, sendo fundamentais para a pessoa surda, como meio de representação das estratégias de pensamento, como mediadores na sistematização da informação, de forma que o indivíduo possa ser visto em suas potencialidades e não por intermédio do déficit. Isso significa que a visão constitui uma ferramenta básica do pensamento do surdo, caminho pelo qual detém muitas habilidades cognitivas, principalmente associando a imagem ao conceito (COUTO-LENZI, 1997; MARQUES, 1999).

A tradicional explicação de atrasos cognitivos da pessoa com limitações auditivas se sustenta na relação pensamento e linguagem, desconsiderando-se fatores como os tipos de experiências por ela vivenciadas, a qualidade das suas interações sociais, a existência da língua de sinais na família ou na comunidade ouvinte da qual faz parte, dentre outros fatores (SKLIAR, 2004).

Andrade (2010, p. 3) tem a seguinte opinião sobre a relação entre surdez e cognição:

Sabe-se, que a prática exclusiva da oralização tem dificultado/impedido os surdos de alcançarem um desenvolvimento linguístico e cognitivo correspondente ao dos ouvintes. Isto se dá pelo fato de que a língua oral, apesar de ser estimulada durante anos, oferece poucos resultados em relação à linguagem e à cognição e, desta forma, não fornece a estes sujeitos o aparato cognitivo necessário para o desenvolvimento de suas habilidades.

A capacidade cognitiva e o talento de alunos com deficiência auditiva ou surdez, muitas vezes, são subestimados pela crença de que eles não sejam capazes de vencer as barreiras cognitivas, físicas ou sensoriais para desenvolver suas potencialidades em diversas áreas de expressão. Para o desenvolvimento da potencialidade do surdo, Novaes (2000) sugere condições e ações de modo a adequar as atividades e tarefas escolares às suas particularidades, como também enriquecimento cognitivo, da linguagem e da ação; a facilidade de expressão pessoal deve ser sempre identificada e estimulada.

Estudos realizados³⁵ com o indivíduo surdo mostram que suas habilidades cognitivas, intelectuais, motivação e linguagem estão relacionadas diretamente com a estimulação verbal da mãe, a competência comunicativa e a qualidade dessa interação. A partir de pesquisas sobre a inteligência humana, o preconceito relativo à pessoa com deficiência foi superado, sendo substituídos os testes de QI com a teoria das IM de Gardner (1994), sendo comprovado

³⁵Estudos realizados, em 1981, por Meadow, Greenberg, Erting e Carmichael (REIS, 1997).

que o ser humano pode ser capaz de manifestar outras formas de inteligência em diferentes áreas. Assim, passou-se a ter uma melhor compreensão sobre as altas habilidades das pessoas com deficiência que, durante algum tempo, foram consideradas detentoras de algum tipo de comprometimento intelectual devido às suas dificuldades em aprender a ler ou a escrever (CALAZANS, 2003).

Ao contrário da visão unitária da inteligência imposta pelos testes de QI, a visão pluralista da mente humana da teoria de Gardner sugere as seguintes aptidões intelectuais: espacial, perceptiva, numérica, relações verbais, memória, indução, raciocínio aritmético e dedução manifestada em várias áreas da competência humana, inclusive em pessoas com deficiência. Essas capacidades também são encontradas em alguns indivíduos com Síndrome de Willians³⁶, na facilidade de reconhecer fisionomias e no surpreendente dom musical (CALAZANS, 2003).

Pessoas com e sem deficiência são capazes de dar sua contribuição para a história desde que seja considerado devidamente o seu potencial. E uma das formas da sua identificação pode ser através de um instrumento de avaliação diagnóstica, baseado numa concepção multidimensional de inteligência, que venha contribuir para o seu crescimento e autonomia, especificamente nesse estudo. O surdo, por muitas vezes, ainda é vítima de infundados preconceitos, que o concebem como uma pessoa com reduzida possibilidade de crescimento intelectual. O próximo capítulo apresenta a avaliação educacional diagnóstica, tendo o professor como o facilitador seja na identificação, seja no desenvolvimento do potencial do seu aluno.

³⁶Síndrome de Willians – frequentemente diagnosticado com deficiência intelectual, com QI, em média, entre 40 e 50. Podem apresentar grande interesse para música, sendo capazes de ler em partitura, cantar e tocar instrumentos musicais, demonstrando compasso e ritmos perfeitos (CALAZANS, 2003).

6. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DIAGNÓSTICA: EM BUSCA DE NOVAS TRILHAS

A avaliação diagnóstica significa porquanto permitir identificar os pontos de conflito evidenciados pelas dificuldades do aluno em seu desempenho escolar. Tais achados detectados servem como referencial para as possíveis mudanças nas ações pedagógicas do professor, objetivando o sucesso do aluno. Segundo Hoffmann (2008, p.152), avaliar, nesse novo paradigma, representa acompanhar o aluno em seu percurso de aprendizagem, durante o qual ocorrem avanços e retrocessos em múltiplas dimensões. Acompanhar pode ser observar, mas a autora prefere utilizar essa expressão no sentido de ir com, dar assistência, ter consigo. O que sugere ao professor, para além de observar o aluno, orientá-lo a prosseguir.

A rigor, se configurar ser através da observação do comportamento do aluno, dificuldades ou avanços no processo de aprendizagem, que os educadores suspeitam da existência de dificuldades e da necessidade de uma avaliação educacional diagnóstica, que possa identificar as suas reais necessidades educacionais de modo a utilizar-se dos meios pedagógicos de que necessita (COUTO-LENZI, 1997; EDLER, 1980; VYGOTSKY, 1998).

Nesse sentido, Dias (2000, p. 69) assinala que:

A ausência de condições adequadas na escola para responder às necessidades específicas das crianças sobredotadas, conduz a algumas dificuldades. Estas crianças tendem a: ‘desligar’; ‘sonhar acordadas’; ‘evitar a escola’; perturbar a aula (pode tomar a forma de ‘o engraçadinho’) e, enfim, sentir-se desintegradas. Algumas vezes, dado o desconhecimento das características e face aos comportamentos apresentados pelas crianças sobredotadas, existem erros de diagnósticos que levam a identificar situações de Déficit de Atenção e Hiperatividade e de Distúrbios de Personalidade.

O diagnóstico como processo pedagógico, psicológico e psicopedagógico tem avançado, substancialmente, nos últimos anos. Iniciou-se nas áreas da saúde que, com as exigências do desenvolvimento científico, tomou novos rumos e passou posteriormente a influenciar outras ciências. O reconhecimento do potencial humano representa-se importante para o seu desenvolvimento emocional saudável, uma vez que o isolamento pode levar a criança ao tédio, baixa autoestima e dificuldades de relacionamento (DIAS, 2000; HOFFMANN, 2008).

6.1 Revendo a história da avaliação educacional

Desde os tempos mais antigos, em todas as sociedades civilizadas, foi utilizado algum tipo de procedimento de avaliação. As primeiras avaliações formais, usadas como instrumento de medida, datam de 2000 a.C., na China Imperial. As autoridades chinesas realizavam exames com o propósito de recrutar homens capacitados para o exercício de cargos públicos, em função de suas capacidades. Seus oficiais também eram examinados com a finalidade de promoção ou demissão (BUELA-CASAL; SIERRA, 1997; LIMA, 2008).

Na Grécia Antiga, Sócrates (469 a.C. – 399 a. C.) utilizou avaliações orais como parte integrante do processo de aprendizagem, submetendo seus alunos a um extenuante inquérito oral. A *Maiêutica Socrática*, criada no século IV a.C., objetivava buscar a verdade no interior do homem, através de um parto de natureza intelectual. Ocupa, ainda nos dias atuais, um lugar incontestável na reflexão filosófica sobre os métodos de ensino. Os discípulos de Sócrates eram levados a duvidar do próprio conhecimento a respeito de um determinado assunto, confessando, ao final, seus erros ou a sua incapacidade de alcançar conclusões satisfatórias. Em seguida, concebia uma nova ideia, uma nova opinião sobre o assunto, a partir de si mesmos, trazendo à luz novos conhecimentos. A Maiêutica consiste numa abordagem para geração e validação de ideias e conceitos, baseada em perguntas e respostas. Assinala a autoavaliação como uma condição básica para se encontrar a verdade (FERNANDES, 2010).

O *Tetrabiblos* (livro dos signos zodiacais) é considerado o tratado mais importante sobre avaliação na Antiguidade, sendo atribuído a Ptolomeu. É um estudo sistemático sobre astrologia, que se propõe a realizar um prognóstico através da astronomia. Sua relação com a avaliação ocorre em virtude da existência de: um avaliador e um avaliado; instrumentos de avaliação; uma intenção de explicação e um prognóstico para sustentar a teoria (BUELA-CASAL; SIERRA, 1997).

A Idade Média foi caracterizada como um período marcado pelo *teocentrismo*³⁷, com interesses voltados para a fé e a revelação divina. O aspecto dogmático distinguiu o modelo educacional da época, em que os conteúdos eram apresentados como certos e indiscutíveis, cuja verdade deveria ser aceita sem dúvidas ou questionamentos. Desse modo, constatou-se a supremacia do argumento de autoridade e a aceitação passiva da opinião dos mestres ou

³⁷O *teocentrismo* preconiza que Deus é o centro do universo: tudo foi criado por Ele e por Ele é dirigido. Essa forma de pensamento predominou na Idade Média, sendo sucedida pelo pensamento *antropocêntrico*, em que então o homem ocupa essa posição de centralidade em relação ao universo.

especialistas em determinados assuntos. A repetição era a base da aprendizagem, enfatizando-se, portanto, a capacidade de atenção e memória do aluno em detrimento de um pensamento crítico e inovador. Surgiram procedimentos avaliativos de observação, que consistiam na análise de textos selecionados. De caráter mais formal, foram adotados os exames orais no ambiente universitário (LIMA, 2009; WORTHEN, 2004).

Com a queda de Constantinopla³⁸, os sábios bizantinos fugiram para a Itália, levando consigo importantes obras de escritores da Antiguidade, o que despertou o interesse pelo estudo das línguas antigas. A atividade literária realizada, inicialmente em latim e depois em grego, fundamentava-se em manuscritos ilustrados, subordinados à rígida e severa orientação da Igreja. As obras preservaram trabalhos de autores gregos e latinos e consistiam em poesias líricas, hinos sacros, enciclopédias, tratados sobre diplomacia e técnicas de guerra, narrativas de viagens, romances épicos e compilação de escritos da Antiguidade Clássica. Eram mantidas nas bibliotecas de mosteiros ou de particulares, sendo mais tarde transmitidas ao mundo ocidental e a outras sociedades (FERNANDES, 2010).

O fato que mais impulsionou o desenvolvimento intelectual na Idade Moderna foi a invenção da *impressa*³⁹ em 1450, como uma das mais importantes revoluções da cultura da civilização ocidental. Até então, os livros eram produzidos manualmente pelos monges escribas e demoravam muito para serem copiados. Com o aparecimento de livros impressos, as informações ficaram mais acessíveis nas escolas e foram criadas mais bibliotecas. Uma edição da Bíblia, a primeira impressão importante, foi publicada entre 1450 e 1456.

A *Revolução Industrial*⁴⁰ alterou completamente a maneira de viver dos países que se industrializaram. O volume de produção aumentou expressivamente; a produção de bens deixou de ser artesanal e passou a ser maquinofaturada; as populações passaram a ter acesso a bens industrializados e deslocaram-se para os centros urbanos em busca de trabalho. As cidades atraíram camponeses e artesãos, tornando-se paulatinamente maiores e mais

³⁸A queda de Constantinopla para os turcos otomanos no século XV, em 1453 d.C., decretou o fim do Império Bizantino e é considerado o marco histórico do final da Idade Média na Europa. Constantinopla é o antigo nome da atual cidade de Istambul, na Turquia.

³⁹O termo *impressa* deriva de *prensa móvel*, processo gráfico aperfeiçoado por Johannes Guttenberg (1398 - 1468) no século XV e que, a partir do século XVIII, foi utilizado para imprimir jornais. O inventor criou os tipos móveis, que consistiam numa melhoria dos blocos de impressão já utilizados na Europa, por meio da introdução de tipos (caracteres) individuais de metal e do desenvolvimento de tintas à base de óleo para melhor utilizá-los.

⁴⁰A *Revolução Industrial* consistiu em um conjunto de mudanças tecnológicas, com profundo impacto no processo produtivo econômico e social. Foi iniciada na Inglaterra, em meados do século XVIII, mas se expandiu mundialmente somente a partir do século XIX.

importantes. As fábricas concentravam centenas de trabalhadores, que vendiam a sua força de trabalho em troca de um salário (AFONSO, 2005; LIMA; ANDRIOLA, 2008).

A *sociedade industrial* impulsionou então o interesse de diversos países pela avaliação. Como principais motivos, podem-se mencionar: a necessidade de mão-de-obra qualificada para a indústria e a melhoria da qualidade da Educação e da formação para uma melhor utilização dos seus recursos. Convém assinalar que os testes de rendimento escolar consistiam em uma forma de avaliação educacional discriminatória, que revelavam aspectos determinantes sobre os alunos e não sobre os programas em que estavam inseridos, em razão da urgência de desenvolver a escola em função da mão de obra qualificada exigida na era industrial.

Ao final do século XIX, J. M. Rince apresentou um trabalho considerado como a primeira pesquisa de avaliação em Educação: realizou uma análise comparativa em escolas americanas sobre a importância da instrução no estudo da ortografia, usando como critério as pontuações obtidas no teste. Nesse mesmo período, surgiu um grande interesse pelo emprego da medida científica no estudo do comportamento humano, através dos testes psicométricos (ESCUDEIRO, 2003; VIANNA, 2005).

A *Psicometria* ou *Abordagem Psicométrica* originou-se no fim do século XIX, com Francis Galton (1822 – 1911) e Herbert Spencer (1820 – 1903). Proporcionou um meio de avaliação da inteligência respaldado pelo método científico, entendido de modo positivista, ou seja, com a preocupação de medir, de quantificar, própria do método utilizado nas *Ciências Naturais*. O modelo psicométrico⁴¹ foi desenvolvido como um conjunto de teorias e técnicas, inicialmente no domínio das habilidades intelectuais, e, em seguida, na mensuração das aquisições escolares na aprendizagem dos educandos (ANASTASI; URBINA, 2000; BONNIOL; VIAL, 2001; ESCUDEIRO, 2003; VIANA, 2005; VIANNA, 2005).

Os testes de inteligência foram empregados na tentativa de solucionar problemas do cotidiano, como a triagem de soldados para as guerras e a seleção de trabalhadores para as empresas. Foram também utilizados para conhecer o funcionamento de instituições e programas, ainda como uma necessidade de mão de obra para atender aos novos modelos de produção decorrentes da Revolução Industrial nos EUA e na Inglaterra. Na Educação, os

⁴¹Os testes psicométricos, em seu início, concebiam a inteligência como uma disposição inata e invariável, independente das condições ambientais, avaliada, portanto, através de suas aptidões. Na atualidade, o resultado desses testes é concebido como uma medida de desempenho educacional, podendo variar conforme as condições ambientais às quais o sujeito é exposto ao longo da sua vida (ANASTASI; URBINA, 2000).

testes de inteligência classificavam os alunos com base no desempenho acadêmico, sobretudo nas áreas de matemática e linguagem.

Expoente desse pensamento, Alfred Binet (1857 - 1911), pedagogo e psicólogo francês, estudioso da Educação e do Desenvolvimento infantil, e seu colega Théodore Simon (1872 - 1961), em 1905, elaboraram o primeiro teste de inteligência, a pedido do governo francês, para verificar quais as crianças matriculadas nas escolas públicas de Paris apresentavam dificuldades com a escolarização formal. Binet aplicou centenas de questionários com as crianças com itens que constavam de perguntas discriminadoras, que, respondidas corretamente, previam sucesso na escola e, em caso contrário, seriam preditoras de dificuldades escolares (BAHIA, 2005; GARDNER, 2000, 2001; SABATELLA, 2008).

Juntamente com seu colega e colaborador, criou a Escala Binet-Simon, composta de questionários direcionados para os aspectos sensoriais e assuntos acadêmicos, para medir a memória verbal, o raciocínio verbal, o raciocínio numérico, a apreciação de sequências lógicas, bem como a capacidade de resolver problemas do cotidiano. Partiam da ideia de que todas as crianças seguiriam um padrão de crescimento, mas que se desenvolveriam em velocidades diferentes (GARDNER, 2000, 2001; SABATELLA, 2008).

Nesse sentido, as escalas Binet-Simon foram determinantes para a utilização e propagação dos testes de medida, visto que foram construídos testes psicológicos e executadas análises estatísticas dos resultados desses testes. Assim sendo, em 1905, na França, foram publicados os primeiros testes psicológicos centrados em conhecimentos práticos e do cotidiano, para identificar crianças com dificuldade de aprendizagem. A inteligência passou então a ser examinada de forma objetiva, demarcando diferenças individuais conforme os resultados dos testes. Indicava, assim, a partir de uma concepção classificatória, os mais e os menos capazes. Como a aplicação dos testes, o interesse pela avaliação foi ampliado para grupos de indivíduos, como alunos, professores, administradores, técnicos, dentre outros (BONNIOL; VIAL 2001; GARDNER, 2000; VIANNA, 2005).

Com uma ampla divulgação nos EUA e na Europa, o teste de Binet foi adaptado por estudiosos americanos da Universidade de Stanford, liderados por Terman (1877-1956), com novos padrões de habilidade médios de acordo com a idade e aplicados em crianças e adultos, recebendo a denominação de Escala de Inteligência Stanford-Binet. As adaptações constavam de modelos escritos, com instruções e normas específicas, que poderiam ser facilmente aplicados individualmente e em grupos, atendendo uma clientela de indivíduos alfabetizados e analfabetos, podendo ter os resultados comparados. Nessa perspectiva, o diagnóstico de altas

habilidades estava diretamente relacionado com os testes de inteligência com resultados em QI (GARDNER, 2001; SABATELLA, 2008; VIANA; LAGE, 2006).

Em 1912, o psicólogo alemão Wilhelm Stern já havia desenvolvido o cálculo matemático do QI, para avaliar o nível mental de uma pessoa, expressando numericamente a medida do teste de inteligência como a razão entre a idade mental e a idade cronológica do indivíduo. De maneira que, se uma criança apresentasse um nível mental de 9 anos de idade e tivesse a idade cronológica de 10 anos, teria um QI igual a 0,9. Posteriormente, uma nova fórmula foi criada por Terman, em que o número do QI seria multiplicado por 100, para evitar números fracionados e assim essa mesma criança teria um QI equivalente a 90 (GARDNER, 2001; SABATELLA, 2008).

Com o surgimento de novas situações de vida, sentiu-se a necessidade de diversificar os testes de inteligência para que fossem atendidas as exigências da realidade, principalmente aquelas voltadas para o esporte e as artes. Assim, o jogador Ronaldinho e o tenista Guga podem ser citados como exemplos de pessoas que não precisaram ser submetidas a testes para que seus talentos fossem identificados. Nem o escritor Jorge Amado, o poeta Vinicius de Moraes ou o músico Tom Jobim, que, diante das recentes definições, podem ser identificados como indivíduos com altas habilidades (CUPERTINO, 2008).

6.2 Avaliação diagnóstica: cognição e surdez na Educação

Sob a perspectiva médica, o termo *diagnóstico* significa o conhecimento ou a determinação de uma doença segundo sua sintomatologia. O vocábulo se encontra com muita frequência na Medicina, por esse motivo, seu âmbito de aplicação se refere a alunos com problemas, desvios e dificuldades, dando-lhe um caráter curativo ou terapêutico. Esse emprego nos reporta a patologias de fundo orgânico, sendo adotado usualmente, por muitas pessoas, quando definem a deficiência como uma doença. Esse modelo de avaliação, comumente, denominado clínico e centrado na deficiência, foi bastante utilizado para justificar o fracasso escolar de muitos alunos e seu encaminhamento para classes especiais ou instituições especializadas, gerando rótulos negativos, verdadeiros estigmas difíceis de serem retirados ou esquecidos, a partir de um diagnóstico inadequado (ALVAREZ, 1997; FERNANDES, 2002).

A avaliação educacional diagnóstica, por sua vez, tem testemunhado uma gradual evolução conceitual: de uma posição eminentemente clínico-patológica a uma concepção mais ampla e voltada para as potencialidades do aprendiz. O resultado da intervenção

pedagógica atua como a função norteadora da avaliação diagnóstica, promovendo, dessa forma, uma contínua retroalimentação. Portanto, pode-se afirmar que o diagnóstico favorece a intervenção, pois modifica e potencializa as situações favoráveis à aprendizagem. Pode colaborar de modo análogo, para o reconhecimento social das potencialidades do educando com deficiência, alertando, inclusive, para a existência de altas habilidades nessa população (FERNANDES; VIANA, 2009).

Para Luckesi (2005, p.8), avaliar tem o significado de:

Diagnosticar e intervir, o que quer dizer praticar a investigação sobre o que está acontecendo, tendo em vista proceder a intervenções adequadas, sempre para a melhoria dos resultados. Avaliar, na prática educativa, será investigar o que está ocorrendo com nossos educandos e proceder às intervenções adequadas, tendo em vista sua efetiva aprendizagem e seu desenvolvimento.

No entanto, para realizar as intervenções, o professor precisa ter o conhecimento da realidade da escola e do aluno, visto ser improdutivo investir em inúmeros diagnósticos sobre a Educação e a prática docente, caso forem feitas as mediações previstas a partir da realidade educacional e pedagógica.

Numa análise qualitativa, multidimensional da aprendizagem, Hoffman (2008, p. 79) realiza alguns questionamentos em torno da educação para a diferença:

a) O que o aluno aprendeu além do que se pretendeu observar?; b) Apresentou avanços, interesses, reflexos em outras áreas?; c) As tarefas avaliativas/observações permitem perceber avanços em que sentido?; d) Ele precisaria de mais tempo ou de mais atenção dos professores para alcançar as aprendizagens necessárias?; e) Compreendem-se as razões didática, epistemológica, relacional de o aluno não avançar na direção esperada?; f) Em que momento o professor observa os alunos ou os apoia individualmente?

Nesse olhar para a diferença, a autora (2008, p. 80) sugere algumas ações pedagógicas, tais como:

- organizar tempos e espaços para que alunos e professores se conheçam melhor e conversem sobre a escola que desejam;
- propor tarefas ou situações com a intenção de obter 'respostas e/ou comentários diferentes' dos alunos em diferentes tempos, tais como ler diversos livros e discuti-los entre si;
- elaborar tarefas com graus variados de dificuldades que tenham como foco atender os interesses e necessidades individuais;

- valorizar as várias formas de expressão, música, fotografia, poesia, teatro, exposição oral ao explorar um mesmo objeto de conhecimento;
- realizar apontamentos que permitam acompanhar/intervir/promover oportunidades de aprendizagem a cada um sem perder a atenção ao grupo.

Dessa forma, com os resultados da avaliação inicial, o professor ficará instrumentalizado para acompanhar o que o aluno pode ser capaz de aprender, por em prática seu planejamento de acordo com as características do aprendiz oferecer o apoio necessário para que ele aprenda mais e melhor. Identificando as características do estudante, o professor pode acompanhar se o que está sendo ensinado corresponde ao planejamento elaborado e se a metodologia e procedimento adotados estão de acordo com as necessidades específicas do discente (BRASIL, 1997; LUCKESI, 2005).

Reafirmando a atenção à diversidade, Hoffman (2008, p. 148) assevera no que diz respeito à avaliação:

Nós somos diferentes, nos vestimos com roupas diferentes, gostamos de pessoas e coisas diferentes, falamos, caminhamos, dormimos de jeitos diferentes. É o que nos torna únicos, singulares, homens. Diferentes dos animais e dos outros seres vivos. Além disso, somos especiais. Temos os nossos sentimentos e jeitos especiais de ver a vida, momentos especiais, pessoas especiais para nós, necessidades de cuidados especiais... E a escola, principalmente em termos de avaliação, busca uniformizar, padronizar, ritmar, programar, comparar, classificar.

Deve-se ter em conta que diagnosticar implica identificar os fatores causais e as condições pelas quais são produzidos e, ao mesmo tempo, implica também em prognosticar e intervir oportunamente. Na tentativa de minimizar a transferência de responsabilidade do professor para o aluno ou sua família, considera-se a importância da avaliação diagnóstica como uma decisão na identificação daqueles que requerem um atendimento diferenciado (ALVAREZ, 1997; FERNANDES, 2002).

Diante dessa diversidade, novas formas de avaliações são propostas novos modelos se delineiam com o propósito de uma avaliação para a Educação Inclusiva. O trabalho educacional com a diversidade não pode ignorar a diferença ou a individualidade do aluno, assegurando um espaço para o diálogo, a expressão de cada um e a participação de todos na construção do saber, com o apoio do conhecimento mútuo, da cooperação e da solidariedade (AMBROSETTI, 1999).

Reconhecendo a diversidade dos educandos na língua, cultura, modos de vida e de comunicação, Perrenoud (1999, p. 95) considera os seguintes aspectos, que interferem na avaliação:

- a) Nem todos os alunos de uma turma têm a mesma relação com a língua e com a comunicação como instrumento de poder, de integração no grupo, de ação sobre o real.
- b) Nem todos os alunos têm as mesmas razões para se envolver nos mesmos debates, para se interessar pelos mesmos romances e pelos mesmos contos, para ter vontade de ler e escrever os mesmos tipos de textos.
- c) Não há razão para postular uma única maneira de aprender a ler, argumentar, elaborar um texto.

Esses aspectos exigem intervenções do profissional porque o aluno surdo pode precisar de mais tempo para realizar atividades, de materiais pedagógicos adaptados para a Libras, de intérprete e instrutor de Libras, de equipamentos especiais da tecnologia assistiva, dentre outros. Essa abordagem encontra-se no documento *Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais* publicada em 2005, pela então Secretaria de Educação Especial do MEC (BRASIL, 2005a), com o propósito de defender a avaliação a serviço da implementação dos apoios necessários ao progresso e ao sucesso de todos os alunos.

O documento compreende que a avaliação deve ser um processo permanente e contínuo, com os objetivos de identificar os elementos que intervêm no processo de ensino e de aprendizagem: o aluno, escola, sala de aula, contexto familiar; as necessidades educacionais dos alunos para a melhoria de respostas educativas; as diferenças individuais dos alunos, valorizando as competências de cada um particularmente em se tratando de pessoas com deficiências e com limitações decorrentes de condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou de quadros psicológicos graves, além das pessoas que apresentam altas habilidades; construir caminhos para a redução de barreiras na aprendizagem, a partir da reflexão sobre os objetivos da prática avaliativa.

Tratando-se do diagnóstico de uma criança com altas habilidades, constataram-se a necessidade da evolução de procedimentos de identificação que não podiam se restringir a instrumentos de medida intelectual, como os testes de QI, mas que deveriam ser diversificados, incluindo a percepção de professores, familiares e colegas para que apresentassem um leque de habilidades dos alunos, além das escolares. De maneira que a finalidade principal da avaliação consiste em analisar as potencialidades de desenvolvimento

e aprendizagem do aluno com altas habilidades, especialmente quando também apresenta alguma deficiência, ponderando acerca dos recursos educacionais necessários em benefício da sua aprendizagem (BEYER, 2006; MARCKESI; MARTÍN, 1995).

Como uma abordagem que combina potencial e provisão baseada nos conceitos de Vygotsky(1896-1934), a avaliação dinâmica propõe que o indivíduo use as estratégias cognitivas e metacognitivas transferindo o aprendizado da situação de avaliação para outras situações subsequentes. Nessa acepção:

A avaliação dinâmica difere das tradicionais ao defender basicamente duas idéias. A primeira delas diz que a avaliação das altas habilidades tem que se dar como o nome anuncia, de forma mais dinâmica, menos cristalizada que as habituais práticas psicométricas que utilizam testes padronizados. Ela depende de todos os recursos disponíveis, o que também quer dizer que podemos nos ater a esses recursos, sem precisar buscar formas preestabelecidas. A segunda idéia é a de que a pessoa que é avaliada deve ter voz ativa nesse processo, seja na forma das informações que ela fornece e das que lhe vão sendo oferecidas a cada passo, ou na discussão e verificação, junto a ela mesma, das hipóteses levantadas, de forma que elucide sua experiência e traga-a para a avaliação (CUPERTINO, 2008, p. 25).

De acordo com essa perspectiva, Beyer (2006, p. 98) apresenta uma proposta de avaliação dinâmica sedimentada no pensamento Vygotsky:

- a) Como premissa conceitual básica, a avaliação das condições individuais da criança tem como fundamento o conceito Vygotskiano da Zona de Desenvolvimento Proximal⁴²;
- b) Critica-se a pressuposição de que as habilidades individuais sejam fixas e mensuráveis, isto é, que se desenvolvam de maneira regular e previsível, a partir de um enfoque evolutivo de estágios que se sucedem linearmente;
- c) Interessa que se conheça o ambiente socioafetivo da criança, isto é, buscam-se formas interativas e contextuais de avaliação;
- d) Busca-se evitar alguns erros, tais como a preocupação unilateral com o desempenho final do aluno e a inexistência de informações prescritas em torno da melhor intervenção pedagógica (no sentido de sanar as dificuldades demonstradas pelo aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem);
- e) Em decorrência, o professor esmera-se em conhecer a singularidade do aluno tanto na aprendizagem como na forma de responder às demandas a ele impostas pelo currículo.

Em procedimentos desse porte, o ato de avaliar de natureza dinâmica, contínua, torna-se capaz de mapear os avanços, retrocessos, dificuldades e progressos em que os resultados

⁴²Zona de desenvolvimento proximal –“ZDP é a distância entre o desenvolvimento real e o potencial, que está próximo, mas ainda não foi atingido. O nível de desenvolvimento real pode ser entendido como as conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, podendo realizá-las sozinha e o nível de desenvolvimento potencial se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa, seja adultos ou crianças mais experientes” (BEYER, 2006).

não contribuem para estigmatizar os alunos, mas sobretudo constituir indicadores para a reorientação da prática educacional. O sentimento de incapacidade, muitas vezes reforçado pelo professor, torna a criança desmotivada, indisciplinada. Daí, deve ser levado em conta o que o aluno sabe e o que pode fazer, com e sem ajuda, para que seja conhecida a zona de desenvolvimento proximal, o que já adquiriu e o que potencialmente pode desenvolver (BRASIL, 2008).

Tratando-se de uma avaliação diagnóstica, alguns indicadores devem ser avaliados e acompanhados para o êxito do processo avaliativo dos alunos pertencentes à Educação Especial (BRASIL, 2005a, p. 59):

[...] freqüência das práticas avaliativas; as ações que se seguem ou, como usa os resultados das avaliações; os tipos de perguntas que o professor faz para avaliar a aprendizagem dos alunos; a participação dos alunos em processos auto-avaliativos; se prevalecem as comparações entre resultados obtidos por alunos ou o aluno é comparado com ele mesmo; se são feitas análises das habilidades adaptativas, sociais e das competências curriculares dos alunos; o uso de adequações nos processos avaliativos; a avaliação por meio de várias tarefas em diferentes contextos; a comunicação dos resultados aos alunos e familiares; se os alunos também avaliam a prática docente.

Diante das inúmeras atribuições do professor em observar os aspectos assinalados, e, assim refleti-los na avaliação, apesar de uma tarefa difícil para o docente, constitui de grande importância, por contribuir para a identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, de maneira que não sejam agravadas.

Referindo-se à avaliação diagnóstica, Gardner (2000, p. 150) faz a seguinte afirmação: “Avaliação é definida como a obtenção de informações sobre as capacidades e potenciais dos indivíduos, com o duplo objetivo de proporcionar um *feedback* útil aos indivíduos e informações proveitosas para a comunidade circundante”. Beyer (2006) acrescenta que os pais encaminham os filhos para o atendimento especializado com base na precocidade das crianças em leitura e escrita.

Os estudos sobre avaliação das capacidades e potencialidades desses alunos também ganharam grande impulso na Suíça, com o trabalho sobre Epistemologia Genética⁴³, teoria desenvolvida por Jean Piaget(1896-1980), teórico interacionista. Esse estudioso manifestou

⁴³A Epistemologia Genética consiste em uma teoria elaborada pelo psicólogo e filósofo Jean Piaget, essencialmente baseada na inteligência e na construção do conhecimento. Segundo Piaget, o conhecimento é produzido graças a uma interação do indivíduo com o seu meio, de acordo com estruturas que fazem parte do próprio indivíduo(Piaget, 2001).

interesse pelos erros apresentados pelas crianças na resolução de itens dos testes intelectuais, chegando à conclusão de que o mais importante não seria a resposta, mas o caminho percorrido pelo raciocínio. Concebeu a inteligência como a capacidade do homem se adaptar ao mundo que o cerca, permitindo um equilíbrio maior e melhor entre o indivíduo e o meio em que vive (CALAZANS, 2003; GARDNER, 2000; MÖNKES, 2000; PIAGET, 2001; SABATELLA, 2008).

Baseado nos estudos dos grandes teóricos, o modelo de avaliação da pessoa com altas habilidades acompanha as etapas de sinalização, o diagnóstico, a identificação e a intervenção, complementado por métodos que contenham valores, atitudes, características comportamentais, criativas, emocionais e intelectuais da pessoa identificada. Entretanto, tudo isso pressupõe uma avaliação contextualizada -por meio de entrevistas, questionários com pais e professores -para registrar as características do processo de desenvolvimento e aprendizagem, as potencialidades e necessidades sinalizadas. Outro procedimento também utilizado pode ser o portfólio, que tem a finalidade de acumular os registros das atividades elaboradas pela criança com informações significativas sobre como pensa, analisa, realiza, cria e observa o nível intelectual, emocional e social (CANDEIAS et al., 2003).

Candeias et al. (2003, p.78) consideram esse modelo de avaliação como uma proposta viável, porque:

Este tipo de procedimento permite obter resultados específicos, ao nível da motivação, da reflexão, do desenvolvimento de perfis individuais e, também, da adaptação e ajustamento da prática educativa à criança. Estas preocupações e riqueza informativa permitirão uma resposta adequada às suas necessidades e potencialidades, em função do momento e da situação. Por tudo isso, consideramos esta proposta de grande pertinência para a compreensão e caracterização da criança/jovem sobredotado(a) em contexto(s).

O êxito da avaliação contextualizada nessa área da Educação Especial possui sua relevância diante da fonte de informações importantes que são feitas pelos professores e pais, na função de avaliadores. Detém desse modo, um valor imprescindível de informações para o levantamento de dados, contribuindo para o processo de avaliação diagnóstica.

A evolução do aluno é traduzida pela percepção do olhar sensível e reflexivo do professor na capacidade de diferenciar os saberes, que, segundo Hoffman (2008, p.64):

São saberes diferentes que precisam ser mediados por estratégias pedagógicas pertinentes. O bebê já fez descobertas fantásticas e ainda não fala. O surdo aprende o mundo pela experiência visual e o traduz magicamente por gestos. As instituições educativas precisam valorizar as diferentes formas de expressão das classes populares, das crianças, dos

surdos, dos cegos, dos disléxicos, e de outras pessoas que desenvolvem ricas formas de linguagem para expressar o seu conhecimento.

No caso da avaliação diagnóstica, o seu objetivo não tem como pretensão que as informações obtidas sirvam para classificar o aluno segundo as limitações que os colocam em desvantagem sobre os colegas. Pretende-se identificar na verdade suas necessidades educacionais, facilidades na aprendizagem e as dificuldades gerais e específicas que se manifestam no processo educacional escolar. A partir do conhecimento pelo professor, podem ser tomadas as devidas providências para supri-las ou aprimorá-las, devido a oferecer respostas educativas a todos os alunos com deficiência e altas habilidades e assim serem galgadas as finalidades do processo educativo.

Acreditar no potencial das crianças com e sem deficiência faz com que o professor seja capaz de compreender as necessidades e limitações do seu aluno, identificando os apoios educacionais necessários. Dessa maneira, fica mais fácil organizar as intervenções adequadas ao seu desenvolvimento pleno, mediante, a aceleração de estudos.

6.3 Estratégias de identificação: instrumentos e propostas

Historicamente, sabe-se que não é confiável uma avaliação diagnóstica até os três anos de idade pelas dificuldades de respostas com objetividade, precisão e validade dos resultados precocemente. No entanto, segundo a tradução de Melo e Almeida (2007), a opinião de Coriat (1990), como também de Robson, Roedell e Jackson (1981) apontam que crianças identificadas precocemente e que participam de programas de intervenção podem atingir elevados desempenhos a partir de seu potencial cognitivo. Para Castelló (1986, 1988) um diagnóstico seria mais confiável até os 12/13 anos, com base em critérios de maturidade neurológica e estabilidade na resolução dos testes de inteligência.

No que se refere aos procedimentos de identificação de altas habilidades, Sabatella (2008, p. 114) assegura que:

Pela heterogeneidade encontrada nos superdotados, os procedimentos para sua identificação variam muito, desde os mais simples aos mais sofisticados. Contudo, a combinação de técnicas de observação – o levantamento de indicativos feito pelo professor, a avaliação dos pais, a autoavaliação do aluno, a análise de sua produção e a indicação dos colegas – tem se mostrado a forma mais eficiente.

Para conseguir melhores resultados, os professores são as pessoas mais indicadas para identificar um aluno com altas habilidades, por terem proximidade diária com o aprendiz na dinâmica escolar. No entanto, alguns professores se mostram resistentes, por não demonstrarem confiança nessa indicação, sobretudo pela falta de conhecimento acerca do assunto e por não aceitar diferenças entre os seus alunos. A identificação da pessoa com altas habilidades, durante muito tempo, era exclusivamente realizada por psicólogos. Mas, após pesquisas realizadas nas últimas décadas, constatou-se que o professor poderia realizar essa avaliação desde que recebesse formação sobre altas habilidades e as devidas orientações como pré-requisito para os procedimentos diagnósticos (SABATELLA, 2008; VIANA; LAGE, 2005).

Os procedimentos para identificação de altas habilidades variam muito, desde métodos mais simples até os mais sofisticados. Contudo, a prioridade são os critérios adotados que permita o acesso a todas as camadas sociais e, como consequência, um plano adequado de atendimento a partir de um diagnóstico diferencial. Para esse fim, vale ressaltar que a identificação de altas habilidades realizada pelo professor do aluno observado tem uma grande importância e, para tanto, são utilizados registros em uma ficha ou grelha de observação, na qual devem constar os dados referentes à área de destaque do aluno em relação à turma (BRASIL, 2005c).

Para atuar com esse alunado, o professor não necessita possuir altas habilidades, porém é importante que tenha a sensibilidade necessária para promover o estímulo do aluno na sua área de interesse. Nesse sentido, Viana (2005, p. 105) elucida que:

As funções docentes na educação de pessoas com altas habilidades são extensas, com participação ativa tanto nos procedimentos diagnósticos como nas intervenções pedagógicas. Essa prática requer não somente uma formação profissional adequada, mas também determinadas características de personalidade como auto-estima alta, flexibilidade e motivação intrínseca para o trabalho. Em suma, o educador assume o lugar de facilitador do processo de aprendizagem, promovendo uma educação inovadora.

O ambiente escolar deve ser então, um espaço para a identificação e progresso das diversas potencialidades humanas, sendo importante o papel do professor na sinalização dessas crianças. Deve-se considerar a multiplicidade de situações em que a inteligência se manifesta, de acordo com as necessidades básicas do estudante, para seu aperfeiçoamento como ser humano integral. Nesse contexto, podemos assinalar que também a pessoa com deficiência pode ser definida em função de suas competências, contribuindo, de forma relevante, para a evolução do saber (ALENCAR, 2001; BRASIL, 1999a, 1999b).

Se os educadores perceberem que uma criança apresenta indicadores de altas habilidades, podem consultar colegas, ou a família do aluno para ter uma confirmação mais segura. O mesmo pode acontecer em sentido inverso: se a família de um aluno considerar que ele apresenta altas habilidades, pode também solicitar atenção especial dos profissionais da escola, para que, juntos, cheguem a uma conclusão trabalhando cooperativamente no processo de identificação. Importa lembrar que a identificação de altas habilidades não assegura sucesso pessoal e/ou profissional. Mesmo que as oportunidades educacionais oferecidas tenham a função de promover esse desenvolvimento, podem existir muitos outros aspectos na vida das pessoas- familiares, emocionais, sociais ou econômicos - que impossibilitem o seu sucesso (BRASIL, 2002a; CUPERTINO, 2008).

Devemos atentar que quando as altas habilidades não são devidamente identificadas ou valorizadas, podem ser canalizadas negativamente e direcionadas para o crime organizado, na realização de atividades ilegais. Assim sendo, é desperdiçado o potencial de uma criança ou jovem, ao ser usado de forma negativa.

Marques (2010) ilustra o caso de uma criança apelidada de Genie, relatado em um documentário apresentado pela *National Geographic* chamado “Cérebro Brilhante”. Ela foi trancada pelo pai em um quarto quando tinha um ano de idade e encontrada por uma assistente social aos treze anos. Nesse episódio, apesar da menina não apresentar doença congênita, teve seu desenvolvimento comprometido, inclusive a linguagem, embora fosse muito inteligente. Os especialistas, emitindo a opinião sobre esse caso, afirmam que, durante as fases iniciais do desenvolvimento, o cérebro apresenta um número muito maior de conexões entre neurônios do que na fase adulta e, quando não são utilizadas, essas conexões se desfazem gradualmente. Esse caso especificamente mostra que a ausência de estimulação adequada gera a perda significativa de um potencial.

Conforme Viana (2005), a pesquisa realizada por Terman ainda vem sendo reproduzida nos dias atuais, o que se pode confirmar através de um estudo realizado por Melo (2003) com 170 educadores, ficando constatado que, na identificação de altas habilidades efetuada pelos professores, existem distorções relacionadas ao gênero e ao nível social. Isso se deve à falta de informações dos professores sobre o tema em estudo, o que resultou na identificação de 65,7% de alunos do sexo masculino pertencentes ao nível socioeconômico médio (67,9%), com desempenho escolar classificado como bom ou excelente, traduzindo esses desvios como uma necessidade de orientação adequada em cursos de formação para

identificação de altas habilidades por professores em seus alunos, para que essas distorções possam ser corrigidas.

A avaliação para identificar altas habilidades pode se utilizar de variados recursos: observação direta do comportamento; avaliação do desempenho; escalas de características; questionários; entrevistas com a própria pessoa, com a família, com os professores; testes, desde que usados mais como metáforas da vida real em vez de resultados numéricos absolutos (CUPERTINO, 2008, p. 26).

Tratando-se da avaliação diagnóstica realizada pelo professor em sala de aula, Alencar e Viana (2005, p. 77) consideram que:

As técnicas de observação direta configuram uma modalidade de avaliação educacional diagnóstica, empreendida pelo professor, em sala de aula, objetivando identificar alunos sobredotados por meio de observações relativamente estruturadas, com o auxílio de um roteiro de observação. A eficácia dos procedimentos, entretanto, encontra-se estreitamente associada à formação do professor, devendo ser treinado para reconhecer tais alunos.

Em consonância com esse pensamento, Viana (2005) defendeu a tese intitulada *Avaliação educacional diagnóstica: uma proposta para identificar altas habilidades*, pelo Curso de Doutorado da Universidade Federal do Ceará (UFC). Em um estudo quali-quantitativo, investigou o reconhecimento de altas habilidades em alunos matriculados em escolas públicas do município de Fortaleza-CE, pelos seus professores, com o emprego da técnica de observação direta. Anteriormente a essa investigação, a autora ofereceu, aos professores, um curso de formação continuada em altas habilidades.

Mesmo que a observação direta seja exercida pelo professor que convive diariamente com o aluno, convém ser seguida por um roteiro para que o professor seja devidamente preparado antes de fazer a indicação dos seus alunos. O docente familiarizado com as características do aluno com altas habilidades, além de atender às suas necessidades educacionais específicas também colabora no processo de identificação, mas, para que isso seja viável, precisa estar qualificado para essa tarefa. A importância do educador nesse trabalho colaborativo para uma avaliação diagnóstica de altas habilidades foi valorizada recentemente pela constatação de que o contato direto com o aluno lhe dava mais condições de acompanhar o seu processo evolutivo, especialmente quando direcionado pelo emprego das técnicas de observação direta, tendo como instrumentos folhas ou grelhas de observação (ALENCAR; VIANA, 2002; VIANA, 2005).

A observação direta tem uma eficácia estimada em 91%, sendo indicada para o diagnóstico pelo professor, com a identificação do potencial do aluno não somente em sala de aula, como também durante as atividades escolares de mostras e feiras, onde o aluno pode revelar habilidades de liderança, literárias, artísticas ou expressar sua criatividade. Assim, os professores mais frequentemente do que outros profissionais reconhecem, com mais facilidade, os sinais de talento ou altas habilidades. A família também tem uma expressiva parcela de contribuição na identificação (CUPERTINO, 2008; GUENTHER, 2000b).

Quanto ao espaço propício para identificação de altas habilidades Guenther, (2000b, p. 14) afirma que:

Efetivamente, é na escola que professores e alunos se encontram e, pela sequência das interações vividas, constroem o relacionamento que vai determinar, em grande parte, a direção do trabalho escolar. Não apenas isso, mas é também ali na escola, na sala de aula, que as crianças convivem com o grupo de pares, ou seja, uma parcela significativa da população comparável está presente, nas mesmas condições de convivência diária e sujeita aos mesmos parâmetros de desempenho.

Todos os traços característicos do indivíduo com altas habilidades também podem ser observados em pessoas que apresentam limitações sensoriais, e, no caso da pessoa com surdez, é possível essa identificação, desde que se priorize a sua forma de comunicação através da língua de sinais. Para o potencial de uma pessoa com surdez ser possível de identificação, é preciso que ela possa interagir de maneiras diferentes com outros modos de comunicação, demonstrando aquilo que pretende dizer. Deve-se atentar, ainda, para o fato dos alunos surdos não constituírem um grupo homogêneo, variando entre si quanto à natureza das suas capacidades, evidenciadas através das diferentes formas de expressão da inteligência.

Outro estudo merece referência. Reportamo-nos à tese denominada *A escola de surdos e os alunos com altas habilidades/superdotação: uma problematização, decorrente do processo de identificação da pessoa surda*, com a qual Negrini(2009) concluiu o Curso de Mestrado em Educação na Universidade de Santa Maria. O estudo teve como objetivo problematizar os efeitos que o processo de identificação de alunos com características de altas habilidades vai produzir no espaço da escola de surdos. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e, como objeto de estudo, alunos surdos matriculados em uma Escola Especial para alunos com surdez. Os alunos surdos identificados com características de altas habilidades demonstraram traços e atributos que podem ser evidenciados no contexto da escola, levando em consideração as especificidades da sua língua e da sua cultura, observadas em diferentes momentos.

Sendo a sala de aula como um espaço de desenvolvimento da aprendizagem e o professor como um dos principais agentes do processo de avaliação (BRASIL, 2005a; p. 56), considera-se importante na ação pedagógica: sua formação inicial e continuada; suas características no que diz respeito às atitudes frente às diferenças, entre seus alunos; sua motivação para trabalhar como mediador da aprendizagem; sua reação diante das facilidades de aprendizagem dos alunos com altas habilidades; sua reação diante das dificuldades desses alunos; se acreditam, firmemente, que todos os alunos são capazes de aprender, bem como na existência daqueles que aprendem por motivação própria e descompassada do coletivo; a natureza dos vínculos que estabelece com seus alunos; o domínio do que ensina e seu conhecimento sobre aprendizagem e desenvolvimento humano.

O Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) de Lavras em Minas Gerais tem um programa de atendimento a crianças e adolescentes com altas habilidades ou talento, alunos de escolas públicas e privadas da zona urbana e rural. O processo de identificação desses estudantes acontece utilizando a técnica da observação direta, coletiva e geral da turma pelo professor, observando comportamentos, atitudes, ações, reações e atributos gerais dos alunos, ao preencher uma folha de dados com essas informações sem focalizar diretamente os dotes e talentos. O processo de identificação vai sendo acompanhado através de tarefas escolares, posicionamento nas produções, compreensão, estilo de ser, perceber e agir no dia a dia escolar, sendo coletados ao final do ano letivo (FREMAN; GUNTHER, 2000).

Como pré-requisito das ações educacionais, a avaliação diagnóstica de altas habilidades evitaria o desperdício do potencial humano, imprescindível para os tempos atuais, caracterizados por uma renovação contínua do conhecimento. Para que sejam corretamente identificadas, estimuladas e potencializadas, a escola apresenta um papel fundamental nesse processo. Em relação ao aluno com deficiência, de modo geral, e com surdez, de modo específico, valorizaria suas competências e seu papel ativo, como cidadão, para o progresso do saber (VIANA, 2005; VIRGOLIM, 2007).

Para identificação de altas habilidades, segundo documentos oficiais do MEC, o professor precisa observar as seguintes situações na dinâmica de sala de aula: i) elevado desempenho em uma ou várias áreas; ii) fluência verbal e/ou vocabulário extenso; iii) envolvimento ou foco de atenção direcionado a alguma atividade em especial; iv) desempenho qualitativamente elevado nas atividades escolares; v) qualidade nas relações sociais do aluno, em diversas situações; vi) curiosidade acentuada; vii) facilidade para a

aprendizagem; viii) originalidade na resolução de problemas ou na formulação de respostas; ix) atitudes comportamentais de excesso para a produção ou planejamento; x) habilidades específicas de destaque (áreas: artes plásticas, musicais, artes cênicas e psicomotoras, de liderança, etc.); xi) senso de humor; baixo limiar de frustração; xii) senso crítico; xiii) defesa de suas ideias e ponto de vista; xiv) impaciência com atividades rotineiras e repetitivas; xvi) perfeccionismo; dispersão ou desatenção; xvii) resistência em seguir regras; xviii) desenvolvimento atípico, acima da média em relação à pessoa de igual faixa etária; xix) originalidade e ideias inusitadas e diferentes (BRASIL, 2005c, p. 22).

Todo esse rol de características encontra-se presentes nos alunos de forma mais ou menos consistente, porém o mais importante consiste, que o professor esteja atento para tirar proveito dessas orientações. Os resultados das avaliações diagnósticas constituem importantes subsídios para a elaboração do projeto político pedagógico, de modo a respostas educativas que sejam adequadas às diferentes necessidades dos alunos e da instituição escolar.

Consoante a reflexão de Sabatella (2008, p. 85):

A diversidade de características encontradas nos superdotados implica a consciência da responsabilidade de utilizar os mais diversos recursos para a identificação e o atendimento das suas necessidades educacionais. Educadores não podem correr o risco de não saber como atender um aluno que não se adapta na classe regular, por desconhecimento ou por estarem fixado em um modelo pré-determinado de superdotado.

As diversas possibilidades existentes na avaliação poderão ser ideais para uns, mas, não, para outros, porque vão depender das suas vivências, experiências, competências e interesses. Os instrumentos avaliativos devem oferecer informações sobre o desenvolvimento atual de cada aluno, a maneira como enfrentam os desafios em determinadas situações de aprendizagem, suas estratégias e respostas em contexto. As avaliações devem ser compartilhadas com os próprios alunos para que tomem conhecimento sobre seus avanços e dificuldades (BRASIL, 2005a; FERNANDES, 2010).

Para a correta identificação desses indivíduos, devem ser considerados os diversos traços que determinam as altas habilidades, em diferentes níveis e intensidades, de acordo com a singularidade de cada indivíduo. Para atingir esse fim, urge a criação de instrumentos educacionais que possibilitem a identificação desse grupo.

6.4 Novos caminhos: diferentes perspectivas

A identificação de altas habilidades quase sempre é feita através da identificação de QI elevado (igual ou maior a 130) ou pelo desempenho escolar. Mas os testes de QI não identificam como a criança aprende ou pensa, nem sua criatividade. Outra opção são as escalas de observação como instrumentos de avaliação educacional que podem nortear o professor nessa identificação. O uso da escala, contudo, apresenta limitações, sendo necessária uma avaliação complementar, contando com a participação dos alunos identificados, dos seus educadores e familiares (FREEMAN, 2000; GUENTHER, 2000b; PEREIRA; SEABRA-SANTOS; SIMÕES, 2003; VIANA, 2005).

Apesar do reconhecimento de que instrumentos são importantes para identificar as altas habilidades, também persistem dificuldades no que se refere à adequada elaboração de recursos instrumentais para uma modalidade de avaliação capaz de contribuir para o crescimento e a autonomia dos estudantes, especialmente, no que se refere ao alunado com deficiência que apresenta altas habilidades. Outro aspecto importante a se levar em conta refere-se ao fato de que os modelos existentes são sugestões de alternativas, por nãoexistir um procedimento ideal.

Com o objetivo de identificar as necessidades específicas do aluno com deficiência (mas sem altas habilidades), o MEC divulgou um instrumento avaliativo (Quadro 2), como uma proposta para uma avaliação diagnóstica que possa orientar a tomada de decisão no processo avaliativo. Tal modelo foi organizado a partir das indagações: i) O que nos permite afirmar que determinados alunos apresentam necessidades educacionais especiais exigindo atenção diferenciada?; ii) Que necessidades são essas, considerando-se tanto os alunos individualmente, como os ambientes da escola e de sua casa?; iii) Como supri-las, em casa ou na escola, oferecendo recursos e atendimentos que contribuam para o progresso pessoal, social e acadêmico dos alunos?(BRASIL, 2005a, p.47).

Quadro 2 - Modelo proposto para subsidiar a identificação das necessidades específicas da pessoa com deficiência

ÂMBITOS	DIMENSÕES DE ANÁLISE	ASPECTOS	INDICADORES DE AVALIAÇÃO
1-CONTEXTO EDUCACIONAL	1.1) A instituição educacional escolar 1.2) A ação pedagógica	a) filosófico: valores e crenças b) estrutura organizacional c) funcionamento organizacional a) o professor b) a sala de aula c) recursos de ensino e de aprendizagem d) estratégias metodológicas usadas para o ensino dos conteúdos curriculares e) estratégias avaliativas	
2-ALUNO	2.1) Nível de desenvolvimento 2.2) Condições pessoais	a) características funcionais b) competências curriculares a) natureza das necessidades educacionais	
3-FAMÍLIA	3.1) Características do ambiente familiar 3.2) Convívio familiar	a) condições físicas da moradia b) cultura, valores e atitudes c) expectativas de futuro a) pessoas que convivem com o aluno b) relações afetivas c) qualidade das comunicações d) oportunidades de desenvolvimento e de conquista da autonomia	

Fonte: BRASIL (2005a, p.47).

Como *âmbitos* da avaliação, o campo de ação está direcionado para o contexto educacional escolar, o aluno e a família. Esse conjunto de variáveis importantes para a compreensão compõe os âmbitos e, em cada um deles, são especificadas suas *dimensões* com suas respectivas variáveis: a) o contexto educacional tem como dimensões a instituição escolar e a ação pedagógica; b) o aluno⁴⁴ tem como dimensão para análise o nível de desenvolvimento e as condições pessoais; c) a família apresenta, como dimensão para análise, as características do ambiente e do convívio familiar.

Para maiores esclarecimentos sobre o quê avaliar, quais caminhos se devem tomar para conseguir mais informações e após as análises dos resultados, foram considerados os seguintes *aspectos*: a dimensão de análise *instituição educacional escolar* selecionou os aspectos filosóficos (crenças e valores), estruturais e funcionais; a dimensão de análise *ação pedagógica* aborda o professor; a sala de aula; os recursos de ensino e de aprendizagem; as estratégias metodológicas usadas para o ensino dos conteúdos curriculares e estratégias avaliativas.

Quanto ao âmbito *aluno no nível de desenvolvimento*, os aspectos escolhidos para serem analisados foram as características funcionais e competências curriculares. Nas condições pessoais dos alunos, considera-se o aspecto relativo à natureza dos apoios educacionais necessários.

Para avaliar o aspecto relativo à natureza dos apoios educacionais necessários, o avaliador precisa observar (BRASIL, 2005a; p. 52): como estão estabelecidas as hierarquias, seja no desenho do organograma da escola, seja em seus espaços físicos, segundo a distribuição e ocupação das salas para a direção, coordenação pedagógica, professores, leitura, dentre outras; a intensidade e a qualidade das vinculações com os órgãos gestores (coordenadorias, distritos, núcleos, dentre outros) que representam as figuras administrativas descentralizadas das Secretarias de Educação; a localização geográfica da escola; a organização das turmas: número de alunos, critérios de enturmação, localização das salas de aula dentro da escola, com ênfase para as classes especiais e para as salas de recursos - se houver - a organização do processo de escolarização; se séries ou ciclos; os critérios de distribuição dos professores pelas turmas; a existência de biblioteca; salas de reunião de

⁴⁴No caso do aluno, certamente, não se aplicam, literalmente, os referidos conceitos que constam no dicionário. Mas, como é um ser ativo, decidiu-se mantê-lo como âmbito de avaliação, no sentido de elemento específico, a ser considerado (BRASIL, 2005a).

professores; salas de recursos para alunos da Educação Especial; auditórios, refeitório; quadras de esportes, áreas para a educação física; para lazer; espaços cobertos; instalações físicas, mobiliários adequados e recursos didáticos disponíveis; os critérios de escolha de coordenadores pedagógicos; os critérios de matrícula.

Os aspectos externos à escola a seguir, exercem influência, especificamente a gestão escolar, quanto aos indicadores da avaliação das necessidades de apoio (BRASIL, 2005a, p. 53):

as diretrizes que regem o funcionamento da escola;estímulos ao trabalho em equipe; a natureza do trabalho realizado na tomada de decisões e para o planejamento;a forma de resolver conflitos;os estilos de liderança usados pela equipe da direção (diretor, vice-diretor ou coordenador pedagógico);o clima institucional, gerador de satisfações ou conflitos;os sistemas de comunicação adotados e seus efeitos;a utilização dos espaços físicos;as interfaces com as famílias e a comunidade;a existência ou não de grupos de trabalho e seu funcionamento;os níveis socioeconômicos e culturais das pessoas que vivem na comunidade onde a escola se localiza;a previsão e provisão de ajuda e apoio a professores, alunos e pais, objetivando a redução de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos;as demandas que se originam das famílias e da comunidade;os procedimentos utilizados para a avaliação do desempenho institucional;os procedimentos de formação continuada para todos os integrantes da comunidade escolar;os limites de autonomia dos membros da comunidade escolar impostos pelo organograma;a existência de uma equipe de técnicos educacionais que atuem na escola.

As características do ambiente familiar têm como *aspectos* importantes condições físicas de moradia; cultura, valores e atitudes frente à vida expectativas de futuro. Para a dimensão *convívio familiar*, os cinco aspectos para avaliação são constituídos por: pessoas que convivem com o aluno; relações afetivas; qualidade das comunicações, oportunidades de desenvolvimento e de conquista da autonomia.

Ainda conforme as diretrizes do MEC(2005a, p. 54), o item *indicadores de avaliação* deve ser preenchido pelo avaliador, observando-se a relação dos diversos aspectos que foram contemplados no modelo sugerido e apontando outros aspectos, âmbitos de análise, dimensões que correspondam à realidade do aluno, de forma que os instrumentos elaborados para avaliação tenham como análise os aspectos referentes ao aluno, às fichas de registros ou similares. Podem conter os indicadores estabelecidos para os diferentes aspectos de análise pertinentes às dimensões e âmbitos em estudo; devem dispor de espaços para os registros discursivos, evitando-se a formatação de questionários fechados, nos quais o avaliador

assinala sua observação marcando quadrinhos ou respondendo, com sim ou não, à maioria dos itens.

Iniciando sua pesquisa na Universidade de Stanford com crianças que apresentavam altas habilidades, definidas através do QI maior ou igual a 130 e utilizando como instrumento de medida intelectual as escalas Stanford-Binet, Terman (1921) tinha como objetivo desmistificar a crença de que essas crianças fossem fisicamente ou socialmente desajustadas. A pesquisa contou com 1.528 crianças em idade escolar que foram acompanhadas até a idade adulta. Os resultados da pesquisa apresentaram uma amostra tendenciosa, comum maior número de meninos que de meninas, provavelmente por tratar-se de uma época (década de 1920) que o sexo masculino apresentava um futuro mais promissor; além disso, 33% dos sujeitos pertenciam a uma classe econômica mais favorecida (VIANA; LAGE, 2006, 2005; WINNER, 1998).

Segundo Freeman e Guenther (2000a), os dois testes de QI mais conhecidos e utilizados são o Stanford-Binet e a Escala de Inteligência de Weschler. Os dois testes psicométricos medem o QI de forma diferentes: o Stanford-Binet tem um desvio verbal considerável e o Weschler, um desvio na direção da matemática com limites superiores, que diferem em 20 pontos de QI, tornando mais difícil a comparação entre os escores mais elevados. Com tudo isso, o teste de QI pode ser um instrumento útil para identificar capacidades linguísticas e lógico-matemática associadas ao trabalho escolar e ao talento acadêmico.

Os testes psicométricos de inteligência possibilitam avaliar o desenvolvimento cognitivo estatisticamente normal, em termos cronológicos, ou se o desempenho da criança está muito adiantado para sua idade. Inicialmente, esses instrumentos eram utilizados para identificar crianças com baixo rendimento acadêmico e, posteriormente, passou a ser usado também para identificar as crianças que apresentavam idade mental acima da média (BRASIL, 2002a).

Esses testes medem alguns componentes da inteligência, dependendo da visão do responsável pela sua elaboração. Nesse sentido, Cupertino (2008, p. 29) concebe que:

1. Há testes que avaliam apenas a inteligência geral. Normalmente são testes não-verbais, isto é, compostos apenas por figuras, e não por palavras. Neles, o sujeito deve estabelecer relações lógicas cada vez mais complexas. Por serem não-verbais, considera-se que superem as fronteiras culturais, podendo ser aplicados a qualquer população. Neste grupo encontramos testes

como o Equicultural de Inteligência, desenvolvido no Brasil, e o reconhecido Teste de Matrizes Progressivas de Raven, normalmente considerado o mais eficaz na identificação das altas habilidades.

2. Há testes que consideram aspectos gerais da inteligência, como a capacidade de desenvolver raciocínio abstrato, e aspectos específicos. Neste grupo encontram-se os instrumentos mais usados: a Escala Weschler de Inteligência e a Escala Terman-Merrill. São testes complexos, que avaliam aspectos como memória, habilidade verbal, raciocínio matemático, manejo de situações da vida prática, organização no tempo e no espaço, habilidade motora, entre outras coisas.

Como as pessoas são diferentes, certamente não pode haver duas pessoas com o mesmo perfil de inteligência; importa considerar, ainda, a relação estabelecida com o ambiente físico e cultural, que estimula e valoriza determinadas habilidades em detrimento de outras. Por isso, convém que o instrumento de avaliação envolva os indicadores que fazem parte do contexto em que a pessoa se desenvolve, a fim de se evitar a comparação entre as pessoas. Apesar de receber inúmeras críticas, alusivas a preconceitos culturais presentes nas perguntas, superficialidade e rapidez na avaliação, e a utilização de apenas um instrumento, os psicometristas continuam defendendo a aplicação desse instrumental, sendo usualmente aplicado em ambientes educacionais, empresas, agências de emprego e consultórios.

Em oposição ao teste de QI, por acreditar que não contemplava outros aspectos que não fossem acadêmicos, o psicólogo Thurstone (1887-1955), da Universidade de Chicago, em 1930, separou a inteligência em sete segmentos, denominados habilidades mentais primárias: i) compreensão verbal; ii) fluência de vocabulário; iii) facilidade numérica; iv) visualização espacial; v) memória associativa, vi) rapidez de percepção e viii) raciocínio (SABATELLA, 2008).

As Matrizes Progressivas de Raven⁴⁵ fazem parte dos testes de inteligência que menos dependem de fatores culturais. É um instrumento que pode ser utilizado por professores que queiram conhecer a capacidade de raciocínio de seus alunos, pois não mede o QI e apresenta os escores em percentil. O teste é indicado para crianças na faixa etária entre os 5/6 anos e os 9/12 anos e consta de 36 itens que podem ser aplicado individual ou coletivamente (FREEMAN; GUENTHER, 2000; RAMOS et al., 2002).

⁴⁵O Teste de Matrizes Progressivas Coloridas de Raven mede um processo psicológico essencial da inteligência geral: a capacidade dedutiva- o aspecto lógico e não verbal da inteligência, em contraponto à capacidade reprodutiva – que se refere à extensão da informação adquirida (que é avaliada, por exemplo, por testes de vocabulário) (RAMOS et al., 2002).

Outro teste que pode ser utilizado na identificação de altas habilidades em crianças é o Teste do Desenho do Homem de Goodenough. Iniciado em 1925, nos EUA, por Florence Goodenough, para avaliação psicológica, pode medir a inteligência geral das crianças a partir da análise de pormenores no desenho de um homem, por ser o desenho considerado como uma das atividades espontâneas da criança (RAMOS et al. 2002).

Para o professor elaborar o planejamento de ensino da sua turma, propõe-se que faça um diagnóstico com o propósito de levantar informações sobre o aluno incluído utilizando os seguintes procedimentos: consultar a *ficha individual* para conhecer também sobre os familiares e o contexto em que o aluno vive; a *observação* do comportamento que pode ser feita em sala de aula, no recreio, na saída da escola ou em outros lugares do espaço escolar; *contato com os responsáveis pelo aluno* para saber quem estabelece e como se dá a sua rotina; conversa com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) sobre os recursos utilizados. Somam-se a essas informações, a observação também da reação dos colegas e a interação entre eles (SÃO PAULO, 2008).

Os instrumentos elaborados para direcionar a observação do professor são as *Escalas, Folhas ou Grelhas de Observação*. São instrumentos de simples aplicação, que o professor pode ter à mão para identificar as capacidades dos seus alunos, a partir de uma perspectiva multidimensional de inteligência. São excelentes preditores do desempenho acadêmico e permite uma interpretação multifacetada das capacidades humanas. A sua administração individual também propicia uma observação complementar dos comportamentos e características do aprendiz, que podem ajudar no processo de tomada de decisão no processo de ensino e aprendizagem (PEREIRA; SEABRA-SANTOS; SIMÕES, 2003).

Convém assinalar que essas escalas são uma das fontes de informação, porém não são suficientes para esgotar todos os dados necessários no processo de identificação dos alunos com altas habilidades. Deve ficar sempre à mão do professor, para que ele possa preenchê-la após uma reflexão mais apurada. Costuma-se aplicar o instrumento após um período de tempo de convivência considerável entre professor e aluno; de modo geral, no segundo semestre do ano letivo (GUENTHER, 2000b; PEREIRA; SEABRA-SANTOS; SIMÕES, 2003; VIANA, 2005).

O CEDET, localizado na cidade de Lavras (MG), faz uso de uma folha de dados para ser colhidos pelo professor de sala de aula, mas, antes da aplicação, os professores fazem um estudo específico para o reconhecimento dos sinais de talento e altas habilidades presente na

folha de coleta de dados. O instrumento utilizado deve ter como qualidades básicas (FREEMAN; GUENTHER, 2000, p. 63):

1. Possibilidade de ser facilmente introduzida e utilizada de forma integrada ao trabalho regular de sala de aula, e ao ambiente escolar, apresentando configurações globais suficientemente amplas para que variados segmentos da interação possam ser sintetizados, e configurados em conjunto, sem se prender em detalhes específicos que exijam nuances de interpretação.
2. Incorporar comportamentos, interações e reações variadas, considerando a diversidade e multidimensionalidade das expressões e talento humano, assegurando espaço para que as mais diferentes situações possam ser sintetizadas.
3. Incluir, porém ultrapassar, situações de desempenho e produção escolares, demasiadamente focalizadas em estreita gama de habilidades identificáveis, que dispõem de poucas vias para expressão de outros tipos de talentos.
4. Aplicável nas mesmas condições a toda população escolar.
5. Manejável, prática, de compreensão e utilização simples, que possa ser efetivamente usada pelo professor de sala de aula, sem constituir um problema para ele, ou de alguma forma diminuir a confiabilidade dos dados coletados.

A folha de itens do CEDET (ANEXO E) está organizada com 26 itens, distribuídos aleatoriamente e com os objetivos direcionados às áreas de capacidade e talento, organizado e planejado no seguinte quadro referencial: i) defensável em termos dos objetivos aos quais se destina; ii) integrado no sistema de educação em que é contextualizado, formando uma configuração maior e não se constituindo apenas num apêndice do trabalho escolar; iii) realizado em mais de uma fase e envolvendo mais de um grupo de pessoas; iv) compreendendo, no seu desenrolar, uma determinada extensão de tempo; v) diversificado, pluralístico, amplo, estendendo-se a todas as crianças da população; vi) prático, possível, viável, sem fugir aos objetivos, e filosofia (GUENTHER, 2000c).

Ao final do ano letivo, finaliza-se o processo de identificação compatível com os princípios orientadores descritos acima, considerando as observações obtidas pelo professor do ano que inicia o processo, o facilitador do CEDET que acompanha a criança durante o ano e o professor do ano atual (FREEMAN; GUENTHER, 2000a).

Em seu trabalho de Tese de Doutorado da UFC, intitulado *Proposta de identificação de crianças portadoras de altas habilidades: estudo em escolas públicas no município de Fortaleza*, Viana (2005) aplicou, em sua pesquisa, uma escala de identificação com trinta

itens sobre altas habilidades(ANEXO A),a partir dos quais o professor deveria expressar seu julgamento com relação às características dos seus alunos com sinais de altas habilidades. As sentenças diversificadas, redigidas de modo claro e conciso, com um vocabulário acessível, favoreceram a aplicação do instrumento em um período relativamente curto, na própria instituição do professor, sem prejudicar suas atividades profissionais. O instrumento utilizado foi construído priorizando: as relações estabelecidas com o meio, os comportamentos afetivos e motivacionais; as características referentes ao pensamento, memória e atenção das estratégias idiossincráticas do processo de aprendizagem e os resultados publicado em periódicos internacionais (ALENCAR; VIANA, 2002; LAGE et al., 1999; VIANA, 2005).

No que se refere ao processo de identificação de altas habilidades, uma das concepções reconhecidas internacionalmente e amplamente divulgadas entre os estudiosos da área é o modelo desenvolvido por Joseph Renzulli, representado por um diagrama, onde as altas habilidades são identificadas no ponto de interseção dos três anéis: inteligência acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. A partir dessa base, optamos por investigar as altas habilidades em alunos com surdez por acreditar que, pela lei das probabilidades, numa distribuição aleatória de 3% a 5%, eles devem estar presentes juntamente com todos os segmentos da população (BRASIL, 2005c; METTRAU, 2000; SABATELLA, 2008;).

O professor, como um facilitador na identificação do potencial de seu aluno e visando ao seu desenvolvimento global, pode fazer uso, na sala de aula, como instrumento de observação, o tripé: i) o que eu sei - significa ter consciência do que é capaz de fazer; ii) o que eu gosto - selecionar habilidades que tenha mais identificação e gaste mais tempo e energia e iii) o que eu quero - traduz em perseguir os objetivos na realização daquilo que deseja (SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

Por mais discutíveis que sejam as exigências do mundo globalizante, nos mais diversos setores, a luta pela implantação da Educação para todos é imprescindível. As pessoas precisam ser identificadas e estimuladas em suas capacidades, para que sejam conhecidas suas necessidades e recursos para um atendimento educacional adequado. Todas as pessoas - principalmente políticos, educadores e pais - precisam acreditar nas potencialidades do ser humano, pois a inteligência se abriga mesmo em ambientes supostamente desfavoráveis, com severas dificuldades socioeconômicas.

7 METODOLOGIA DA PESQUISA

A revisão de literatura apresentada nos capítulos anteriores esclarece que as altas habilidades sempre estiveram presentes em diferentes contextos históricos, tendo o ambiente físico e social como um dos fatores essenciais para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas. No entanto, observamos que o ambiente escolar não considera o ritmo diferenciado de aprendizagem dos alunos, principalmente se estiver associado a algum tipo de deficiência, dificultando o progresso de suas capacidades (EYSENCK, 1971; LANDAU, 2002; NUNES, 1987).

Neste capítulo, iremos discorrer sobre os procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa para aquisição dos dados, descrição e formas de registro, coleta de dados, técnicas de análise, bem como descreveremos a própria natureza da pesquisa. Essas considerações nos conduzem a abordar o problema científico do presente estudo: **Como identificar as altas habilidades em alunos com surdez no Ensino Fundamental através de uma avaliação educacional diagnóstica realizada com a colaboração do professor?**

Com base nesse questionamento, procedeu-se à realização de um Curso de Aperfeiçoamento intitulado *Identificando altas habilidades em alunos com surdez* para a comunidade escolar da escola especial pesquisada, na modalidade de Educação a Distância (EaD), promovida pela UFC através do Ambiente Virtual Sócrates (UFC Virtual), com o objetivo de orientar o professor na sinalização dos seus alunos, bem como na sua colaboração no preenchimento de uma lista de indicadores de altas habilidades especificamente elaborada para alunos com surdez. Posteriormente, realizamos uma avaliação diagnóstica mais aprofundada com os alunos indicados, seus professores e familiares através de entrevistas semiestruturadas.

As pesquisas científicas produzidas nas universidades, de modo geral, encontram-se distanciadas das práticas educativas no âmbito escolar, o que denota um distanciamento entre a teoria e a prática. A partir da necessidade de romper com o modelo centrado no pesquisador, surge uma proposta de investigação denominada *pesquisa colaborativa*, que considera o fazer pedagógico como um processo colaborativo, com a figura de colaboradores; logo, aproxima a universidade da escola e viabiliza a aproximação entre teoria e prática.

O tipo de pesquisa realizada nesse estudo tem a natureza quali-quantitativa e colaborativa, na forma de um estudo de caso. A associação desses métodos permite maior

confiança nos dados coletados, mediante o cruzamento das informações. Consideramos adequado para essa investigação por proporcionar formação e produção de conhecimentos pertinentes ao estudo e por ter os professores como copesquisadores e participantes de uma formação docente na área de altas habilidades, tema central da pesquisa.

7.1.1 Pesquisa qualitativa

Diante da necessidade de encontrar respostas para as informações subjetivas sobre a diagnose educacional de altas habilidades pelos professores - com auxílio de familiares e alunos -, o procedimento da pesquisa qualitativa, enfatizando os dados descritos, proporciona o estudo da visão de mundo do outro, respeitando seu marcos de referência (CRESWELL, 2007).

Nas palavras de Creswell (2007, p. 186)⁴⁶ a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características:

- A pesquisa qualitativa ocorre em um cenário natural. O pesquisador vai ao local onde está o participante para conduzir a pesquisa. Isso permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes.
- A pesquisa qualitativa usa métodos múltiplos que são interativos e humanísticos. Os métodos de coleta de dados envolvem participação ativa dos participantes e sensibilidade aos participantes do estudo. Os pesquisadores buscam o envolvimento dos participantes na coleta de dados e tentam estabelecer harmonia e credibilidade com as pessoas no estudo. O método de coleta de dados, tradicionalmente baseados em observações abertas, entrevistas, documentos, agora incluem um vasto leque de materiais, como sons, emails, álbuns de recortes e outras formas emergentes. Os dados coletados envolvem dados em textos (ou palavras) e dados em imagens (ou fotos).
- [...] Diversos aspectos surgem durante um estudo qualitativo. As questões de pesquisa podem mudar e ser refinadas à medida que o pesquisador descobre o que perguntar e para quem fazer as perguntas. O processo de coleta de dados pode mudar à medida que as portas se abrem ou se fecham para a coleta de dados, e o pesquisador descobre os melhores locais para entender o fenômeno central de interesse. [...] Esses aspectos de um modelo de pesquisa que se revela dificultam a pré-configuração estrita da pesquisa qualitativa na proposta ou nos estágios iniciais da pesquisa.

⁴⁶Tradução de ROSSMAN, G. B.; RALLIS, S. F. **Learning in the field**: An introduction to qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

- A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. [...] o pesquisador filtra os dados através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico. Não é possível evitar as interpretações pessoais, na análise de dados qualitativos.
- O pesquisador qualitativo vê os fenômenos sociais holisticamente. Isso explica por que estudos de pesquisa qualitativa aparecem como visões amplas em vez de microanálises. Quanto mais complexa, interativa e abrangente a narrativa, melhor o estudo qualitativo. Os modelos gráficos multifacetados de um processo ou de um fenômeno central ajudam a estabelecer esse quadro holístico.
- O pesquisador qualitativo usa um raciocínio complexo multifacetado, interativo e simultâneo. Embora o raciocínio seja, em grande parte, indutivo, tanto os processos indutivos como os dedutivos estão funcionando. O processo de pensamento também é interativo, fazendo um ciclo que vai da coleta e análise de dados até a reformulação do problema e voltando. Acrescente-se a isso as atividades simultâneas de coleta, análise e comunicação dos dados.
- O pesquisador qualitativo adota e usa uma ou mais estratégias de investigação como um guia para os procedimentos no estudo qualitativo. Para pesquisadores iniciantes, é suficiente usar apenas uma estratégia e buscar em livros recentes de procedimentos uma orientação sobre como elaborar uma proposta e conduzir os procedimentos da estratégia.

O pesquisador precisa ser ético e ficar neutro no ambiente onde acontece a pesquisa e durante o processo de coleta de dados, de maneira que possa ter permissão de entrar nos locais e ter acesso à documentação necessária, criando confiança não só com os sujeitos da pesquisa como também com relação à validação dos resultados. À medida que o tempo passa, o pesquisador começa a se sentir mais à vontade e como parte integrante do cenário. Para conseguir permissão a fim de estudar os sujeitos envolvidos na pesquisa, faz-se necessário mascarar nomes de pessoas, locais e atividades (CRESWELL, 2007).

O procedimento de coleta de dados no modelo qualitativo seleciona intencionalmente os participantes e locais da pesquisa, como forma de ajudar o pesquisador a entender melhor o problema e a questão da pesquisa. Nesse modelo, os tipos de dados a serem coletados podem ser através de (CRESWELL, 2007, p. 190): i) *observações*, nas quais o pesquisador registra o comportamento e atividades das pessoas no local da pesquisa, de uma maneira não estruturada ou semiestruturada; ii) *entrevistas* conduzidas pelo pesquisador face a face com os participantes, com perguntas que possam colher a visão e opinião dos entrevistados, distribuídas de forma não estruturada e geralmente abertas; iii) *documentos* coletados que podem ser documentos oficiais como jornais, atas de reunião, relatórios oficiais, ou

documentos privados, como registros pessoais ou diários, cartas, *e-mails*; iv) *material de áudio e visual* em forma de fotografias, objetos de arte, vídeo ou qualquer forma de som.

Creswell (2007, p. 191) expõe os pontos fracos e fortes dos tipos de coleta de dados, na tabela a seguir:

Quadro 3 – Tipos, opções, vantagens e limitações da coleta de dados qualitativos

Tipos de coleta de dados	Opções dentro dos dois tipos	Vantagens do tipo	Limitações do tipo
Observações	<ul style="list-style-type: none"> - Participante completo: pesquisador oculta o papel. - Observador como participante: papel do pesquisador é conhecido. - Participante como observador: papel de observador secundário em relação ao papel de participante. - Observador completo: pesquisador observa sem participar. 	<ul style="list-style-type: none"> - O pesquisador tem uma experiência em primeira mão com os participantes. - O pesquisador pode registrar informações à medida que elas são reveladas. - Aspectos não-usuais podem ser notados durante a observação. - Útil para explorar tópicos que podem ser desconfortáveis para os participantes discutirem. 	<ul style="list-style-type: none"> - O pesquisador pode ser visto como intruso. - Podem ser observadas informações “privadas” que o pesquisador não pode relatar. - O pesquisador pode não ter boas aptidões de atenção e observação. - Certos participantes (por exemplo, crianças podem apresentar problemas especiais para entrar em harmonia).
Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> - Face a face: entrevista pessoal uma um. - Telefone: o pesquisador entrevista por telefone. - Grupo: o pesquisador entrevista os participantes em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Útil quando os participantes não podem ser observados diretamente. - Participantes podem fornecer informações históricas. - Permite ao pesquisador “controlar” a linha de questionamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fornece informações “indiretas” filtradas através das visões dos entrevistadores. - Fornece informações em um “local” designado, e não no cenário natural do campo. - A presença dos pesquisadores pode viesar as respostas. - As pessoas não são igualmente articuladas e perceptivas.
	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos públicos, 	<ul style="list-style-type: none"> - Permite ao pesquisador 	<ul style="list-style-type: none"> - Pode ser informação

Documentos	como atas e reuniões e jornais. - Documentos privados, como registros, diários e cartas. - Discussões via email.	obter a linguagem e as palavras dos participantes. - Pode ser acessado em um momento conveniente para o pesquisador – uma fonte de informação discreta. - Representa dados refletidos, aos quais os participantes dedicaram atenção para compilar. - Como prova escrita, economiza tempo do pesquisador e despesas com transcrição.	protegida, não-disponível para acesso público ou privado. - Exige que o pesquisador procure a informação em locais difíceis de encontrar. - Exige a transcrição ou leitura ótica para passar o computador. - Os materiais podem estar incompletos. - Os documentos podem não ser autênticos ou precisos.
Materiais audiovisuais	- Fotografias - Fitas de vídeo - Objetos de arte - Software de computador - Filme	- Pode ser um método não-oportuno para coletar de dados. - Dá uma oportunidade para os participantes compartilharem sua diretamente sua “realidade”. - Criativo no sentido de que chama a atenção visualmente.	- Pode ser difícil de interpretar. -Pode não estar acessível pública ou privadamente. - A presença de um observador (por exemplo, fotógrafo) pode interromper e atrapalhar as respostas.

Fonte: Creswell (2007, p. 191).

Diante dessas opções proposta pelo método qualitativo, a fase referente à coleta de dados desse estudo utilizou as técnicas de *observação* e *entrevista* como recurso para a recolha de dados descritivos na linguagem do sujeito pesquisado, permitindo assim que fosse apresentada sua ideia e que pesquisador percebesse a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Quanto à técnica de observação, Ibiapina (2008, p. 89) sugere a *observação colaborativa*, pela necessidade de aliar teoria e prática nos cursos de formação de professores, compreendida como:

Um procedimento que faz articulação entre ensino e pesquisa, teoria e prática, bem com possibilita o pensar com os professores em formação sobre a prática pedagógica no próprio contexto de sala de aula. [...] Nessa direção, a observação colaborativa é procedimento metodológico que valoriza a participação, a colaboração e a reflexão crítica, conquanto princípios formativos.

Esse procedimento, por oportuno exige mudança de atitudes por parte do observador, no sentido de redefinir os papéis em torno da reflexão e a da colaboração. Nessa perspectiva, a observação, evidencia-se como reflexiva, colaborativa, sendo que nessa partilha, estima-se que a teoria seja construída na prática e a prática revitaliza a teoria.

Quando o professor adquire a chance de discutir os conceitos necessários para a condução do processo de ensino e aprendizagem, ocorre a oportunidade de analisar seus objetivos, comportamentos em sala de aula, além de supervisionar o contexto social e as necessidades educacionais dos seus alunos e o ambiente escolar. Consequentemente, oferece condições ao professor de realizar escolhas e melhorar sua experiência profissional, auxiliando no processo de produção de conhecimentos e no seu desenvolvimento profissional, envolvendo investigação, pesquisa e formação (IBIAPINA, 2008).

Além da observação, são utilizadas a técnica da entrevista. Alguns passos são estabelecidos para nortear seu processo e, assim, conseguirmos alcançar o objetivo esperado. Inicialmente, a entrevista inicia-se com uma conversa informal para que as partes sintam-se mais à vontade e possa fluir num clima amigável. A partir daí, o pesquisador informa, brevemente, o objetivo do trabalho e, no decorrer do desenvolvimento, o respondente expõe seu ponto de vista, baseado no objetivo da investigação. Vale levar em consideração a maneira com se conduz a entrevista, a capacidade e o conhecimento do pesquisador a respeito da técnica adotada, a preparação prévia e adequada (ROSA; ARNOLDI, 2006).

Os dados constituem as provas e as pistas que os investigadores recolhem como elementos de análise e, quando rigorosa e, sistematicamente recolhidos, associam a investigação qualitativa a outras formas de ciência. Para o registro dos dados coletados, o pesquisador qualitativo precisa selecionar qual o procedimento que melhor se adequa à pesquisa. Os tipos de registros são apontados por Creswell (2007, p. 193): i) *protocolo observacional* para registrar dados da observação; ii) *protocolo de entrevista* para registrar informações durante uma entrevista qualitativa; iii) *notas manuscritas, gravação em áudio ou em vídeo* para registrar as informações. É importante, também, realizar anotações para o caso do equipamento de gravação falhar; iv) o registro de *documentos e materiais visuais* que pode vir de informações diretamente das pessoas ou situações em estudo ou relatos de segunda mão de pessoas ou situações, escrito por terceiros.

O método qualitativo tem uma importante parcela de contribuição nessa investigação, no sentido de oferecer uma visão sobre a percepção dos sujeitos em relação aos determinados

aspectos do tema pesquisado, porém, diante de medidas empíricas, exige-se o emprego do método quantitativo.

7.1.2 Pesquisa quantitativa

Do ponto de vista metodológico, a investigação quantitativa possibilita o fornecimento de dados, indicadores e tendências observáveis que podem ser utilizados para classificar e tornar inteligíveis diferentes variáveis. A pesquisa quantitativa permite transformar opiniões e informações em números para possibilitar a classificação e análise, abrangendo um grande número de participantes (GIL, 2002; MINAYO; SANCHES, 1993).

Minayo e Sanches (1993, p. 247) afirmam que:

a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais ‘ecológicos’ e ‘concretos’ e aprofundados em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa.

Cabe, portanto, ao pesquisador, compreender e empregar as diferentes possibilidades que cada uma dessas abordagens proporciona em função de promover ações que objetivam transformar a prática docente.

A pesquisa quantitativa tem por intenção a garantia da precisão dos resultados, evitando distorções de análise e interpretação, sem esquecer de deixar uma margem de segurança para as inferências, empregando os instrumentos estatísticos, seja na coleta, seja no tratamento de dados. A pesquisa quantitativa constitui um estudo estatístico que se destina a descrever as características de uma determinada situação mercadológica, medindo numericamente as hipóteses levantadas a respeito de um problema de pesquisa. Visa confirmar se os dados mensuráveis obtidos numa amostra são, estatisticamente, válidos para o universo do qual a amostra foi retirada. O que importa, em uma pesquisa quantitativa, diz respeito a representatividade dos resultados baseada em critérios probabilísticos de seleção de amostras (BEUREN; RAUPP, 2008; PINHEIRO et al., 2006).

A partir da análise do quadro abaixo, podemos perceber que a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e, normalmente, aplica alguma forma de análise estatística (MALHOTRA, 2006, p. 257).

Quadro 4 – Etapas de uma pesquisa quantitativa

Pesquisa quantitativa	
Objetivo	Quantificar os dados e generalizar os resultados da amostra para a população-alvo
Amostra	Grande número de casos representativos
Coleta de dados	Estruturada
Análise de dados	Estatística
Resultados	Recomendam uma linha de ação final

Fonte: Malhota (2006, p. 257).

O objetivo da pesquisa quantitativa fundamenta-se na coleta sistemática de dados sobre populações, programas, ou amostras⁴⁷ de populações⁴⁸ e programas. Utilizam várias técnicas, como entrevistas, questionários, formulários e empregam procedimentos de amostragem. Geralmente, contêm um grande número de variáveis e utilizam técnicas de amostragem para que apresentem caráter representativo. Quando pesquisam aspectos qualitativos como atitudes e opiniões, empregam escalas que permitem a quantificação (LAKATOS; MARCONI, 2001).

Documentos pessoais, como cartas e diários, e documentos referentes à comunicação de massa, como jornais e fitas de cinema, podem ter seu conteúdo quantificado para obtenção de dados pelo método quantitativo (GIL, 2002).

O método em estudo apresenta vantagens e desvantagens exibidas segundo a visão de Fonseca (2011, p.2), são as seguintes:

⁴⁷Amostra é um número menor da população (LEVIN; FOX, 2004).

⁴⁸População ou Universo consiste em um conjunto de indivíduos que compartilham ao menos uma característica, quer seja cidadania, quer seja adesão a uma associação, etnia, matrícula em faculdade ou outras (LEVIN; FOX, 2004).

Quadro 5 - Vantagens do método em estudo de caso

VANTAGENS
Um método quantitativo utilizado numa pesquisa possibilita uma análise direta dos dados, possui grande facilidade demonstrativa dos achados, possibilita a generalização pela representatividade e torna possível a inferência destes achados para outros contextos;
Preocupa-se em medir (quantidade, frequência e intensidade) e analisar as relações causais entre as variáveis;
Pesquisa quantitativa frequentemente assume o pressuposto da predição e controle;
Nos estudos organizacionais, a pesquisa quantitativa permite a mensuração de opiniões, reações, hábitos e atitudes em um universo, por meio de uma amostra que o represente estatisticamente.

Fonte: Fonseca (2011, p. 2).

Quadro 6 - Desvantagens do método em estudo de caso

DESVANTAGENS
Dificuldade em estabelecer relação de causa-efeito e a negligência dos significados e da motivação dos sujeitos;
O problema da quantificação é reduzir o material demasiadamente perdendo o contexto;
Metodologia quantitativa elimina a interpretação e imagina que é possível produzir uma representação clara e do objeto de estudo;
Abordagem quantitativa é restritiva, representando um retrato reducionista da complexidade social, não conseguindo captar o ponto de vista do indivíduo, por utilizar grandes amostras, e afastando o pesquisador do dia-a-dia do objeto.

Fonte: Fonseca (2011, p.2).

Algumas características podem melhor ajudar a esclarecer melhor a identificação de uma abordagem quantitativa (TANAKA; MELO 2001, p. 1):

- Busca descrever significados que são considerados como inerentes aos objetos e atos, por isso é definida como objetiva;
- Tem como característica permitir uma abordagem focalizada e pontual e estruturada, utilizando-se de dados quantitativos;
- A coleta de dados quantitativos se realiza através da obtenção de respostas estruturadas;
- As técnicas de análise são dedutivas (isto é, partem do geral para o particular) e orientadas pelos resultados. Os resultados são generalizáveis.

Em relação aos equívocos mais comuns que são cometidos em relação à abordagem quantitativa, destacam-se: i) a abordagem quantitativa não deve ser utilizada como algo infalível e que expressa uma verdade absoluta; ii) existe também o mito de que apenas o que pode ser expresso em números é permeado com a objetividade exigida para conferir cientificidade à avaliação. No entanto, a análise e conclusões obtidas adotando-se a abordagem quantitativa não estão isentas da visão de mundo e dos valores de quem a faz (TANAKA; MELO 2001).

O planejamento de uma pesquisa quantitativa envolve: elaboração de questionário; escolha do método e desenho da amostra; definição do método de coleta de dados e os procedimentos de campo; checagem, forma de tabulação e análise dos dados e a elaboração do relatório final da pesquisa com as recomendações para a sua apresentação (PINHEIRO et al., 2006).

Medidas quantitativas utilizam algum tipo de instrumento para obter índices numéricos que correspondem a características específicas das pessoas ou objetos da medição. O resultado da aplicação de um instrumento para medida quantitativa configura um conjunto de valores numéricos que são resumidos e registrados sob a forma de relatórios, sendo cuidadosamente selecionado, visto que a sua qualidade influi, diretamente, nos resultados. São inúmeras as técnicas para coleta de dados comumente utilizadas nesse método de pesquisa: questionários, entrevistas (na rua, domicílio ou escritório; pelo correio através do auto preenchimento; por telefone e pela *internet*), observação direta, registros institucionais e grupos focais (BARBOSA, 1999).

Movidos pelo interesse em conhecer a complexidade e totalidade de uma situação em particular, de uma forma mais próxima, focalizando o contexto de uma Escola Especial, o *estudo de caso* foi considerado adequado para a investigação.

7.1.3 Estudo de caso

O estudo de caso tem origem na pesquisa médica e na psicológica, com a análise de modo detalhado de um caso individual que explica a dinâmica de uma dada enfermidade. Além das áreas médica e psicológica, tornou-se uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. Atualmente, é adotado na investigação de fenômenos das mais diversas áreas do conhecimento, podendo ser visto como caso clínico, técnica psicoterápica, metodologia didática ou modalidade de pesquisa caracterizando-se por não ser uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado (GIL, 2002).

O estudo de caso na área da pesquisa educacional se insere numa abordagem metodológica de investigação qualitativa, com contribuições para o desenvolvimento do caso ou dos casos em estudo. O estudo de caso caracteriza-se por se o estudo de um caso, seja ele simples e específico ou complexo e abstrato e, à medida que o contexto estiver familiarizado e as estratégias selecionadas, a investigação terá grandes chances de evoluir (ANDRÉ; LÜDKE, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994; OLIVEIRA, 1997).

A escolha da forma de pesquisa vai depender da natureza do problema e das questões específicas. Para se utilizar o estudo de caso, faz-se necessário ter consciência de algumas vantagens e limites desse tipo de abordagem. Para André (2005, p.33), as vantagens e limites do estudo de caso seriam:

- fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis. Para se conseguir esse intento, o pesquisador necessita investir muito tempo e muitos recursos, seja no planejamento de trabalho, seja na entrada e permanência em campo, seja na interpretação e no relato de dados;
- capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural. Isso vai exigir uma boa aceitação do pesquisador pelos participantes, o que requer muita sensibilidade no contato e nas relações de campo. Mesmo se atendidas tais condições, há ainda o risco de que o pesquisador se deixe fascinar pelo pitoresco ou inusitado, se prenda mais naquilo que mais parece, se perca nas minúcias do dia-a-dia e deixe de lado o que é verdadeiramente significativo ou as questões mais amplas, o que pode comprometer a validade do relato;
- são valorizados pela sua capacidade heurística, isto é, por jogarem luz sobre o fenômeno estudado, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já

sabia. Espera-se que o estudo de caso ajude a compreender a situação investigada e possibilite a emergência de novas relações e variáveis, ou seja, que leve o leitor a ampliar suas experiências;

- Potencial de contribuição aos problemas de prática educacional. Focalizando uma instância em particular e iluminando suas múltiplas dimensões assim como seu relacionamento natural.

As características fundamentais associadas ao estudo de caso em Educação são, assim, expostas por André e Lüdke (1986, p. 18): i) *os estudos de caso visam à descoberta* porque estão sempre buscando novas respostas e novas indagações fundamentadas nos pressupostos de que o conhecimento não constitui algo acabado; ii) *os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto*, porquanto, consideram o contexto em que se situa a pesquisa para melhor compreender a manifestação geral de um problema, as ações, percepções, comportamentos e interações das pessoas relacionadas à situação específica onde ocorre a problemática; iii) *os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda*, focalizando a dinâmica de sala de aula, conteúdos das várias disciplinas do currículo, atuação da equipe técnica da escola, características dos alunos e a interação com a formação dos professores; iv) *os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação*, de fontes variadas que poderão ser cruzadas para confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas; v) *os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas*, em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento do confronto entre os dados encontrados no estudo e os da sua experiência pessoal; vi) *estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social*; nesse aspecto, a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja verdadeira; vii) *os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa*, dependendo do tipo do usuário que se destina, sendo apresentado em forma de dramatizações, desenhos, fotografias, colagens, slides, discussões, mesas-redondas, dentre outras.

Em vista dessas características, ao retratar o cotidiano da escola, oferece elementos para se chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada e pode ser desenvolvido de acordo com o tipo de pesquisa. Tratado de modo a atingir os propósitos da investigação, objetiva manter-se atento a novos elementos que possam surgir. Diante do exposto, circunscreve-se o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa relevante no processo educativo (ANDRÉ; LÜDKE, 1986).

Evidencia-se a contribuição do estudo de caso na esfera educacional por se destacar pela capacidade de fornecer informações valiosas que podem influenciar também nas decisões políticas. Vale salientar a capacidade, sensibilidade e preparo do pesquisador quanto às exigências nas dimensões intelectual, pessoal e emocional no que diz respeito ao rumo da investigação.

7.1.4 Pesquisa colaborativa

A pesquisa colaborativa, em Educação, constitui um tipo de investigação na qual os professores estão inseridos nesse processo na condição de pesquisador da sua prática. No caso, o educador passa a ser parceiro da investigação no momento em que colabora ativamente com a pesquisa no desenvolvimento de práticas investigativas e, nessa interação, constrói sua prática profissional que, ao mesmo tempo, evidencia a proposta do pesquisador. Essas conexões produzem a prática colaborativa de pesquisa entre docentes e pesquisador, exercendo influência nas etapas do seu desenvolvimento e vice-versa, articulando o processo de investigação acadêmica e formação de professores. Parte-se do princípio de ser imprescindível construir conhecimentos ligados à prática real de ensino, aproximando as relações entre os pesquisadores: professores que atuam representando a universidade, e professores, as escolas, ambos, colaborando para a construção do conhecimento científico (DESGAGNÉ, 1997; IBIABINA, 2008; TELES; IBIAPINA, 2009).

Nesse sentido, Ibiapina (2008, p. 12) assevera que:

O professor deixa de ser mero objeto, compartilhando com os pesquisadores a atividade de transformar as práticas, a escola e a sociedade, portanto, as pesquisas deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor, trabalhando na perspectiva de contribuir para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimentos, da teoria e da prática de ensinar, transformando, assim, as compreensões e o próprio contexto do trabalho escolar.

A investigação envolvendo professores e pesquisadores trazem benefícios à escola e ao desenvolvimento profissional do educador, uma vez que atua como sujeito aprendente e transformador do contexto escolar e social. Dessa maneira, produz saberes, compartilhando estratégias e envolvendo os investigadores no processo de produção do conhecimento, sem perder de vista a prática docente e, assim, compreender, analisar e mudar a realidade na qual a teoria e a prática se ampliem, complementem-se e transformem-se.

Nesse estudo, a pesquisa colaborativa foi concebida como um processo de coparticipação a ser realizada pelas professoras na identificação de altas habilidades em seus alunos. Na articulação entre as duas vertentes, foi circunscrito o nosso conceito de pesquisa colaborativa. Com base nessa compreensão, o papel do pesquisador, também, configura-se de formador. Nesse contexto de trocas, assumimos o papel de responsável pela formação dos professores participantes da pesquisa para refletir sobre a sua prática. A colaboração, interdependente entre a pesquisadora e os professores apoia-se no princípio de que cada um necessita da participação do outro para a realização do trabalho.

Na pesquisa colaborativa, Teles e Ibiapina (2009, p. 3) advogam que:

Os conhecimentos produzidos nas universidades encontram-se distanciados das ações realizadas na escola, o que denota a existência do hiato entre a teoria e a prática. Contudo, nos últimos vinte anos, observamos que esse padrão de estudo não mais contempla a complexidade dos fenômenos educacionais. Na necessidade de romper com o modelo de investigação centrado no pesquisador emerge, então, a proposta de investigação que aproxima a pesquisa científica à escola, logo, viabiliza a aproximação entre teoria e prática.

Nesse modelo de investigação, o sentido da colaboração se reporta a uma atividade de pesquisa e de desenvolvimento profissional que vem articular uma investigação acadêmica à formação de professores, sem ser necessária a participação de todos nas mesmas tarefas e com a mesma intensidade. A pesquisa deve apresentar funcionalidade, para que o professor possa demonstrar interesse e motivação, repensar a sua prática e poder modificá-la, aproximando a universidade e estabelecendo parcerias com os professores da escola (IBIAPINA, 2008; MAGALHÃES, 2007; ROMERO, 1998; TELES; IBIAPINA, 2009).

Possibilito, ademais, ao pesquisador colaborar com os professores contribuindo para que eles entendam melhor as situações do cotidiano de sala de aula, compreendendo os conflitos inerentes ao trabalho docente. As conexões interpessoais, os interesses pessoais e sociais entre os participantes, o envolvimento dos pesquisadores e professores em processos reflexivos permitem a troca de experiências e ideias, ampliando seu nível de aprendizagem do professor no exercício da docência. No processo de formação da consciência reflexiva, Teles e Ibiapina (2009) propõem duas formas de reflexão em momentos distintos: reflexão interpessoal e a intrapessoal, de modo a suscitar a para que sirvam de motivação na reconstrução dos conhecimentos prévios indispensáveis aos professores na sua prática pedagógica.

Desgagné (1997) destaca, na pesquisa colaborativa, a influência recíproca entre o referencial teórico adotado pelo pesquisador e o saber produzido pelo professor. Sustenta que o grande interesse de colaboração entre os atores reside na crença de que a produção de conhecimentos melhora a prática, também favorece a produção de conhecimentos.

A pesquisa colaborativa possibilita dois elementos importantes: a produção de conhecimento e o desenvolvimento profissional investigação e formação. Evidencia que, o pesquisador executa um duplo papel: pesquisador e formador. A atitude do pesquisador é a busca do sentido e, ao mesmo tempo, atua como catalisador do processo; sua função como pesquisador contribui a de equilibrar e orientar a pesquisa, valendo-se do quadro teórico e epistemológico por ele proposto. Paralelamente, o professor se engaja nesse processo de colaboração da maneira como vê, sente e observa o seu contexto educativo, enfatizado pela coprodução de conhecimentos.

A pesquisa colaborativa encerra sua importância quando os professores passam a conhecer os significados internalizados, passando a reconstruí-los por meio de um processo reflexivo; oferece uma tomada de consciência dos conhecimentos já internalizados, além dar definição e reorientação dos conceitos e das práticas adotadas nos processos educativos. Insta decerrar que, o trabalho colaborativo e reflexivo do professor, organizado através de formações continuadas, auxilia a teoria na aquisição do conhecimento, para que ressignifique a sua prática, engaje-se com o pesquisador e reveja determinados aspectos da sua ação pedagógica (DESGAGNÉ, 1997; IBIAPINA, 2008; RAUSCH; SCHLINDWEIN, 2001).

Os participantes da pesquisa, igualmente do mesmo modo iniciam o processo com objetivos individuais, mas, à medida que necessita uns dos outros, o espaço passa a ser compartilhado com competências individuais e coletivas em que os objetivos e os motivos se tornam comum ao grupo. Nesse sentido, para que fique claro quanto ao papel a ser assumido por cada um na pesquisa, Ibiapina (2008, p.39) sugere que se negociem as atribuições do pesquisador e do professor, de preferência logo no início da investigação, sendo revistas no decorrer do trabalho sempre que necessário, como elucida o Quadro 7:

Quadro 7 - Sugestões de atribuições do mediador e dos colaboradores

Atribuições do pesquisador mediador	Atribuições dos professores
Levantar conceitos das necessidades formativas	Aprovar os conceitos selecionados no levantamento das necessidades formativas
Levar para a discussão, no grupo, o resultado do levantamento, para a definição dos conceitos a serem trabalhados	Definir os conceitos a serem trabalhados
Fazer o diagnóstico dos conhecimentos prévios sobre os conceitos definidos	Responder ao diagnóstico dos conhecimentos prévios
Aplicar os instrumentos de coleta de informação e transcrevê-las	Apresentar-se como voluntário para a montagem do vídeo
Contratar o filmador	O voluntário deve ficar responsável por obter o consentimento da turma que vai ser fotografada e filmada
Organizar os textos para o estudo dos conceitos	O voluntário deve apresentar-se disponível para encontros extras com o mediador
Mediar as sessões reflexivas	Ler com antecedência os textos
Organizar e selecionar os eixos temáticos e as unidades discursivas e submetê-las à aprovação do grupo	Ler os relatórios parciais e, quando necessário, fazer as possíveis ressalvas
Construir e descobrir com o grupo o modelo de análise das enunciações	Colaborar com os pares nas ações reflexivas
Redigir os relatórios provisórios contendo as enunciações, submetendo-os à aprovação dos parceiros neles envolvidos	Divulgar os resultados do estudo em parceria com o mediador
Divulgar os resultados do estudo individualmente ou em parceria	

Fonte: Ibiapina(2008,p.39).

A distribuição de papéis entre pesquisador, como mediador do processo de pesquisa, e professor, como colaborador desse processo, viabiliza o apoio mútuo e as responsabilidades das partes durante todo o percurso do trabalho colaborativo. Com relação à identificação dos sujeitos da pesquisa, colaborador e pesquisador decidem como serão reconhecido ao longo do processo investigativo, se identificados pelo próprio nome ou por um nome fictício, ou, se fazem opção ou não pelo anonimato (IBIAPINA, 2008).

O diferencial desse tipo de investigação consiste na participação do professor e na sua colaboração para a construção teórica da investigação. Educador e pesquisador colaboram mutuamente, refletindo e influenciando a prática educativa no decorrer do processo e construindo conhecimentos, nessa troca, movidos por objetivos comuns, motivados pela reflexão e, conseqüentemente, transformação do cotidiano escolar, no momento em que se colocam como aprendizes, assimilando com as experiências, conhecimentos, reflexões, objetivos do outro e assim modificando o curso do seu trabalho docente. O professor, como sujeito da investigação, constitui um colaborador, que se encontra diretamente envolvido na condução dos procedimentos da pesquisa. Disso resulta uma proximidade nas posições ocupadas pelo pesquisador e professor colaborador e, como consequência, uma modificação da ação pedagógica (ANADON, 2005; IBIAPINA, 2008).

Na acepção de Ibiapina (2008, p. 46), o trabalho colaborativo e reflexivo:

É organizado por meio de ações formativas que auxiliam no processo de co-produção de conhecimentos. Para a mediação desse trabalho, levamos em consideração que o exercício reflexivo crítico necessita que nos distancie do factual, para poder analisar e reinventar a teoria e a prática.

Assim posto, torna-se imperativo refletir, criticamente, para poder buscar novas alternativas que comunguem com a prática docente e então poder avançar na teoria, considerando o caminho percorrido pelo pesquisador e professor como um processo de investigação na ação, essencialmente reflexiva e colaborativa: um espaço de formação do professor.

Em síntese, ao adotar a perspectiva colaborativa, posicionamo-nos favoráveis a um processo de construção do conhecimento entre a pesquisadora junto aos professores. Compreendemos, também, a interpretação dos educadores como sujeitos da investigação, no nosso caso, das professoras de uma Escola Especial para surdos, participantes da pesquisa, que contribuem para que esse processo seja, ainda mais rico, apontando, a possibilidade de reflexão e transformação, representado pelo saber prático desenvolvido em interação com o contexto.

Como parte da pesquisa colaborativa e com o intuito de acrescentar mais informações às experiências e conhecimentos prévios acumulados pelo professor, com vistas a articular e contextualizar experiências e conhecimentos para a identificação de altas habilidades foi ofertado, aos professores da Escola Especial, um curso de aperfeiçoamento a distância tendo, como tema, *Identificando altas habilidades em alunos com surdez*.

7.2 Formação docente

Na atualidade, o professor é corresponsabilizado, repetidamente, pela má qualidade do ensino, embora a literatura mostre, no percurso da história da Educação, que as propostas curriculares, planos educacionais, sistemas de avaliação, cursos de capacitação e os cursos de formação não contemplam, apropriadamente, a área da Educação Especial. Esse tema, com efeito, vem sendo inserido no universo escolar sem que os professores possam expressar suas opiniões (EDLER, 2004; LEITE, 2007).

Um dos procedimentos da maior importância no trabalho colaborativo consiste em realizar o diagnóstico das necessidades de formação e dos conhecimentos prévios relacionados a essas necessidades, através das sugestões de temas de interesse dos participantes. Articulam-se os conteúdos acadêmicos relevantes na formação pedagógica dos professores, de forma que sejam preenchidas as lacunas deixadas no decorrer da formação acadêmica do professor (GARCIA, 1999; IBIAPINA, 2008).

Em relação à formação continuada do professor, Ibiapina (2008) em sua tese intitulada *Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica*, realizada em 2004, em que tece comentários sobre a formação do professor na área da Educação, quando afirma que “desde o final da década de 1960, nos países europeus, a análise das necessidades educativas vem se afirmando na teoria e na prática como instrumento de planificação e tomada de decisões na área educativa” (IBIAPINA, 2008, p.41). Essa opinião da autora foi reforçada por outras pesquisas publicadas, no Brasil, na área, desde 1990, em que destacamos como pesquisador, Gatti (1997), que alerta para a necessidade do investimento em formação continuada em Educação para suprir a carência de conhecimentos pelo professor. Também Rodrigues e Esteves (1993) afirmam que a necessidade de formação como uma etapa do processo pedagógico abre horizontes para a autoformação. Os autores evidenciam que, quando surge associada a um dispositivo da pesquisa, fornece informações que podem nortear a ação docente (IBIAPINA, 2008).

A demanda de formação está expressa pela carência de estudos mais aprofundados do professor na condução de uma prática docente que necessita de conhecimentos, habilidades e atitudes para uma atuação profissional de qualidade. Principalmente, quando se refere à área da Educação Especial, por ser uma modalidade que exige do professor ações capazes de promover ou não a aprendizagem do seu aluno com deficiência.

Nesse sentido, Ferreira, Nunes e Mendes (1998) fazem referência a um estudo realizado por Assis (1995) sobre uma avaliação de alunos da rede pública de ensino em um município do estado do Rio de Janeiro sobre a prevalência de alunos com altas habilidades oriundos de meios sociais menos favorecidos. Os resultados demonstraram que a incidência era equivalente à encontrada em outras classes sociais, entretanto, um dos aspectos mais importantes desse estudo foi o curso de formação continuada ofertado aos professores para identificar esses aprendizes, a fim de que pudessem ser encaminhados a programas de enriquecimento.

Uma atenção para a formação de professores se faz, ainda, mais necessária ao considerar os resultados apresentados em estudos realizados por Almeida e Nogueira (1988), que indicam uma valorização quase exclusiva em torno das características intelectuais e do rendimento escolar na indicação das altas habilidades por professores, em detrimento da criatividade, capacidades artísticas e desportivas. Os professores de crianças com altas habilidades e talentos tendem a estimular as capacidades intelectuais, artísticas ou motoras que são mais visíveis, e, em geral, não percebem a importância da estabilidade emocional que, certamente, devem proporcionar ao seu aluno para um desenvolvimento saudável, bem como, para um propósito socialmente produtivo (ALMEIDA et al., 2000).

Nessa perspectiva, os ambientes de formação contribuem para desenvolver, nos professores, concepções reflexivas que venham ressignificar sua prática docente a partir da avaliação dos problemas surgidos no decorrer do seu trabalho em sala de aula, visto que teoria e prática não se encontram dissociadas, pois só a teoria não é suficiente para orientar a prática e a prática, sem fundamentação teórica, configura bastante debilitada. O professor desenvolve uma atividade investigativa a partir da reflexão sobre sua atuação profissional, caracterizando-a como produtora de conhecimentos práticos sobre o ensino, haja vista que a ação e reflexão são inseparáveis (FERREIRA; NUNES; MENDES, 1998; FREIRE, 1979; GARCIA, 1999; SHÖON, 1991).

Sobre a formação docente, Ferreira, Nunes e Mendes (1998, p. 70) afirmam que:

[...] faz-se mister que os responsáveis pela formação desses professores ajudem os futuros docentes, desde o início, tanto a refletir sobre seu exercício docente, e a construir assim suas teorias, quanto a dar continuidade a esta formação, que se prolonga por toda vida.

No que concerne ao professor de alunos com altas habilidades ou talentos, convém tomar conhecimento do impacto que a diversidade humana pode causar na família, escola e

sociedade, como, também, entender as estratégias de ensino mais adequadas à promoção de sua aprendizagem e de sua condição de contribuir com a comunidade, como cidadão.

Conforme Almeida et al. (2000, p.86):

Os professores têm a oportunidade de trabalhar diariamente com os alunos, o que lhes permite uma observação contextualizada e contínua das suas capacidades ou habilidades escolares. Comparativamente aos pais, os professores possuem ainda a vantagem de poderem comparar os desempenhos individuais, na sua qualidade e níveis atingidos, tomando o grupo de pares como parâmetro de referência (mais difícil de ocorrer no seio da família).

Deve-se, nessa conjuntura, proporcionar ambientes de aprendizagem que ofereçam acesso aos alunos conhecimento sobre cultura, segurança, bem-estar emocional e interações sociais positivas, valorizando a diferença e reconhecendo as vantagens de viver de forma harmoniosa e produtiva num mundo culturalmente diversificado. A propósito, o professor pode presenciar as características e os comportamentos dos seus alunos em situações variadas, podendo se deparar, algumas vezes, em momentos mais ricos do que no ambiente familiar (LANDAU, 2002; MARQUES, 2010).

Esta citação de Guenther (2009a, p. 224) mostra a importância da formação do professor para a identificação das altas habilidades ou talentos dos seus alunos:

A identificação e busca de talentos na escola deve ser parte do processo de conhecimento profundo de todos os alunos, sem focalizar atenção em problemas, deficiências e dificuldades. [...] Portanto o professor precisa estar muito atento aos sinais de capacidade da criança, procurando detectá-los nas situações da vida diária na sala de aula, em termos de desempenho e produção, e não de problemas.

Em paralelo, fica evidente que a formação do professor, associada às teorias desse campo de estudo, leva-o à possibilidade de implementar novas práticas, com dados reais relativos à diversidade do aluno com altas habilidades ou talento numa proposta de redimensionar o trabalho pedagógico do cotidiano da sala de aula. E, de alguma maneira, contribuir com o enriquecimento profissional dos docentes como um suporte para sua prática diante da diversidade de habilidades e interesses apresentados em sala de aula. Igualmente, os profissionais que desenvolvem trabalhos vinculados à área de Educação devem permanecer em processo de formação continuada, buscando a promoção de seu exercício profissional, com vistas a níveis superiores de eficiência e competência, aliada ao aprofundamento teórico relacionado à área de conhecimento na qual estão vinculados.

Cumprir mencionar o papel das universidades como polos de formação, uma vez que a matriz curricular dos cursos de Educação, de modo geral, não aborda temas relativos ao desenvolvimento, ensino e aprendizagem de pessoas com altas habilidades. De modo análogo, não contempla aspectos pedagógicos e didáticos desses alunos, ocasionando uma lacuna na formação docente relacionada a conteúdos pertinentes nesse campo do saber.

Considerando a escola para surdos como um contexto por excelência para a identificação de altas habilidades de alunos com surdez, pretendemos qualificar o professor para formas de identificação adequadas ao desenvolvimento das capacidades desses alunos. Espera-se, a partir dessa abordagem, realizar um processo colaborativo com esses educadores para que, a partir de suas reflexões, possam influenciar, positivamente, o seu trabalho de sala de aula.

7.2.1 Curso de aperfeiçoamento identificando as altas habilidades em alunos com surdez

O Curso de aperfeiçoamento *Identificando altas habilidades em alunos com surdez* foi promovido pelo Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC). O curso reuniu conhecimentos sobre altas habilidades e talentos. Intencionou, ainda, abordar instrumentos para apoiar o professor na identificação de altas habilidades dos seus alunos, não apenas na área escolar, mas nos demais campos de realização e comportamento do ser humano. Esteve voltado para a formação de docentes que atuavam no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com surdez.

O curso explorou as concepções, diretrizes legais e a identificação de altas habilidades e talentos baseado na Teoria Triádica da Superdotação idealizada por Renzulli (2004) e Mönks (2002) e na Teoria das Inteligências Múltiplas (IM) de Gardner (1994), que têm em comum uma visão multifacetada da inteligência. Ao final do curso, como parte da avaliação, foi aplicada uma lista de indicadores de altas habilidades para alunos com surdez; um instrumento de uso prático, utilizado em um curto período de tempo, para não prejudicar as atividades do professor.

A disposição de sua carga horária foi de 180 horas/aula assim distribuídas: 150 horas/aula, como parte virtual, através da Educação a Distância (EaD) e 30 horas/aula, como parte presencial. Notadamente, o curso a distância apresenta-se como uma alternativa para promover uma formação de professores em serviço sem ter a necessidade de retirá-los da sala

de aula. Permite, ao mesmo tempo, através da *internet*, fazer uma relação direta entre o conteúdo do curso e o seu contexto de atuação profissional.

O curso foi totalmente gratuito, contribuindo para a progressão profissional dos educadores, considerando os planos de cargos e salários das instituições em que estavam vinculados. Também norteou a identificação de altas habilidades em alunos com surdez e, conseqüentemente, contribuiu para o avanço de pesquisas nessa área, especialmente, no município de Fortaleza-Ceará.

Partindo desse cenário, o curso a distância teve como objetivo apresentar uma fundamentação teórica e discussões sobre a temática que subsidiaram as práticas docentes, de forma a aproximar a teoria da prática no cotidiano desses profissionais. Os seminários temáticos foram desenvolvidos em fóruns virtuais, exibição de vídeos, socialização dos conteúdos e dúvidas. A forma de interação e comunicação entre tutores e alunos foi efetivada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Sócrates – UFCe em encontros presenciais.

Assinala-se que o objetivo geral teve como fundamental promover um curso de aperfeiçoamento a distância sobre a identificação de altas habilidades para professores de alunos surdos; intencionou-se: proporcionar, ao professor, conhecimentos e reflexões sobre inteligência, altas habilidades e talento; instrumentalizar o docente para identificar altas habilidades segundo as concepções da Teoria Triádica da Superdotação e da Teoria das Inteligências Múltiplas (IM); aplicar uma lista de indicadores de altas habilidades em alunos com surdez como parte prática do curso, através da colaboração ativado professor.

Da mesma forma de que em um curso presencial, o bom desempenho do aluno demandou participação, comprometimento e trabalho coletivo. Para isso, os participantes tiveram acompanhamento e suporte constantes no uso da plataforma e na execução de suas atividades. A aprendizagem exigiu contato diário com o objeto de estudo, envolvimento e dedicação. Nesse sentido, foi recomendável que a realização das atividades não fosse concentrada em um ou dois dias, mas distribuída durante toda a semana.

As novas tecnologias entram em nossa casa diariamente, de diversas formas, e o seu uso modifica a visão das pessoas, provocando mudanças no âmbito econômico, social e educacional. Suscitam novos impactos que afetam inclusive a formação de professores, em função das atuais demandas educacionais, exigindo novos modelos nos cursos de formação (METTRAU, 2002).

Instituiu-se, a deliberação que o aluno não acumulasse dificuldades e dúvidas e a necessidade de manter contato constante com o seu coordenador: professor responsável pela

realização das atividades de sua turma na plataforma. Para tanto, cada aluno deverá usar o seu *e-mail* individual, fornecido no ato da matrícula ou no preenchimento do perfil, para manter contato com o professor a distância.

7.2.2 Estrutura do Curso e distribuição da carga horária

O curso proposto foi organizado em seis módulos, constando de assuntos contextualizados, textos, estudos dirigidos e atividades práticas sobre a temática de altas habilidades e talentos (ANEXOG). Abaixo o cronograma do curso.

Quadro 8 – Cronograma do curso de formação docente continuada

Atividade	Carga horária por módulo	Carga horária por orientações presenciais	Período
Matrícula, preenchimento do perfil do curso		06h	01/08/12 a15/08/12
Apresentação e início do curso	15h	10h	16/08/12 a23/08/12
A direção do tempo e as diretrizes da lei: a história e a legislação na área de altas habilidades e talentos	20h	2h	24/08/12 a06/09/12
A inteligência e seu percurso de forma flexionada no singular para o plural	20h	2h	07/09/12 a28/09/12
A criatividade na Educação: confronto entre o pensamento inovador e os ditames pedagógicos convencionais	20h	2h	29/09/12 a15/10/12
Reconhecendo as capacidades humanas: estratégias de identificação de alunos com altas habilidades ou talentos	35h	2h	16/10/12 a01/11/12
A pessoa com altas habilidades ou talentos e seus laços de família	20h	2h	02/11/12 a30/11/12
A teoria na prática: identificando alunos com altas habilidades ou talentos em sala de aula	20h	10h	01/12/12 a20/12/12
Total	150h	30h	180h

Fonte: Elaborada pela autora.

Quanto ao aproveitamento do curso, os participantes deveriam desenvolver, no mínimo, 75% das atividades propostas, sendo necessária a realização de todas as atividades previstas: anotações no portfólio, participação nos fóruns, elaboração de textos, realização de leitura de textos, estudos dirigidos, tarefas, dentre outras. A certificação do curso foi efetuada após o preenchimento da lista de indicadores de altas habilidades em alunos com surdez pelos cursistas. O certificado do curso foi conferido pela Pró-reitoria de Extensão (PREX) da UFC.

7.3 Universo pesquisado: escola especial para alunos com surdez

A investigação foi desenvolvida seguindo as seguintes etapas: i) realização de um curso de aperfeiçoamento a distância, com uma carga horária de 180 horas/aula para os profissionais da instituição escolar; ii) aplicação de uma lista de indicadores de altas habilidades em alunos com surdez pelos participantes do curso; iii) triagem e caracterização dos alunos com indicadores de altas habilidades a partir da sinalização dos cursistas; iv) descrição dos procedimentos adotados pelo pesquisador para a identificação e encaminhamento dos alunos indicados; v) caracterização dos instrumentais utilizados; vi) análise dos dados coletados.

A escolha do Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES)⁴⁹ se deu pelo fato de ser a única Escola Pública que atende alunos surdos do Ensino Fundamental e Médio no Estado do Ceará. Atualmente, conta com 489 alunos matriculados nos turnos manhã, tarde e noite, sendo 411 estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O considerável número de alunos matriculados nos possibilitou o acesso de encontrar um significativo número de estudantes com altas habilidades. Também foi devidamente considerada a proposta pedagógica adotada, de uma Educação bilíngue.

O universo da pesquisa consistiu, por conseguinte, na comunidade escolar de uma Escola Especial para surdos, tendo como sujeitos do estudo: i) alunos com surdez matriculados no Ensino Fundamental (1º. ao 9º. ano) em uma escola especial para surdos na cidade de Fortaleza – Ceará; ii) familiares dos alunos identificados e iii) professores desses alunos.

⁴⁹ Identificação da Escola Especial concedida através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO C).

7.3.1 Caracterização da escola

O Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) está localizado na Avenida Rui Barbosa, 1970, Bairro Aldeota. Há 52 anos, presta serviços educacionais à comunidade surda, desde a sua criação em 24 de março de 1961. Atualmente atende 489 alunos com surdez do 1º. ano do Ensino Fundamental ao 3º. ano do Ensino Médio. As dependências físicas da escola estão distribuídas em: sala da diretoria; sala da coordenação; sala dos professores; salas de aula; pátio interno, onde acontecem a culminância dos projetos educativos, acolhidas e festas; quadra esportiva; cozinha; depósito da cozinha; refeitório; depósito para material escolar e estúdio para filmagens. Como atividade extra, a escola oferece laboratório de informática, brinquedoteca, sala de vídeo e sala de multimeios.

As salas de aula possuem como mobiliário: mesa e cadeira do professor, lousa, armário e carteiras dos alunos. Vale salientar que, devido ao fato de ser uma Escola Especial, conta com a presença de um número reduzido de alunos por sala, em torno de 8 a 12 estudantes, justificando o restrito espaço físico das salas de aula, que, embora pequeno, é suficiente para a circulação dos alunos. Como uma das estratégias de comunicação com os alunos, encontra-se uma lâmpada vermelha, fixada na parede em todas as salas de aula e na sala dos professores, que acende e apaga, indicando o início ou término dos intervalos e das aulas.

Além das disciplinas obrigatórias, a escola oferece a disciplina de Libras em todas as séries do Ensino Fundamental e Médio, obedecendo as normas legais estabelecidas pela lei 10.436/2002. São ministradas por professores surdos com proficiência em Libras ou Letras/Libras.

As avaliações da aprendizagem, elaboradas pelos professores, são realizadas pela emissão de vídeos produzidos por profissionais qualificados em edições dos textos. A avaliação é realizada em Libras (L1) para assegurar uma melhor compreensão por parte dos alunos e, concomitantemente, as respostas dos alunos em Língua Portuguesa (L2), de acordo com a proposta da Educação Bilíngue. Vale ressaltar que, durante as avaliações, cada aluno faz uso de um *notebook*.

7.3.2 Amostra

Anteriormente ao do trabalho de investigação, foi feito contato com o Núcleo Gestor do ICES, constituído de uma diretora⁵⁰ e uma coordenadora pedagógica, para apresentarmos o objetivo da pesquisa e a sua metodologia. Após esse primeiro contato, conversamos com os professores sobre a proposta do *Curso de aperfeiçoamento identificando altas habilidades em alunos com surdez* e iniciamos o processo de inscrição dos professores presentes. Ressaltamos que essa ação foi realizada nos turnos da manhã, tarde e noite.

Em um segundo momento, em comum acordo com o Núcleo Gestor da escola, deu-se continuidade às inscrições do curso com os profissionais interessados que não estavam presentes no primeiro encontro. Participaram da pesquisa 18 professores do 1º. ao 9º. ano do Ensino Fundamental que atuam nos turnos manhã, tarde e noite. Dentre os cursistas, vale destacar a presença de um professor surdo que lecionava a disciplina de Libras, concluindo aliás, com êxito. Participaram, também, quatro intérpretes que não eram sujeitos da pesquisa, mas precisavam interpretar em língua de sinais as entrevistas com os alunos e, por isso, sentiram a necessidade de entender mais sobre altas habilidades. Cumpre mencionar que a população da investigação contam com 411 alunos matriculados no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano).

Dentre os 21 educadores que participaram do curso, três professores não reconheceram alunos com altas habilidades em sua sala de aula, portanto não participaram do estudo, fornecendo as seguintes justificativas: i) todos os alunos apresentavam deficiências múltiplas com comprometimento severo; ii) após a conclusão do curso, afastou-se para aposentadoria; iii) o professor afirmou não haver alunos com altas habilidades em sua turma. Assim trabalhamos com três amostras: 30 alunos indicados pelos professores, 18 professores e 30 familiares, perfazendo um total de 78 sujeitos da pesquisa.

7.3.3 Sujeitos da pesquisa

Contamos, como colaboradores da nossa pesquisa, todas as fontes de informação que pudessem nos oferecer subsídios para identificar altas habilidades em alunos surdos. Assim, para atingir os objetivos propostos, o estudo contemplou três amostras, com diferentes sujeitos da pesquisa: i) professores lotados nas turmas do 1º. ao 9º. ano do ICES que indicaram

⁵⁰ Obedecendo aos critérios estabelecidos para uma Escola Bilíngue a SEDUC nomeou como diretora geral, uma integrante da comunidade surda.

alunos com sinais de altas habilidades através do uso da lista de indicadores; ii) alunos com surdez indicados pelos professores e iii) familiares dos alunos indicados.

7.4 Caracterização dos sujeitos

7.4.1 Professores

Participaram do estudo 18 professores que atuam na referida Escola Especial da rede estadual de ensino e aceitaram fazer o *Curso de aperfeiçoamento identificando altas habilidades em alunos com surdez*. Todos os professores colaboradores foram designados pela letra P (professor) seguida de um número durante o registro dos dados para preservar suas identidades. Logo, P1 indica o professor 1 e assim por diante até o último professor (P18) sujeito da pesquisa.

Todos os professores pesquisados conseguem se comunicar com o aluno em Libras, embora, algumas vezes, dependendo do conteúdo a ser estudado, necessite da presença do intérprete em sala de aula. O grupo de professores pesquisado mostrou um perfil adequado para auxiliar no processo de aprendizagem do aluno surdo por entender a importância da Libras (L1) e respeitá-la como a língua natural do surdo, priorizando essa via de comunicação com todos os alunos na dinâmica escolar e nos conteúdos curriculares.

Com relação à formação acadêmica, demonstrada, na Tabela 1: a distribuição dos professores conforme os respectivos cursos de formação: Pedagogia (8), História (1), Geografia (1), Filosofia (1), Matemática (1), Letras (3), Letras Libras (2), Engenharia Civil (1). Um professor ainda está cursando Letras/Libras e uma professora, além da formação em Letras, também possui o curso de Letras/Libras.

Tabela 1 - Distribuição de frequência dos professores da amostra segundo a área de formação

Formação	Nº de professores	%
Pedagogia	08	44,5
História	01	5,5
Geografia	01	5,5
Filosofia	01	5,5

Matemática	01	5,5
Letras	03	16,7
Letras Libras	01	5,5
Engenharia Civil	01	5,5
Letras/Libras (cursando)	01	5,5
Total	18	100

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

No que se refere a cursos de pós-graduação *lato sensu*, os professores relataram fazer parte do seu *curriculum* os cursos de Psicopedagogia (4) e dois professores em fase de conclusão, Educação Especial (7), História (1), Formação de professores em Educação Especial (1). Apenas uma professora pesquisada possui mestrado em Educação e dois professores não apresentam especialização, conforme indica a Tabela 2.

Tabela 2- Frequências absolutas e percentuais dos professores segundo a pós-graduação

Áreas de Formação	Frequências	%
Psicopedagogia	4	22,2
Psicopedagogia (concluindo)	2	11,1
Educação Especial	7	38,8
História	1	5,6
Formação de Professores em Educação Especial	1	5,6
Mestrado em Educação	1	5,6
Sem pós-graduação	2	11,1
Total	18	100

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

A Tabela 2 mostra que 38,8% dos professores têm pós-graduação em Educação Especial, denotando a preocupação do professor em sua formação na área em que atua. Em seguida, os professores com especialização em Psicopedagogia representam 22,2% do grupo pesquisado e, com uma representação desse mesmo curso, 11,1% dos professores, no caso dois professores, estão em fase de conclusão do curso. Com um percentual de 5,6% cada, dois professores concluíram curso: na área de História e Formação de Professores em Educação Especial e, apenas um professor possui Mestrado em Educação. Também podemos observar, analisando a tabela acima, que, nesse grupo, dois professores ainda não possuem pós-graduação: percentual correspondente a 11,1%.

Em relação ao gênero, majoritariamente os docentes pesquisados pertencem ao gênero feminino, com um percentual de 77,8%. Dos 18 professores consultados, 14 são do sexo feminino e quatro do sexo masculino, representado uma frequência de 22,2% em relação ao total. Encontram-se distribuídos nos turnos manhã, tarde e noite, conforme a Tabela 3.

Tabela 3 - Frequências absolutas e percentuais dos professores colaboradores segundo o gênero

Gênero	Frequências	%
Masculino	04	22,2
Feminino	14	77,8
Total	18	100

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

A concentração da faixa etária da amostra de professores prevaleceu o gênero feminino distribuído igualmente entre 30 e menos de 35 anos e, na faixa entre 50 e 55 anos, com uma frequência de 22,3%. Os professores do gênero masculino ficaram distribuídos entre 25 a 40 anos, exceto um professor que está incluído na faixa etária entre 55 a 60 anos. Apenas um professor representado na tabela do gênero masculino tem entre 25 a 30 anos, apresentando a menor frequência, com 5,5%. A faixa etária dos professores pode ser observada na Tabela 4.

Tabela 4 – Distribuição de frequência dos professores da amostra segundo o gênero e a idade

	Frequências

Classes (Idades)	Masculin o	Feminin o	%
25 ----- 30	01	0	5,5
30 ----- 35	01	03	22,3
35 -----40	01	01	11,1
40 ----- 45	0	02	11,1
45 ----- 50	0	03	16,6
50 ----- 55	0	04	22,3
55 ----- 60	01	01	11,1
Total	04	14	100

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Os professores que ministram aula nos turnos manhã, tarde e noite estão assim distribuídos (Tabela 5).

Tabela 5 – Frequências absolutas e percentuais dos professores por turno de trabalho

Turno de trabalho	Frequências	%
Manhã	03	16,7
Tarde	03	16,7
Noite	02	11,1
Manhã/Tarde	06	33,3
Tarde/Noite	02	11,1
Manhã/Noite	02	11,1
Total	18	100

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Observando os dados da tabela acima, seis professores concentram seu horário de trabalho nos turnos manhã/tarde, com um percentual de 33,3%, representando um maior número de professores participantes da pesquisa, seguidos de três professores que lecionam apenas no turno da manhã e três que lecionam apenas no turno da tarde, ambos com uma representatividade de 16,7% cada. Dois professores estão lotados nos turnos tarde/noite e dois no turno manhã/noite com percentual de 11,1% respectivamente.

7.4.2 Familiares

Crianças com altas habilidades nascem em qualquer família e em qualquer nível socioeconômico. Como necessitam de uma variedade de experiências enriquecedoras, o meio social em que vivem deve ser facilitador para contribuir e valorizar as diferentes manifestações dessa inteligência, abrindo espaço para as novas possibilidades que essa criança venha estabelecer para se desenvolver plenamente (SABATELLA, 2008; GUENTHER, 2000c; REGO, 1995).

Os familiares se destacam por ser uma das melhores fontes de informação, além de demonstrarem interesse nos progressos, nas dificuldades e em participar de momentos peculiares da vida do filho (LANDAU, 2002; PERÉZ, 2000; WINNER, 1998). No caso específico dos alunos surdos, no processo da pesquisa, alguns pais demonstraram surpresa e, ao mesmo tempo, satisfação ao tomar conhecimento que seu filho(a) tinha sido indicado pelo professor como um dos alunos com indício de altas habilidades.

Embora não tenham conhecimento técnico sobre altas habilidades, as informações fornecidas pelos familiares, durante o processo de identificação, têm muita consistência, por serem as pessoas que presenciam o dia a dia dessas crianças em diversas situações, muitas vezes ignoradas pelos professores, e que são extremamente válidas. Convém assinalar a participação da família como uma das amostras dos sujeitos da pesquisa, tendo em vista que os pais, como intérpretes do cotidiano dos filhos, poderão nos fornecer informações que estejam em consonância com o olhar do professor e, ao mesmo tempo, manifestar seus sentimentos em relação às habilidades dos seus filhos. Enfim, podemos reunir essas informações e efetivar, com mais segurança, a identificação do alunado com altas habilidades.

Foram entrevistados familiares dos alunos indicados, perfazendo um total de 30 entrevistas realizadas nas dependências da escola especial e agendadas antecipadamente. O que facilitou esse contato foi a presença diária de alguns pais que precisam permanecer na

escola durante todo o horário de aula devido à dificuldade de deslocamento: a distância entre sua residência e a escola, como também outros pais que precisam deixar seu filho no início da aula e buscá-lo na saída da escola. Em relação aos alunos maiores e mais independentes, que não precisam de acompanhante para vir à escola, foi mantido contato com seus familiares por telefone, marcando hora e local para a entrevista.

A Tabela 6 exibe a distribuição da frequência dos familiares que participaram da pesquisa na condição de sujeitos, classificados segundo o grau de parentesco.

Tabela 6– Distribuição dos familiares dos alunos indicados segundo o grau de parentesco

Grau de parentesco	Frequências	%
Pai	02	6,7
Mãe	25	83,3
Irmã	01	3,3
Tia	02	6,7
Total	30	100

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

A maior incidência na representação dos familiares dos alunos indicados, segundo o grau de parentesco, contou com uma participação significativa de 25 mães, representando mais da metade do número de familiares (83,3%), em seguida dois pais, com 6,7%. Colaboraram, ainda, uma irmã (3,3%) e duas tias (6,7%).

Os dados da Tabela 7 apresentam que 14 familiares do gênero feminino não conseguiram concluir o Ensino Fundamental, seguido de um familiar do gênero masculino, representando 50% do grupo pesquisado, com a maior incidência, apontada nesse item, seguidos do Ensino Médio Completo. Dos participantes da pesquisa, um respondente do sexo masculino e oito do feminino conseguiram concluir o Ensino Médio. Apenas dois familiares do gênero feminino indicaram estar cursando o Ensino Superior e nenhum familiar tem formação superior.

Tabela 7 - Distribuição de frequência dos familiares dos alunos indicados segundo o gênero e nível de instrução

Nível de instrução	Masc	Fem	Frequência	%
Ensino Superior Completo	0	0	0	0,0
Ensino Superior Incompleto	0	2	2	6,6
Ensino Médio Completo	1	8	9	30,2
Ensino Médio Incompleto	0	2	2	6,6
Ensino Fundamental Completo	0	2	2	6,6
Ensino Fundamental Incompleto	1	14	15	50,0
Total	2	28	30	100

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Os familiares dos alunos indicados apresentam as ocupações elucidadas na Tabela 8.

Tabela 8 – Distribuição de frequência dos familiares dos alunos indicados segundo a ocupação

Profissões	Frequências	%
Vendedora	1	3,3
Assistente Administrativo	1	3,3
Comerciante	2	6,7
Dona de casa	15	50,0
Costureira	2	6,7
Administração	2	6,7
Estudante	3	10,1
Supervisora de loja	1	3,3

Vigilante	1	3,3
Auxiliar de Serviços	1	3,3
Educadora	1	3,3
Total	30	100

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Das diferentes ocupações dos familiares, o trabalho destinado às atividades domésticas (dona de casa) apontou um percentual de 50% do grupo pesquisado; três, ainda, são estudantes. Receberam duas indicações: o trabalho de costureira, administração e comerciante, enquanto as outras ocupações receberam um indicador para as profissões de vendedora, assistente administrativo, supervisora de loja, vigilante, auxiliar de serviços e educadora, correspondendo a 3,3%.

A Tabela 9 exibe a faixa etária dos familiares participantes da pesquisa segundo o gênero.

Tabela 9 - Distribuição de frequência das idades dos familiares dos alunos indicados segundo o gênero

Classes	Gênero			
	Masculino		Feminino	
	Freq.	%	Freq.	%
15 ----- 20	0	0	3	10,7
20 ----- 25	0	0	1	3,6
25 ----- 30	0	0	2	7,1
30 -----35	0	0	8	28,6
35 -----40	0	0	8	28,6
40 -----45	0	0	5	17,8
45 -----50	1	50,0	1	3,6
50 -----55	1	50,0	0	0

55 -----60	0	0	0	0
Total	2	100	28	100

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

A Tabela 9 diz respeito às idades dos familiares e se concentrou, igualmente, na classe dos intervalos de 30 a menos de 35 anos e de 35 a 40 anos, com 28,6% de frequência nos dois intervalos do gênero feminino, respectivamente. As classes pertencentes ao intervalo entre 40 a 45 anos receberam cinco indicações femininas, com 17,8%. O gênero masculino obteve 50% de frequência nas classes intervalares de 45 a menos de 50 anos e de 50 a 55 anos. Os três respondentes situados no intervalo de 15 a 20 anos são maiores de 18 anos.

Para receber autorização referente à publicação das entrevistas, fotos e filmagens dos alunos e a participação destes nas entrevistas, solicitamos aos pais e responsáveis a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO D), com a condição de ser resguardada a identidade do aluno(a), o que foi atendido sem nenhuma restrição.

7.4.3 Alunos

A distribuição dos alunos indicados conforme o gênero seguiu os mesmos critérios adotados com os professores e familiares. As meninas foram indicadas em menor número pelos professores (10). Os meninos predominaram em relação ao número de alunos indicados com mais da metade de indicações (30), conforme mostra a Tabela 10.

Tabela 10– Frequências absolutas e percentuais dos alunos indicados conforme o gênero

Gênero	Frequências	%
Masculino	18	60,0
Feminino	12	40,0
Total	30	100
Gênero	Frequências	%
Masculino	18	60,0
Feminino	12	40,0

Total	30	100
Total	30	100

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

A Tabela 11 mostra a distribuição dos alunos segundo a idade.

Tabela 11 – Distribuição de frequência dos alunos indicados segundo a classe de idade

Classes (Idades)	Frequências	%
7 -----9	1	3,3
9 ----- 11	2	6,7
11 ----- 13	7	23,4
13 ----- 15	6	20,0
15 ----- 17	5	16,6
17 ----- 19	2	6,7
19 ----- 21	2	6,7
21 -----23	1	3,3
23 ----- 25	3	10,0
25 ----- 27	1	3,3
Total	30	100

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

A partir dos dados da Tabela 11, constata-se a distribuição das idades dos alunos surdos indicados pelos professores com uma maior concentração no intervalo compreendido entre 11 e menos de 13 anos (7) apresentando um percentual de 23,4%, o que aponta ser a faixa etária mais indicada, vindo, em seguida, o intervalo entre 13 e menos de 15 anos com seis indicações, apontando diferenças pouco significativas entre as respectivas frequências. Pode-se observar também que 16,6% têm idade entre 15 e menos de 17 anos com cinco indicações. Dos alunos compreendidos no intervalo de 23 a menos de 25 anos, encontramos 10% dos

alunos indicados. Três classes receberam indicações de dois alunos, com baixo percentual (6,7%), enquanto o menor (7|-----9) e o maior (25 |----- 27) intervalo de classes representativo das idade dos alunos receberam a menor indicação por turma (1), com um percentual correspondente a 3,3%.

A distribuição dos alunos com suas frequências segundo a série escolar consta da Tabela 12.

Tabela 12 – Distribuição de frequência dos alunos indicados segundo a série escolar

Séries	Frequências	%
1°	0	0
2°	2	6,7
3°	1	3,3
4°	2	6,7
5°	6	20,0
6°	7	23,3
7°	1	3,3
8°	2	6,7
9°	9	30,0
Total	30	100

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

O número de alunos do 9° ano (9) teve o maior percentual de indicação pelos seus professores (30%), ao passo que não foram sinalizados aprendizes do 1°ano. Observa-se que o 6° ano obteve sete alunos indicados com sinais de altas habilidades, configurando 23,3% desse grupo, com uma pequena diferença do 5° ano (6), com 20% de alunos; portanto, houve uma maior concentração nessas duas turmas. As turmas de 2°, 4° e 8° anos obtiveram um percentual de 6,7%, com dois alunos indicados nas turmas respectivas.

Tabela 13 - Distribuição de frequência dos alunos indicados segundo o turno que estuda

Turnos	Frequência	%
Manhã	17	56,7
Tarde	12	40
Noite	1	3,3
Total	30	100

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

O maior número de alunos indicados está matriculado no turno da tarde (11); foram sinalizados seis no turno da manhã e um estudante do turno da noite, perfazendo um total de 18 sujeitos. Vale ressaltar que um dos alunos indicados pelos professores do turno da manhã possui surdocegueira.

Outro fato relevante no depoimento dos familiares foi com relação ao tipo de surdez dos educandos e sua oralização, conforme a Tabela 14 a seguir:

Tabela 14–Distribuição dos alunos conforme os tipos de surdez, uso de prótese auditiva e oralização

Surdez Congênita	Surdez Adquirida	Uso da prótese auditiva		Oralização	
		Sim	Não	Sim	Não
A1		X			X
	A2		X		X
A3		X			X
	A4	X			X
A5		X		X	
	A6	X		X	
A7		X		X	
A8			X		X
A9			X		X
A10		X		X	

A11		X		X	
A12		X		X	
A13		X			X
	A14	X		X	
A15		X		X	
A16		X			X
A17			X	X	
A18		X		X	
A19			X	X	
A20		X			X
A21			X		X
A22		X		X	
A23		X		X	
A24		X		X	
	A25		X		X
A26		X			X
A27			X		X
	A28	X			X
A29		X			X
A30		X		X	
24	6	22	8	15	15
30		30		30	

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Segundo a informação dos 30 familiares entrevistados, 24 dos educandos (80%) nasceram surdos, pelo fato da mãe ter contraído rubéola na gestação e apenas 1 aluno tem mãe surda (A16). Quanto àqueles que adquiriram surdez após o nascimento, contamos com 6 educandos (20%) que a adquiriram em consequência de meningite, otites ou medicamentos inadequados.

Continuando o estudo, os dados indicam que, dos 30 educandos, 24 têm surdez congênita (80,0%), 22 (73,4%) são oralizados e 19 (63,3%) usam prótese auditiva. Enquanto

dos 6 educandos (20%) que adquiriram a surdez após o nascimento, 4 (13,3%) são protetizados e 3 (10,0%) são oralizados.

7.5 Materiais e equipamentos

Foram utilizados, durante a coleta de dados, os seguintes materiais e equipamentos: *notebook*, *internet*, canetas, folhas de papel em branco. Para as entrevistas, foram usadas máquina fotográfica, filmadora, impressora *laser* e fotocopidora para impressão dos instrumentos, devidamente autorizados pelos entrevistados.

Como recursos humanos, foi necessária a presença do intérprete de Libras durante as entrevistas com os alunos, pelo fato de se comunicarem em Libras, sua língua natural. Por ter um cursista surdo e em respeito à sua diferença linguística, procurou-se uma forma de acessibilidade ao material utilizado no curso, introduzindo um vídeo com um intérprete apresentando em Libras o conteúdo do módulo. Com a mesma intenção, procurou-se também disponibilizar o material do curso para quem demonstrasse interesse, fosse surdo ou ouvinte.

7.6 Instrumentos

7.6.1 A lista de indicadores de altas habilidades para alunos com surdez

Os procedimentos para identificação de altas habilidades variam muito, desde instrumentos simples até mais sofisticados. Para este estudo, combinamos a avaliação dos familiares através de entrevista semi estruturada, a autoavaliação realizada pelo aluno, utilizando-nos também de entrevista semi estruturada e da técnica de observação com a indicação feita pelo professor através da utilização de uma lista de indicadores.

O estudo considerou uma lista de indicadores de altas habilidades em alunos com surdez, anteriormente elaborada por Fernandes et al(2014). Foi elaborado um instrumento inicial, na mesma Escola Especial para surdos em que foi realizada a pesquisa dessa tese, sendo efetuada a sua validação. Na ocasião, foram observados 500 alunos surdos do 1º. ao 8º. ano do Ensino Fundamental.

Foi elaborada uma lista de indicadores de altas habilidades para o aluno surdo, sendo o instrumento submetido à análise de sete especialistas da área da surdez, que propuseram algumas modificações sendo então submetido ao procedimento de pré-testagem. A escala foi aplicada pelo professor, no segundo semestre letivo, com o apoio de um dos pesquisadores e a presença de um intérprete, visto que a metodologia de ensino da escola citada, como

elucidado, anteriormente, adota o bilinguismo. Para realizar a observação, os professores participaram de um curso de formação continuada sobre a temática, com 60 horas-aula, pois a aplicação de instrumentos de observação ou listas de indicadores para a identificação de altas habilidades requer domínio conceitual da temática. Na época, tratou-se de um curso presencial.

O instrumento, composto de 36 itens (APÊNDICE A), exibe habilidades que podem ser encontradas em alunos com surdez, que deveriam ser identificadas pelo professor, em sala de aula. As sentenças referem capacidades diversificadas, com base numa concepção multidimensional de inteligência. Foi adotada uma distribuição aleatória dos itens para evitar rotinas de respostas. As assertivas foram redigidas de modo claro e conciso, com vocabulário acessível, de modo a tornar o instrumento de uso prático, cuja aplicação utilizasse um curto período de tempo, com o objetivo de não prejudicar as atividades do professor em sala de aula. Com a lista em mãos, o professor foi solicitado a marcar alunos que apresentassem determinada habilidade presente na lista com a letra X.

A heterogeneidade conceitual do instrumento pode ser verificada no Quadro 9 que apresenta os itens pertencentes às categorias dimensionadas: i) linguagem; ii) criatividade; iii) aprendizagem; iv) motivação; v) aspectos afetivos e interpessoais e vi) motricidade.

QUADRO 9- Categorias avaliadas na escala e itens correspondentes

CATEGORIA	QUESTÕES
Linguagem	Q10 + Q12 + Q16 + Q23 + Q27 + Q34
Criatividade	Q4 + Q20 + Q21 + Q29 + Q30 + Q32
Aprendizagem	Q2 + Q17 + Q18 + Q26 + Q28 + Q35
Motivação	Q7 + Q11 + Q13 + Q15 + Q24 + Q31
Aspectos afetivos e interpessoais	Q3 + Q5 + Q6 + Q14 + Q19 + Q25
Motricidade	Q1 + Q8 + Q9 + Q22 + Q33 + Q36

Fonte: Fernandes et al. (2014)

Conforme a análise métrica efetuada, a lista de indicadores construída se apresentou como um instrumento, potencialmente apto a identificar alunos surdos do Ensino Fundamental com altas habilidades. A análise de variância indicou coeficiente de precisão (α de Cronbach) com valor igual a 0,90. Além disso, nenhum item, ao ser excluído do cálculo desse coeficiente, gerou modificações substanciais em seu valor. O erro-padrão da medida foi igual a 0,08, equivalente a 0,22% da amplitude da escala [0-36]. A escala apresentou média

18,90 e desvio-padrão 8,8. A técnica t^2 de Hotelling mostrou-se estatisticamente significativa ($F = 7,0$ para $p = 0,001$), demonstrando diferença entre as médias de cada item e não indicando a presença de efeito de halo, o que significa que não ocorreu a tendência dos indivíduos responderem a um mesmo item em cada pergunta (FERNANDES et al., 2014).

O grupo inicial de alunos surdos, identificados pelos professores através da lista, foi submetido a entrevistas semi estruturadas, empreendidas com o auxílio de um intérprete. Também foram entrevistados os professores que indicaram esses educandos, bem como seus familiares. Esse procedimento foi realizado para selecionar, com maior precisão, os alunos com altas habilidades, pois o grupo inicial, identificados através da observação dirigida realizada pelos docentes, costuma apresentar outras indicações, denominadas espúrias, como a presença de educandos talentosos, por exemplo.

Do total de 411 alunos surdos observados pelos docentes, em sala de aula, foram indicados 30 sujeitos. Vale salientar que todos os 30 aprendizes indicados, 30 familiares ou responsáveis desses estudantes e os 18 professores que os indicaram. Do grupo inicial de alunos, após a realização das entrevistas semi estruturadas, 9 foram sinalizados com altas habilidades, correspondendo a uma proporção de 2,2% do total de sujeitos inicialmente observados, em conformidade com a proporção de 3 a 5% estimada na literatura especializada (BRASIL, 1995, 1999a, 2005b; GUENTHER, 2000b; METTRAU, 2000).

7.7 As entrevistas

Para a obtenção dos dados qualitativos, foram roteiros de entrevistas semi estruturadas direcionadas para cada amostra de sujeitos da pesquisa- professor, aluno e seus familiares -com questões pertinentes aos objetivos delimitados. Desse modo, foram entrevistados 18 professores, 30 alunos e 30 familiares, perfazendo um total de 78 sujeitos de pesquisa.

As perguntas elaboradas nas entrevistas para os professores e familiares do educando foi inspirada nos trabalhos realizados por Renzulli (2002) e Mönks (2002), com base na argumentação de que esse indivíduo precisa estar inserido em um ambiente com o qual possa desenvolver relações sociais: na escola, com seus amigos e com a família.

A construção do roteiro de entrevista dos alunos foi pautada no conceito multidimensional de altas habilidades defendido por Renzulli (2002) e Mönks (2002). A influência de Renzulli pode ser observada por meio de seu Modelo Triádico da Superdotação, que sugere a interseção de três critérios diagnósticos para a identificação das altas habilidades: i) desempenho acima da média, ii) envolvimento com a tarefa e iii) criatividade. Esse modelo, também conhecido como Modelo dos Três Anéis, aborda além dos aspectos cognitivos, a criatividade e a motivação.

O quadro a seguir delinea as vantagens da entrevista semi estruturada:

Quadro 10 - Métodos de coleta de dados pela técnica da entrevista

Entrevista pessoal	Telefone	Autopreenchimento
Contato direto entre o entrevistador e entrevistado	Apenas contato verbal entre entrevistador e entrevistado	Não existe contato entre entrevistador e entrevistado
Versatilidade alta	Versatilidade alta	Versatilidade baixa
Representatividade alta	Representatividade alta	Representatividade baixa
Custo alto	Custo moderado em relação à entrevista pessoal	Custo baixo em relação à entrevista pessoal
Grande quantidade de dados	Baixa quantidade de dados	Baixa quantidade de dados
Retorno alto	Retorno médio	Retorno baixo em geral
Demora na coleta de dados	Coleta de dados relativamente rápida	Relativa demora na coleta de dados (exceto <i>internet</i>)

Fonte: Pinheiro et al. (2006, p. 18).

Para André e Lüdke (1986, p. 34):

O tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.

Os roteiros variaram de acordo com cada amostra de sujeitos. Na entrevista com o aluno, os indicadores foram convertidos em perguntas sinalizadas pelo intérprete ou pelo seu professor, em Libras. À medida que o aluno respondia, a pesquisadora fazia sua transcrição de acordo com o seguinte roteiro:

Roteiro de entrevista para o aluno:

1. O que você faz muito bem?
2. Quanto tempo por dia você passa fazendo essa atividade?
3. O que você acha que faz diferente que surpreende as pessoas?
4. Desde quando você faz isso?
5. Você sempre faz essa(s) atividade(s) sozinho ou com ajuda de alguém?
6. Você gosta da escola? Por quê?
7. Você tem algum amigo que faz algo surpreendente?

Na entrevista com a família, além de obter dados para a pesquisa, as informações com relação à intensidade das atividades citadas pelos alunos atende ao critério do envolvimento com a tarefa e das relações afetivas, de grande importância como sinais de altas habilidades. As questões propostas aos familiares foram:

Roteiro de entrevista para os familiares:

1. O que você acha que (nome do aluno) sabe fazer muito bem?
2. Quando observaram essa habilidade, que tipo de coisas ele(a) fazia?
3. Alguém da família possui a mesma habilidade?
4. O que você acha da habilidade dele(a)?
5. Como se dá a relação dele(a) com os outros irmãos(as)?
6. E com os amigos?

A entrevista inicia com uma pergunta mais geral, também formulada na entrevista do aluno sobre a habilidade apresentada, enquanto as outras questões abordam elementos referentes à atenção, criatividade e aos aspectos psicoafetivos relacionados à família e aos colegas. Também se investigou a influência de fatores hereditários e a expectativa da família com relação às capacidades do aprendiz.

Com uma fundamentação conceitual sobre altas habilidades mais sólida, adquirida pelo professor com a participação no *Curso de aperfeiçoamento identificando as altas*

habilidades em alunos com surdez, pretendeu-se investigar quais os critérios adotados pelo docente para que fosse capaz de identificar esse alunado. Dirigiram-se, ao educador, as seguintes questões:

Roteiro de entrevista para os docentes:

1. O que levou você a identificar essa habilidade no seu aluno?
2. O que você entende por altas habilidades?
3. Você acha que a atividade que seu aluno faz tem elementos criativos?
4. Com que frequência ele(a) faz a(s) atividades?

De certa forma, as questões elaboradas nas três entrevistas têm como base central a concepção do Modelo dos Três Anéis abordando aspectos da totalidade do sujeito e converge para o objetivo geral da pesquisa, qual seja: identificar altas habilidades em alunos com surdez, tendo como campo de ação alunos surdos matriculados no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) em uma escola especial na cidade de Fortaleza – Ceará através de uma avaliação diagnóstica realizada com a colaboração do professor.

7.8 Análise dos dados

Para a análise dos dados quantitativos, obtidos no processo de identificação do aluno surdo através de uma nova aplicação da lista inicial de indicadores de altas habilidades, foi utilizado o *software SPSS (Statistical Package for the Social Science), versão 20 para Windows*. Por se tratar de um instrumento com validade de conteúdo, foi levada a efeito, no plano do estudo dessa escala, a aplicação dos dados referentes a esse grupo de sujeitos. Quanto à análise de fidedignidade se fundamentou nos itens válidos da aplicação, utilizando a análise de variância da matriz de resultados e, como consequência, a estimativa da sensibilidade do instrumento em relação ao erro-padrão da medida.

Os dados das entrevistas foram analisados utilizando a técnica de *Análise de Conteúdo*, obedecendo as etapas proposta por Bardin (1979): i) pré-análise, ii) descrição analítica e iii) interpretação inferencial. A pré-análise organiza o material escrito para observação e comparação das mensagens; a descrição analítica descreve e analisa o conteúdo das entrevistas enfatizando as citações literais dos sujeitos e a interpretação inferencial associa as respostas aos conceitos teóricos. Por intermédio da análise de conteúdo, os dados brutos (transcrições das entrevistas) são sistematicamente transformados em categorias que permitem uma descrição precisa das características relevantes do conteúdo. Essa técnica para descrição

objetiva e sistemática do conteúdo retira da leitura, em contato do material a ser analisado, impressões e orientações das transcrições. Essa leitura possibilitou o surgimento de subtemas e noções iniciais de possíveis categorias de análise.

A análise de dados e discussões sobre a lista de indicadores e as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa com vistas à identificação das altas habilidades será apresentada no próximo capítulo.

8 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, analisaremos os dados obtidos por meio da folha de observação e das entrevistas. Após a aplicação, procedeu-se novamente a uma análise estatística da escala; a análise efetuada por ocasião da pré-testagem se encontra no capítulo anterior. Com as entrevistas, utilizou-se a análise do conteúdo dos depoimentos, organizado sem categorias de análise, apoiadas nos critérios de diagnóstico de Renzulli - aptidão *acima da média*, *criatividade e envolvimento com a tarefa* -para identificar as altas habilidades em alunos com surdez.

8.1 Folha de observação

A análise dos dados coletados através da aplicação da escala pelos professores indicou coeficiente de precisão (α de Cronbach), que varia entre 0 e 1, com valor igual a 0,898. O valor é praticamente igual ao da pré-testagem, correspondente a 0,90 (FERNANDES et al., 2014). A questão que se põe é: quais são os níveis aceitáveis dessa estatística que indicam a confiabilidade de um conjunto de escalas? George e Mallery (2003) apud Gliem e Gliem (2014, p.87) propõem uma regra prática para se avaliar a confiabilidade, a qual está resumida na tabela abaixo.

Quadro 11 – Níveis de qualidade de escalas segundo o valor de *alpha*

Valor de <i>Alpha</i>	Confiabilidade
Maior do que 0,9	Excelente
0,8 - 0,9	Bom
0,7 - 0,8	Aceitável
0,6 - 0,7	Questionável
0,5 - 0,6	Pobre
Menor do que 0,5	Inaceitável

Fonte: George e Mallery (2003) apud Gliem e Gliem (2014, p. 87).

Convém assinalar que a convenção -|significa que inclui o valor superior do intervalo.

Denominou-se a letra “H” para cada item referente à escala, seguida de uma numeração específica aplicada de H1 até H36, observada na tabela a seguir. Verifica-se que o item H15 apresenta contribuição zero e o item H24 mede algo que vai no sentido inverso do conjunto das escalas, na medida em que apresenta correlação negativa em relação ao coeficiente *alpha*. Estatisticamente, no processo de testagem, a análise desses dois itens sugere sua

eliminação para a melhoria da escala. Se eliminados, o grau de confiabilidade, com os 34 itens restantes indica um alpha de Cronbach igual a 0,898.

Quadro 12 – Grau de confiabilidade da escala

Alpha de Cronbach	Número de Itens
0,898	34

Fonte: Elaborada com dados da pesquisa.

Apesar dos dois itens não apresentarem contribuições na análise estatística dos dados, conforme denota a tabela seguinte têm uma importante representatividade para o Modelo dos Três Anéis (RENZULLI, 1978), representando o *envolvimento com a tarefa*, importante aspecto para a diagnose das altas habilidades.

Tabela 15 – Análise da fidedignidade da escala com a contribuição dada por cada item

Itens	Variância da escala por item deletado	Item corrigido – Total Correlação	Alpha de Cronbach por item deletado
H1 - Tem boa expressão facial quando utiliza a Libras.	53,375	0,249	0,891
H2 - Mostra-se crítico, questionando as matérias ensinadas.	51,540	0,415	0,889
H3 - É líder em sala de aula.	50,259	0,594	0,885
H4 - Faz perguntas ou dá respostas raras ou incomuns.	51,495	0,573	0,887
H5 - Apresenta senso de humor: é o engraçadinho da turma.	53,289	0,171	0,893
H6 - É amadurecido: fala e se comporta como se tivesse mais idade.	49,568	0,690	0,884
H7 - Termina as tarefas rapidamente e fica disperso em sala de aula.	52,248	0,306	0,891
H8 - Apresenta facilidade para o desenho ou trabalhos manuais.	51,903	0,379	0,890
H9 - Tem boa expressão corporal quando utiliza a Libras.	51,513	0,438	0,888
H10 - Apresenta facilidade em escrever redações ou poesias.	51,082	0,651	0,886
H11 - É concentrado e perfeccionista com as atividades escolares.	51,137	0,467	0,888
H12 - Consegue expressar bem suas opiniões com a Libras.	52,369	0,409	0,889
H13 - É independente: faz as atividades sem ajuda.	52,809	0,301	0,891
H14 - Questiona regras que são impostas sem uma justificativa.	50,230	0,678	0,884
H15 - Demonstra interesse contínuo em aprender.	54,351	0,034	0,895
H16 - Escreve frases em Português usando pronomes, preposições e verbos nos tempos presente, passado e futuro.	52,493	0,333	0,890
H17 - Relaciona conhecimentos de diferentes matérias escolares.	51,076	0,503	0,887
H18 - Faz muitas perguntas ao professor.	51,964	0,349	0,890
H19 - Prefere amizade com pessoas mais velhas.	53,357	0,226	0,892
H20 - Resolve as questões da prova de uma forma diferente da que o professor ensinou, mas correta.	53,062	0,312	0,890
H21 - Desenha com detalhes e criatividade.	51,151	0,480	0,888
H22 - Demonstra aptidão para as artes.	52,455	0,298	0,891
H23 - Cria diálogos em Libras.	49,766	0,703	0,884
H24 - É indisciplinado em sala de aula.	55,334	-0,226	0,895
H25 - Demonstra senso de justiça.	51,413	0,467	0,888
H26 - Apresenta facilidade em memorizar informações, como datas históricas e capitais de estados e países.	51,168	0,588	0,886

H27 - Conhece muitos sinais da Libras e sabe empregá-los para se comunicar.	51,689	0,388	0,889
H28 - Responde rápida e corretamente às perguntas do professor	51,137	0,467	0,888
H29 - Gosta de fazer as coisas do seu próprio jeito.	50,464	0,559	0,886
H30 - Resolve os exercícios de uma forma diferente da que o professor ensinou, mas correta.	51,057	0,544	0,887
H31 - Mostra-se entediado em sala de aula.	52,861	0,247	0,892
H32 - Apresenta formas originais de solucionar problemas.	51,651	0,502	0,888
H33 - Tem agilidade de movimento (corrida, velocidade e força).	52,110	0,349	0,890
H34 - Gosta de ler textos, livros, jornais e/ou revistas.	53,513	0,181	0,892
H35 - Aprende com facilidade o que foi ensinado.	53,499	0,183	0,892
H36 - Demonstra aptidão para esportes.	50,533	0,561	0,886

Fonte: Elaborada com dados da pesquisa.

Com as supressões indicadas acima, o conjunto final de escalas é apresentado a seguir.

Tabela 16 – Análise da fidedignidade da escala coma contribuição dada por cada item

Itens	Variância da escala por item deletado	Item corrigido – Total Correlação	Alpha de Cronbach por item deletado
H1 - Tem boa expressão facial quando utiliza a Libras.	53,375	0,249	0,891
H2 - Mostra-se crítico, questionando as matérias ensinadas.	51,540	0,415	0,889
H3 - É líder em sala de aula.	50,259	0,594	0,885
H4 - Faz perguntas ou dá respostas raras ou incomuns.	51,495	0,573	0,887
H5 - Apresenta senso de humor: é o engraçadinho da turma.	53,289	0,171	0,893
H6 - É amadurecido: fala e se comporta como se tivesse mais idade.	49,568	0,690	0,884
H7 - Termina as tarefas rapidamente e fica disperso em sala de aula.	52,248	0,306	0,891
H8 - Apresenta facilidade para o desenho ou trabalhos manuais.	51,903	0,379	0,890
H9 - Tem boa expressão corporal quando utiliza a Libras.	51,513	0,438	0,888
H10 - Apresenta facilidade em escrever redações ou poesias.	51,082	0,651	0,886
H11 - É concentrado e perfeccionista com as atividades escolares.	51,137	0,467	0,888
H12 - Consegue expressar bem suas opiniões com a Libras.	52,369	0,409	0,889
H13 - É independente: faz as atividades sem ajuda.	52,809	0,301	0,891
H14 - Questiona regras que são impostas sem uma justificativa.	50,230	0,678	0,884
	54,351		0,895
H16 - Escreve frases em Português usando pronomes, preposições e verbos nos tempos presente, passado e futuro.	52,493	0,333	0,890
H17 - Relaciona conhecimentos de diferentes matérias escolares.	51,076	0,503	0,887
H18 - Faz muitas perguntas ao professor.	51,964	0,349	0,890
H19 - Prefere amizade com pessoas mais velhas.	53,357	0,226	0,892
H20 - Resolve as questões da prova de uma forma diferente da que o professor ensinou, mas correta.	53,062	0,312	0,890
H21 - Desenha com detalhes e criatividade.	51,151	0,480	0,888
H22 - Demonstra aptidão para as artes.	52,455	0,298	0,891
H23 - Cria diálogos em Libras.	49,766	0,703	0,884
	55,334		0,895
H25 - Demonstra senso de justiça.	51,413	0,467	0,888
H26 - Apresenta facilidade em memorizar informações, como datas históricas e capitais de estados e países.	51,168	0,588	0,886
H27 - Conhece muitos sinais da Libras e sabe empregá-los para se comunicar.	51,689	0,388	0,889
H28 - Responde rápida e corretamente às perguntas do professor	51,137	0,467	0,888
H29 - Gosta de fazer as coisas do seu próprio jeito.	50,464	0,559	0,886
H30 - Resolve os exercícios de uma forma diferente da que o professor ensinou, mas correta.	51,057	0,544	0,887
H31 - Mostra-se entediado em sala de aula.	52,861	0,247	0,892
H32 - Apresenta formas originais de solucionar problemas.	51,651	0,502	0,888

H33 - Tem agilidade de movimento (corrida, velocidade e força).	52,110	0,349	0,890
H34 - Gosta de ler textos, livros, jornais e/ou revistas.	53,513	0,181	0,892
H35 - Aprende com facilidade o que foi ensinado.	53,499	0,183	0,892
H36 - Demonstra aptidão para esportes.	50,533	0,561	0,886

Fonte: Elaborada com dados da pesquisa

A técnica t^2 de Hotelling mostrou-se estatisticamente significativa, pois $F = 7,868$ com uma probabilidade $p = 0,00$, demonstrando diferença entre as médias de cada item, o que indica que os itens são independentes, o que afasta a presença de efeito de halo, isto é, não ocorreu a tendência dos indivíduos responderem a um mesmo item em cada pergunta, em concordância com os resultados da pré-testagem ($F = 7,0$ para $p = 0,001$) (FERNANDES et al. 2014).

Tabela 17- Grau de significância da escala

		Grau de liberdade	Média do quadrado	F	Significância
Entre sujeitos		29	1,614	7,868	0,000
	Entre itens	33	1,299		
Dentre sujeitos	Erro (Residual)	957	0,165		
	Total	990	0,203		
Total		1019	0,243		

Fonte: Elaborada com dados da pesquisa.

Resulta, então, que os itens são independentes um do outro, medindo, portanto, atributos diferentes

O conjunto final de itens apresenta dez fatores subjacentes que explicam 81,719% da variância das escalas. Isso significa dizer que apenas 18% da variação nas respostas pode ser atribuída a erro na construção da escala ou a fatores associados às pessoas que responderam ou às condições do ambiente onde elas foram aplicadas

Tabela 18 – Variância total explicada

Fatores	Autovalores Iniciais			Extração da soma dos quadrados			Leitura da Rotação da soma dos quadrados		
	Total	% da variância	% variância acumulada	Total	% da variância	% acumulada	Total	% da variância	% acumulada
1	8,530	25,088	25,088	8,530	25,088	25,088	3,880	11,412	11,412
2	3,581	10,532	35,620	3,581	10,532	35,620	3,844	11,305	22,717
3	3,258	9,583	45,203	3,258	9,583	45,203	3,635	10,692	33,408
4	2,535	7,457	52,660	2,535	7,457	52,660	2,870	8,441	41,849
5	2,211	6,502	59,163	2,211	6,502	59,163	2,866	8,429	50,278
6	2,076	6,106	65,269	2,076	6,106	65,269	2,480	7,293	57,571
7	1,904	5,599	70,868	1,904	5,599	70,868	2,300	6,766	64,336
8	1,461	4,296	75,164	1,461	4,296	75,164	2,133	6,274	70,611
9	1,160	3,413	78,577	1,160	3,413	78,577	2,006	5,899	76,510
10	1,068	3,142	81,719	1,068	3,142	81,719	1,771	5,210	81,719
11	0,926	2,724	84,443						

12	0,811	2,385	86,827					
13	0,802	2,360	89,187					
14	0,626	1,840	91,028					
15	0,550	1,616	92,644					
16	0,430	1,263	93,907					
17	0,395	1,163	95,070					
18	0,381	1,120	96,190					
19	0,305	0,898	97,088					
20	0,214	0,628	97,716					
21	0,200	0,589	98,305					
22	0,180	0,529	98,834					
23	0,137	0,404	99,238					
24	0,089	0,262	99,500					
25	0,074	0,218	99,718					
26	0,044	0,131	99,849					
27	0,032	0,093	99,942					
28	0,014	0,041	99,982					
29	0,006	0,018	100,000					
30	2,360E-016	6,941E-016	100,000					
31	6,871E-017	2,021E-016	100,000					
32	-5,040E-017	-1,482E-016	100,000					
33	-2,188E-016	-6,436E-016	100,000					
34	-3,279E-016	-9,645E-016	100,000					

Método de Extração: Componente Principal de Análise.
Fonte: Elaborada com dados da pesquisa.

O autovalor representa a quantidade de variância explicada por cada fator. Assim, é que o fator 1 tem autovalor igual a 8,530, respondendo por 25,09% da variância explicada, seguido do fator 2, com 10,53%.

Outro elemento importante é a comunalidade que representa o que cada item compartilha com os outros, resultando, daí, sua denominação. Como se observa na tabela a seguir, todos os itens estão satisfatórios, com índices de extração acima de 50% e, muitos deles, com valores próximos de 1. Por outras palavras, o elemento subjacente medido tem bom índice de homogeneidade.

A tabela a seguir mostra as cargas de cada fator com os respectivos itens. O procedimento de rotação da matriz é necessário para se obter as maiores cargas de cada item.

Tabela 19 – Índice de comunalidade das escalas

Itens	Inicial	Extração
H1 - Tem boa expressão facial quando utiliza a Libras.	1,000	0,842
H2 - Mostra-se crítico, questionando as matérias ensinadas.	1,000	0,763
H3 - É líder em sala de aula.	1,000	0,739
H4 - Faz perguntas ou dá respostas raras ou incomuns.	1,000	0,691
H5 - Apresenta senso de humor: é o engraçadinho da turma.	1,000	0,845
H6 - É amadurecido: fala e se comporta como se tivesse mais idade.	1,000	0,759
H7 - Termina as tarefas rapidamente e fica disperso em sala de aula.	1,000	0,889
H8 - Apresenta facilidade para o desenho ou trabalhos manuais.	1,000	0,822
H9 - Tem boa expressão corporal quando utiliza a Libras.	1,000	0,728
H10 - Apresenta facilidade em escrever redações ou poesias.	1,000	0,658
H11 - É concentrado e perfeccionista com as atividades escolares.	1,000	0,733
H12 - Consegue expressar bem suas opiniões com a Libras.	1,000	0,735
H13 - É independente: faz as atividades sem ajuda.	1,000	0,892
H14 - Questiona regras que são impostas sem uma justificativa.	1,000	0,872
H16 - Escreve frases em Português usando pronomes, preposições e verbos nos tempos presente, passado e futuro.	1,000	0,904
H17 - Relaciona conhecimentos de diferentes matérias escolares.	1,000	0,767
H18 - Faz muitas perguntas ao professor.	1,000	0,793
H19 - Prefere amizade com pessoas mais velhas.	1,000	0,897
H20 - Resolve as questões da prova de uma forma diferente da que o professor ensinou, mas correta.	1,000	0,961
H21 - Desenha com detalhes e criatividade.	1,000	0,806
H22 - Demonstra aptidão para as artes.	1,000	0,860
H23 - Cria diálogos em Libras.	1,000	0,795
H25 - Demonstra senso de justiça.	1,000	0,586
H26 - Apresenta facilidade em memorizar informações, como datas históricas e capitais de estados e países.	1,000	0,898
H27 - Conhece muitos sinais da Libras e sabe empregá-los para se comunicar.	1,000	0,785
H28 - Responde rápida e corretamente às perguntas do professor	1,000	0,835
H29 - Gosta de fazer as coisas do seu próprio jeito.	1,000	0,944
H30 - Resolve os exercícios de uma forma diferente da que o professor ensinou, mas correta.	1,000	0,828
H31 - Mostra-se entediado em sala de aula.	1,000	0,893
H32 - Apresenta formas originais de solucionar problemas.	1,000	0,891
H33 - Tem agilidade de movimento (corrida, velocidade e força).	1,000	0,794
H34 - Gosta de ler textos, livros, jornais e/ou revistas.	1,000	0,803
H35 - Aprende com facilidade o que foi ensinado.	1,000	0,884
H36 - Demonstra aptidão para esportes.	1,000	0,892
Método de Extração: Componente Principal de Análise.		
Fonte: Elaborada com dados da pesquisa		

Tabela 20 - Componente de Rotação da matriz

	Componentes									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
H1 - Tem boa expressão facial quando utiliza a Libras.					0,855					
H2 - Mostra-se crítico, questionando as matérias ensinadas.						0,607				
H3 - É líder em sala de aula.		0,611								
H4 - Faz perguntas ou dá respostas raras ou incomuns.						0,560				
H5 - Apresenta senso de humor: é o engraçadinho da turma.		0,621								
H6 - É amadurecido: fala e se comporta como se tivesse mais idade.	0,406									
H7 - Termina as tarefas rapidamente e fica disperso em sala de aula.							0,764			
H8 - Apresenta facilidade para o desenho ou trabalhos manuais.										0,520
H9 - Tem boa expressão corporal quando utiliza a Libras.					0,536					
H10 - Apresenta facilidade em escrever redações ou poesias.						0,478				
H11 - É concentrado e perfeccionista com as atividades escolares.					0,545					
H12 - Consegue expressar bem suas opiniões com a Libras.					0,790					
H13 - É independente: faz as atividades sem ajuda.				0,834						
H14 - Questiona regras que são impostas sem uma justificativa.	0,527									
H16 - Escreve frases em Português usando pronomes, preposições e verbos nos tempos presente, passado e futuro.	0,906									
H17 - Relaciona conhecimentos de diferentes matérias escolares.	0,606									
H18 - Faz muitas perguntas ao professor.						0,837				
H19 - Prefere amizade com pessoas mais velhas.		0,903								
H20 - Resolve as questões da prova de uma forma diferente da que o professor ensinou, mas correta.			0,928							
H21 - Desenha com detalhes e criatividade.							0,580			
H22 - Demonstra aptidão para as artes.									0,892	
H23 - Cria diálogos em Libras.		0,571								
H25 - Demonstra senso de justiça.	0,404									
H26 - Apresenta facilidade em memorizar informações, como datas históricas e capitais de estados e países.	0,856									
H27 - Conhece muitos sinais da Libras e sabe empregá-los para se comunicar.	0,602									
H28 - Responde rápida e corretamente às perguntas do professor				0,624						
H29 - Gosta de fazer as coisas do seu próprio jeito.			0,565							
H30 - Resolve os exercícios de uma forma diferente da que o professor ensinou, mas correta.			0,630							
H31 - Mostra-se entediado em sala de aula.								0,891		
H32 - Apresenta formas originais de solucionar problemas.			0,884							
H33 - Tem agilidade de movimento (corrida, velocidade e força).		0,787								
H34 - Gosta de ler textos, livros, jornais e/ou revistas.										0,799
H35 - Aprende com facilidade o que foi ensinado.				0,860						
H36 - Demonstra aptidão para esportes.		0,666								

Fonte: Elaborada com dados da pesquisa

A tabela anterior mostra as cargas de cada fator com os respectivos itens. O procedimento de rotação da matriz é necessário para se obter as maiores cargas de cada item.

É fácil observar que o tamanho das cargas refletem seu peso ponderável em cada fator, sendo a maior concentração da escala no fator 1, conforme representação no quadro a seguir.

Quadro 13 – Resumo das escalas que compõem cada fator

FATORES	ESCALAS
1	H6; H14; H16; H17; H25; H26; H27
2	H3; H5; H19; H23; H33; H36
3	H20; H29; H30; H32
4	H13; H28; H35
5	H1; H9; H11; H12
6	H2; H4; H10; H18;
7	H7; H21
8	H31
9	H22
10	H8; H34

Fonte: Elaborada com dados da pesquisa.

Submetendo uma comparação entre os itens da escala e as habilidades em que o aluno mais se destaca apontadas pelos professores, a tabela seguinte organiza e apresenta essas informações. Os alunos foram identificados pela letra “A” seguida de uma notificação de A1 até A30, de acordo com o número de estudantes da pesquisa.

Tabela 21 – Indicação dos alunos por escalas

ITENS	INDICAÇÃO PELOS PROFESSORES	FREQUÊNCIA	%
H1	A1; A2; A4; A5; A6; A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13; A14; A15; A16; A17; A18; A19; A21; A22; A23; A25; A26; A27; A28; A29	26	86,6
H2	A2; A4; A5; A6; A7; A15; A16; A17; A18; A23; A24; A25; A26; A27; A28; A29	16	53,3
H3	A2; A7; A10; A13; A15; A17; A19; A25; A26; A27; A28; A29; A30	13	43,3
H4	A7; A18; A25; A28; A29	5	16,6
H5	A1; A2; A9; A12; A13; A14; A15; A19; A25; A28; A30	11	36,6

H6	A1; A7; A10; A11; A15; A16; A17; A20; A25; A26; A27; A28; A29; A30	14	46,6
H7	A2; A3; A5; A6; A7; A10; A11; A15; A16; A20; A25; A26; A27; A28; A29; A30	16	50,0
H8	A1; A2; A8; A13; A18; A20; A21; A25; A28; A29	10	33,3
H9	A1; A2; A4; A5; A6; A7; A8; A9; A12; A13; A15; A17; A18; A19; A23; A25; A26; A27; A28; A29	20	66,6
H10	A15; A18; A25; A26; A28	5	16,6
H11	A1; A4; A5; A6; A10; A12; A15; A16; A17; A18; A19; A25; A26; A27; A28; A29	16	50,0
H12	A1; A2; A4; A5; A6; A7; A10; A11; A12; A13; A14; A15; A16; A17; A18; A20; A21; A22; A23; A25; A26; A27; A28; A29	24	80,0
H13	A2; A3; A4; A5; A6; A7; A9; A10; A13; A14; A15; A16; A17; A18; A19; A20; A22; A24; A25; A26; A27; A28; A29; A30	24	80,0
H14	A2; A13; A17; A18; A25; A26; A27; A28	8	26,6
H15	A1; A2; A3; A5; A6; A7; A9; A10; A11; A12; A13; A14; A15; A16; A17; A18; A20; A22; A23; A24; A26; A28; A29	23	76,6
H16	A1; A18; A22; A24; A26; A27; A28	7	23,3
H17	A1; A13; A17; A18; A22; A24; A25; A26; A28; A29	10	33,3
H18	A2; A3; A7; A11; A12; A13; A14; A15; A16; A17; A18; A22; A23; A25; A26; A28; A29	17	56,6
H19	A2; A15; A19; A25; A30	5	16,6
H20	A17; A18; A20; A29	4	13,3
H21	A1; A2; A8; A12; A16; A20; A25; A26; A27; A28; A29	11	36,6
H22	A1; A2; A9; A12; A13; A19; A20; A26; A28; A29	10	33,3
H23	A2; A14; A15; A17; A18; A19; A25; A27; A28; A29	10	33,3
H24	-----	0	0,0
H25	A7; A8; A14; A15; A18; A21; A26; A27; A28; A29	10	33,3
H26	A1; A17; A18; A26; A27; A28	6	20,0
H27	A1; A2; A7; A10; A14; A15; A17; A18; A19; A21; A22; A23; A24; A25; A26; A27; A28	17	56,6
H28	A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A10; A14; A15; A16; A17; A18; A19; A25; A26; A27; A28; A29	19	63,3
H29	A1; A2; A5; A8; A10; A11; A17; A18; A19; A20; A25; A26; A27; A28; A29; A30	16	53,3
H30	A2; A5; A17; A18; A20; A26; A27; A28; A29	9	30,0
H31	A2; A3; A4; A6; A8; A25; A26; A27; A28	9	30,0

H32	A2; A17; A18; A20; A25; A29	6	20,0
H33	A1; A2; A11; A15; A19; A23; A25; A28; A29; A30	10	33,3
H34	A1; A15; A18; A21; A22; A29	6	20,0
H35	A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A9; A10; A14; A15; A16; A17; A19; A20; A21; A22; A24; A25; A26; A27; A28; A29; A30	24	80,0
H36	A1; A2; A11; A15; A16; A19; A25; A26; A27; A28; A29; A30	12	40,0

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

O item *Tem boa expressão facial quando utiliza Libras (H1)* recebeu a maior frequência, com 26 indicações, representando 86,6% das respostas, confirmando assim, a importância da Libras para a comunicação da pessoa surda. Foi seguido dos itens: *Conseguir expressar bem suas opiniões com a Libras (H12)*; *É independente: faz as atividades sem ajuda (H13)* e *Aprende com facilidade o que foi ensinado (H35)*, cada item recebeu 24 indicações e 80% do percentual. Todos esses itens são importantes indicativos para a diagnose de altas habilidades, indicando que as professores entenderam a concepção de altas habilidades oferecida por ocasião do curso.

O item que não obteve nenhuma indicação foi *É indisciplinado em sala de aula (H24)* o que nos mostra que os professores não enfrentam casos graves de indisciplina na escola, não pelo fato do aluno ser surdo, mas, provavelmente, pelo grau de satisfação que eles demonstram em estudar numa escola especial que respeita sua diferença linguística, fato comentado pelos alunos durante as entrevistas. Na literatura especializada, voltada apenas para o aluno com altas habilidades, mas sem que este apresente deficiência, a indisciplina constitui um importante indicador (NOVAES, 1979; FREEMAN & GUENTHER, 2000; WINNER, 1998).

As categorias presentes na escala foram distribuídas de acordo com as indicações dos alunos pelos seus professores, como esclarece a tabela seguinte.

Tabela 22 – Distribuição das indicações dos alunos por categorias de indicadores da escala

CATEGORIAS	ALUNOS	FREQUÊNCIA
Linguagem	A1; A2; A4; A5; A6; A7; A10; A11; A13; A14; A15; A16; A17; A18; A19; A20; A21; A22; A23; A24; A25; A26; A27; A28; A29	25
	A1; A2; A5; A7; A8; A10; A11; A12; A16; A17;	

Criatividade	A18; A19; A20; A25; A26; A27; A28; A29; A30	19
Aprendizagem	A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A9; A10; A11; A12; A13; A14; A15; A16; A17; A18; A19; A20; A21; A22; A23; A24; A25; A26; A27; A28; A29; A30	29
Motivação	A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13; A14; A15; A16; A17; A18; A19; A20; A22; A23; A24; A25; A26; A27; A28; A29; A30	29
Aspectos afetivos e pessoais	A1; A2; A3; A5; A7; A8; A9; A10; A12; A13; A14; A15; A16; A17; A18; A19; A20; A25; A26; A27; A28; A29; A30	23
Motricidade	A1; A2; A4; A5; A6; A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13; A14; A15; A16; A17; A19; A20; A21; A22; A23; A25; A26; A27; A28; A29; A30	27

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Os resultados encontrados na tabela acima indicam que:

A categoria *Motivação* indica o envolvimento do aluno com a tarefa, um dos aspectos evidenciados no Modelo dos Três Anéis para sinalizar altas habilidades (NOVAES, 1979; FREEMAN & GUENTHER, 2000). Nesse estudo, 29 alunos de um total de 30 receberam indicações por seus professores nos seguintes itens: *Termina as tarefas rapidamente e fica disperso em sala de aula (H7)*; *É concentrado e perfeccionista com as atividades escolares (H11)*; *É independente, faz as atividades sem ajuda (H13)*; *Demonstra interesse contínuo em aprender (H15)*; *Mostra-se entediado em sala de aula (H31)*.

A intensa motivação da pessoa com altas habilidades em aprender e ampliar seus conhecimentos se apresenta em proporções muito elevadas, de forma que atividades rotineiras em sala de aula, que não desafiam suas aptidões intelectuais, acabam ocasionando a distração, falta de atenção e indisciplina. Outra sensação de aborrecimento para esse tipo de aluno que o deixa entediado acontece quando tem que esperar os colegas terminarem suas tarefas escolares; uma vez que os ritmos de aprendizagem são diferenciados, conseqüentemente procura preencher o tempo desperdiçado com brincadeiras e movimentação sem objetivo. Assim, a sala de aula deve proporcionar estimulação intelectual constante a fim de impedir

comportamentos desatendos ocasionados pelo tédio (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2000; FREEMAN; GUENTHER, 2000; NOVAES, 1979).

A categoria *Aprendizagem* também recebeu a mesma frequência da categoria *Motivação* (29), demonstrando que, para os professores, seus alunos têm grande potencial para aprender conforme as indicações: *Mostra-se crítico, questionando as matérias ensinadas (H2)*; *Relaciona conhecimentos de diferentes matérias escolares (H17)*; *Faz muitas perguntas ao professor (H18)*; *Apresenta facilidade em memorizar informações, como datas históricas e capitais de estados e países (H26)*; *Responde rápida e corretamente às perguntas do professor (H28)*, *Aprende com facilidade o que foi ensinado (H35)*.

A elaboração do pensamento da pessoa com altas habilidades interfere na velocidade da aprendizagem, posto que as informações sistematizadas são rapidamente aplicadas a novos conhecimentos, o que é facilitado pela qualidade dos processos mentais referentes ao pensamento, à memória e à atenção. A aprendizagem usualmente é iniciada pela própria criança, sem solicitações ou imposições dos familiares. Dessa forma, a natureza do processo de aprendizagem é autônoma e dotada de atributos metacognitivos (BRASIL, 1999a; METTRAU, 2000; PEREIRA 2000; WINNER, 1998).

A habilidade do aluno em se comunicar na sua língua natural (Libras), usando a expressão corporal, está demonstrada na categoria *Motricidade*, com 27 indicações, pelos professores, nos quesitos: *Tem boa expressão facial quando utiliza a Libras (H1)*; *Apresenta facilidade para o desenho ou trabalhos manuais (H8)*; *Demonstra aptidão para as artes (H22)*; *Tem agilidade de movimento (corrida, velocidade e força) (H33)* e *Demonstra aptidão para esportes (H36)*.

A motricidade também constitui um indicador de altas habilidades no que diz respeito às aptidões sensório-motoras. O desempenho físico-motor e o talento esportivo observado de modo excepcional e precoce em algumas crianças quando comparados aos padrões motores normais da população, evidenciados pela agilidade do movimento, velocidade e força, percepção óptico-espacial, capacidade de visualização e respostas rápidas aos estímulos. O domínio do próprio corpo e a qualidade de elaboração da expressão corporal, presente na pessoa com surdez quando se comunica utilizando a Libras, são habilidades expressivas (BRASIL, 1999a; NOVAES, 1979; MARCO, 1995).

O aluno com surdez apresenta dificuldades nas atividades que envolvem leitura e escrita. O desempenho linguístico do aluno surdo não pode interferir no seu desempenho acadêmico, uma vez que existe uma defasagem evidenciada no que se refere à Língua Portuguesa, seja falada e/ou escrita (GUARINELLO, 2007; SÁ, 1999; SOARES, 1999). Com essa compreensão, os professores sinalizaram 25 alunos que se destacavam na categoria *Linguagem*.

A categoria *Aspectos afetivos e pessoais* recebeu 24 indicações dos professores por observarem a presença, em seus alunos, de habilidades de *Liderança em sala de aula (H3)*; *Senso de humor (H5)*; *Amadurecido, fala e se comporta como se tivesse mais idade (H6)*; *Questiona regras que são impostas sem uma justificativa (H14)*; *Prefere amizades com pessoas mais velhas (H19)*; *Demonstra senso de justiça (H25)*.

Os aspectos afetivos e pessoais se referem ao equilíbrio emocional significativo estabelecido entre as pessoas com altas habilidades em diversos grupos sociais, muitas vezes convivendo com indivíduos comparativamente menos capazes. Observa-se, na pessoa com altas habilidades nessa área, facilidade em assumir posições de liderança no grupo, influenciando o pensamento e comportamento das outras crianças, dentro ou fora da sala de aula. A criticidade e os questionamentos fazem com que não aceitem o autoritarismo, nem normas impostas sem justificativas. No entanto, suas habilidades, também, podem estar direcionadas a atitudes cooperativas, senso de humor e de justiça e sensibilidade às necessidades dos outros (BRASIL 1999a; NOVAES, 1979; WINNER, 1998).

A categoria que teve menor pontuação foi a *Criatividade*, aspecto muito importante para a diagnose, por integrar um dos itens do Modelo dos Três Anéis. Com o uso da escala, os professores realizaram 10 indicações a partir da sua observação direta: *Faz perguntas ou dá respostas raras ou incomuns (H4)*; *Resolve as questões da prova de uma forma diferente da que o professor ensinou (H20)* (SILVA et al, 2012; SABATELLA, 2008; METTRAU, 2000; PEREIRA, 2000); *Desenha com detalhe e criatividade (H21)*; *Gosta de fazer as coisas do seu próprio jeito (H29)*; *Resolve os exercícios de uma forma diferente da que o professor ensinou, mas correta (H30)*; *Apresenta formas originais de solucionar problemas (H32)*.

As expressões criativas por constituírem indicadores elucidativos da inteligência explicativa de altas habilidades, são definidas como formas originais e idiossincráticas de solucionar problemas pela flexibilidade de pensamento. O sujeito criativo apresenta características peculiares nas relações com o ambiente: autonomia, autoconfiança, iniciativa,

persistência e flexibilidade, o que abre uma predisposição em aceitar e experimentar situações novas. Denota-se que a escola tende a seguir um ensino tradicional, com dificuldades a aceitar o que é inovador e criativo. Assim, esse dado indica uma dificuldade do professor e do sistema de ensino em relação ao aluno criativo (ALENCAR, 2001; LANDAU, 2002).

Cada categoria tem sua importância para a identificação de altas habilidades. Diante da indicação realizada, pode-se inferir que o *Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez* atendeu seu objetivo, contribuindo, efetivamente, para uma identificação mais segura por parte do professor.

Ainda com relação às indicações dos professores, a tabela a seguir apresenta a sequência de indicações. Cada professor foi identificado por “P”, recebendo a numeração de 1 até 18, referente à quantidade de docentes que participaram da pesquisa.

Tabela 23 – Distribuição do número de indicações de alunos realizadas pelos professores segundo o gênero

INDICAÇÕES			
PROFESSORES		ALUNOS	
Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
-	P1	1	-
-	P2	1	2
-	P3	1	3
P4	-	1	1
-	P5	2	-
-	P6	-	1
-	P7	1	1
-	P8	1	1
P9	-	1	-
P10	-	1	-
-	P11	1	-
-	P12	2	1
-	P13	2	-

-	P14	1	-
-	P15	1	-
-	P16	1	-
-	P17	1	-
-	P18	1	-
3	15	20	10

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

A professora denominada P3 indicou mais alunos do que seus colegas. Infere-se, que pelo fato de ser professora de Matemática, leciona em todas as turmas e trabalha dois turnos na escola, nos horários de manhã e tarde, facilitando a aproximação para conhecer mais de perto seus alunos, por lecionar em todas as turmas de 5º ao 9º ano.

Em relação ao gênero dos professores, nota-se, na Tabela 23, que 15 professores do sexo feminino e 3 professores do sexo masculino são sujeitos da investigação. De acordo com as indicações propostas pelos professores foram indicados 10 alunas e 20 alunos. Embora a maior participação de professores tenha sido do sexo feminino, Tal escolha alude a presença de preconceito da própria mulher em relação à capacidade de realização feminina. Preconceito, inclusive, em maior proporção do que o da capacidade de realização da pessoa com deficiência. Esse dado já foi detectado na pesquisa de Viana (2005), também realizada no município de Fortaleza-CE. Já a indicação do dobro de alunos do sexo masculino se apresenta conforme experiências em âmbito nacional e internacional, indicando tanto preconceito do professor em relação à competência feminina, como timidez das mulheres em se destacar e assim serem rejeitadas pelo grupo (ALENCAR, 1986; WINNER, 1998).

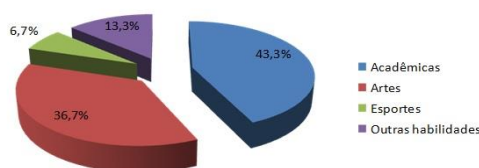
8.2 Entrevistas

8.2.1 Alunos

A análise do discurso dos educandos evidenciou conteúdos agrupados nas seguintes categorias: i) capacidade acima da média; ii) envolvimento com a tarefa; iii) criatividade e iv) ambiente escolar. Ao descreverem suas próprias capacidades, os alunos abordaram ora habilidades acadêmicas, ora de outra natureza, no campo das Artes (desenho, teatro e dança), Informática e Esportes. A habilidade acadêmica teve predomínio conforme relato de 13 dos 30 educandos indicados (43,3 %), com uma pequena margem em relação às habilidades

relacionadas às artes, com 11 indicações representando (36,7%); 4 alunos (13,3%) em outras habilidades e apenas 2 (6,7%) se definiu na área do Esporte, como demonstra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Tipos de habilidades indicadas pelos alunos



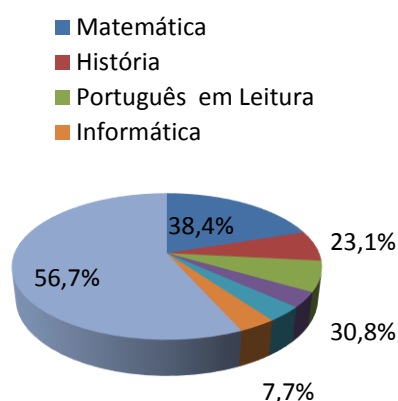
Fonte: Elaborada pela autora

Os alunos apresentaram uma visão multidimensional de inteligência ao reconhecer, em suas habilidades, traços distintivos nas áreas acadêmicas, artes, esporte e em outras áreas, as quais evidenciam aspectos relacionados à aprendizagem, criatividade e motricidade. Logo, a inteligência dos educandos não se revela apenas através das habilidades acadêmicas, sendo, igualmente, manifestada em outras capacidades, ao invés de uma única habilidade geral. Convém salientar que a destreza na motricidade por oportuno se faz presente no domínio que a pessoa com surdez apresenta mediante o uso da língua de sinais (Libras) (GARDNER, 1995; GUENTHER, 2000c; VIRGOLIM, 1997).

No que se refere às habilidades acadêmicas, a maior concentração foi notada com a disciplina de Matemática, com 5 dos 30 estudantes indicados (16,6%) seguidas das disciplinas Português, com 4 educandos (13,4%); História com 3 alunos (10,0%); Informática com 1 aluno (3,3%), conforme demonstra o Gráfico 2. Vale salientar a dificuldade dos alunos com surdez, em relação ao Português como uma segunda língua (L2) e a compreensão de fatos históricos em diferentes épocas, pelo elevado volume de conteúdos que exige interpretação e compreensão de conceitos que pressupõe abstrações, podendo distorcer a verdade histórica. A realização de pesquisas exige leitura, questionários e leitura de mapas. A mediação do professor na metodologia de ensino revela-se determinante para a aprendizagem do aluno com surdez (BERNADELLI, 2000; CARRETERO, 1997; MAZZOTTA, 1996).

O desempenho nas disciplinas de Matemática e Português costumam ser, tradicionalmente, referido como indicativo de inteligência. Esse fato foi justamente o que fundamentou os testes de QI. Mesmo com referenciais mais amplos no que diz respeito à compreensão científica da inteligência, as habilidades acadêmicas persistem como um forte indicativo de inteligência, como também de altas habilidades (NOVAES, 1979; ALENCAR, 200; LANDAU, 2002; GUENTHER, 2000a).

Gráfico 2 – Habilidades acadêmicas indicadas pelos alunos



Fonte: Elaborada pela autora.

As respostas dos alunos nas disciplinas em que declaram se destacar esclarece: Em Matemática: *Gosto de matemática (A13); Quando a professora explica um problema já estou sabendo o que ela quer (A14); Matemática é fácil (A15); Tenho muita facilidade em memorizar regras e cálculos (A17); Aprendo rápido (A25).* Em História: *Afinidade com História. Gosto de estudar fatos passados e futuros (A7); Gosto de história antiga (A9); Pesquisa na “internet” sobre África e racismo, a sociedade antes e agora. Conheço dinossauros e detalhes sobre o desaparecimento deles (A27);* Em Português: *Gosto de ler (A10); Gosto de ler revistas em quadrinhos (A16); Gosto de ler tudo, revistas e jornais e sobre Ciências, Biologia e Química (A18); Gosto de ler (A22);* Em Informática: *Gosto de pesquisar, fotoshop e editar textos(A26).*

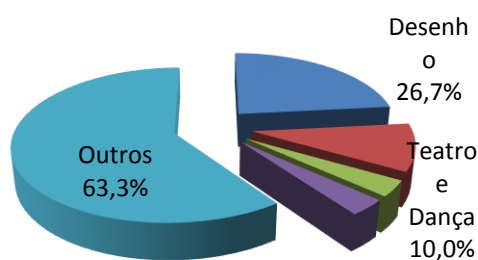
Além das habilidades escolares, foram apontadas capacidades voltadas para Artes (11 alunos): 8 (72,8%) alunos relataram seu desempenho em Desenho;3 (27,2%)alunos em teatro e dança. Alguns educandos relataram a atividade de desenhar:*Desenho história em*

quadrinhos e me coloco na história com meus amigos(A1); Desenho rostos e crio letras diferentes(A5); Desenho pássaros, flores e decoro unhas(A2); Desenho mangás⁵¹,roupas femininas, flores e pessoas(A6); Desenho pessoas só em olhar(A8);Desenho paisagem e pessoas com detalhes (A20);Desenho coisas diferentes (A21);Crio desenhos,gosto de desenhar rosto e fazer letras diferentes (A28).No Teatro e Dança, os alunos relataram que: Gosto de dançar e fazer parte do grupo de teatro da escola (A11);Gosto de dançar e fazer as peças nas festas da escola (A12); Danço “rapper” e faço as músicas (A19).

Também foram apontadas capacidades para o Esporte, na modalidade de futebol de campo, com 2 representações (6,7%) dos 30 alunos investigados. As informações fornecidas pelos alunos foram: *Jogo bola muito bem (A3); Jogo bola desde pequeno (A30).*Dos 30 alunos investigados Outras atividades foram evidenciadas por 4 educandos (13,3%): *Produzo bijuterias e minhas amigas gostam muito (A4);Gosto de fazer amigos para ensinar a Língua de Sinais (A23);Tenho facilidade de me comunicar (A24); Jogo videogame e sei criar estratégias de defesa para cumprir a missão (A29).*

O Gráfico 3 retrata as habilidades não acadêmicas em relação aos 30 educandos investigados.

Gráfico 3 - Habilidades não acadêmicas indicadas pelos alunos



Fonte: Elaborada pela autora.

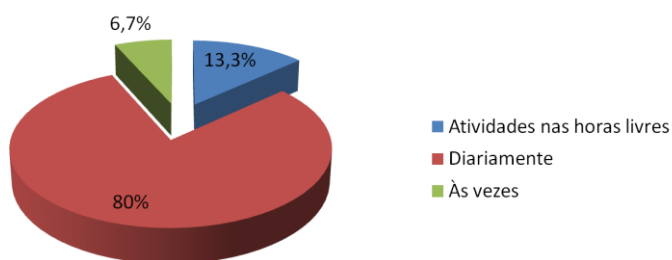
Observando-se os dados percebe-se que o educando apresentou a competência do que ele sabe fazer muito bem. Esses percentuais revelam que os professores não priorizaram apenas os destaques no desempenho escolar, denotando que, durante o processo da

⁵¹ Mangá: são histórias em quadrinhos japonesas e sua leitura é feita de trás pra frente. Quando saem do papel e vão para televisão, são chamados de animes. Disponível em: <www.brasilecola.com/Artes>.

observação direta, o professor exibiu interesse em identificar as capacidades dos seus alunos em outros ângulos, com base nos conteúdos estudados nos módulos do Curso de Formação (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2000; GUENTHER, 2000a; LAGE et al., 1999).

O tempo que o aluno dedica realizando a atividades que sabe fazer muito bem está relacionado com as categorias da escala sobre motivação e envolvimento com a tarefa que também estão presentes no Modelo dos Anéis de Renzulli. Dos respondentes participantes do estudo, 30 alunos(80%) alunos estão diariamente fazendo a atividade que gostam, conforme ilustrado nas seguintes falas:*O dia todo. Como se fosse um trabalho (A1); Sempre. Principalmente aos sábados e domingos (A2); Disponibilizo três horas por dia para desenhar porque trabalho (A3); Todo dia faço bijuterias (A4); Todos os dias eu desenho roupas e mangás. Adoro!(A6); Todo dia pesquiso na “internet” sobre acontecimentos passados (A7); Sempre em case e na escola (A8); Todo dia leio sobre fatos históricos (A9); Todos os dias, principalmente antes de dormir (A10); Todo dia. Gosto de assistir televisão e observar como as atrizes dançam e interpretam nos filmes (A11); Sempre estou observando como as atrizes interpretam e assisto aos filmes de musicais (A12); Sempre. Gosto de brincar com os números (A14); Todos os dias à noite (A15); Leio todos os dias. Tenho muitos livros em casa (A16); Estudo matemática todos os dias no meu quarto quando chego da escola (A17); Leio todos os dias e escrevo também sobre o amor (A18); Sempre estou olhando na televisão os passos do “rapper” (A19); Desenho todos os dias. Gosto de desenhar paisagens (A20); Leio todos os dias (A22); Sempre que saio procuro fazer amizades (A23); Gosto muito de resolver problemas de matemática e química (A25); Leio todos os dias e também pesquiso na “internet” (A27);Estou sempre desenhando, sempre que posso pego um pedaço de papel e desenho qualquer coisa que me vem à cabeça (A28); Jogo bola todos os dias em casa e na escola (A30).*

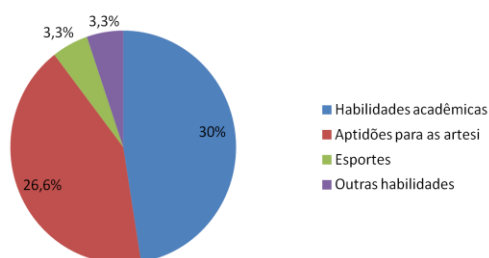
Desses 24 educandos, 4(13,3%) responderam que fazem as atividades quando estão sem fazer nada ou nas horas livres,conforme relatam: *Gosto de resolver problemas quando estou sem fazer nada (A13);Quando estou na Igreja,gosto de conversar com as pessoas porque escuto um pouco e uso aparelho auditivo (A24); Sempre que estou com tempo livre (A26); Jogo videogame nas horas livres (A29).*Apenas2respondentes (6,7%)se referiram a uma baixa frequência de tempo dedicado à sua capacidade de destaque: *De vez em quando. Quando tenho vontade (A5); Às vezes, detarde, quando estou em casa, fico desenhando (A21).*

Gráfico 4 –Tempo dedicado à capacidade de destaque

Fonte: Elaborada pela autora.

O envolvimento com a tarefa ou motivação elevada faz parte de um dos principais sinalizadores das aptidões superiores em que a intensidade da ação identifica a pessoa com altas habilidades ou talento. Remete a predicados de personalidade, como persistência, dedicação, esforço, e autoconfiança. Também, deve-se levar em consideração a estimulação recebida no ambiente físico e social (BRASI, 1999a, 1999b; RENZULLI, 2012).

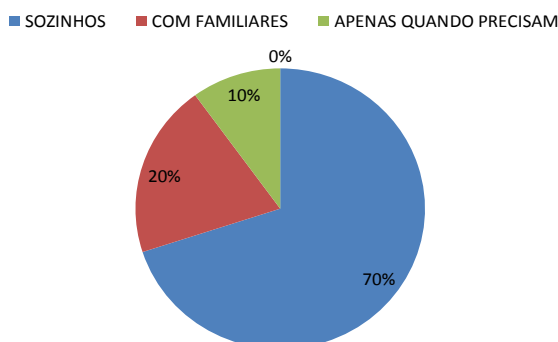
De acordo com o depoimento dos sujeitos investigados, 20 dos 30 alunos pesquisados (66,6 %) demonstraram criatividade nas atividades, fazendo-as de um modo diferente, chamando a atenção e surpreendendo as pessoas, resultando em mais da metade dos estudantes pesquisados. Desse grupo, direcionam podemos distribuir 9 (30,0%) alunos direcionados para habilidades acadêmicas; 8 (26,6%) alunos que encaminham suas capacidades para as artes; 1 (3,3%) esporte e 1 (3,3%) aluno com habilidades de outra natureza, como bem ilustra o Gráfico 5.

Gráfico 5–Criatividade indicada pelos alunos

Fonte: Elaborada pela autora.

Investigando a categoria criatividade, que também faz parte de um importante critério para a diagnose, percebemos esse aspecto nas falas de alguns alunos: *Estou desenhando “A turma do Kennedy”, contando histórias que acontecem no dia a dia da sala de aula. Desenhei um aquário no teto do meu quarto, porque gosto muito de peixe (A1)*. Vale ressaltar que A1 tem surdez e apenas 20% da visão em apenas um olho, o que não o impede de demonstrar suas habilidades para o desenho. *Quando estou desenhando, as pessoas ficam admiradas pelos traços que eu faço (A2); Desenho mangás e roupas que minha mãe costura (A6); Facilidade em relacionar os fatos passados como presente e consequências futuras (A7); Desenho pessoas fielmente com detalhes. Também gosto de desenhar lutas japonesas (A8); Além de História, gosto de imitar meus colegas, professores, qualquer pessoa (A9); Aprendo rápido o significado das palavras, causando admiração (A10); Tento imitar as atrizes (A11); Gosto de assistir filme para tentar fazer igual nas peças de teatro da escola (A12); Gosto de brincar com os números (A14); Minha tia e os professores ficam surpresos com a minha facilidade em resolver situações de Matemática (A15); Tenho curiosidade pelos números (A17); Além de ler, escrevo sobre o amor (A18); Observo, na televisão, como dançam o rapper e invento passos (A19); Quando desenho paisagens, coloco todos os detalhes que uma paisagem pode ter, mas sempre crio um tema para desenhar (A20); Procuo me aproximar das pessoas e fazer amizade; mesmo ouvintes, ensino Libras (A23); Gosto de Matemática e de consertar aparelhos elétricos. Quero ver como é por dentro, também procuro aprender experiências em Química (A25); Os professores ficam admirados da minha compreensão sobre o assunto das aulas de História e Geografia e não esqueço, fica registrado na minha memória (A27); Quando desenho, as pessoas ficam admiradas (A28); Eu sei driblar a bola muito bem (A30).*

Quando investigamos sobre quando começaram a fazer a atividade a que dedicam todo seu tempo, 21 respondentes (70,0 %) indicaram fazer as atividades sozinhos e 6 respondentes (20,0 %) disseram pedir ajuda a algum parente (irmão, tio ou mãe), às vezes, para tirar dúvidas. Do grupo apontado no Gráfico 6, apenas 3 alunos pedem ajuda a parentes quando precisam. Informaram também que, desde pequenos, apresentavam essas capacidades(22):5 a partir dos 11 anos; 1 com 13 anos quando aprendeu a ler e 2 aos 15 anos.

Gráfico 6 - Tempo de início da capacidade

Fonte: Elaborada pela autora.

Todos os 30 alunos investigados afirmaram gostar da escola porque: *Tem amigos para conversar(A7); Uso a minha língua e aprendo mais rápido; Não existe discriminação, os professores ensinam bem(A1); Quero vir até nos fins de semana e feriados(A9); Aqui as pessoas não “mangam”⁵² da gente (A9); Não me sentia bem em escola inclusiva. Aqui sou mais valorizado(A15); Adoro porque aqui tenho amigos (A16); Os professores me ajudam (A22).*

A importância da escola para os alunos sobressai nas falas quando se referem à comunicação e ao fato de terem amigos para conversar, denotando a necessidade do surdo em ter sua identidade e cultura próprias. Também, pode ser reflexo da escassa comunicação na família, por não saberem nem demonstrarem interesse em aprender a língua de sinais. O sentimento de aceitação social necessita de estimulação ambiental favorável ao desenvolvimento pleno do educando com surdez, visto que, com o sentimento de confiança e liberdade, pode adquirir coragem para superar as adversidades ocasionadas pela diferença linguística (GOLDFELD, 2002; NOVAES, 1979; SÁ, 2002).

Quando questionados sobre a indicação de algum amigo que realiza algo diferente que surpreenda as pessoas, escolheram os colegas da escola ou da sala de aula ou informaram não ter nenhum amigo que faça algo inusitado. Os colegas indicados são: A5; A12; A14; A18; A21; A22; A25; A26. Desses alunos A25; A22 e A12 receberam duas indicações pelos colegas. A indicação em comum, tanto dos alunos como dos professores, ratifica a eficácia desse método de identificação da pessoa surda com altas habilidades.

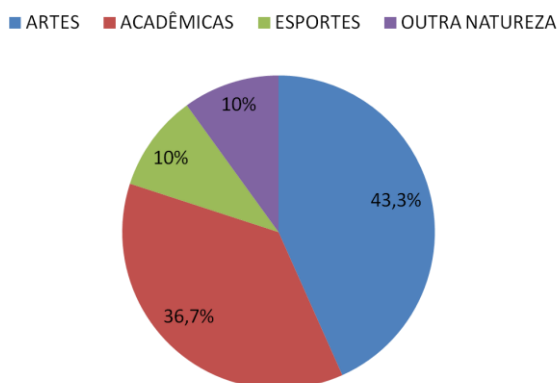
⁵² Mangar: escarnecer fingindo seriedade; caçoar (HOUAISS, 2009).

Observando os dados analisados nesse estudo, torna-se possível perceber que a interseção dos critérios utilizados por Renzulli (2002) - envolvimento com a tarefa, aptidão acima da média e criatividade - para o reconhecimento de altas habilidades foi identificado em 13 dos alunos indicados: A1; A2; A6; A8; A7; A9; A11; A12; A14; A15; A17; A18; A20; A25; A27 e A30. Conforme assinala a literatura especializada, todos os alunos indicados apresentam aptidão acima da média, com intensidade para essa aptidão, por declararem que sabem fazer alguma atividade diferente, executada, também de modo original diferente dos padrões normais.

8.2.2 Familiares

Para identificação, os familiares receberam a letra “F” e a notação de 1 até 30. A notação coincide com a dos alunos para confrontar o depoimento das mães com o de seus filhos. Do depoimento dos familiares dos alunos investigados, surgiram quatro categorias de análise; i) habilidade, ii) envolvimento com a tarefa, iii) hereditariedade e iv) relações interpessoais. A categoria de análise *habilidades* permitiu o surgimento das subcategorias: i) tipo de habilidades e ii) opinião da família. Da categoria de análise *relações interpessoal*, surgiram as subcategorias: i) com irmãos e ii) com amigos, concebidas para organizar melhor as informações fornecidas pelos participantes e, conseqüentemente, agilizar a consecução do objetivo desse estudo.

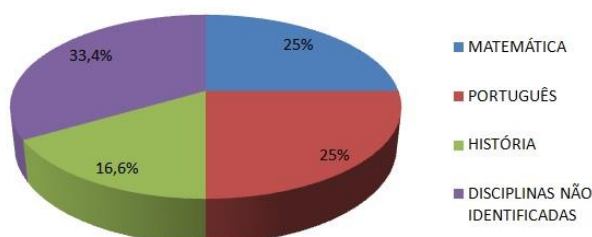
Os depoimentos da família sobre os *tipos de habilidades* sinalizam de que forma se dá o *envolvimento com a tarefa dos educandos*, um dos indicadores fundamentais no modelo de Renzulli (2002). Nessa subcategoria, das 30 indicações dos familiares ocorre uma predominância nas habilidades para as Artes, com 13 indicações pela família (43,3%), enquanto foram apontadas 11 indicações nas habilidades acadêmicas (36,7%). Também presente no depoimento da família no campo dos Esportes, surgiram 3 (10,0%) e 3 familiares apontaram a habilidade de seus filhos em função de outra natureza com um percentual de 10,0%, conforme ilustrado no Gráfico 7.

Gráfico 7– Tipos de habilidades indicados pelos familiares

Fonte: Elaborada pela autora.

Dos 30 familiares, 11 indicações (36,6%) foram realizadas na área Acadêmica e a disciplina Matemática teve 4 (36,4%) indicações e a disciplina Português com 3 indicações (27,3%). Seguindo a análise dos dados, História com 3 indicações (27,3%) e Informática recebeu 1 indicação (9,0%), como podemos constatar no Gráfico 8.

Comparando as informações dos familiares e os dados dos alunos constataram uma pequena diferença nas indicações nas disciplinas: Matemática 5 (16,6%) pelos educandos, enquanto que a família indicou 4 (13,4%) para a disciplina Português os familiares apontaram 3 (10%), enquanto que os alunos indicaram 4 (13,4%). Esse ponto de divergência se deve ao fato da dificuldade de comunicação entre os familiares e os educandos, que por serem jovens mais independentes, isto é, se deslocam para a escola sozinhos, não têm um acompanhamento mais sistemático por parte dos familiares na aprendizagem escolar. Enquanto que, nas disciplinas História (3) e Informática (1) os dados coincidem com o depoimento dos alunos, porque naturalmente a família observa que o aluno está sempre usando o computador ou conversando sobre acontecimentos históricos contemporâneos.

Gráfico 8 – Habilidades acadêmicas indicadas pelos familiares

Fonte: Elaborada pela autora.

Fornecendo indícios *motivacionais* que promovem o *envolvimento com a tarefa*, na área acadêmica, na disciplina Português (3), o depoimento da família nos mostra que: *Só estuda (F10); Gosta de escrever e ler. Participou do Programa Soletrando da Rede Globo (F18); [...] em casa passa o tempo todo com o livro tentando ler (F22).*

Entendemos que a disciplina Português é uma das mais difíceis para a compreensão do aluno com surdez, principalmente na área da escrita, por causa da interlíngua⁵³. Por isso, o professor precisa ter a compreensão sobre o ensino de Português para surdos como sua segunda língua (L2), respeitando a língua natural do seu aluno. Com tudo isso, (A18) superou essas dificuldades participando de um Programa de Televisão de rede nacional chamado “Soletrando”, concorrendo no mesmo nível com alunos ouvintes de outros estados. O maior obstáculo foi a falta de preparo dos organizadores do evento nas adequações dos desafios das palavras da Língua Portuguesa em Libras.

Os familiares atestaram, em seus relatos, a habilidade dos educandos em Matemática (4): *Ele é muito dedicado ao estudo, não falta aula (F14); Ele é muito inteligente, vive estudando no computador (F15); Ele estuda muito. Gosta muito de Matemática. Sua matéria preferida (F17); Ele gosta de Matemática, mas desde pequeno era muito curioso e gostava de mexer com parafusos (F25).* Nesse contexto, os familiares referiram o envolvimento dos seus filhos com as disciplinas que mais se destacam.

A proporção para a disciplina Matemática foi equivalente à área de Português. Em vista disso, cumpre mencionar que dos 30 educandos participantes desse estudo, apenas 8 de seus familiares sabem se comunicar em Língua de Sinais, o que não ocorre com os outros 22, não se comunicar em Libras. Os familiares (pai, mãe, irmão, irmã, prima e sobrinha) F3; F10; F11; F14; F17; F18; F19; F27 têm o domínio da Libras, certamente em função de que não sabem a Língua de Sinais e ninguém da família demonstrou interesse em aprender, dificultou a participação dos familiares na vida acadêmica dos filhos.

A disciplina História recebeu 3 indicações pela família, ilustradas pelos relatos: *Gosta de ler História e atualidades, pesquisa no computador (F7); Sempre que está em casa, está lendo os livros dele ou no computador pesquisando (F9); Ele é muito dedicado. História, ele aprende rápido (F27).*

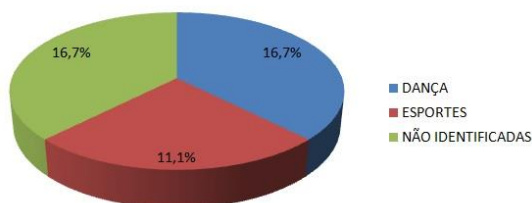
⁵³O sistema linguístico que resulta da aquisição de uma segunda língua, desde seu início até a estabilização do processo, é denominado interlíngua. A interlíngua pode constituir-se de aspectos da língua nativa do aprendiz, da língua alvo ou de outras línguas naturais (QUADROS, 2008).

A família identifica, na área da Informática 1, (9,0%): *Gosta de estudar no computador. Acho que aprende mais (F26).*

A percepção dos familiares na área Acadêmica difere da dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática, mas coincidem, no âmbito geral, com 11 indicações. Os 11 alunos indicados por seus familiares (36,6%), avaliados com capacidades na área acadêmica foram: A9; A10; A14; A15; A17; A18; A22; A25; A26; A27.

Quanto às Artes, que compreende habilidades em Desenho, Teatro e Dança, dos 30 alunos investigados, houve 13 indicações (43,3%) por parte dos familiares. O domínio das Artes pelos familiares esteve o mesmo número, com 11 (36,7%) se comparado à indicação dos alunos. Desse grupo, a habilidade para o Desenho recebeu 9 indicações dos seus familiares representando 81,8% dos 11 alunos indicados do grupo de Artes, enquanto os alunos apontaram 8 (36,6%) também dos 11 alunos indicados, visto que o número de indicações para as Artes foi coincidente. Membros da família dos 11 alunos de Artes apontaram 2 alunos (18,2%) com habilidades para Teatro e Dança, no entanto, os dados fornecidos pelos alunos apontaram um número maior: 3 alunos (27,2%). Quanto ao Esporte, 2 (8,6%) receberam indicações dos familiares e os alunos apontaram 1 (6,7%). Os familiares indicaram 3 (10,0%) alunos com habilidades de outra natureza. A área de Artes obteve uma maior pontuação pelos familiares do que pelos alunos, representada no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Habilidades não acadêmicas indicadas pelos familiares



Fonte: Elaborada pela autora.

Na área de Artes, predominou a habilidade de desenho com 8 indicações (72,7%) em relação aos 30 alunos retratadas na fala dos familiares: *Desenha a turma da Mônica. Desenha bem no papel e no computador (F1); Ele sabe fazer um pouco de pintura de desenho. Ele*

sempre gostou de desenhar (F2); Desenha no computador e desenha ampliado (F5); Desde pequeno, desenhava à mão livre formas humanas e aprende rápido(F6); Desenha o que você quiser, nasceu pra isso. Desde os três para cinco anos de idade, começou a fazer os primeiros desenhos (F8); Desenha bem. Desde os sete anos de idade, ele já gostava de desenhar (F16); Viviu desenhando frutas e animais (F20); Gosta de desenhar. Aprende rápido (F21).

Comparando os depoimentos da família com o dos alunos, observamos que ambos indicaram o mesmo número de estudantes com habilidade para o desenho (8). Dos alunos indicados pelos familiares, somente não coincidiu a indicação de A16.

A habilidade esportiva foi direcionada para o Futebol, com 2 indicações(6,7%) dos 30 alunos investigados, conforme relato dos familiares. *O meu filho joga futebol muito bem (F3); Ele jogava bola(F30).* Com relação aos dados dos 30 alunos investigados, apenas 2 (6,7%) apontaram ter habilidade no campo dos esportes na modalidade futebol. A família citou também, como habilidades de destaque, Teatro e Dança, com 2 indicações (6,7%) em relação ao grupo de Artes (11 indicações): *Dança muito bem. Faz parte do grupo de dança e teatro da escola (F12); Gosto de dançar e fazer música “rapper” (F19).* Foram mencionadas, pela família, 6 habilidades (20%) de outra natureza em relação aos 30 alunos investigados: *Passa o dia fazendo bijuterias. As amigas gostam muito (F4); Todos acham que ela tem facilidade de fazer amigos (F11); Joga videogame melhor do que outras crianças (F13); Ele sabe cozinhar muito bem, mas é louco para fazer teatro (F24); Faz amizade com facilidade (F23); Ele sempre procurou ter amigos (F28).* Os dados dos alunos apontaram que 6 (20%) dos 30 alunos investigados apresentam habilidades em outra natureza (relações interpessoais, culinária e jogar videogame).

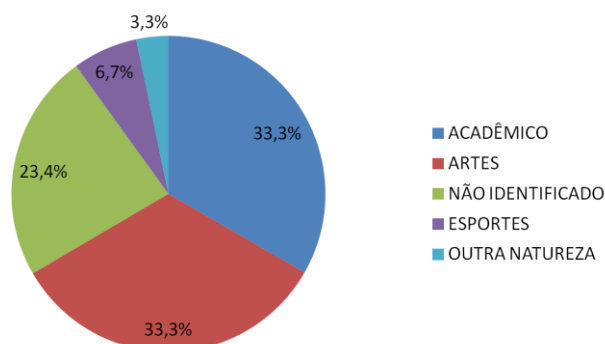
Mencionadas as habilidades em Artes dos 10 educandos (43,3%) reconhecidos pelos familiares, 8 alunos confirmaram sua capacidade para Desenho, com um percentual de 26,6%, enquanto, no Teatro e na Dança, 2 alunos (6,6%) foram confirmados pelos familiares. Na habilidade esportiva, foram 2 alunos (6,7%) indicados pelos familiares e igualmente o mesmo número indicados pelos alunos. Em habilidades de outra natureza foram confirmados 6 alunos (20%) pelos familiares apontados como detentores de outra capacidade. Dos alunos que foram indicados pelos familiares, podemos elencar em Desenho (9): A1; A2; A5; A6; A8; A16; A20; A21; A29 e em Teatro e Dança: A12; A19. No Esporte, foram apontados pelos familiares os educandos (2): A3; A30 e em habilidades de Outra natureza (6): A4; A11; A13; A23; A24; A28.

Dos dados fornecidos pelos alunos em Artes, dos 11 educandos, 8 (72,7%) foram apontados com habilidade para o desenho, não sendo identificado pelos familiares apenas o educando A16. Ainda no grupo de Artes, os alunos coincidiram com a indicação da família com 2 indicações (18,2%) na habilidade para o Teatro e Dança, sendo apontados os mesmos alunos pelos familiares e pelos alunos. Na modalidade esportiva, os familiares e alunos apresentaram a mesma quantidade de indicações com os mesmo alunos (A3; A30). No que diz respeito a habilidades de outra natureza, houve predominância de indicação dos familiares com 6 (20%), enquanto, os dados dos alunos apontaram 4 (13,3%) dentre os 30 alunos investigados.

Os alunos com habilidades em outra natureza foram indicados pelos familiares (6): A4; A11; A13; A23; A24; A28 e os dados informados pelos alunos apontaram (4): A4; A23; A24; A29 que apresentam criatividade em suas atividades. Diante desses dados, não coincidiram com a indicação dos familiares e alunos: A11; A13; A28; A29.

Remetendo-nos aos registros das entrevistas, na subcategoria *opinião da família*, 23 (76,6%) educandos indicados pelas famílias demonstraram *criatividade* nas atividades na área do saber e do fazer. Dos 23 alunos indicados pelos familiares, foram agrupados nas categorias: Acadêmica, Artes, Esportes e Habilidades de Outra Natureza. A habilidade Acadêmica recebeu dos familiares, 10 indicações (33,3%) indicaram igualmente 10 (33,3%) educandos em Artes. No Esporte, foram 2 indicações (6,7%) e em habilidades de outra natureza, apenas 1 respondente se manifestou (3,3%) e 7 (23,4%) não foram identificados, conforme está demonstrado no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Opinião dos familiares



Fonte: Elaborado pela autora

A análise do discurso dos 20 alunos (66,7%) que apresentaram originalidade em suas próprias capacidade evidenciou conteúdos agrupados na categoria criatividade, abordando capacidades associadas ao rendimento escolar e de natureza não acadêmica, voltada para as Artes, no campo dos Esportes e relações interpessoais. A criatividade dos 20 alunos nas competências relativas à área Acadêmica apontaram a presença em 9 (45%) educandos, remetendo à metade da quantidade dos dados informados pelos alunos; todavia seus familiares informaram um maior número de alunos com criatividade, indicando 10 (43,5%) alunos.

Em função das habilidades não acadêmicas, na categoria Artes, sempre relatadas pelos familiares, indicaram 10 alunos (43,4%) com criatividade, superando as indicações relatadas pelos próprios alunos com 9 indicações. Conforme os depoimentos, o Desenho aglutinou maior número de educandos com 9 (39,2%) apontado por 23 familiares (76,6%), enquanto os 20 educandos (66,7%) elencados se definiram com 8 indicações (72,8%) com criatividade nessa área.

No campo do Esporte, na modalidade futebol, constatou-se que 2 (8,6%) dos alunos com habilidades nessa área foram indicados por 23 dos familiares (76,6%) e apenas 1 único educando (10%) dos 20 (66,7%) indicados se definiu em função de competência esportiva, havendo uma pequena primazia na indicação dos familiares.

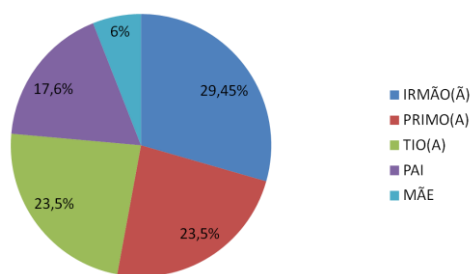
Ainda analisando a criatividade dos educandos, a categoria habilidades de outra natureza informada pelos 23 familiares (76,6%), indicaram 3 alunos (27,3%) e somente 1 (10%) dos 20 (66,7%) educandos percebeu, em si, habilidade em relações interpessoais. Pode-se observar que a habilidade de futebol, presente na indicação da família, não consta nos relatos dos alunos, no que se refere à criatividade.

Da categoria habilidades, observou-se a criatividade dos educandos no posicionamento dos familiares: *Quando desenha, ele se inclui na história. Ele desenhou um aquário no teto apesar da limitação visual (F1); O meu filho faz jogadas que agrada a todos (F3); Ela faz desenho ampliado. Quer ser “designer”, usando o computador. Faz decoração nas unhas das colegas (F5); Ela desenha roupas criadas por ela. Isso é dela mesmo (F6); Ele estuda a matéria antes dos colegas de classe. Pesquisa no computador sobre história e antiguidade e sempre tem novidades para fala (F7); Ele desenha as coisas com todos os detalhes. O desenho de lutas japonesas parece que você está vendo (F8); Ele estuda história desenhando as imagens dos livros e depois mostra os desenhos (F9); Ela só vive lendo. Procura as*

palavras e quer saber o significado (F10); Ela faz amizades com facilidade (F11); Ela faz as peças que chama a atenção da escola. Também sabe dançar com o grupo da escola passos difíceis (F12); Ele vive estudando matemática e diz que está resolvendo problemas (F14); Ele diz que resolve os problemas de matemática do jeito dele (F15); Ele diz que sabe fazer muita coisa de matemática (F17); Ela vive querendo aprender como se escreve as palavras para decorar. Participou do Programa Soletrando, mas não conseguiu passar na 1ª. Fase (F18); Ele vive fazendo letra de música com o irmão e inventando passos de dança. Passa o tempo todo ouvindo música (F19); Ele desenha paisagens com praia, pessoas tomando banho, jogando bola e prédios. Parece um quadro (F20); Ele desenha o Ben 10 igual ao da revista (F21); Ela gosta de ler tudo e fica formando palavras para aprender como se escreve (F22); É muito comunicativo. Aonde chega faz amizade, mesmo que a pessoa não saiba Libras (F23); Ele gosta de estudar Matemática e tem curiosidade em tudo. Vive consertando equipamentos eletrônicos (F25); Sabe mexer muitas coisas no computador, pesquisa, desenha. Aprendeu sozinha, mas, quando tem dificuldade, pede ao pai para ajudar (F26); Vive lendo e diz que sabe muita coisa de história. Sabe consertar eletrodoméstico. É muito curioso (F27). Vive com a bola na mão. Os colegas dizem que ele faz jogadas igual a um profissional (F30).

Pode-se concluir que dos 30 sujeitos investigados, 23 (76,6%) familiares apontaram os educandos com sinais de criatividade: na área Acadêmica (10): F7, F9, F10, F14, F15, F17, F18, F22, F25, F27; nas Artes (10): F1, F5, F6, F8, F11, F12, F19, F20, F21, F26; no Esporte (2): F3, F30; em habilidades de outra natureza (1): F23.

Outro traço investigado foi a presença de pessoas na família com capacidades afins, que possam identificar fatores hereditários na determinação das habilidades. Do conteúdo relatado, os entrevistados acreditam que 17 dos 30 estudantes possuem competências comuns aos familiares. Os familiares entrevistados indicaram que os 17 estudantes possuem as mesmas competências distribuídas entre os familiares: pai (3); mãe (1); primo (4); irmão(ã) (5); tio(a) (4); primo(a) (4), perfazendo um percentual de (56,7%) com habilidades comuns aos familiares. Conforme mostra o Gráfico 11, pai (17,6%); mãe (6,0%); primo(a) (23,5%); irmão(ã) (29,4%); tio(a) (23,5%).

Gráfico 11 - Hereditariedade

Fonte: Elaborado pela autora

Os depoimentos dos entrevistados esclareceram que: *Tem a mesma habilidade da irmã (F2); Eu sou “jeitosa” nas minhas costuras (F6); Ele aprendeu com o sobrinho do meu marido. Desde pequeno, ele queria desenhar como ele, mas, hoje em dia, desenha melhor (F8); Inteligente como os primos (F9); Uma prima faz desenhos inteligentes e ensinou a ela. Além de dançar e fazer teatro, também gosta de desenhar (F11); Ela desenha bem como sua prima, mas prefere dançar e fazer teatro (F12); O irmão é “desenrolado” em desenho como ele (F16); “Puxou” aos meus outros filhos (F17); Igual ao irmão mais novo(F19);O pai é pintor(F20);Eu tinha um irmão que desenhava como ele (F21); O pai dela gosta muito de desenho e pintura(F22);Tem um irmão, mas ele é melhor (F23); Tem um tio que, como ele, gosta de mexer em equipamentos eletrônicos, mas ele faz muito rápido. Monta e desmonta rádio, relógio pequeno e computador (F25);O pai faz desenhos, mas não parece bom como os dela (F26);Ele e o meu irmão que é ouvinte. Eles também gostam de consertar eletrodomésticos. Faz isso desde os dez anos de idade (F27);O irmão é inteligente como ele (F28).*

Dos sujeitos consultados, familiares de 13 educandos (43,3%) não identificaram ninguém com as mesmas habilidades na família, confirmando nas suas falas: *Ninguém da minha família desenha assim (F1); Não conheço ninguém na minha família (F3); Não, de jeito nenhum (F4); Não tenho conhecimento. Não sei a família do pai, porque somos separados desde quando ela tinha dois anos (F5); Não conheço (F7); Não conheço (F10); Só se for a mim, porque eu cozinho muito bem (F13); Não sei de ninguém (F14); Não sei de ninguém (F15); Não tem ninguém (F18); Não tem ninguém na família. O pai sempre incentivou, dando as coisas pra ele (F24);Não tem (F39); Não tem ninguém (F30).*

A participação de fatores genéticos na determinação de altas habilidades é inferida a partir da distribuição encontrada na população mundial, estimada em uma proporção de 3% a

5% regida ao acaso, independente de gênero ou condições socioeconômicas, distribuídas igualmente entre homens e mulheres pertencentes a todos os segmentos sociais. Esforços parentais para criar uma criança com altas habilidades através da estimulação intelectual têm se mostrado ineficientes, enfatizando a importância de elementos hereditários (BRASIL, 1999a; KIRK; GALLAGHER, 1996; NOVAES, 1979; WINNER, 1998).

Os depoimentos dos familiares mostraram a satisfação pelo fato dos seus filhos serem indicados pelos professores como os mais inteligentes da sala de aula, principalmente porque a pessoa com surdez sempre é vista em função do déficit e da sua diferença linguística. A importância dessa mudança de paradigma da visão da surdez como uma deficiência para uma visão de diferença linguística representa uma consciência do valor pessoal. Significa acreditar e respeitar o potencial da pessoa surda (BUENO, 1999; DUPRET, 1998; GOLDFELD, 2002).

A família recebeu com muita alegria a notícia da indicação dos seus filhos, o que facilitou o desenvolvimento das entrevistas e o prazer dos pais em participar desse processo, por saber que seu filho estava sendo tratado sem preconceito nem discriminação, como se apresenta nos relatos. Aptidão normal: *Acho normal (F4); Acho normal (F18); Normal (F30); Algo muito bom: Eu acho muito bom que ele faça futebol de campo e de salão porque esporte sempre é bom para o desenvolvimento dos adolescentes (F3); Bom. Faz ela se sentir bem (F10); Muito legal! Ele é muito inteligente (F15); Muito bom! Ela sempre tinha estudado em escola comum (F26); Acho bom, mas queria outra coisa melhor para ela. Quem sabe ser dono de um restaurante (F13).*

Com o sentimento de orgulho, os familiares se pronunciaram: *Acho o que ela faz fantástico!(F6);Me sinto muito feliz por ele (F7);Muito bacana a inteligência dele. Ele é muito criativo e tudo que faz é muito interessante (F9); Acho importante ele dominar Matemática assim. Eu me orgulho muito dele (F14); Ele é muito especial para todos nós (F17); Ele é muito inteligente (F19); Ele é o máximo. Interessante esse talento que Deus deu a ele (F20); Acho bonito esse dom que Deus deu a ele. Acho que ele vai ser um bom professor (F27).*

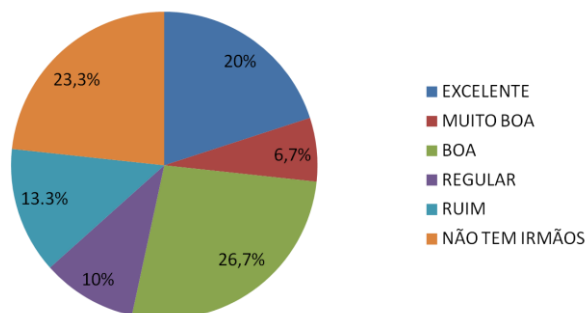
Na opinião dos familiares, os aspectos, em sua totalidade, mostraram que: 3 consideraram a *aptidão normal* (10%); 5 (16,75%) acham que *é algo muito bom*;11 (36,7%) disseram que *seria um auxílio para o pessoal, futuro*; 2 (6,6%) responderam que *é bom para o desenvolvimento pessoal*;8 (26,6%) apontaram o *sentimento de orgulho*;1 (3,3%) *sente preocupação*.

Pensando no auxílio para o futuro, relataram que: *Espero que ele seja um desenhista profissional (F1); Eu acho muito legal. Só precisa de alguém que estimule para, no futuro, ele ter uma profissão (F2); Espero que ela siga essa profissão e possa desenvolver para o benefício dela (F5); Eu acho que, no futuro, ele será um brilhante desenhista. O povo diz que nunca viu um menino tão inteligente como ele (F8); Futuramente, ela vai se sair melhor, principalmente com a inteligência dela (F11); Vai adquirir as coisas com mais facilidade. Tem um futuro brilhante, porque é muito inteligente (F12); Eu acho que pode ajudar futuramente, porque pode ser uma profissão. Agente vê tanta gente que usa isso como profissão (F16); Eu acho que futuramente ele pode participar de olimpíadas de desenho (F21); Acho que isso daí é com ela, se ela se esforçar poderá, no futuro, ter um bom emprego (F22); Bem “desenrolada”. Entende tudo pela oralidade. Isso vai ajudar muito nas relações com as outras pessoas (F24); Daqui um tempo vai ser bom, como uma profissão (F25); Ele precisa só de um “empurrãozinho” para se dar bem na vida (F28); Vai servir para o futuro dele (F29).*

Em relação à preocupação, a família fez a seguinte afirmação, como se pode observar: *Me preocupa porque, às vezes, ele chega em um local que não conhece as pessoas e faz logo amizade (F24).*

Esses dados sugerem que os familiares, dada a sua proximidade com o aluno, reconhecem sua capacidade de destaque como um elemento importante para seu futuro profissional. Contudo, ainda, que exista potencial, deve ter um ambiente estimulador, motivador, que promova, no educando, o desejo de fazer sempre mais e melhor, como condição suficiente para o desenvolvimento do seu potencial (BRASIL, 1999a; KIRK & GALLAGHER, 1989; SILVA, 2000; WINNER, 1998).

As relações estabelecidas com os irmãos e com os amigos podem ser observadas em função dos aspectos afetivos e das relações interpessoais. As relações com os irmãos ficaram assim distribuídas, conforme o relato dos familiares: *Excelente* foi apontada por 6 familiares (20%); *Muito boa* por 2 (6,7%); *Boa* contou com 8 indicações (26,7%); *Regular* com 3 (10%) e *Ruim* foi apontado por 4 familiares (13,3%). Vale salientar que 7 familiares (23,3%) informaram que os educandos não têm irmãos. Esses dados estão ilustrados no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Relações com os irmãos

Fonte: Elaborado pelo autor

A fala dos respondentes sobre as relações com os irmãos estão expressas como: Excelente: *Ela é muito protegida pelos irmãos (F6); Tem uma irmã que sabe Libras, então facilita muito a convivência (F11); A irmã conversa muito com ela em Libras (F12); Os irmãos têm muita admiração por ele (F14); Convivência muito agradável entre eles (F17); A irmã e todos de casa sabem Libras. Não tem domínio, mas sabe o básico para se comunicar (F27).*

No aspecto das relações, Muito boa é expressa da seguinte forma: *Ele tem um irmão com paralisia cerebral que fica deitado. Ele beija o irmão, abraça e faz muito carinho (F13); Muito boa (F15).* Comentários sobre o aspecto Boas relações apareceram: *Bem (F4); Eles brigam, como brigas de irmão, mas se dão bem (F8); É uma relação boa. De vez em quando, tem uma discussão boba, mas não são muito agressivos não (F16); Bem (F18); Boa, mas não sabem Libras (F19); As relações são boas, mas, às vezes, eles brigam pelo computador (F21); Se dão bem, apesar da diferença de idade. Os irmãos são pequenos (F25); Boa (F30).*

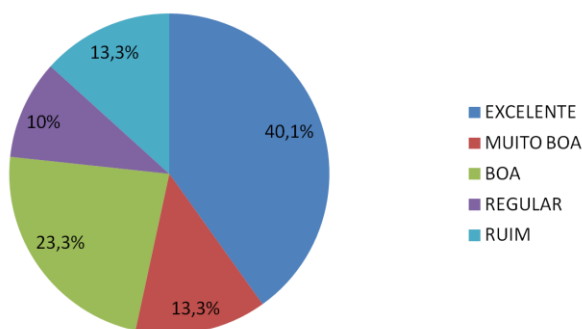
Nas relações familiares, o aspecto Regular é assim evidenciado: *Acho que é porque ele é o primeiro filho (F7); Há desentendimentos entre eles, mas acredito que se querem muito bem (F20); Tem um irmão muito pequeno, mas não brigam muito (F24).* No que diz respeito a Ruim: *Ele quase não vê os irmãos, porque é de outra família e o pai quase não aparece em casa (F2); Todos os irmãos são ouvintes e não convivem conosco (F5); Péssima, porque não sabem se comunicar (F10); Os irmãos são por parte de pai e eles não têm contato. Até o pai quase não aparece (F28).*

Qualquer seja o ponto de vista que se tenha acerca da família e seu papel na educação dos filhos, certamente constitui um dos mais importantes aspectos para o desenvolvimento

humano. Diante da constatação de altas habilidades, as reações familiares divergem entre incredulidade e orgulho, a alegria e o medo, mas também se torna evidente o sentimento de responsabilidade pela educação da criança, mesmo desconhecendo os meios adequados para desenvolver as habilidades dos seus filhos, sentimento apresentado pelos familiares investigados nesse estudo, principalmente, por de uma pessoa com surdez. Cumpre mencionar que, tão importante quanto estimular as realizações dos seus filhos, configura-se importante aceitar quando a criança fracassa na execução de alguma atividade, demonstrando o seu amor pelo filho, independente de seus desempenhos (ALENCAR, 1986; LANDAU, 2002; NOVAES, 1979).

O relacionamento com os amigos foi assim representado: Excelente, com 12 pontuações (40%), seguido de Muito boa, com 4 indicações (13,3%), Regular com 3 (10%) e Ruim com 4 (13,3%) como podemos observar no Gráfico 13. E, no depoimento dos membros da família, podemos observar Excelentes relações: *Ele gosta muito dos amigos. São tudo para ele porque sabem se comunicar em Libras (F2); Apesar de não ter irmãos, tem muitos amigos, principalmente na minha família (F3); Tem muitos amigos ouvintes, mas a maioria são surdos (F7); Tem muitos amigos. É muito comunicativa. Consegue oralizar um pouco (F11); Tem muitos amigos, até ouvintes. Ele se comunica bem porque faz fono e é um pouco oralizada (F12); A maioria dos amigos dele são surdos. Se dão muito bem (F14); Ele é muito querido e muito prestativo (F15); A maioria dos amigos são surdos (F19); Tem uma relação ótima com os amigos (F22); Tem muitos amigos no colégio, porque é mais fácil se comunicar (F24); Tem muitos amigos surdos (F27); Ele adora os amigos, porque pode conversar em Libras (F28).*

Gráfico 13 – Relações com os amigos



Fonte: Elaborado pela autora

No tocante às relações vistas como Muito boa, os respondentes relataram que: *Se dá bem com amigos ouvintes também (F5); Em todas as escolas que estuda, deixa amigos (F8); Muito boa (F9); Uma relação boa, mas a maioria são surdos, poucos são ouvintes (F21).*

As Boas relações com os amigos foram também apontadas: *Boa também (F4); Boa (F10); Tem boas relações de amizade (F17); Se dá muito bem, apesar de ter poucos amigos (F18); Tem amigos surdos na escola, mas os amigos ouvintes se comunicam da maneira deles (F23); A maioria dos amigos são surdos, mas tem muitos amigos onde moramos (F25); Boa (F30).*

Como relações do tipo Regular, os familiares se manifestaram através dos seguintes depoimentos: *Tem amigos na escola e na rua em que mora. Se comunicam como podem (F1); Tem poucos amigos, mas se dão bem (F6); Tem boas relações, mas os outros fazem o que querem dele (F13).* Ainda comentando o depoimento dos membros da família, sobre as relações serem Ruins com os amigos, apontamos: *Por ser muito tímido, quase não tem amigos (F16); Por causa da comunicação, ele tem muita dificuldade em fazer amigos (F20); Por ser muito tímida, tem poucas amigas (F26); Tem facilidade de fazer amigos, mas não conserva as amizades. Sofre discriminação. Não querem brincar com ele porque é surdo e chamam ele de “mudinho” (F29).*

À vista disso, as relações com os amigos consideradas Excelentes recebeu uma maior pontuação com 12 alunos indicados (40%). Pelo que podemos observar, a maioria dos amigos apontados nesse estudo são surdos e estudam na mesma escola, no caso uma Escola Especial para surdos. O maior obstáculo nas relações de convivência e amizade estão concentradas na comunicação, até mesmo no ambiente familiar, por não dominarem a língua natural do surdo.

No depoimento dos familiares, houve uma ênfase às relações dos educandos com os ouvintes e à importância de serem tratados como tal, não evidenciando as diferenças linguísticas que, muitas vezes, são um entrave para as relações. Isso contradiz o mito de que a pessoa com altas habilidades teria dificuldades em se relacionar com as pessoas, resultados bastante significativos nesses aspectos (BRASIL, 1999a; NOVAES, 1979; WINNER, 1998).

7.2.3 Professores

O conteúdo das falas dos docentes foi reunido nas categorias: i) Compreensão sobre o conceito, ii) Critérios de identificação, iii) Capacidade acima da média, iv) Criatividade e v) Envolvimento com a tarefa.

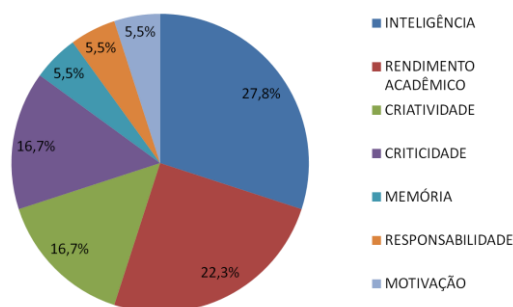
Conforme atestam os depoimentos dos professores sobre a *Compreensão sobre o conceito*: *Capacidade que algumas pessoas demonstram em alguma área ou em todas (P1); Supera seus limites mais do que as pessoas que não têm deficiência (P2); São habilidades e talentos que se sobressaem. Tem mais aprimoramento (P3); São pessoas que se destacam em um grupo, naquilo que se predispõem a fazer, no seu ambiente, saindo também da área acadêmica (P4); Uma capacidade diferenciada em determinadas áreas (P5); Pessoa que consegue desenvolver determinada habilidade com mais primor. Que tem mais facilidade. Se destaca naquilo que faz (P6); Demonstra uma potencialidade em uma área ou mais. A pessoa se destaca em um grupo porque tem uma habilidade diferenciada que pode não ser a acadêmica (P7); O aluno que cria algo diferente, inusitado, diferente do aluno comum, porque chama a atenção (P8); O aluno tem algo mais, uma habilidade que chama a atenção (P9); Condição específica que o indivíduo tem de realizar determinadas tarefas (P10); A pessoa que consegue executar uma tarefa com facilidade, rapidez e precisão cognitiva (P11); Facilidade em determinadas áreas, não domina tudo. Supera alguma coisa, mas apresenta dificuldades em outras (P12); A pessoa que se sobressai e não tem dificuldades. Descobre as coisas com muita facilidade, decora com facilidade, lê uma vez e fixa na memória (P13); A pessoa se sobressai, chama a atenção, é diferente de uma pessoa comum (P14); Pessoas que tem um potencial a mais do normal e que deve ser trabalhado, descoberto (P15); O aluno que, além de saber se expressar, tem habilidade voltada para arte ou tecnologia (P16); A pessoa que tem facilidade para fazer algo. Um dom que chama atenção (P17); São aptidões superiores acima do normal. Faz o aluno ser “diferente” dos colegas, chama a atenção (P18).*

Na transcrição da fala, constatou-se que os professores que participaram de um curso de formação continuada sobre a temática, fizeram referência a uma concepção multidimensional de inteligência, para além dos limites das habilidades acadêmicas. Em seu discurso, mencionam uma capacidade de destaque (acima da média) e a originalidade (criatividade). O envolvimento com a tarefa e motivação de elevadas proporções não foi abordada; talvez seja uma característica comportamental mais fácil de ser observada por familiares do que por professores (ALENCAR, 1986, 2001, 2003; LANDAU, 2002).

Na categoria *Critérios de identificação*, os professores evidenciaram a presença de 7 critérios diagnósticos: i) Criatividade, ii) Rendimento acadêmico, iii) Criticidade, iv) Memória, v) Responsabilidade, vi) Motivação e vii) Inteligência.

Dentre os critérios apontados pelos 18 professores para a identificação de altas habilidades, predominou a *inteligência* com 5 indicações (27,8%), seguido do *rendimento acadêmico* com 4 (22,3%), *criatividade* com 3 (16,7%) pontuações e *criticidade* com igual pontuação, *memória* 1 (5,5%), *responsabilidade* 1(5,5%) e *motivação* 1 (5,5%) conforme ilustrado no Gráfico 14.

Gráfico 14 - Critérios de identificação



Fonte: Elaborada pelo autor

A *inteligência* foi o critério mais apontado por 5 dos 18 professores (27,8%)-como indicador de altas habilidades. Acerca disso, os relatos atestam: *Com base nas aulas, fui identificando e escolhi o mais inteligente (P6); Conhecia esse aluno de outra escola e observava que ele pegava as coisas rápido. Acho ele muito inteligente (P9); A rapidez no raciocínio lógico-matemático mostrou sua inteligência (P11); Tinha o perfil dentro dos itens da escala de identificação. Muito inteligente, espontâneo e expressivo (P13); A espontaneidade e curiosidade. Aprende rápido. É muito inteligente (P14).*

O *rendimento acadêmico* foi citado apenas por 1(5,5%) dos 18 docentes (22,3%), conforme atestam o depoimento: *Bom domínio da Matemática (P7).*

Em seguida, foi referida a *criticidade* como critério de identificação por 2 educadores (11,1%): *Se expressa bem em relação aos outros, questionando, tem interesse em aprender o conteúdo das aulas (P16); Tem muito interesse, pergunta sempre ao professor e, muitas vezes, questionando (P17).*

A *memória* foi um dos critérios apontado por apenas 1 educador (5,5%). Um número equivalente de indicações- 1 (5,5%) - foi observada na categoria Rendimento Acadêmico (5,5%), contrariando uma reconhecida tendência na identificação do professor (ALENCAR; VIANA, 2002; FALCÃO, 1992;NOVAES, 1979; VIANA, 2003). Segundo o excerto: *Memoriza o texto da peça de teatro com facilidade e aprendeu Libras em pouco tempo (P8).*

A memória só recebeu 1 (5,5%) indicação de altas habilidades pelo docente, apesar de ser considerada uma importante função do intelecto, Gardner (2001; 2000; 1945) não considera a memória como um critério para delimitar as IM.

Responsabilidade foi citada por 1 único educador (5,5%) como um critério diagnóstico, observado em sua fala: *Interesse do aluno e participação não só no conteúdo das aulas, mas nas tarefas escolares (P4)*. De fato, a responsabilidade, embora seja uma qualidade desejável para o exercício da cidadania, não constitui um traço indicativo de altas habilidades (MÖNKS, 2002; RENZULLI, 1978).

De modo equitativo, foi empregado o critério de *motivação* com 1 (5,5%) respondente. Esse critério considerado um dos mais importantes para a diagnose de altas habilidades, corresponde ao envolvimento que o aluno tem no desenvolvimento das atividades. Sobre motivação o educador relata: *Envolvido e esforçado com o que faz. Desenhou todos os colegas da classe na lousa (P2)*. A reduzida menção a características motivacionais, por parte do docente, reitera a ideia de que os familiares se encontram mais preparados para a observação desse indicador (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2000; NOVAES, 1979; WINNER, 1998).

Outro aspecto utilizado como critério de diagnose pelos educadores refere-se à criatividade. No relato sobre a presença de elementos criativos nas atividades dos seus alunos, 18 professores indicaram que 20 alunos (66,6%) fazem atividades com elementos criativos.

De acordo com as indicações dos professores, obtivemos as seguintes quantidades de alunos: P1(4); P2(1); P3(4); P4(2); P5(3); P6(2); P7(3); P8(2); P9(1); P10(1); P11(1); P12(2); P13(1); P14(1); P15(1); P16(1); P17(1); P18(1).

Em seu discurso, os professores apresentam a seguinte justificativa sobre a criatividade de seus alunos: *Faz os desenhos do jeito dele, principalmente os colegas da sala de aula e da escola (P1A1)*; *Faz mímica para explicar para os colegas o conteúdo. Cria desenhos e piadas para os colegas participarem da aula, aprende rápido, sempre questionando e com curiosidade (P2A2)*; *Fazem desenhos diferentes e maneiras diferentes de resolver situações-problema. Muito inteligente. Aprende rápido, mas o seu forte é desenhar roupas diferentes, criando modelos (P3A6)*; *Relaciona o conhecimento de outras matérias para entender a disciplina História (P4A7)* *Seus desenhos são cheios de detalhes (P5A8)*;

Dramatiza minha aula (História) porque não tem muitos sinais em Libras (P1A9); Interpreta com perfeição, criando situações pertinentes ao contexto. Também dança lindamente. Chama atenção em toda escola (P7A11); Cria situações quando está fazendo papel de algum personagem no teatro ou, quando está no grupo de dança, faz a diferença a agilidade e perfeição dos passos e coreografia (P8A12); Quando estou explicando a matéria, ele já diz como se faz do jeito dele e vai pra frente da sala explicar aos colegas em Libras (P6A14); Fico surpreso com a facilidade dele resolver atividades de matemática, resolve expressões de maneira diferente (P9A15); Aprende e memoriza as regras de matemática. Resolve as questões da prova de uma forma diferente da que o professor ensinou (P6A17); Ela lê e compreende textos, escreve histórias de amor usando pronomes, preposições e tempos verbais (P2A18); Sabe dançar o “rapper” igual a um ouvinte. Dança as músicas que ele cria com o irmão (P10A19); O desenho dele tem traços firmes e cheio de criatividade. Chama a atenção da escola (P11A20); Tem facilidade de aprender, sabe detalhes sobre fatos históricos desenhando com detalhes para fixar melhor o conteúdo e conhece os tipos de dinossauros e como viviam na pré-história (P13A27); É bem humorado e faz desenhos de humor das piadas que conta (P14A28).

Constam 16 alunos indicados como criativos pelos seus professores: A1, A2, A6, A7, A8, A9, A11, A12, A14, A15, A17, 18, A19, A20, A27, A28.

A justificativa adotada por 2 professores (11,1%), por não identificarem criatividade nas atividades de seus alunos, apresentam-se no relato: *Ele entende o que se fala, mas não dá “feedback” (P5); Não vejo criatividade dos alunos nas minhas aulas (P6).*

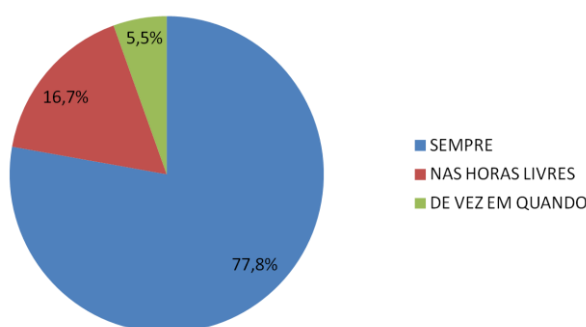
A criatividade por apresentar fortes indícios da inteligência humana; o homem compreende as possibilidades, aplicações, relações e combinações dos diversos elementos. No entanto, a escola, ainda, não promove mudanças necessárias ao ensino que venham estimular a criatividade dos educandos, por não oferecer currículo com postura autoritária, sem integração entre as disciplinas, associado a práticas inibidoras presentes em sala de aula. Essa postura reforça o medo do erro, conteúdos escolares muitas vezes descontextualizados ou irrelevantes (ALENCAR, 2001; ANASTASI, 1997; VIRGOLIM, 2007).

O contexto educacional, que influencia a expressão da criatividade, precisa valorizar e reconhecer o potencial do educando através do apoio e confiança na sua capacidade, incentivo às novas ideias e uma Educação que ofereça conteúdos desafiadores para promover a atuação

criativa, principalmente, por se tratar de um importantíssimo indicador de altas habilidades (ALENCAR, 2001; ANASTASI, 1997; VIRGOLIM, 2007).

Os professores destacaram a frequência com que os alunos estão envolvidos com as suas atividades preferidas: Horas livres que teve: 3 (16,7%) indicações; Sempre com 14 indicações (77,8%) e De vez em quando com 1 indicação (5,5%), ilustrada com o Gráfico 15.

Gráfico 15 – Tempo dedicado pelo aluno às suas tarefas



Fonte: Elaborado pela autora

Destacam, ainda a frequência das atividades dos alunos em seus relatos acerca das *Horas livres*: *Quando não está fazendo nada, ele fica desenhando (P2A2); Nas horas livres (P7A11); Sempre nos intervalos, na sala de aula (P8A13).*

A afirmação “Sempre envolvida na atividade” revelou uma quantidade expressiva conforme os relatos: *Desenha mesmo em sala de aula. Tem o perfil de todos os colegas da sala (P1A1); Sempre, principalmente nas disciplinas de História (P1A9); Introduz dramatização durante a aula (P1A19); Fica concentrado em Matemática, resolvendo os desafios e ensinando aos colegas (P1A25); Sempre na minha disciplina está desenhando roupas ou mangá (P3A6);; Está sempre lendo revistas, romances e escrevendo coisas sobre o amor (P3A18); Demonstra interesse em aprender a ler e escrever. Sempre está tirando dúvidas comigo (P5A22); Em sala de aula, está sempre resolvendo desafios de matemática (P6A14); Está sempre resolvendo as atividades de matemática. Quando estou ensinando um conteúdo ele já tem resolvido os exercícios (P6A17); Sempre durante as minhas aulas está conversando com outro colega sobre o que leu e pesquisou de História (P7A7); Sempre está vendo na televisão a atuação das atrizes e até em casa brinca de dança e teatro com a irmã*

(P8A12); *Tira as dúvidas dos colegas em Matemática na sala de aula e nas atividades de casa ajudando os colegas como se fosse monitor (P9A15); Até pra se comunicar com as pessoas é através do desenho (P11A20); Sempre jogando, até no celular. No recreio só quer brincar de futebol (P112A30); Desenha todos os dias. Mostra até desenhos que tem feito em casa (P12A29); Sempre traz pra sala de aula comentários sobre alguma notícia que andou lendo ou pesquisando sobre História Antiga (P13A27).*

De vez em quando o aluno se envolve na atividade os professores foi destacada em apenas uma fala. *Na escola desenha de vez em quando, mas tem um caderno com vários desenhos que faz em casa (P3A5).* Esse comentário corrobora a ideia de que os melhores observadores para o envolvimento com a tarefa são, com efeito, os familiares. No entanto, os depoimentos supracitados indicam que o docente é capaz de observar envolvimento com a tarefa no período de tempo em que está com o aluno, em sala de aula (ALENCAR, 2001; METTRAU, 2000; VIRGOLIM, 2007).

A motivação em elevadas proporções revela a presença de altas habilidades quando aliada a uma curiosidade acerca da realidade que ultrapassa o grau habitual, incitando a muitas indagações. Os motivos que levam o educando a buscar novos conhecimentos se apresentam de modo intenso e persistente; muitas vezes, perde a noção do mundo externo pelo empenho pessoal no saber ou no fazer. Nas pessoas com altas habilidades, os processos cognitivos facilitam a aprendizagem de novos conceitos e habilidades de forma tão veloz, que eles não sabem explicar como elaboram uma solução para um determinado problema independente de já terem aprendido (ALENCAR, 2000; METTRAU, 2000; VIRGOLIM, 1997).

8.3 Identificação de altas habilidades

Tendo como referência os alunos sinalizados pelos professores neste estudo e apoiado no referencial teórico de Renzulli (1978), que adota o Modelo dos Três Anéis para identificação das altas habilidades a partir da interseção de três atributos: *capacidade acima da média, envolvimento com tarefa e criatividade*, observaremos esses fatores na correlação dos depoimentos dos sujeitos entrevistados. De modo análogo, utilizaremos o modelo de Mönks (2002), que complementa os fatores destacados por Renzulli, incluindo elementos do ambiente social – escola, colegas e família – que são importantes para o desenvolvimento de todos, inclusive das pessoas com altas habilidades. Como todos os educandos foram indicados por fazer algo inusitado, indica que todos têm aptidão acima da média; da mesma maneira,

foram indicados por se destacarem em alguma área do saber ou fazer, o que revela uma capacidade acima da média. A presença de dois dos três anéis do modelo de Renzulli sinaliza a presença de talento; a presença dos três, de altas habilidades. As indicações espúrias, portando, indicam os talentosos. Cumpre destacar que a qualidade da indicação do professor está diretamente associada ao aproveitamento do curso de formação, com a apropriação do conceito de altas habilidades.

Ao descreverem as próprias capacidades, os 30 alunos entrevistados informaram suas habilidades associadas nas áreas acadêmicas e em áreas de outra natureza. A criatividade pode ser observada por meio de comportamentos visíveis através da demonstração de traços originais ou criativos no fazer ou no pensar, expressos em diferentes linguagens, denominados também como produtos de natureza criativa, a saber: verbal, gestual, plástica, teatral, musical, dentre outras. A criatividade também significa pensar em algo diferente que tenha novos significados, retirar ideias de um contexto e usá-las em outro (LANDAU, 2002; METTRAU, 2000).

Nessa perspectiva, os 20(66,6%) dos 30 alunos investigados ficaram assim distribuídos: Competência Acadêmica ficou com 9 (30,0%) demonstrado nos relatos dos educandos, bem como o relato de 8 (26,6%) dos estudantes foi direcionado para habilidades em Artes. As demais habilidades foram referidas na área do Esporte com 1 (3,3%) e habilidades de Outra natureza recebeu 1 (3,3%) do número de aprendizes conforme o relato das entrevistas, como demonstra o Gráfico 5.

Investigando sobre a *criatividade* dos 30 alunos entrevistados, 13 (43,3%) afirmaram utilizar estratégias diferentes das empregadas pelos seus colegas durante a execução de suas habilidades, envolvendo as áreas acadêmicas e artes. À vista disso, a criatividade de um desses sujeitos está ilustrada na sua fala: *Estou desenhando “A turma do Kennedy” contando histórias que acontecem no dia-a-dia da sala de aula (A1)*. Desenhou um aquário no teto do seu quarto. Vale ressaltar que esse aluno tem surdez e apenas 20% da visão em apenas um olho, o que não o impede de demonstrar suas capacidades para o desenho.

Do relato apresentado pelos 13 (43,3%) estudantes foram apontados os seguintes educandos com criatividade nas áreas do saber e do fazer: na área Acadêmica (6) A9, A14, A15, A17, A18, A27; nas Artes (7) A1, A6, A8, A11, A12, A19, A20. Nenhum aluno foi identificado com criatividade nas no campo dos Esportes e em habilidades de Outra natureza.

Com relação ao posicionamento da família quanto à criatividade dos alunos investigados, foram apontados 23 alunos (76,6%) envolvendo as áreas acadêmica e outras habilidades. Na área Acadêmica, dos 23 alunos indicados, os familiares apontaram 10 (43,4%), educandos e equitativamente o mesmo número de educandos foi informado para a área de Artes com 10 (43,4%). As indicações dos familiares direcionadas para o Esporte contou com 2 (8,8%) educandos e habilidades de outra natureza apenas 1 (4,4%) educando foi apontado pelos familiares.

Dessas indicações, dos 30 familiares participantes da pesquisa 23 (76,6%) identificou criatividade os educandos: Na área Acadêmica (10): F7, F9, F10, F14, F15, F17, F18, F22, F25, F27; o mesmo número foi observado na criatividade em Artes (10) com um percentual de (43,4%): F1, F5, F6, F8, F11, F12, F19, F20, F21; F26 para os Esportes, 2 (8,6%): F3, F30; e em habilidades de Outra natureza apenas 1 familiar (4,3%) indicou F23 como detentor de criatividade em suas habilidades.

No relato dos 18 professores, foram reconhecidos 16 (53,3%) educandos que apresentam criatividade na realização das atividades escolares e em situações do cotidiano de sala de aula. Dos educandos identificados com criatividade pelos seus professores temos: A1, A2, A6, A7, A8, A9, A11, A12, A14, A15, A17, A18, A19, A20, A27, A28.

De acordo com as indicações dos professores, obtivemos as seguintes representações de alunos por professor: P1(3); P2(1); P3(3); P4(2); P5(3); P6(2); P7(3); P8(2); P9(1); P10(1); P11(1); P12(2); P13(1); P14(1); P15(1); P16(1); P17(1); P18(1). Com base nesses dados, os professores que indicaram mais alunos foram: P1, P4, P6 e P7 com três indicações cada.

Dos 30 alunos participantes do estudo que foram indicados pelos professores, 24 (80%) informaram que dedicam seu tempo *diariamente* na execução da atividade que gostam, 4 (13,3%) disseram que aproveitam as *horas livres* para execução das suas atividades e 2 (6,7%) só ocupam seu tempo com as atividades *às vezes*.

O compromisso do educando no desenvolvimento da sua capacidade demonstra o alto nível de interesse, entusiasmo e fascinação em torno da tarefa a que se propõe a fazer. Para Renzulli (1978), o *envolvimento com a tarefa* faz parte do modelo de reconhecimento de altas habilidades que ele chamou de Modelo dos Três Anéis. Nessa visão, os professores, a partir de seus depoimentos, indicaram que 24 dos alunos pesquisados (80,0%) estão diariamente

expressando o que gostam de fazer. São eles: A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A22, A23, A25, A27, A28, A30.

Os professores apontaram 4 (13,4%) alunos que dedicam as Horas livres na execução de suas tarefas: A13, A24, A26, A29.

Observando os comportamentos dos alunos manifestados a partir dos relatos apresentados pelos alunos, familiares e professores no aspecto referente ao *Envolvimento com a tarefa*, somos conduzidos a 13 alunos representando (43,3%) dos alunos pesquisados: A1, A7, A12, A14, A15, A17, A18, A19, A20, A22, A25, A27, A30.

Os resultados dos dados analisados nesse capítulo foram obtidos através da aplicação de uma escala para identificação de altas habilidades para surdos, bem como por intermédio de entrevistas semiestruturadas realizadas com amostras de alunos, familiares e professores. Conforme a literatura especializada, as altas habilidades se encontram na interseção de três atributos – aptidão acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. A presença de dois anéis sinaliza o talento (RENZULLI, 1978). A necessidade de consultar a família, o professor e os próprios alunos se fundamentaram, por sua vez, no modelo de Mönks (2002), que consiste numa ampliação do Modelo dos Três Anéis de Renzulli.

Vale ressaltar que todos os alunos indicados através da lista de indicadores têm, a princípio, uma habilidade acima da média, pois são percebidos por seus professores pelas repetidas situações de destaque, de uma forma original, em alguma área do saber ou do fazer, o que os diferencia dos demais colegas.

Assim, os números mostram que a interseção entre os educandos indicou que dos 30 estudantes surdos observados, 9 (30,0%) apresentam altas habilidades. São eles: A1, A12, A14, A15, A17, A18, A19, A20, A27. Em relação à população (411 alunos) observada, esse número representa uma porcentagem de (2,2%) condizente com o percentual estimado na literatura especializada (METTRAU, 2000; 2002; PEREIRA, 2000).

As altas habilidades dos 9 educandos foram destacadas nas áreas: *Acadêmica* com 5 (55,5%) educandos distribuídos nas disciplinas Matemática com 3 alunos, Português com 1 estudante e História com 1 aprendiz. *Em Artes* foram apontados 4 educandos (44,5%), recebendo 2 indicações em Desenho e 2 em Teatro e Dança, conforme ilustra a Tabela 24.

Tabela 24- Distribuição dos alunos identificados com altas habilidades

Área de aptidão	Alunos indicados	Frequência	%
Acadêmica	A14; A15; A17; A18; A27	5	55,5
Artes	A1; A12; A19; A20	4	44,5
Total	9	9	100

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Os números revelaram predominância na área Acadêmica, com ênfase na disciplina de Matemática (3), mas também foram identificados: 1 educando na disciplina de Português e 1 estudante na disciplina de História. Os educandos com altas habilidades nessa área sistematizam e organizam a informação para ser veiculada na escola através da exposição de aulas ou na elaboração de atividades escolares, como foi demonstrado no relato dos educando identificados. Essas características costumam provocar surpresa nas pessoas próximas, admiradas com a maturidade intelectual, a crítica quanto às normas impostas e opiniões pertinentes a temas adultos (ALENCAR, 2001; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2000; GUENTHER, 2000a; NOVAES, 1979).

O desempenho em Artes apontou altas habilidades em 2 educandos em Desenho e 2 em Teatro e Dança. Esses dados contradizem a crítica feita ao Modelo dos Três Anéis por Pereira (2000, p.54) quando tece comentários afirmando que “traços criativos nem sempre são observados nas pessoas com altas habilidades pela presença simultânea dos três componentes: aptidão acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa”. O valor dessa representação indica uma evolução do conceito de altas habilidades porque menciona outros elementos além da cognição (ALENCAR, 2001; BRASIL, 1999a).

Em relação à abordagem do talento, há algumas indicações que permitem uma identificação por excelência, especificamente em Música, Matemática ou Literatura, conforme a visão das IM idealizadas por Gardner (1995). Dessa forma, pessoas talentosas podem ser identificadas por pessoas próximas, como no caso desse estudo, tivemos a colaboração dos professores, dos próprios alunos e de seus familiares, desde que o ambiente seja propício, possibilitando o seu desenvolvimento (VIRGOLIM, 2007).

Nenhum talento resiste à ausência de estimulação do meio físico e social, como também nenhum ser humano cresce mentalmente saudável ao ser rejeitado. Segundo o

Modelo dos Três Anéis, enquanto a interseção dos três anéis indica a presença de altas habilidades, a interseção de dois anéis indica a presença do talento. Assim, nesse estudo, dos 30 alunos indicados 21 (70%) foram identificados educandos talentosos: A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A13, A16, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A28, A29, A30 representado na Tabela 25.

Tabela 25 - Distribuição dos alunos identificados com talentos

Área de aptidão	Alunos identificados	Frequência	%
Acadêmica	A7 A9 A10 A13 A16 A22 A25 A26	8	26,6
Artes	A2 A5 A6 A8 A11 A12 A28	7	23,4
Esporte	A3 A30	2	6,6
Outra natureza	A4 A23 A24 A29	4	13,4
TOTAL	21	21	70

Fonte: Banco de dados elaborado pela pesquisadora

O objetivo desse estudo foi a identificação das altas habilidades em alunos com surdez. Nesse sentido, constatamos que os dados analisados nos guiaram também para capacidades não acadêmicas, como desenho, teatro, dança e esporte, o que nos mostra que os professores que colaboraram com o estudo não têm apenas a visão limitada ao desempenho escolar de seus alunos, nem a diferença linguística como empecilho para o desenvolvimento do potencial do seu aluno. Os professores que indicaram os sujeitos para investigação apresentaram uma visão mais abrangente da inteligência.

O resultado da pesquisa mostrou que os alunos com surdez e altas habilidades ou com talentos foram identificados com a colaboração do professor através de uma avaliação diagnóstica. Mostrou também que os professores são capazes de identificar os sinais de altas habilidades em seus alunos utilizando as concepções propostas no Modelo dos Três Anéis e

compreendeu que a inteligência deve ser vista de maneira multidimensional, expressa nas diversas áreas do saber e do fazer.

Outros fatores positivos se mostraram presentes, tais como o interesse dos participantes na área de estudo durante o Curso de Formação na busca de novos conhecimentos, novos saberes sobre estes sujeitos, para se concretizarem práticas diferenciadas na educação desses alunos, com estratégias diferenciadas.

CONCLUSÃO

A importância desse estudo se justifica em razão da elaboração de um instrumental de avaliação educacional diagnóstica de altas habilidades para alunos com surdez como uma alternativa a ser utilizada pelo professor. Tal avaliação educacional diagnóstica constitui um recurso viável por ser acessível à população estudantil, haja vista serem os tradicionais testes de QI onerosos, de uso restrito do psicólogo além de limitarem-se a habilidades lógico-matemáticas e verbais. Desse modo, identificar a pessoa com surdez para além de suas diferenças linguísticas, enfatizando, notadamente, seu potencial e sua capacidade constitui uma mudança de paradigma que define a pessoa por suas habilidades ao invés de seus déficits (ANASTASI, 1977; ANASTASI; URBINA, 2000; GUENTHER, 2000b).

O tema altas habilidade/superdotação tem sido pouco explorado no campo da Educação Escolar e a literatura especializada se configura, ainda incipiente quando faz referência às altas habilidades em alunos com surdez: apresentam características, traços e atributos que os retrata diferentes, principalmente, em relação à comunicação entre surdos e ouvintes. No âmbito educacional, a escola tenta corrigir os alunos que fogem do padrão considerado “normal” quando comparado aos colegas, sem se preocupar em estimular aqueles que se destacam no desempenho escolar ou em alguma área de outra natureza.

Tratando-se de alunos com surdez, constata-se que o desafio parece ser ainda maior, porque esses educandos são sempre observados em razão do déficit que apresentam e não pelo seu potencial. A presença de altas habilidades ou talentos nesse alunado, demonstrada nesse trabalho de pesquisa, surge como uma tentativa de dar visibilidade ao potencial do estudante com surdez, e assim, reduzir as situações de exclusão em que se encontram muitos desses alunos em nossas escolas.

A experiência de identificar altas habilidades em alunos surdos estimulou a comunidade escolar a pensar a respeito da temática abordada, em consonância com o objetivo geral dessa investigação. Intencionamos identificar altas habilidades em alunos com surdez, tendo como campo de ação alunos surdos matriculados no Ensino Fundamental (do 1º. ao 9º. ano) em uma escola especial da cidade de Fortaleza - Ceará através de uma avaliação educacional diagnóstica realizada com a colaboração do professor.

Para dar início ao processo de identificação foi realizado em uma escola especial para surdos um Curso de Aperfeiçoamento intitulado *Identificando altas habilidades em Alunos*

com Surdez direcionado a professores. A demanda de formação se expressa pela carência de estudos aprofundados do professor na condução de uma prática docente que exige conhecimentos, habilidades e atitudes para uma atuação profissional de qualidade. Fundamentalmente, diz respeito à área de altas habilidades, por ser uma modalidade que reclama por parte do professor de ações capazes de promover a identificação do seu aluno com surdez.

Todos os professores colaboradores participaram de um curso de formação continuada sobre a temática na modalidade de Educação a Distância (EaD), utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem Sócrates, com uma carga horária total de 180 horas/aula. O curso explorou as concepções, diretrizes legais e a identificação de altas habilidades e talentos baseada numa perspectiva multidimensional de inteligência, para além do tradicional desempenho escolar, abordado nos testes de QI. Nesse sentido, foram discutidos os trabalhos de Renzulli (2004), Mönks (2002) e Gardner (1994).

O curso semipresencial apresentou-se como uma alternativa para promover uma formação docente continuada viável, sem retirar o professor da sala de aula. Cumpre mencionar que foi gratuito, contribuindo, ainda, para a progressão profissional dos educadores, considerando os planos de cargos e salários das instituições em que estavam vinculados. A certificação do curso foi realizada após o preenchimento da lista de indicadores de altas habilidades em alunos com surdez pelos cursistas, sendo o certificado conferido pela Pró-reitoria de Extensão (PREX) da Universidade Federal do Ceará.

Vale ressaltar que um primeiro indício do aproveitamento do curso pelos professores foi a constatação de que haviam se apropriado do conceito de altas habilidades, condição necessária para a aplicação da lista de indicadores em sala de aula. Um variado leque de capacidades humanas passou a constar da realização das atividades previstas: anotações no portfólio, participação nos fóruns, elaboração de textos, realização de leitura de textos, estudos dirigidos, tarefas, dentre outras. Cumpre mencionar, igualmente, o desempenho dos professores colaboradores na utilização da lista de indicadores de altas habilidades para o aluno surdo, examinando-os atentamente em sala de aula, com o auxílio de técnicas de observação dirigida, o que permitiu concretizar o segundo objetivo específico do estudo.

A familiaridade com a temática, adquirida no curso de aperfeiçoamento, compõe um pré-requisito para os procedimentos diagnósticos, o que possibilitou, aos professores colaboradores, uma identificação mais segura. A técnica de observação direta se mostra adequada aos estágios iniciais de identificação, reunindo traços peculiares do aluno surdo com

altas habilidades e sentenças descritivas, que permitem reconhecer os critérios mais significativos no modelo adotado: criatividade, motivação e envolvimento com a tarefa (RENZULLI, 1978; MÖNKS, 2002).

A lista de indicadores de altas habilidades foi elaborada especificamente para o aluno surdo e validada estatisticamente para esse propósito. Na pré-testagem, a análise métrica indicou ser esse instrumento, composto por 36 itens, potencialmente apto a identificar aprendizes surdos com altas habilidades do Ensino Fundamental. A análise de variância indicou coeficiente de precisão (α de Cronbach) com valor igual a 0,90. Além disso, nenhum item, ao ser excluído do cálculo desse coeficiente, gerou modificações substanciais em seu valor. O erro-padrão da medida foi igual a 0,08, equivalente a 0,22% da amplitude da escala [0-36]. A escala apresentou média 18,90 e desvio-padrão 8,8. A técnica t^2 de Hotelling se mostrou estatisticamente significativa ($F = 7,0$ para $p = 0,001$), demonstrando diferença entre as médias de cada item e não indicando a presença de efeito de halo, o que significa que não ocorreu a tendência dos indivíduos responderem a um mesmo item em cada pergunta (FERNANDES et al., 2014).

Por ocasião da testagem, nova análise estatística foi realizada, corroborando os dados da pré-testagem. A análise dos dados coletados através da aplicação da escala pelos professores indicou coeficiente de precisão (α de Cronbach) com valor igual a 0,898. A técnica t^2 de Hotelling se mostrou estatisticamente significativa, $F = 7,868$ com uma probabilidade $p = 0,00$, demonstrando diferença entre as médias de cada item, o que indica que os itens são independentes, afastando a presença de efeito de halo, ou seja, não ocorreu a tendência dos indivíduos responderem a um mesmo item em cada pergunta. Esses dados foram obtidos com a eliminação dos itens 15 e 24, ficando a escala com 34 itens.

Recomendamos, contudo, a aplicação da escala inicial com 36 itens, validade em sua pré-testagem, pois os itens 15 (demonstra interesse em aprender) e 24 (é indisciplinado em sala de aula) são importantes indicadores de altas habilidades, conforme demonstra a literatura especializada (ALENCAR, 1986, 2001; NOVAES, 1979; WINNER, 1998).

Acredita-se que os professores apresentaram dificuldade em associar essas características às altas habilidades. É importante observar que a indisciplina resulta justamente da facilidade de aprender. Uma vez que aprende rápido, o aluno se dispersa e pode também se tornar indisciplinado.

O segundo indício de domínio conceitual foi constatado por meio da qualidade da indicação realizada. Dos 411 aprendizes submetidos à folha de observação, foram indicados,

pelos docentes, 30 alunos surdos com sinais de altas habilidades (7,3%), uma porcentagem de acordo com a literatura especializada para essa etapa inicial. Nessa primeira indicação, encontram-se não somente os alunos com altas habilidades, porém também os que apresentam talento. São necessárias, entretanto, avaliações posteriores para discriminá-los.

Importa ressaltar que os professores não indicaram apenas estudantes que se destacavam em atividades acadêmicas, mas também em outras áreas: dança, teatro, desenho e esportes. Verificou-se, dessa forma, um certo avanço na concepção de altas habilidades do educador, apesar da área acadêmica, ainda, constituir uma tendência na indicação realizada, fenômeno constatado, com regularidade, nas identificações efetuadas pelo professor (GUENTHER, 2009a; PEREIRA, 2000; VIANA, 2005).

Os docentes, com efeito, reconheceram aprendizes que se destacavam em alguma área do saber e do fazer. Esses profissionais, portanto, podem e devem participar do processo de identificação de altas habilidades junto a seus alunos, devido ao contato direto e convívio com crianças e jovens de uma mesma faixa etária. Os dados apontados pelo professor deixam clara a competência do aluno naquilo que sabe fazer muito bem, seja em áreas acadêmicas ou não acadêmicas, denotando que, durante o processo da observação direta, o docente demonstrou interesse em identificar as capacidades dos seus alunos a partir de outros ângulos, conforme a fundamentação teórica contida nos módulos do curso de aperfeiçoamento.

Embora a maioria dos professores colaboradores tenham sido do sexo feminino, percebe-se a presença de preconceito da própria mulher em relação à capacidade de realização feminina. Preconceito, inclusive, em maior proporção do que o da capacidade de realização da pessoa com deficiência. Esse dado foi também percebido na pesquisa de Viana (2005), também realizada no município de Fortaleza-CE. Já a indicação do dobro de alunos do sexo masculino se apresenta conforme experiências em âmbito nacional e internacional, indicando tanto preconceito do professor em relação à competência feminina, como timidez das mulheres em se destacarem e serem assim rejeitadas pelo grupo social (LAGE et al., 1999; VIANA, 2005).

Para a realização desse estudo, foram empreendidos três procedimentos para uma avaliação educacional diagnóstica: curso de aperfeiçoamento para os professores sobre altas habilidades; a aplicação de lista de indicadores para identificação de altas habilidades em alunos com surdez e entrevistas com os alunos indicados, seus familiares e os professores colaboradores. A base teórica desses procedimentos foram os estudos não somente de

Renzulli (1978), que caracterizam as altas habilidades, mas também de Mönks, que assinalam a importância do meio, escola e família no processo de identificação. Esses procedimentos nos permitiram atingir o terceiro objetivo específico, que consiste na análise do perfil dos alunos com surdez que apresentam altas habilidades para que o professor possa dar sentido e significado aos conteúdos oferecidos.

Em relação à amostra de alunos, a análise do seu discurso evidenciou uma visão multidimensional de inteligência, ao reconhecer, em si mesmos, traços distintivos nas áreas acadêmicas, artes, esporte e em outras habilidades, as quais evidenciam aspectos relacionados à aprendizagem, criatividade e motricidade. Logo, a análise do depoimento dos educandos revela que sua concepção de inteligência não se apresenta apenas através das habilidades acadêmicas, sendo igualmente reconhecidas em capacidades de outra natureza. De maneira similar aos educandos, os familiares priorizaram as habilidades acadêmicas sendo mencionadas de maneira significativa diante das capacidades de outra natureza. A mesma predominância também foi observada junto aos professores, demonstrando a persistência histórica do desempenho acadêmico como uma forma expressiva de reconhecimento da inteligência em detrimento de uma compreensão global do sujeito.

O desempenho nas disciplinas de Matemática e Português costuma ser tradicionalmente referido como indicativo de inteligência. Essa constatação foi justamente o que fundamentou os testes de QI. Mesmo com referenciais mais amplos no que diz respeito à compreensão científica da inteligência, as habilidades acadêmicas persistem como um forte indicativo de inteligência, como também de altas habilidades (ALENCAR, 2000; GUENTHER, 2000c; LANDAU, 2002; NOVAES, 1979).

Uma particularidade no perfil do aluno surdo foi revelada pelos familiares: as pessoas com altas habilidades ou com talentos apresentam geralmente dificuldades nas relações interpessoais, conforme indica a literatura especializada, o que justifica a necessidade de um atendimento educacional especializado, como também a promoção da convivência com pessoas semelhantes. Os familiares se referiram às relações sociais estabelecidas pelo aluno. Vale destacar que a maioria dos amigos dos sujeitos desse estudo também são surdos e estudam na mesma escola, no caso, uma Escola Especial para alunos surdos. O maior obstáculo nas relações de convivência e amizade concentra-se, de acordo com o depoimento dos familiares, na comunicação, até mesmo no ambiente familiar, nos casos em que a família não domina a Libras.

A amostra dos familiares nos permitiu perceber que são os sujeitos mais aptos à identificação do envolvimento com a tarefa, devido ao maior tempo de convívio. Os professores observam apenas o intervalo de tempo de sala de aula (ALENCAR, 2000; METTRAU, 2000; VIRGOLIM, 1997).

Em seus depoimentos, o sentimento dos familiares ficou visível em relação à sua satisfação pelo fato dos seus filhos serem indicados pelos professores como aqueles que se destacam em alguma área do saber ou do fazer, principalmente, porque a pessoa com surdez sempre é vista em função do déficit e da sua diferença linguística. A importância dessa mudança de paradigma da surdez como uma deficiência para uma visão de que a sua diferença reside na diferença linguística remete a uma consciência do valor pessoal do ser humano, da crença e do respeito ao potencial da pessoa surda (BUENO, 1999; DUPRET, 1998; GOLDFELD, 2002).

Todos os 30 alunos do grupo inicial indicados através da lista de observação têm, a princípio, uma *aptidão acima da média*, percebidos por seus professores através de repetidas situações de destaque, em alguma área do saber ou do fazer, o que os diferenciava dos demais colegas. Cumpre destacar que a qualidade da indicação do professor se encontra diretamente associada ao aproveitamento do curso de formação, com a apropriação do conceito de altas habilidades.

A presença dos três anéis do modelo de Renzulli (1978) sinaliza a presença de altas habilidades; a de dois, talento. As indicações espúrias do grupo inicial composto por 30 estudantes, portanto, indicam os talentosos. Em nosso estudo, por intermédio dos procedimentos adotados, dos 411 estudantes submetidos à folha de observação, foram identificados 9 alunos com sinais de altas habilidades (2,2%) uma porcentagem em consonância com a literatura especializada, que situa essas pessoas numa faixa entre 3% a 5% da população mundial. Apesar da prevalência da área acadêmica, com 5 dos 9 sujeitos, 4 estudantes identificados com altas habilidades em Artes, especificamente em desenho, teatro e dança, habilidades sobretudo visuais e motoras. Conciliando os depoimentos de alunos, familiares e professores, esses 9 alunos apresentam *aptidão acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade*, de acordo com a concepção de Renzulli (1978).

Os demais alunos, além de aptidão acima da média, apresentam ou envolvimento com a tarefa ou criatividade; a presença de dois atributos indica que os outros 21 sujeitos do grupo inicial manifestam, portanto, algum tipo de talento. Dos 21 alunos talentosos, 8 se destacaram

na área acadêmica, nas disciplinas de Português, Matemática e História. Igualmente, 7 alunos demonstraram talento para as Artes, no campo do desenho, teatro e dança; 2 com talento para Esportes (futebol) e 4 habilidades de outra natureza (relações interpessoais e motricidade).

Diante do exposto, no que se refere à identificação das altas habilidades e talentos em alunos com surdez, constatamos que os dados analisados nos guiaram, também para capacidades não acadêmicas, como desenho, teatro, dança e esporte, o que nos mostra uma compreensão mais ampla da inteligência, especialmente, por parte dos professores, apesar da persistência do desempenho acadêmico como forma privilegiada de expressão da inteligência. Cumpre mencionar que a diferença linguística não foi interpretada como empecilho para o desenvolvimento do potencial do aluno surdo.

Devemos acreditar que as pessoas com surdez também são capazes de surpreender o mundo com características de pessoas competentes e bem-sucedidas, quer na esfera social, quer na pessoal. Certamente, quando se investe nas potencialidades humanas, estão sendo trabalhadas novas fontes de motivação, que constituem elementos-chave que desencadeiam inspiração para o investimento e o sucesso pessoal e profissional. As capacidades do surdo, que residem em seu silêncio, são igualmente silenciadas pela sociedade que, de modo geral, torna-se surda a esse potencial e não o escuta, não lhe confere lugar. São, assim, potencialidades silentes, que precisam de estímulo do meio familiar, educacional e social para ganhar voz e conquistar o seu espaço.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação** - para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2005
- ALENCAR, E. S. Criatividade e sua importância na educação do superdotado. Braga, **ANEIS – Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação**, v. 6, p. 27-40, 2005.
- _____. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. 3 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.
- ALENCAR, E. S. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2001.
- ALENCAR, E. S.. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: EPU, 1986.
- ALENCAR, E. S. de; GALVÃO, A. Condições favoráveis à criação nas ciências e nas artes. In: VIRGOLIM, A. M. R. (Org.). **Talento criativo: expressão em múltiplos conceitos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007, p. 103-119.
- ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. de S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.
- ALENCAR; M. L.; VIANA, T. V. O papel do professor na educação de crianças sobredotadas. **ANEIS – Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação**. Braga, v. 3, n.2, p. 165-176, 2002.
- ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. **Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados**. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXVIII, n. 1 (55), p.45-64, 2005.
- ALMEIDA, S. L.; OLIVEIRA, E. P.; SILVA, M. E.; OLIVEIRA, G. C. O papel dos professores na identificação de crianças sobredotadas: impacto de variáveis pessoais dos alunos na avaliação. **ANEIS – Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação**, Braga, v. 1, n. 1 e 2, 83- 98, 2000.
- ALVARÉZ, C. C. Validación preliminar de una metódica delcuarto excluído para el diagnóstico del retardo mental. **Doutorado em Ciências Pedagógicas**. Instituto Central de Ciências Pedagógicas. Ministério de Educación de La Republica de Cuba, 1997. 171p.
- ALVES, P. de F. C.; BERTHOLO, L. M. P. Uma prática dentro de uma perspectiva fonoaudiológica bilíngue. In: **Revista Espaço: Informativo técnico- científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 54-62, jul./dez. 1998.
- ALVES, U. S. **Inteligências, percepções, identificações e teorias**. São Paulo: Vetor, 2002.
- AMBROSETTI, N. B. Erro: uma estratégia para a diferenciação do ensino. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, São Paulo: PAPIRUS, 1999, p. 47-49.
- ANADON, M. **A pesquisa dita “qualitativa”**: sua cultura e seus questionamentos. Comunicação apresentada no Colóquio Internacional “Formação pesquisa e desenvolvimento em Educação”. UNEB/UQAC – Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil, 2005.

- ANASTASI, A. **Testes psicológicos**. São Paulo: EPU, 1977.
- ANASTASI, A.; URBINA, S. **Testagem psicológica**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2000.
- ANDRADE, W. T. L. de. **A relação entre a oralidade e escrita em Língua Portuguesa no surdo**. 2007. 102fls. Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem. Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2007.
- ANDRADE, W. T. L. de. Cognição e surdez na educação: A língua em questão. **RVCS D – Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**, Petrópolis – RJ, edição n. 6, p. 1-7, 2010. Disponível em: <www.editoraararaazul.com.br>. Acesso em: 11 fev. 2011.
- ANDRÉ, M. E. D.A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- 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.
- BAHIA, S. Olhares múltiplos sobre inteligência(s): como enriquecem o desenvolvimento? **ANEIS – Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação**, Braga, v. 6, p. 55- 76, 2005.
- BARBOSA, E. F. **Instrumentos de coleta de dados em pesquisa**. Minas Gerais: SEE-MG/CEFET, 1999.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 1979.
- BARONI, A. C. Brasil dá importantes passos, promove e consolida direitos das pessoas com deficiência. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, n. 4., p. 4-15, Jun. 2007. Brasília: SEESP, 2007.
- BARRETO, C. M. P.; OLIVEIRA, R. G. Os portadores de altas habilidades: A importância do professor. In: **Inteligência: Patrimônio social**. METTRAU, M. B. (Org.). Rio de Janeiro: Dunya Ed., 2000, p. 67-75.
- BECMAN, D. ; GUIMARÃES, M.; BERWAGNER, J. P. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Cadernos Colaborativos [on line]**, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <www.academico.direito-rio.fgv.br/ccmw/Declaração_Universal_dos_Direitos_Humanos>. Acesso em: 20 fev. 2012.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BERNADELLI, R. M. C. Experiência no ensino de História para alunos surdos. **(Monografia)**. Especialização no ensino de História. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2000.
- BIANCHETI, L. Aspectos Históricos da Apresentação e da Educação dos Considerados Deficientes. In **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- BEUREN, I. M.; RAUPP, F. M. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Portugal: Porto Editora Ltda., 1994.

BONNIOL, J. J.; VIAL, M. **Modelos de avaliação:** textos fundamentais com comentários. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRANDÃO, J. S. **Mitologia Grega.** v. I. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1993.

BRASIL. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: altas habilidades/superdotação.** Bárbara Martins de Lima Delpretto, Francinete Alves Giffoni, Sinara Pollom Zardo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. Informes. Decreto nº. 6.571/2008. **Revista da Educação Especial: Inclusão,** Brasília, v. 4, n. 2, p. 49, jul./out. 2008.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Portaria nº. 948 de 9 de outubro de 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais.** 2. ed. SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2005a.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), 2005b.

_____. **Caracterização dos tipos de educandos com altas habilidades/superdotação.** Coleção Saberes e práticas da inclusão. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), 2005c.

_____. **Direito a educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais.** Orientações gerais e marco legal. Marlene de Oliveira Gotti (Org.). Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

_____. **Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Série 2, 2002a.

_____. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Brasília: **Presidência da República/Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos,** 2002b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 11 fev. 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação e Cultura – MEC, Brasília, 2001.

_____. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: Superdotação e talento, vol. 1, fascículos V – VI - VII/** Leila Magalhães Santos (coordenadora), Natalício Pacheco de Lacerda Gaioso, colaboração Vera Lúcia Palmeira Pereira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1999a.

_____. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental:** (coordenadora), Natalício Pacheco de Lacerda Gaioso, colaboração Vera Lúcia Palmeira Pereira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1999b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei nº 9394/96**, de 20/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ministério da Educação e Cultura – MEC, Brasília, 1996.

_____. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BUELA-CASAL, G.; SIERRA, J. C. **Manual de evaluación psicológica: fundamentos, técnicas y aplicaciones**. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 1997.

BUENO, J. G. S. Diversidade, deficiência e educação. In **Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 5-8, jul./dez. 1999.

BULKOOOL, M. P.; SOUZA, C. C. P. Os portadores de altas habilidades: A importância da família. In: METTRAU, M. B. (Org.). **Inteligência: Patrimônio Social**. Rio de Janeiro: Dunya Ed., p. 55-66, 2000.

CALAZANS, H. X. da S. Bilinguismo: ganho cultural ou mais um motivo para o fracasso escolar. **Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES**, n. 18/19. Rio de Janeiro: INES, p. 70-75. Dez./2002 – Jul./2003.

CAMPBELL, L. **Ensino e aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CANDEIAS, A.; DUARTE, M.; ARAÚJO, L.; ALBANO, A.; SILVESTRE, A.; SANTOS, A. F.; ARGUELLES, F.; CLAUDINO, P. Avaliação da sobredotação: Percepções parentais. **ANEIS - Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação**. Braga, v. 4, n. 1, p. 75-93, 2003.

CARELLI, G. A Darwin o que é de Darwin... **Revista Veja**, São Paulo, ano 42, n. 6, p. 73-83, 2009.

CARRETERO, M. **Construir e ensinar as Ciências Sociais e a História**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARMO, A. A. do. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina**. Brasília: Secretaria dos Deportos - PR, 1991.

CORTIZAS, M. J. I. ¿Mentes criativas, mentes superdotadas? – **Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação**, Braga, v. 1, n. 1 e 2, 99-120, 2000.

COUTO-LENZI, A. A integração das pessoas surdas. In: **Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 7, junho 1997, p. 22-25, 1997.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUPERTINO, C. M. B. **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Educação, 2008, 88 p.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: **Construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. v. 1. (Org.) Denise de Souza Fleith. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 27-39.

DELPRETTO, B. M. de L. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: altas habilidades/superdotação. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Bárbara Martins de Lima Delpretto, Francinete Alves Giffoni, Sinara Pollom Zardo. Brasília:Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

DEGASGNÉ, S. Le concept de recherchecollaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et participants enseignants. **Revue des Sciences de L'Éducation**, v. 2, n. 23, p. 93-99, 1997.

DIAS, M. da L. V. A educação pós-moderna: Uma resposta ao desenvolvimento e educação das crianças sobredotadas? **ANEIS - Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação**. Braga, v. 1, n. 1 e 2, p.65-73, 2000.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Psicotécnica. Disponível em <http://www.dicio.com.br/psicotecnica> Acesso em 22 maio 2014.

DORZIAT, A. democracia na escola: bases para a igualdade de condições para surdos e ouvintes. In: **Revista Espaço**: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n. 9, p. 24-29, jun. 1998.

DUPRET, L. Reflexões sobre a quebra de paradigmas nas Ciências Humanas - Sociais. In: **Revista Espaço**: informativo técnico-científico do INES. Rio de Janeiro: INES, No. 22, Dez/2004, p. 59-64, 2004.

_____. A experiência de aprender com surdos. In: **Revista Espaço**: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n. 10, p. 9-14, jul./dez 1998.

EDLER, R. C. **Educação inclusiva com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Enfoque sistêmico da Educação Especial: atuais desafios**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

ESCUADERO, T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)**, Zaragoza, v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003. Disponível em: <http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm>. Acesso em: 19 fev. 2009

EYSENCK, H. J. **Raça, Inteligência, Educação**. Rio de Janeiro. Eldorado, 1971.

FALCÃO, I. J. C. **Crianças sobredotadas: Que sucesso escolar?** Rio Tinto: ASA, 1992.

FARIA, C. **A Santa Inquisição**. p.1. Disponível em www.infoescola.com/historia/a-santa-inquisicao/. Acesso em 17.05.2014

FELIPE, T. A. Escola Inclusiva e os direitos lingüísticos dos surdos. In: **Revista Espaço**: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n. 7, junho 1997, p. 41-46, 1997.

FERNANDES, E. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FERNANDES, T. L. G. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência**: estudo documental das diretrizes oficiais. 2010. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2010.

FERNANDES, T. L. G.; MOURA, L. A.; SOARES, E. S.; VIANA, T. V. In: Capacidades silentes: identificação educacional de altas habilidades em alunos com surdez. In: LEITÃO, V. M.; VIANA, T. V. (Orgs.). **Acessibilidade na UFC**: tessituras possíveis. Fortaleza: Edições UFC, Coleção Diálogos Intempestivos, 2014, p. 193-212.

FERNANDES, T. L. G. **A leitura e a escrita do deficiente mental em classe especial**: uma proposta de avaliação pedagógica. 2002. 121fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará (UFC), Fortaleza, 2002.

FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V. Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

FERREIRA, J. R.; NUNES, L. R. D. de P.; MENDES, E. G. **Pesquisa em educação especial na pós-graduação**. Série Questões Atuais em Educação Especial. v. 3. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1998.

FONSECA, L. T. **Discussão sobre as vantagens e desvantagens das abordagens qualitativas e quantitativas para a pesquisa**. 2011. Disponível em: <www.sociedaderacionalista.org/>. Acesso em: 24 jun. 2014

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Coleção Educação e Comunicação. v. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano Editorial, 2003.

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

FREEMAN, J. Crianças sobredotadas: Um panorama internacional. **ANEIS – Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação**. Braga, v. 1, n. 1 e 2, p.75-82, 2000.

FREITAS, N. K. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. **Ensaio**: Avaliação de políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 323-336, jul./set. 2008.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Estado do Conhecimento na Área de Altas Habilidades/Superdotação no Brasil**: uma análise das últimas décadas, 2009, disponível em [www. Anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5514—Int.pdf](http://www.Anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5514—Int.pdf)>. Acesso em julho de 2010.

FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF. Disponível em: <<http://www.fundacaohantipoff.mg.gov.br/>>. Acesso em: 7 maio 2014.

GALVÃO, A. A questão do talento: usos e abusos. In: **Talento criativo: expressão em múltiplos contextos.** (Org.). VIRGOLIM, A. M. R. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 121-141, 2007.

GAMA, M. C. S. S. Parceria entre família e escola. In: **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: o aluno e a família.** v. 3. FLEITH, D. de S. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 63-73, 2007.

GARCIA, C. M. **Formação de professores** – para uma mudança educativa. Lisboa, Porto Editora, 1999.

GARDNER, H. **Inteligências: um conceito reformulado.** São Paulo: Objetiva, 2001.

_____. **Inteligências múltiplas.** A teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Estruturas da mente: Teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas, São Paulo: Autores ASSOCIADOS, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GLIEM, J. GLIEM, R. R ; Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales, 2014.

Disponível em:
<https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/344/Gliem%20&%20..?sequence=1>.
Acesso em: 2 de junho de 2014.

GÓES, M. C. R de. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 2ª. Ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOULART, A. M. P. L.; MORI, N. N. R.; MESTI, R. L.; ALBUQUERQUE, R. A.; BRANDÃO, S. H. A. **Altas habilidades/superdotação: reflexões e processo educacional.** Maringá: Eduem, 2011.

GREMIÓN, J. A proposta bilíngüe de educação do Surdo. In: **Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES,** Rio de Janeiro, n. 10 (julho/dezembro 1998), p. 47-53, 1998.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

GUENTHER, Z. C. Alunos dotados e talentosos: outra face da inclusão escolar. In: **Construindo trilhas para a inclusão.** Coleção Educação Inclusiva. (Org.) Márcio Gomes. Petrópolis, RJ: Vozes, 219-245, 2009.

_____. Educando bem-dotados: algumas idéias básicas. In: **Desenvolvendo capacidades e talentos**: Guia básico para trabalho a partir da escola regular. Lavras, MG, CEDET, p. 73-82, 2000a.

_____. Identificação de talentos: recurso a técnicas de observação direta. Braga, **ANEIS– Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação**. Braga, Vol. 1, nºs 1 e 2, p.7-36, 2000b.

_____. **Desenvolver capacidade e talentos**: Um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes, 2000c.

GUGEL, M. A. G. **Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

HERRÁIZ, C. L.; LÓPEZ, A. del V. La educación de los niños superdotados y com talento em diferentes países (Estudio comparativo). **Revista Complutense de Educación**, vol.8.n.02. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid, p. 1-20,1997.

HOBBSAWM, E. J. **A era das revoluções: 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HOFFMANN, J. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOLLINGWORTH, L. S. Playmates for the gifted child. **Child study**, 8, 1930. p. 103-104.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa 2009.3**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

IBIABINA, I. L. de M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livros, 2008.

KIRK, S. A. & GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LACERDA, C. B. F. de. A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem. In: **Revista Espaço**: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n. 10, p. 30-40, julho/dezembro 1998.

LAGE, A. M. V.; ALENCAR, M. L.; ESTEVES, R. C. C. & PEREIRA, T. M. M. Capacitação de professores como pré-requisito para repensar o atendimento aos portadores de altas habilidades. In CONFERÊNCIA INTERNACIONAL AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: FORMAS E CONTEXTOS. **ANAIS**. vol 2, Braga, APPORT, p. 176-179, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Sociologia Geral**. São Paulo: Atlas, 2001.

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

LEITE, D. L. L. **Avaliação da formação docente para a Educação Inclusiva**: perspectiva dos professores da rede pública de ensino. 2007. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade em educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2007.

LEVIN, J.; FOX, J. A. **Estatística para as Ciências Humanas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

LIMA, C. I; ANDRIOLA, W. B.. Avaliação do ensino-aprendizagem: um caminho em construção. In: VIANA, T. V.; RIBEIRO, A. P. M.; CIASCA, M. I. F. L.(Orgs.). **Avaliação educacional: sentidos e finalidades**. Fortaleza: RDS, 2008. p. 149-168.

LIMA, J. do R. O processo histórico da avaliação. Jun. 2008. Disponível em:<www.artigonal.com/educação-online-artigos/o-processo-historico-da-avaliação>. Acesso em: 17 jul. 2009.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P. Língua de Sinais e Fonoaudiologia. In: **Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 41-46, julho-dezembro/1998.

LORENZINI, N. M. P. **Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do Ensino Fundamental**. 2004. 155fl. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares, 2005.

LULKIN, S. A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p.33-49.

MACKINTOS. **Factor structure of cognitive abilities**. p. 44-45, 2001. Disponível e em http://en.wikipedia.org/wiki/G_factor_sychometrics. Acesso em 30.05.2014.

MAGALHÃES, M. C. C. A pesquisa colaborativa e o professor alfabetizador. In: FIDALGO, S. S; SHIMOURA, A. da S. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007, p.48-55.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Porto Alegre:, 2006.

MARCKESI, A; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 7-23.

MARCO, A. (Org). **Pensando a educação motora**. São Paulo: Papyrus, 1995.

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

MARQUES, C. V. M. Visualidade e surdez: a revelação do pensamento plástico. **Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES**. No. 12, dezembro/1999. Rio de Janeiro: INES, 1999.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MELO, A. S. ; ALMEIDA, L. S. A identificação precoce da sobredotação: Alguns problemas e propostas. **ANEIS – Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação**. Braga, v. 8, p. 23-42, 2007.

METTRAU, M. B. A família dos sobredotados. **ANEIS – Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação**. Braga, v. 3, n. 2, p.71-83,2002.

_____. **Inteligência: Patrimônio social**. Rio de Janeiro: Dunya Ed.,2000.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3), p. 239-262, jul./set., 1993.

MIRANDA, L. R. C.Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar. **Tese de Doutorado em Paicologia**. Universidade do Minho, Braga, 2008. 237p.

MONDIN, B. **Antropologia teológica: História, problemas, perspectivas**. São Paulo: Paulinas, 1986.

MÖNKES, F. J. Ao serviço das necessidades dos sobredotados: o modelo da combinação óptima. In: **Modelos alternativos de formação**. AGORA IX. Salónica: Cedefop Panorama, 2000. Disponível em: <www.multilingualarchive.com>. Acesso em: 10 fev. 2012.

_____. Depoimento. [2002]. Entrevistadora: Ema P. Oliveira. **ANEIS – Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação**, Braga, v. 3, n. 2, p. 245-252, 2002.

NEGRINI, T. **A escola de surdos e os alunos com altas habilidades/superdotação: uma problematização decorrente do processo de identificação das pessoas surdas**. 2009. 151fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

NEVES-PEREIRA, M. S. Uma leitura histórico-cultural dos processos criativos: As contribuições de Vygotsky e da psicologia soviética. In: **Talento criativo: expressão em múltiplos conceitos**. (Org) Ângela M. R. Virgolim. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007, p. 65-85.

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

_____. O potencial humano nos anos 2000. In **Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 56-60, dez. 2000.

NUNES, C. A. **Aprendendo filosofia**. Coleção Educar Aprendendo – Série Educando. Campinas, SP: Papirus, 1987.

OLIVEIRA, J. V. G. Sobre estética, cegueira e surdez. In **Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 26-30, jul./dez. 1999.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**.São Paulo: Pioneira, 1997.

ONU. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. Canadá, 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclui.pdf>. Acesso em: 26 set. 2011.

PEÑA DEL AGUA, A. M. **Las teorías de la inteligencia y la superdotación.** Aula Abierta,84, Universidad de Oviedo, Oviedo, 2004, p. 23-38. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo>>. Acesso em: 12 ago 2013.

PERCÍLIA, E. **MANGÁ.** Disponível em www.brasilecola.com/Artes Acesso 07 julho 2014.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** (Org) Carlos Skliar. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PEREIRA, M. C. C. Leitura, representação e surdez. Mesa redonda: Literatura e surdez / Libras. In: Surdez e escolaridade: desafios e reflexões. **Anais** (Org.) INES. Rio de Janeiro, 2004.

PEREIRA, M. Sobredotação: A pluridade do conceito. **ANEIS – Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação**, Braga, v. 1, n. 1 e 2, 147-177, 2000.

PEREIRA, M.; SEABRA-SANTOS, M. J.; SIMÕES, M. S, Estudos com a Wisc-III numa amostra de crianças sobredotadas. **ANEIS - Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação.** Braga, v. 4, n. 2, p. 69-89, 2003.

PERÉZ, L. Educación de los niños sobredotados: necesidades y alternativas. **ANEIS – Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação.** Braga, v. 1, n. 1 e 2, p. 47-64, 2000.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 51-73.

PERLIN, G. T. T.; QUADROS, R. M. Educação de surdos em Escola Inclusiva? In **Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 35-40, junho 1997.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. **Seis estudos da Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

PINHEIRO, R. M.; CASTRO, G. C. de; SILVA, H. H.; NUNES, J. M. G. **Comportamento do consumidor e pesquisa de mercado.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

RAMOS, C.; PINTO, I.; CORREIA, L. V.; SANTOS, L. Aferição de instrumentos de avaliação cognitiva junto da população estudantil da Região Autônoma da Madeira. **ANEIS - Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação.** Braga, v. 3, n. 2, p. 189-205, 2002.

RAUSCH, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. **Contrapontos**, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109-23, 2001.

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

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REIS, V. P. F. A linguagem e seus efeitos no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança surda. In **Revista Espaço**: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n. 6, p. 23-39, março 1997.

RENZULLI, J. S.; FLEITH, D. S. O modelo de enriquecimento escolar. **ANEIS– Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação**, Braga, v. 3, n. 2, p. 7 – 41, 2002.

RENZULLI, J.S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Tradução de Susana Garcia Pérez Barrera Pérez. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXVII, n. 1, p. 75-121, jan/abr. 2004. Disponível em <www.caioba.pucrs.br>. Acesso em 24 fev. 2012.

_____. What makes giftedness? Reexamining a definition. **Phi Delta Kappan**, Braga, 60, p. 180-184, 1978.

RIBEIRO, A. do A. Anotações sobre língua, cultura e identidade: um convite ao debate sobre políticas linguísticas. . In **Revista Espaço**: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n. 25/26, p. 26-32, jan./dez. 2006.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. **Revista Psicologia, Reflexão e Crítica**. Porto, Universidade Católica Portuguesa, p. 109-116, 2003.

RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de C. **Educação Especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

ROMERO, T. R de S. **A interação coordenador e professor**: um processo colaborativo? 1998. 104f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas – LAEL). Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SÁ, N. R. L de. **Educação de surdos**: a caminho do bilinguismo. Niterói: EdUFF, 1999.

SABATELA, M. L. ; CUPERTINO, C. M. B. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. de S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: Orientação a professores. v. 1 Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 69-80.

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

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos/Secretaria da Educação, CENP/CAPE; organização, Christina Menna Barreto Cupertino. São Paulo FDE, 2008, 87 p.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão**: Revista da educação especial, Brasília, ano I, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. História da Psicologia moderna. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SHÖON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, , p. 77-91, 1991.

SILVA, A. C. da; NEMBRI, A. G. **Ouvindo o silêncio**: educação, linguagem e surdez. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, M. As dificuldades que os pais dos alunos sobredotados verbalizam e os apoios que solicitam dos técnicos. In: ALMEIDA, L. S.; OLIVEIRA, E. P. & MELO, A. M. (Org). Alunos sobredotados: Contributo para a sua identificação e apoio. Braga: ANEIS, 2000. Cap. 11, p. 107-113.

SILVA, M. da P. M. **Identidade e surdez**: o trabalho de uma professora surda com alunos ouvintes. São Paulo: Plexus Editora, 2009.

SILVA, M. K. F. da; MOURA, L. A.; FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V. Educar Igual a Motivar o Conhecimento Criativo (E=MC2): A Inteligência como Patrimônio Social e Humano. **Revista Extensão em Ação**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 61-74, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistaprex.ufc.br/index.php/EXTA/issue/view/10/showToc>>. Acesso em: 22 ago. 2013. ISSN: 2316-400X.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 75-110.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados/EDUSF, 1999.

SOLÉ, M. C. P. A surdez enquanto marca constitutiva. In **Revista Espaço**: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n. 9, p. 17-23, junho 1998.

TANAKA, O. Y.; MELO, C. **Avaliação de programas de saúde do adolescente**. São Paulo: Edusp, 2001.

TELES, F. P.; IBIAPINA, I. M. L. de M. A pesquisa colaborativa como proposta inovadora de investigação educacional. **Diversa**, ano 2, n. 3, p. 5-15, jan./jun. 2009.

TESKE, O. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 137-153.

VIANA, T. V. O saber intenso, criativo e voraz: pessoas com altas habilidades/superdotação. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P. **Educação inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livros, 2011, p. 157-178.

_____. **Avaliação educacional diagnóstica**: uma proposta para identificar altas habilidades. Universidade Federal do Ceará, 2005a, 318fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2005.

_____. Caminhos de excelência da escola pública de Fortaleza: O conceito de altas habilidades dos professores. 2003. 147f. **Dissertação.** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2003.

VIANA, T. V.; LAGE, M. A. O papel do professor na educação de crianças sobredotadas. **ANEIS – Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação**, Braga, v. 5, p. 165- 176, 2006.

_____. Proposta de identificação de crianças com altas habilidades: estudo em escolas públicas no município de Fortaleza. **ANEIS – Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação**, Braga, v. 6, p. 189-207, 2005.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/Superdotação: encorajando potenciais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WIKIPÉDIA, A ENCICLOPÉDIA LIVRE. **Método do Positivismo de Augusto Comte** Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Positivismo> Acesso em 21 maio 2014.

_____. **Vida e carreira de Bobby Fisher.** Disponível em wikipedia.org/wiki/Bobby_Fischer. Acesso em 30. Junho. 2014.

WINNER, E. **Crianças superdotadas: mitos e realidades.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

WORTHEN, B. R. **Avaliação de programas: concepções e práticas.** São Paulo: Editora Gente, 2004.

YATES, D. B.; TRENTINI, C. M.; TOSI, S. D.; CORRÊA, S. K.; POGGERE, L. C.; VALLI, F. Apresentação da Escala de Inteligência Wechsler abreviada: (WASI). **Avaliação psicológica**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, dez. 2006.

APÊNDICE A

INDICADORES DE HABILIDADES PARA ALUNOS COM SURDEZ

Escola _____

Professor(a) _____

Aluno(a) _____

Série _____ turno _____ Data de nascimento _____

Indique com um (X) as habilidades abaixo em que seu aluno mais se destaca:

1. Tem boa expressão facial quando utiliza a Libras.	
2. Mostra-se crítico, questionando as matérias ensinadas.	
3. É líder em sala de aula.	
4. Faz perguntas ou dá respostas raras ou incomuns.	
5. Apresenta senso de humor: é o engraçadinho da turma.	
6. É amadurecido: fala e se comporta como se tivesse mais idade.	
7. Termina as tarefas rapidamente e fica disperso em sala de aula.	
8. Apresenta facilidade para o desenho ou trabalhos manuais.	
9. Tem boa expressão corporal quando utiliza a Libras.	
10. Apresenta facilidade em escrever redações ou poesias.	
11. É concentrado e perfeccionista com as atividades escolares.	
12. Consegue expressar bem suas opiniões com a Libras.	
13. É independente: faz as atividades sem ajuda.	
14. Questiona regras que são impostas sem uma justificativa.	
15. Demonstra interesse contínuo em aprender.	
16. Escreve frases em Português usando pronomes, preposições e verbos nos tempos presente, passado e futuro.	
17. Relaciona conhecimentos de diferentes matérias escolares.	
18. Faz muitas perguntas ao professor.	
19. Prefere amizade com pessoas mais velhas.	
20. Resolve as questões da prova de uma forma diferente da que o professor ensinou, mas correta.	
21. Desenha com detalhes e criatividade.	

22. Demonstra aptidão para as artes.	
23. Cria diálogos em Libras.	
24. É indisciplinado em sala de aula.	
25. Demonstra senso de justiça.	
26. Apresenta facilidade em memorizar informações, como datas históricas e capitais de estados e países.	
27. Conhece muitos sinais da Libras e sabe empregá-los para se comunicar.	
28. Responde rápida e corretamente às perguntas do professor.	
29. Gosta de fazer as coisas do seu próprio jeito.	
30. Resolve os exercícios de uma forma diferente da que o professor ensinou, mas correta.	
31. Mostra-se entediado em sala de aula.	
32. Apresenta formas originais de solucionar problemas.	
33. Tem agilidade de movimento (corrida, velocidade e força).	
34. Gosta de ler textos, livros, jornais e/ou revistas.	
35. Aprende com facilidade o que foi ensinado.	
36. Demonstra aptidão para esportes.	

Fonte: FERNANDES; MOURA; VIANA (2006).

ANEXO A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DE EDUCAÇÃO

LISTA DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES

Professor (a): _____
 Nome do(a) aluno(a) _____ idade: _____
 Turma: _____ Turno: _____ Total de alunos em sala: _____

Assinale abaixo os itens que correspondem aos comportamentos do(a) aluno(a):

1	Conhece e usa mais palavras do que os outros alunos.
2	Lembra detalhes de figuras, fatos e estórias com grande facilidade.
3	Constrói estórias ricas em imaginação
4	Interessa-se por tarefas que envolvam números
5	Tem facilidade para lembrar e relatar fatos sobre coisas que viu ou ouviu
6	Tem curiosidade.
7	Aprendeu a ler com muita facilidade.
8	Aprendeu a ler antes de entrar na escola.
9	Desenha com detalhes e criatividade.
10	Gosta muito de ler.
11	É líder em sala de aula.
12	É líder nas atividades extra-classe.
13	Adapta-se com facilidade a uma nova situação.
14	Prefere fazer amizades com alunos mais velhos.
15	Interessa-se por assuntos de conteúdo mais elevado para sua idade.
16	Responde corretamente, e antes dos demais, as perguntas da professora.

17	Termina rapidamente os exercícios.
18	É indisciplinado e perturba os colegas
19	Tem muita imaginação e criatividade.
20	Tem sempre iniciativa.
21	Aprende com facilidade o que foi ensinado.
22	Tira conclusões rápidas.
23	Tem boa memória.
24	Tem facilidade de compreensão.
25	Tem facilidade na interpretação de textos.
26	Percebe com facilidade relações de causa e efeito entre os fatos.
27	Apresenta soluções diferentes ou incomuns para resolução dos mais diversos problemas.
28	Irrita-se quando precisa esperar que todos executem a tarefa, quando ele(ela) já terminou.
29	Demonstra capacidade de atenção.
30	Demonstra capacidade de concentração.
31	Evita ficar na sala de aula.
32	Tem mais interesse por novas atividades do que por tarefas rotineiras.
33	Revela habilidade no domínio do corpo.
34	Apresenta maturidade nas opiniões sobre os acontecimentos do dia-a-dia.
35	Demonstra habilidade para lidar com seus próprios problemas.
36	Coopera nas atividades propostas em sala de aula.
37	Coopera nas atividades recreativas.
38	Demonstra persistência em atingir os objetivos a que se propõe.
39	Revela habilidades específicas em algumas das seguintes áreas: música, computação, eletrônica, poesia, artes dramáticas, entre outras.
40	Apresenta resistência à imposição de normas, quando não justificadas.

Fonte: Lage et al., 1999; 2000; Viana, 2005.

ANEXO B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE

Prezado professor(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que possui como tema Potencialidades silentes: identificação das altas habilidades ou talentos em alunos surdos. Sua participação é importante. Leia atentamente as informações e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos sejam esclarecidos. Se o senhor (a) consentir em participar do Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades ou Talentos em Alunos com Surdez a ser ministrado pela doutoranda Tereza Liduina Grigório Fernandes, sob a orientação da Profa. Dra. Tania Vicente Viana, utilizaremos para fins de pesquisa os conteúdos das atividades propostas nos portfólios e fóruns do ambiente colaborativo Sócrates, como também fotos e gravações de entrevistas.

Fortaleza, _____ / _____ / _____

Assinatura do informante

Responsável pela pesquisa: Tereza Liduina Grigório Fernandes

Instituição: Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação – Programa de Pós Graduação em Educação

Endereço: Rua Waldery Uchoa, 1

Bairro: Benfica – CEP 60.020.110 – Fortaleza – Ceará Telefone: 3366.7680

ANEXO C



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE

Prezada Diretora,

Solicitamos a V. Sa. autorização para desenvolver nessa unidade escolar, uma pesquisa científica que possui como tema Potencialidades silentes: identificação das altas habilidades ou talentos em alunos surdos. Dentre os procedimentos de pesquisa estão o desenvolvimento de um curso a distância, com carga horária de 120 h/a, sendo 100 h/a ministrados a distancia e 20 h/a presencias, intitulado “Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades ou Talentos em Alunos com Surdez” a ser ministrado pela doutoranda Tereza Liduina Grigório Fernandes, sob a orientação da Profa. Dra. Tania Vicente Viana.

Ressaltamos que utilizaremos para fins de pesquisa, os conteúdos das atividades propostas no referido curso, que serão postadas nos portfólios e fóruns do ambiente colaborativo Sócrates, como também fotos e gravações de entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Ressaltamos ainda, que realizaremos entrevistas com os alunos sinalizados com habilidades superiores, seus professores e familiares, sendo solicitada previamente a autorização de seus pais ou responsáveis.

Fortaleza, _____ / _____ / _____

Assinatura da diretora

Responsável pela pesquisa: Tereza Liduina Grigório Fernandes

Instituição: Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação – Programa de Pós Graduação em Educação

Endereço: Rua Waldery Uchoa, 1

Bairro: Benfica – CEP 60.020.110 – Fortaleza – Ceará Telefone: 3366.7680.

ANEXO D**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**

Prezado (a) Senhor (a), solicitamos a V. Sa. autorização para o(a) aluno(a) _____ participar da pesquisa intitulada: “Potencialidades silentes: identificação das altas habilidades ou talentos em alunos com surdez” que objetiva investigar as altas habilidades ou talentos em alunos com surdez, tendo como campo de ação alunos com surdez matriculados no Ensino Fundamental em uma escola especial.

Para desenvolvimento do estudo serão realizadas na escola fotos, filmagens, gravações de entrevistas com o aluno, pais e professores. Esses materiais serão utilizados pela pesquisadora Tereza Liduina Grigório Fernandes, doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Os resultados dessa investigação poderão ser apresentados em eventos e publicações científicas. No entanto, será resguardada a identidade do (a) aluno (a).

Ressaltamos que a participação do aluno (a) não incidirá em nenhuma despesa para V. Sa. Esclarecemos ainda, que poderá ser solicitado a qualquer momento a pesquisadora informações sobre a participação do aluno (a) e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato especificados neste Termo. No decorrer da pesquisa, caso deseje poderá retirar seu consentimento.

Agradecemos previamente sua valiosa colaboração.

Assinatura do pai, mãe ou responsável _____

RG _____

Responsável pela pesquisa: Tereza Liduina Grigório Fernandes

Instituição: Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação – Programa de Pós Graduação em Educação

Endereço: Rua Waldery Uchoa, 1

Bairro: Benfica – CEP 60.020.110 – Fortaleza – Ceará Telefone: 3366.7680

Fortaleza ___ de _____ de 2013.

ANEXO E

INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DE SINAIS DE TALENTO

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: _____

Série: _____

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

Obs. Os nomes podem se repetir e caso coloque só o primeiro nome. É importante o ano da turma e a letra da turma, exemplo: (1º A; 2º C, 3º B).

	NOME ALUNO 1	NOME ALUNO 2
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.		

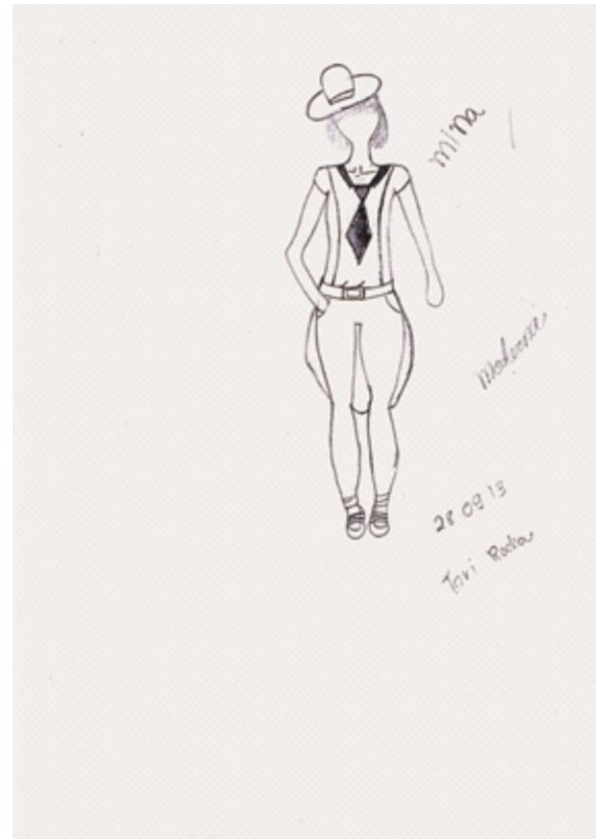
Fonte: GUENTHER (2000b).

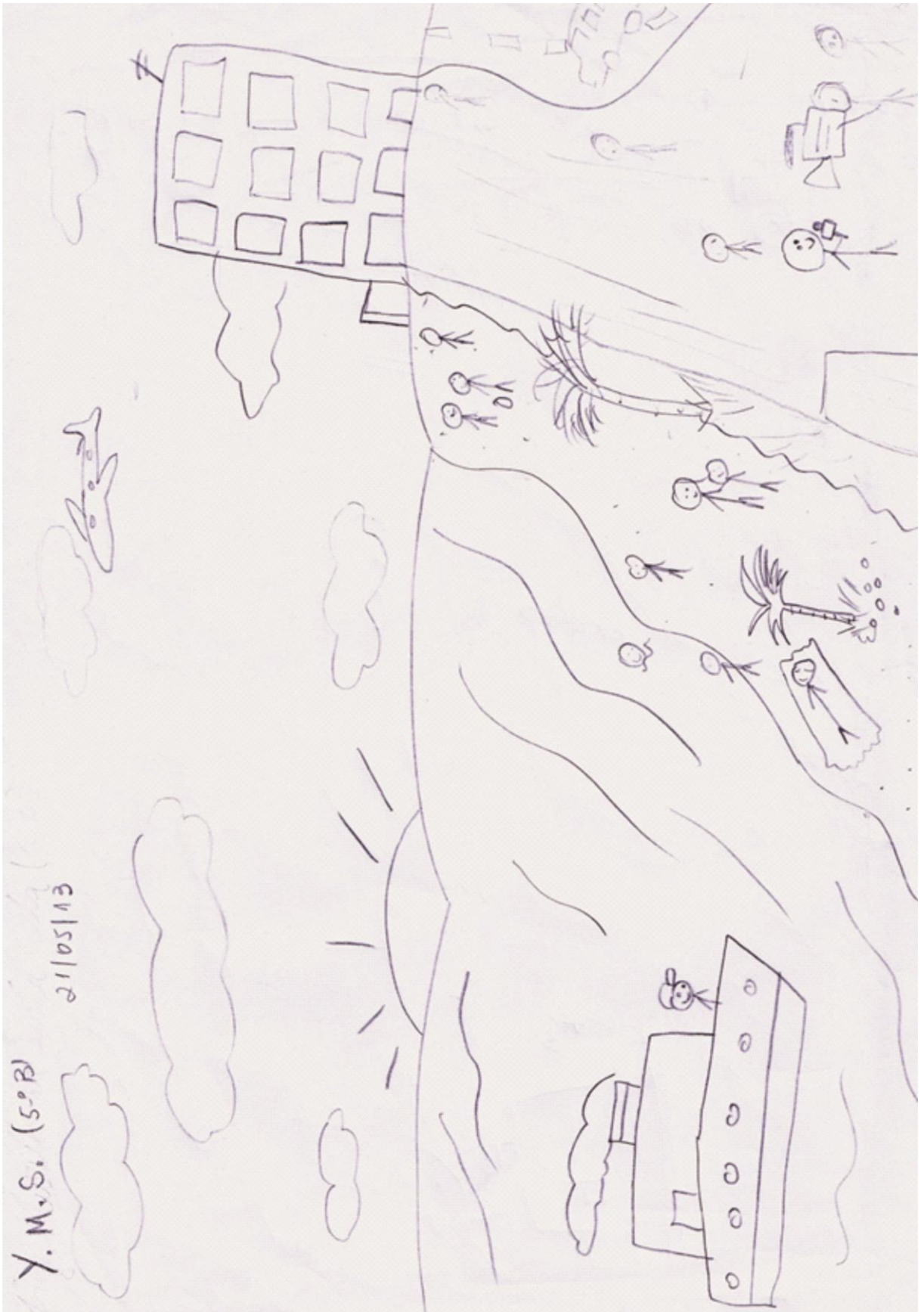
I – Existe em sua turma alguma criança com outros talentos especiais? Quem?

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

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

ANEXO F





Y. M. S. (S. B.)

21/5/12



Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez

Coordenadoras:

Tereza Liduina Grigório Fernandes e Tania Vicente Viana

1 INTRODUÇÃO

O Curso de aperfeiçoamento *Identificando altas habilidades em alunos com surdez* é um curso promovido pelo Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). O curso reúne conhecimentos sobre altas habilidades¹ e talentos. Intenciona, ainda, abordar instrumentos para apoiar o professor na identificação de altas habilidades dos seus alunos, não apenas na área escolar, mas nas demais áreas de realização e comportamento humanos. Está voltado para a formação de docentes que atuam no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com surdez.

Considerando a escola para surdos como um contexto por excelência para a identificação de altas habilidades de alunos com surdez, pretendemos qualificar o professor para formas de intervenção educativa adequadas ao desenvolvimento das capacidades desses alunos. Será apresentada uma Lista de Indicadores de Altas Habilidades para Alunos com Surdez como instrumento de uso prático, cuja aplicação utiliza um curto período de tempo em sala de aula, para não prejudicar as atividades do professor. Espera-se, a partir dessa abordagem, um impacto positivo na autoestima do aluno surdo, a ser refletido na sua vida pessoal e na dinâmica relacional do grupo ou da comunidade a que pertença.

O curso também explora as concepções, diretrizes legais e a identificação de altas habilidades e talentos baseado na Teoria Triádica idealizada por Joseph Renzulli e F. J. Mönks e na Teoria das Inteligências Múltiplas (IM) de Howard Gardner. A disposição de sua carga horária consta de 120 horas/aula assim distribuídas: 100 horas/aula, como parte virtual, que será

¹ A expressão Altas Habilidades constitui uma terminologia que visa reduzir preconceitos associados historicamente ao termo superdotado. O termo superdotado implica em interpretações relativas a um ser perfeito, excelente em tudo o que faz. Utilizaremos a terminologia Altas Habilidades para desmistificar concepções equivocadas e conceber uma visão multifacetada da inteligência (VIANA, 2005).



Universidade Federal do Ceará - UFC

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez

Apresentação do Curso

exercitada através da Educação a Distância (EaD) e 20 horas/aula, como parte presencial. Notadamente, o curso a distância apresenta-se como uma alternativa para promover uma formação de professores em serviço sem ter a necessidade de retirá-los da sala de aula. Permite, ao mesmo tempo, através da *internet*, fazer uma relação direta entre o conteúdo do curso e o seu contexto de atuação profissional.

É importante que os profissionais que desenvolvem trabalhos vinculados à área da Educação estejam em permanente processo de formação continuada, buscando a promoção de sua prática profissional com vistas a níveis superiores de eficiência e competência, aliada ao aprofundamento teórico relacionado à área de conhecimento na qual estão vinculados.

Cumprir mencionar o papel das Universidades como polos de formação, uma vez que a grade curricular dos Cursos de Educação, de modo geral, não aborda temas relativos ao desenvolvimento, ensino e aprendizagem de indivíduos com altas habilidades. De modo análogo, não contempla aspectos pedagógicos e didáticos desses alunos, ocasionando uma lacuna na formação dos docentes relacionada a conteúdos pertinentes na referida área.

Este curso é totalmente gratuito, contribuindo para a progressão profissional dos educadores, considerando os planos de cargos e salários das instituições em que estão vinculados. Este curso irá também nortear a identificação de altas habilidades em alunos com surdez e, conseqüentemente, contribuir para o avanço de pesquisas nessa área, especialmente no município de Fortaleza-Ceará.

Diante do exposto, acreditamos que a realização deste curso seja relevante, no sentido de ampliar outras perspectivas na Educação da pessoa com surdez. Considerando o desejo de professores interessados em se qualificar, comprometemo-nos a oferecer um número de vagas que atenda à demanda de professores dedicados ao trabalho educacional com o aluno surdo.

Partindo desse cenário, pretendemos criar e desenvolver um curso a distância, cujo objetivo é apresentar uma fundamentação teórica e discussões sobre a temática que subsidiarão as práticas docentes, de forma a aproximar a teoria da prática no cotidiano desses profissionais. Os seminários temáticos serão desenvolvidos em fóruns virtuais, exibição de vídeos, socialização dos conteúdos e dúvidas. A forma de interação e comunicação entre tutores e alunos será efetivada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Sócrates – UFC e em encontros presenciais.



Para a realização deste curso, trabalharemos diariamente na concepção, organização e disponibilização de atividades no AVA com a finalidade de tornar sua experiência de formação significativa, tanto no aspecto profissional quanto pessoal.




Por isso, aproveite os espaços de interação e troca de ideias e esclareça as suas dúvidas e dificuldades tão logo elas apareçam. O aproveitamento de todas as possibilidades que o curso oferece depende da disponibilidade, interesse e envolvimento de cada participante.

1.1 INFORMAÇÕES

Ao longo do curso, você encontrará alguns “ícones” que lhe ajudarão a identificar as atividades. Fique atento ao significado de cada um deles, pois isso facilitará a sua leitura e seus estudos.

	Reflexão
	Parada Obrigatória
	Atividade no Portfólio
	Fórum
	Mensagem



		Referências
		Para pensar
		Leitura Sugerida

Esperamos que você desfrute, ao máximo, de todas as possibilidades que o curso lhe oferece, que participe das atividades propostas com entusiasmo e dedicação para que, juntos, possamos construir caminhos alternativos que contribuam para a identificação de altas habilidades em alunos com surdez.

Desejamos, a você, êxito nos estudos!

Atenciosamente,

Tereza Liduina Grigório Fernandes e Tania Vicente Viana

Coordenadoras

2 OBJETIVOS DO CURSO

2.1 OBJETIVO GERAL

Promover um curso de aperfeiçoamento a distância sobre a identificação de altas habilidades em alunos com surdez matriculados no Ensino Fundamental, para professores desse alunado.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Proporcionar, ao professor, conhecimentos e reflexões sobre inteligência, altas habilidades e talentos;
- Instrumentalizar o professor para identificar altas habilidades segundo as concepções da Teoria Triádica de Renzulli e Mönks e da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner;



Universidade Federal do Ceará - UFC

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez

Apresentação do Curso

- Aplicar, em sala de aula, uma Lista de Indicadores de Altas habilidades em alunos com surdez como parte prática do curso, através da colaboração ativa do professor.

3 ORGANIZAÇÃO DO CURSO

O Curso de Aperfeiçoamento *Identificando as altas habilidades em alunos com surdez* será desenvolvido na modalidade de Educação a Distância (EaD), via *web*, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem Sócrates. A interação professor-aluno e aluno-aluno deverá ser desenvolvida por meio de chats, fóruns e videoconferências, desenvolvida no ambiente virtual específico do curso.

A realização do curso a distância contará com aspectos teóricos e práticos, com uma carga horária de 120 horas/aula distribuídas entre 100 horas/aula a distância e 20 horas/aula presenciais, a fim de oferecer domínio conceitual adequado aos professores para a devida identificação das capacidades dos alunos com surdez em sala de aula. Em relação às atividades práticas, os professores cursistas deverão aplicar uma lista de indicadores para identificar altas habilidades em alunos com surdez.

Da mesma forma que em um curso presencial, o bom desempenho do aluno requer participação, comprometimento e trabalho coletivo. Para isso, os participantes terão acompanhamento e suporte constantes no uso da plataforma e na execução de suas atividades. A aprendizagem exige contato diário com o objeto de estudo, envolvimento e dedicação. Neste sentido, é recomendável que a realização das atividades não seja concentrada em um ou dois dias, mas seja distribuída durante toda a semana. É importante que o aluno não deixe acumular dificuldades e dúvidas e mantenha contato constante com o seu coordenador, que é o professor responsável pela realização das atividades de sua turma na plataforma. Cada aluno usará o seu e-mail de contato, fornecido no ato da matrícula ou no preenchimento do Perfil, para se comunicar com o professor a distância.

4 ESTRUTURA DO CURSO

O curso proposto está organizado em seis módulos, constando de assuntos contextualizados, textos, estudos dirigidos e atividades práticas sobre a temática de altas habilidades e talentos.



4.1 DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA

Atividade	Carga horária por módulo	Carga horária por orientações presenciais	Período
Matrícula, preenchimento do perfil do curso	10h	04h	16/08/12 a 21/08/12
Introdução à Educação a Distância (EaD)	10h	-	22/08/12 a 28/08/12
A direção do tempo e as diretrizes da lei: a história e a legislação na área de Altas Habilidades ou Talentos	20h	-	29/08/12 a 11/09/12
A inteligência e seu percurso de forma flexionada no singular para o plural	20h	-	12/09/12 a 26/09/12
A Criatividade na Educação: confronto entre o pensamento inovador e os ditames pedagógicos convencionais	20h	-	27/09/12 a 05/11/12
Reconhecendo as capacidades humanas: estratégias de identificação de alunos com altas habilidades ou talentos	25h	-	06/11/12 a 15/11/12
A pessoa com altas habilidades ou talentos e seus laços de família	10h	-	16/11/12 a 05/12/12
A teoria na prática: identificando alunos com Altas Habilidades ou Talentos em sala de aula	45	16h	06/12/12 a 20/12/12
Total	160h	20h	180h



Universidade Federal do Ceará - UFC

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez

Apresentação do Curso

4.2 EMENTAS

MÓDULO I: A direção do tempo e as diretrizes da lei: a história e a legislação na área de Altas Habilidades ou Talentos – 15h

Objetivos: Contextualizar historicamente o potencial das pessoas com altas habilidades ou talentos no Brasil e no Mundo e conhecer os aspectos legais que norteiam a educação desses alunos.

Ementa: Educação da pessoa com altas habilidades Brasil e no Mundo; Cronologia da Educação da pessoa com altas habilidades no Brasil ; Declaração de Salamanca (1994); Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB); Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva de Educação Inclusiva.

MÓDULO II: A inteligência e seu percurso de forma flexionada no singular para o plural - 15h

Objetivos: Oferecer oportunidades ao professor para identificar as peculiaridades que evidenciam as capacidades discentes no cotidiano escolar e identificar expressões da inteligência humana.

Ementa: O que constitui uma inteligência; Modelo dos Anéis de Renzulli & Mönks; A Teoria das Inteligências Múltiplas (IM) de Howard Gardner; Procedimentos de identificação; Implicações para a educação.

MÓDULO III: A Criatividade na Educação: confronto entre o pensamento inovador e os ditames pedagógicos convencionais – 15h

Objetivos: Reconhecer os traços da criatividade durante o processo de identificação e a qualidade do pensar, como pensar e o quê pensar.

Ementa: Criatividade como conjunto de habilidades cognitivas; A identificação de indivíduos criativos; Características de um ambiente propício à criatividade; Técnicas e exercícios estimuladores da criatividade.

MÓDULO IV: Reconhecendo as capacidades humanas: estratégias de identificação de alunos com altas habilidades ou talentos – 15h

Objetivos: Desenvolver alternativas didático-metodológicas de apoio e estímulo ao aluno na ação educativa durante o processo de identificação das capacidades do aluno com surdez e aplicar os procedimento para o seu desenvolvimento.

Ementa: Altas habilidades ou talentos: abordagens essenciais; A relação entre inteligência, QI e altas habilidades; Procedimentos de identificação de alunos com altas habilidades e talentos.

MÓDULO V: A pessoa com altas habilidades ou talentos e seus laços de família– 15h

Objetivos: Reconhecer o papel da família no desenvolvimento de altas habilidades ou talentos e otimizar a parceria entre família e escola.



Universidade Federal do Ceará - UFC

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez
Apresentação do Curso

Ementa: A família como contexto de desenvolvimento; A família do aluno com altas habilidades ou talentos; Parceria entre a família e escola.

MÓDULO VI: A teoria na prática: identificando alunos com Altas Habilidades ou Talentos em sala de aula – 20h

Objetivos: Identificar as altas habilidades ou talentos em alunos com surdez no contexto escolar através da aplicação de uma lista de indicadores de altas habilidades para alunos com surdez.

Ementa: Práticas educacionais na identificação de altas habilidades ou talentos; Estudo e aplicação de uma lista de indicadores de habilidades ou talentos em alunos com surdez.

5 PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS

- Tania Vicente Viana (Coordenadora Geral)
- Tereza Liduina Grigório Fernandes (Coordenadora)

Atua como mediador e orientador das atividades, acompanhando o desenvolvimento de cada aluno e da turma que está sob sua responsabilidade, especialmente por meio dos recursos e instrumentos oferecidos pelo ambiente virtual de aprendizagem, bem como por outras formas de comunicação e avalia o compromisso do aluno com a execução das atividades sob sua responsabilidade direta.

6 CERTIFICAÇÃO

Quanto ao aproveitamento do curso, os participantes deverão desenvolver, no mínimo, 75% das atividades propostas, sendo necessária a realização de todas as atividades previstas: anotações no diário de bordo, participação nos fóruns, elaboração de textos, realização de leitura de textos, estudos dirigidos, tarefas, dentre outras. A certificação do curso deverá ser efetuada após a aplicação da lista de indicadores de altas habilidades em alunos com surdez pelos cursistas.

REFERÊNCIAS

VIANA, T. V. **Avaliação Educacional Diagnóstica: uma proposta para identificar altas habilidades.** 2005. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2005.



Universidade Federal do Ceará - UFC
Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez
Apresentação do Curso



Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez

Módulo I – Aula 01(MIA1)

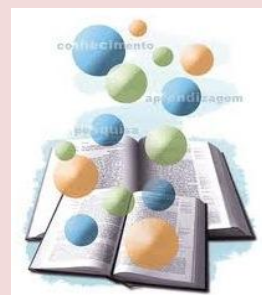
A direção do tempo e as diretrizes da lei: a história e a legislação na área de altas habilidades e talentos

Período: 24/09/12 a 03/10/12

Prezados professores-cursistas,

Na **Aula 01 (A1)**, estudaremos o **Cenário histórico da pessoa com altas habilidades/superdotação ou talentos**, contextualizando seu cenário histórico no Mundo e no Brasil.

Discutiremos também os **aspectos legais** sobre a educação de alunos com altas habilidades e talentos ao abordar **as diretrizes legais**, conhecendo e contextualizando a legislação que resguarda a pessoa com altas habilidades e talentos.



(M1A1) - CENÁRIO HISTÓRICO DA PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO OU TALENTOS NOS CONTEXTOS INTERNACIONAL E NACIONAL

1 INTERNACIONAL

1.2 A Educação da pessoa com altas habilidades/superdotação no mundo

Ao longo da história, várias experiências com altas habilidades/superdotação têm sido relatadas em diversas culturas. Não é recente a preocupação com a pessoa que se destaca em alguma área do saber ou do fazer, bem como o interesse em relação ao estímulo de pessoas talentosas. A educação da pessoa com altas habilidades/superdotação é discutida mundialmente e reforçada em programas pedagógicos, em culturas diferentes. A seguir, é apresentada uma visão panorâmica de iniciativas mundiais na área.

Na Grécia antiga, Platão aconselhava (na obra “República”) que, aos cidadãos, devem ser atribuídos papéis segundo as suas habilidades. Aqueles que possuem maiores responsabilidades necessitarão,



Universidade Federal do Ceará - UFC

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez

Módulo I - Cenário histórico da pessoa com Altas Habilidades ou Talentos

portanto, de um longo e cuidadoso treinamento. Nessa perspectiva, concluiu: é importante identificar as crianças mais promissoras e iniciar a sua educação precocemente. Diante do exposto, constata-se que, na Antiguidade da História Ocidental, Platão já preconizava uma política educacional com o objetivo de identificar as pessoas mais capazes, propiciando-lhes um atendimento diferenciado.

Na parábola dos Metais, Platão reconhecia a influência genética na variabilidade das características pessoais com que cada um nascia, atribuindo, à divindade, a capacidade de moldar em ouro os nascituros com capacidade para governar, denominados “meninos de ouro”. Considerava-os, na parábola, diferentes dos demais, dos outros moldados em prata, em ferro ou em bronze, segundo a gradação de suas aptidões e de suas funções na sociedade.

Na antiga China, procuravam-se jovens estudiosos capazes de distinção através de rigorosos exames do serviço público. Alencar (2001)¹ descreve, em detalhes, esse antigo sistema chinês de seleção. Para ingressar no serviço oficial, era necessário passar por uma série de testes de dificuldade crescente. Isto há 2.200 a.C., século antes de Confúcio. Há ainda registros de um sistema de exames competitivos elaborado pelos chineses, nesse período acima, para selecionar crianças que se destacavam por sua inteligência superior, as quais passavam a receber, então, um atendimento especial.

Tribos de índios da Colônia Britânica preparavam seus caçadores e pescadores jovens mais habilidosos para os papéis de liderança. No final do século XVI e início do século XVII, essas e outras sociedades compartilhavam o objetivo comum de identificar e estimular os tipos de talento que cada uma mais apreciava e necessitava, de acordo com seus valores culturais.

O império Otomano englobava boa parte do Oriente Médio, do Leste Europeu e do norte da África. Além do poderio militar, o que ajudou a garantir essa expansão foi a tolerância dos otomanos com as tradições e as religiões dos povos conquistados. Entre os séculos XVI e XIX, eram selecionados centenas de rapazes em todo o império, de doze a quatorze anos, os mais inteligentes e promissores jovens, em todo o território, e eram reunidos no “Palácio Escola” de Constantinopla. Os mais inteligentes entre eles

¹ Essas crianças eram denominadas “divinas” e encaminhadas à corte, tidas como presságio de prosperidade nacional. Especialmente a imaginação criadora, que se manifestava através da poesia e ensaios, eram altamente valorizados. Muitos dos jovens selecionados apresentavam memórias infalíveis e um raciocínio excepcional, motivos de admiração e reconhecimento social (ALENCAR, 2001, p.121).



permaneciam no Palácio Escola. Aqueles que terminassem o aprendizado com sucesso poderiam ir para os mais altos postos do governo imperial.

Em todas as épocas, os homens de Estado, a Igreja e os educadores em geral procuraram recrutar crianças bem dotadas para educá-las às suas expensas. A Igreja Católica medieval educou muitos de seus cardeais e muitos de seus papas de origem humilde.

Alguns progressos se fizeram notar na área das altas habilidades/superdotação no âmbito internacional, no sentido de promover a educação destas crianças.

1.3 Políticas e práticas Educacionais referentes às crianças e jovens com altas habilidades/superdotação em diferentes países da América, Europa e Ásia

Irã

No biênio 1978/1979, o Irã estava atendendo, ao todo, a 1.100 estudantes com altas habilidades/superdotação. O plano de extensão para 1982/1983 previa atendimento a 3.500 sujeitos. A política e a prática da educação desse alunado, no Irã, eram consideradas exemplares, podendo servir de modelo para outros países.

Venezuela

Na América Latina, um dos trabalhos mais conhecidos internacionalmente foi desenvolvido pelo Ministério para o Desenvolvimento da inteligência, criado na década de 1980, que teve, dentre seus objetivos principais, a criação de melhores condições nas escolas do país para o desenvolvimento pleno das habilidades intelectuais. Alguns dos projetos abaixo apresentaram números expressivos de atendimento.

- **Projeto Xadrez**, com o objetivo de despertar estratégias alternativas para a solução de problemas. Iniciou com 230 crianças de sete a nove anos e estendeu-se a mais de 3.000 alunos, com a participação de 45 professores.
- **Projeto Aprender a pensar**, de Edward de Bono, aplicado a 40.000 estudantes, visando melhorar as habilidades intelectuais do aluno.
- **Projeto Enriquecimento Instrucional**, voltado para o desenvolvimento intelectual e para melhorar o processo de aquisição de conhecimento. Dele participaram 3.326 alunos e 83 professores em 16



Universidade Federal do Ceará - UFC

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez

Módulo I - Cenário histórico da pessoa com Altas Habilidades ou Talentos

escolas da cidade de Caracas. O sistema foi Realizado por Reuven Feuerstein.

- **Projeto Inteligência**, organizado pela Universidade de Harward para desenvolver habilidades intelectuais. Foi experimentado em 90 alunos.

Canadá

Iniciou o atendimento do aluno com altas habilidades/superdotação em 1911. Numerosos programas desenvolvem-se hoje em dia sob várias modalidades metodológicas, incluindo Escolas Especiais na área urbana de Toronto. Todo o sistema educacional do Canadá está convencido da importância do atendimento a esses estudantes.

China Continental

A grande preocupação, hoje em dia, é preparar líderes capacitados a modernizar a China. Há numerosas escolas de formação de “Quadros”. A política é a de identificar crianças desenvolvidas intelectualmente, pois se adiantam mais rapidamente em todos os graus de ensino. Os palácios das crianças recebem esses alunos depois do horário normal das classes comuns e lhes ministram atividades de enriquecimento extracurricular.

Israel

Atualmente, considera, como melhor solução educacional a de Classes Especiais, reunindo esses aprendizes. São frequentadas por alunos de Quociente de Inteligência (QI) elevado (143, em média). A medida do QI estabelecido por Stanford- Binet é o resultado da divisão entre a Idade Mental e a Idade Cronológica multiplicado por 100 ($QI = IM/IC \times 100$). Portanto, os indivíduos que tiverem o QI entre 71 e 129 apresentam uma Inteligência normal, os resultados situados abaixo desse intervalo sinalizam a presença da deficiência intelectual e superior ou igual a 130 equivale ao QI do indivíduo com altas habilidades/superdotação. Exigência bastante rigorosa de uma experiência pedagógica que data de 1974, depois da Guerra de Yon Kipour (BRASIL, 1999; WINNER, 1998).

Japão

A prática educacional consiste em oferecer progressivamente mais oportunidades, sem limites, àqueles que demonstram aptidões, interesses, desempenhos e aspirações em adquirir mais conhecimentos, valorizando-se, ao máximo, os que se mostram mais capazes e criativos.



Universidade Federal do Ceará - UFC

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez

Módulo I - Cenário histórico da pessoa com Altas Habilidades ou Talentos

França

Jean Charles Terrasier (1977, p. 454), em trabalho publicado nos Anais da Segunda Conferencia Mundial sobre Superdotados, Califórnia, critica a deficiente educação do estudante com altas habilidades/superdotação na França. Em suas palavras, “[...] a política educacional francesa comporta-se como se todas as crianças fossem idênticas. Em consequência é falha, deixando de proporcionar educação apropriada a uma grande porção de alunos. O igualitarismo a que conduz a escola padronizada para todas as crianças envolve uma grande injustiça”.

Nesses termos, a orientação pedagógica considera apenas a idade cronológica da criança com altas habilidades/superdotação e insiste em educá-la, desconhecendo totalmente sua individualidade, bem como sua origem. Uma criança não deve ser reduzida à sua idade cronológica, pois o ambiente inadequado em que for mantida, por essa decisão, será provavelmente pernicioso a seu desenvolvimento.

Taiwan (Formosa) – China Nacional ou República da China

Desde 1973, um programa experimental em larga escala está sendo aplicado em escolas do Ensino Fundamental de Formosa, como desdobramento da fase experimental iniciada em 1961.

Os objetivos do programa são: estudar características intelectuais e aptidões criativas do aluno com altas habilidades/superdotação; desenvolver currículos e métodos de ensino adequados a esse alunado; cultivar e aprimorar uma personalidade saudável e integrada nesse aprendiz e determinar um sistema educacional apropriado às suas necessidades educacionais.

O processo de seleção inclui: recomendação dos pais e professores, desempenho do estudante, testes coletivos de inteligência, de criatividade, de aptidões e testes individuais de inteligência. Cada classe comporta não mais do que 30 alunos. As classes equivalentes às de 1° a 5° anos, no Brasil, contam com dois professores em tempo integral e as classes equivalentes às nossas 6° a 8° anos, dispõem de três professores em tempo integral.

Os professores são especializados em educação de alunos com altas habilidades/superdotação. Consultores itinerantes dão apoio às diferentes escolas, dentro do programa para esses estudantes. Dois tipos de atendimentos são adotados: classe especial, se o número de estudantes for o bastante para compor uma classe ou, então, matrícula em uma série acima do nível normal do aluno.



Universidade Federal do Ceará - UFC

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez

Módulo I - Cenário histórico da pessoa com Altas Habilidades ou Talentos

Atividades extraclasse merecem a mesma importância que as das classes comuns. Elas incluem excursões, atividades sociais, pesquisas e estudos avançados de tópicos especiais, atletismo e recreação. Durante as férias de verão e de inverno, muitas escolas programam, em conjunto, interessantes atividades para seus alunos com altas habilidades/superdotação e muitos professores universitários são envolvidos nesse programa.

Estados Unidos da América

Em 1862, foi adotada a primeira medida pedagógica, nos Estados Unidos (EUA), permitindo promoções, a cada seis meses, para alunos com altas habilidades/superdotação, de modo a acelerar a aprendizagem. Em 1901, na cidade de Worcester, nos EUA, foi criada a primeira escola para crianças com altas habilidades/superdotação (NR-Escola Especial). Em 1958, a Lei de Educação para a Defesa Nacional dos EUA destinou verbas federais para ampliar e acelerar a identificação e educação de jovens talentosos de ambos os sexos, destinadas ao esforço do desenvolvimento científico e tecnológico, a fim de recuperar a primazia da corrida espacial, perdida para a Rússia, em 1957, quando esta colocou o primeiro satélite artificial em órbita (o “Sputnik”).

O congresso declarou que a nação se encontrava em situação de emergência, o que exigia o pleno desenvolvimento dos recursos intelectuais de seus jovens talentosos de ambos os sexos, devendo-se, para isso, ampliar esforços no sentido de identificar e educar o maior número deles. Além disso, foram utilizados programas que assegurassem, a esses estudantes, oportunidades de educação avançada, de modo que a nação não ficasse privada de nenhum jovem capaz, por motivo de dificuldade financeira.

Verbas federais – para empréstimos a juros baixos ao estudante selecionado – somaram dois bilhões de dólares, no período de 1959-1977. Observou-se um estímulo à corrida espacial para reconquistar a supremacia perdida em 1957. A criação da “National Aeronautics and Space Administration” (NASA), também em 1958, redobrou medidas com os mesmos objetivos.

Desde então, o apoio oficial à Educação de pessoas com altas habilidades/superdotação, nos EUA, generalizou-se. Hoje em dia, todos os estados da federação norte-americana assumiram a responsabilidade de incluir, ao sistema formal de Educação, o atendimento ao aluno com altas habilidades ou talentos. É grande a variedade de modalidades de iniciativas, experiências, programas e recursos tecnológicos, além da busca constante de participação da comunidade.



Universidade Federal do Ceará - UFC

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez

Módulo I - Cenário histórico da pessoa com Altas Habilidades ou Talentos

No Brasil, a pessoa com altas habilidades ou talentos ainda é vista com espanto e curiosidade por ser um tema pouco discutido e pesquisado.

2 NACIONAL

2.1 Cronologia da Educação aluno com altas habilidades/superdotação no Brasil

1924 - Ulisses Pernambuco recomendou o início de trabalhos dirigidos ao aluno com altas habilidades/superdotação, por considerá-los de elevada importância para o desenvolvimento nacional.

1929 - Em Recife, o Instituto de Psicologia fez aplicação do teste “army alpha” (originário dos EUA, para seleção de soldados da I Guerra Mundial), elegendo dez por cento de alunos com desempenho elevado e/ou com altas habilidades/superdotação.

1930 - Ulisses Pernambuco continuou aplicando testes de seleção em alunos com altas habilidades/superdotação.

1931 - Leoni Kaseff, em seu livro “Educação dos Supernormais”, chamou a atenção para a importância da seleção dos alunos com altas habilidades/superdotação, referindo-se à inclusão desse assunto na reforma do ensino do estado do Rio de Janeiro (de 1929) e na sua conferência do II Congresso Nacional de Educação, realizado em São Paulo, em 1931.

1932 - Estevam Pinto publicou “O dever do Estado”, relativamente à assistência aos mais capazes.

1933 - Estevam Pinto, em “O Problema da Educação dos Bem-dotados”, propôs a doação de salas especiais.

1945 - Helena Antipoff, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, reuniu alunos bem-dotados para estudos especiais.

1950 - Julieta Ormastroni, em São Paulo, organizou concurso juvenil de “Cientistas de Amanhã”, ao qual se juntou o de “Feira de Ciências”, para jovens excepcionalmente dotados.

1962 - Helena Antipoff criou, em Ibitaré-MG, na fazenda Rosário, atendimento ao bem dotado do meio rural, através do Projeto Circula (Civilização Rural, Cultura e Lazer).

1967 - O Ministério da Educação (MEC) criou uma comissão para estabelecer critérios de identificação e de



Universidade Federal do Ceará - UFC

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez

Módulo I - Cenário histórico da pessoa com Altas Habilidades ou Talentos

atendimentos aos alunos com altas habilidades/superdotação.

1971 - A Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus (5692/71), no artigo 9º, pela primeira vez se referiu ao superdotado e torna obrigatório o atendimento especial a lhe ser prestado.

1971 – Foi realizado, em Brasília, o I Seminário Nacional sobre os Superdotados. Participaram, dentre outros, Helena Antipoff, Dorothy Sisk e Lucia Alencastro Valentim.

1973 - Criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado ao MEC, destinado a prestar assistência técnica e financeira às iniciativas em prol dos deficientes com altas habilidades/superdotação.

1974 - Foi realizado encontro de especialistas na área de altas habilidades/superdotação, no Rio de Janeiro, promovido pelo CNESE, com a presença de Dorothy Sisk.

1974 - Foi realizado o Seminário de Educação do Bem-dotado, em Belo Horizonte, promovido pela Associação Milton Campos de Desenvolvimento e Assistência às Vocações dos Bem-dotados (ADAV).

1975 - Foi realizada a Semana de Estudos sobre Educação Especial dos Superdotados (CENESP-URFJ), com a presença de Dorothy Sisk.

1975 - Foi realizado o Seminário de Técnicas de Enriquecimento de Currículo para Superdotados, com colaboração do Centro de Recursos Humanos João Pinheiro, de Belo Horizonte (programa hoje extinto).

1977 - Foi realizado o II Seminário Nacional sobre Superdotados, no Rio de Janeiro.

1978 - Criação da Associação Brasileira para Superdotados (ABSD) e criação do Mestrado em Educação Especial do Superdotado, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

1979 - Foi realizado o III Seminário Nacional sobre Superdotados, em São Paulo.

1980 - Criou-se o Programa de Enriquecimento de Currículo para Alunos Bem-dotados da 4ª a 8ª séries do 1º grau (CENESP-UFMG).

1981 - Foi realizado o IV Seminário Nacional sobre Superdotados, em Porto Alegre–RS. Criação de Especialização (pós-graduação) em Educação Especial dos Superdotados, na Pontifícia Universidade Católica (PUC-RS).



Universidade Federal do Ceará - UFC

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez

Módulo I - Cenário histórico da pessoa com Altas Habilidades ou Talentos

1983 - Foi realizado o V Seminário Nacional sobre superdotados, em Salvador-BA.

1985 - Foi realizado o VI Seminário Nacional sobre Superdotados, em Belo Horizonte-MG.

1986 - Foi realizado o I Encontro Técnico-Científico da ABSD-RJ/UERJ, com apoio do MEC/SEESP.

1986 - Publicação dos Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviço de Educação Especial pelo MEC/SEESP.

1986 - A portaria nº 55 de 3 de dezembro designou uma comissão especial para elaborar os “Subsídios para os Conselhos Estaduais” através do Conselho Federal de Educação do Brasil.

1987 - Foi realizado o VII Seminário Nacional sobre Superdotados em Curitiba-PR (MEC/SEESP/SEE PR).

1987 – Foi publicada, pela ABSD, “Uma bibliografia anotada” – artigo dos Anais dos Seminários da ABSD.

1987 – Aprovação das Conclusões da Comissão Especial do Conselho Federal de Educação. Parecer 711/87 de 02.09.77 - Ações de Atendimento aos Superdotados.

1988 - Foi realizado o I Simpósio Brasileiro de Museus para Educação de Superdotados no Rio de Janeiro. Promovido por MEC/SEESP/ICOM/PUC RJ/ABSD.

1988 - Foi realizado o Seminário Profissionalização e Inserção no Mercado de Trabalho do Superdotado. Promovido por SENAI/ABSD-RJ.

1988 - Foi realizado o encontro de Goiânia. Promovido por SSE-GO/ABSD/Colégio Objetivo.

1988 - Foi realizado o Segundo Encontro Técnico-Científico da ABSD, em Porto Alegre/RS. Promovido por MEC/SEESP/ABSD.

1988 - Foi realizado o I Encontro de Brasília sobre Superdotados. Promovido por MEC/SEESP/ABSD-DF.

1989 - Foi realizado o VII Seminário Nacional sobre Superdotados em Belém-PA. Promovido por MEC/SEESP/SE PA /ABSD.

1989 - Foi realizado o Fórum Fluminense: A Superdotação nos Processos de Reabilitação, no Rio de Janeiro/RJ. Promovido por IBRM/ABSD-RJ.



Universidade Federal do Ceará - UFC

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez

Módulo I - Cenário histórico da pessoa com Altas Habilidades ou Talentos

1989 - Foi realizado o Encontro Latino-Americano sobre Educação Especial em Salvador /BA. Participação de Calvin Taylor. Promovido MEC/SSESP /OEA.

1989 – Foi divulgado o Boletim Técnico da ABSD/SP - Talentos e Criatividade, em São Paulo.

1990 - Foi realizado o III Encontro Técnico-Científico, em São Paulo, pela Seccional ABSD/SP.

1991 - Foi realizado o IX Seminário de Educação e Superdotação da Associação Brasileira para Superdotados. Promovido por MEC/SE/Universidade Católica de Goiás/ABSD-GO.

1991 - Foi realizado o IV encontro Técnico-Científico da ABSD Nacional. Promovido por MEC/SEESP/SEEB.

1993 - Foi realizado o V encontro Técnico-Científico da ABSD Nacional, em Recife-PE. Promovido por MEC/SEESP/ABSD.

1993 - Foi realizado o Encontro de trabalho para a discussão e elaboração da Política Nacional de Educação Especial em Brasília-DF. Promovido por MEC/SEESP.

1994 - Foi realizado o I Encontro Nacional sobre Educação de Bem-dotados em Lavras-MG.

1994 - Foi realizado o X Seminário Nacional de Educação e Superdotação em Vitória-ES. Promovido por MEC/SEESP/ABSD Nacional.

1996 - Foi realizado o II Encontro Nacional sobre Educação de Bem-dotados em Lavras-ES.

1996 - Foi realizado o XI Seminário Nacional sobre Superdotação no Rio de Janeiro-RJ. Promovido por MEC/SEESP/ABSD Nacional /UERJ.

1998 - Foi realizado o Congresso Internacional sobre Superdotação, o III Congresso Ibero-Americano sobre Superdotação, o XII Seminário Nacional da ABSD, em Brasília-DF. Promovido por MEC/SEESP/UNESCO/ABSD Nacional/Universidade Católica de Brasília.

1999 - Foi realizado o III Encontro Nacional de Educação de Bem-dotados em Lavras-MG.

2000 - Foi realizado o IV Encontro Nacional de Bem-dotados e Talentosos em Lavras-MG.

2000 - Foi realizado o XIII Seminário Nacional da Associação Brasileira para Superdotados, o I Congresso



Universidade Federal do Ceará - UFC

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez
Módulo I - Cenário histórico da pessoa com Altas Habilidades ou Talentos

Mercosul sobre Altas Habilidades, o II encontro Estadual Repensando a Inteligência, o I congresso de Jovens Portadores de Altas habilidades.

Diante do exposto, observa-se que, ao longo de décadas, as iniciativas brasileiras têm revelado um avanço gradual, mas ainda insuficiente. É, portanto, desafiador o horizonte da área, uma vez que ainda há muito a ser realizado. O fortalecimento das ações que efetivam o atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação é prejudicado, de modo geral, pela falta de informação sobre essa área pela comunidade escolar.



REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: superdotação e talento**. v. 1. Fascículos V – VI – VII/ Leila Magalhães Santos (Coordenadora), Natália Pacheco de Lacerda Gaioso, colaboração de Vera Lúcia Palmeira Pereira. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), 1999. p. 141 – 151.

WINNER, E. **Crianças superdotadas: Mitos e realidades**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



PARADA OBRIGATÓRIA

GÊNIO É GÊNIO, SUPERDOTADO É SUPERDOTADO

Há concepções populares predominantes de que superdotado e gênio são terminologias equivalentes, como também, a convicção de que todo artista deva ser genial. Esses enfoques não correspondem à realidade porque, nos primeiros anos de vida, tanto no caso de superdotação como no da genialidade quando surgem as primeiras evidências de desempenho elevado, as características de ambos os casos ainda não se



Universidade Federal do Ceará - UFC

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez
Módulo I - Cenário histórico da pessoa com Altas Habilidades ou Talentos

estabelecem como diferenças de perfis de uma área ou de outra.

Assim sendo, não justifica que a superdotação seja tomada por genialidade ou vice-versa. Suas naturezas são específicas e a abrangência de seus produtos são diferenciados. A obra do gênio é universal, abrange a totalidade de culturas, vence o tempo e espaço e ainda assim é atual e geralmente altera o sistema evolutivo universal.

Portanto, a pessoa com superdotação é pessoa em desenvolvimento atual, sua trajetória ainda não nos permite vinculá-la a uma imagem universal (BRASIL, 1999, p.155).



FÓRUM 1

Neste espaço poderemos expressar nossas opiniões, medos e expectativas. No decorrer do curso teremos outros momentos para construirmos novos conhecimentos apoiados em estudos sobre o assunto.

1. Vamos conversar com nossos colegas de turma apresentando o seu perfil.
2. Quais suas dúvidas e expectativas em relação ao curso?

Compartilhe com seus colegas e tutores.



PORTIFÓLO 1

ATIVIDADES EM EQUIPE:

Escrever comentários a partir da discussão em equipe, com no máximo 3 participantes. Compartilhe na ferramenta **portifólio** de cada participante, o trabalho da equipe, escrevendo no mínimo 1.000 caracteres e no máximo 2.000, incluindo espaços.

Atividade 1: Que conclusões você pode tirar, após o estudo do histórico, do tipo de investimento educacional realizado no aluno com altas habilidades/superdotação no contexto internacional e nacional?



Universidade Federal do Ceará - UFC

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez

Módulo I - Cenário histórico da pessoa com Altas Habilidades ou Talentos

PORTIFÓLIO 2



Atividade 2: Após a leitura do documento sobre as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>) faça um breve comentário sobre a realidade educacional do Brasil no que se refere à aplicação da legislação em pessoas com altas habilidades/superdotação.

LEITURA SUGERIDA



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

Acesse o site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

Acesse o site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>.



Universidade Federal do Ceará - UFC

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez
Módulo I - Cenário histórico da pessoa com Altas Habilidades ou Talentos



A inteligência e seu percurso de forma flexionada no singular para o plural

Módulo II – Aula 02 (MIIA2)

Período: 04/10/12 a 18/10/12

Prezados professores-cursistas,

Continuando o nosso curso, vá até a ferramenta **Material de Referência** e assista ao vídeo que faz a apresentação do Módulo II em Língua de Sinais, disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=0XIOZbclAgo>

Discutiremos, no Módulo II, aspectos relativos às teorias da inteligência. Na Aula 02, veremos, sob a conceituação do professor e pesquisador Joseph Renzulli, sua visão multifacetada sobre inteligência, representada em um diagrama chamado Modelo dos Três Anéis.

As primeiras formas de identificação de altas habilidades/superdotação se reportam aos testes de Quociente de Inteligência (QI), que exploram, sobretudo, habilidades matemáticas e verbais, excluindo outras expressões que também constituem manifestações inteligentes.

A literatura especializada argumenta que a inteligência está presente em todas as raças e gêneros, bem como em todas as camadas sociais e econômicas, não se limitando apenas ao conhecimento escolar.

No decorrer da história, muitas perspectivas e teorias surgiram e acabaram por influenciar a abordagem das questões relativas à inteligência. Dentre as teorias encontradas, destacamos a do professor e pesquisador Joseph Renzulli, que nos apresenta um diagrama chamado Modelo dos Três Anéis, com três círculos ou anéis em cuja interseção estariam as pessoas com altas habilidades/superdotação. A interseção de dois círculos indicaria, por sua vez, talento em alguma área do saber ou do fazer (METTRAU, 2000; VIRGOLIM, 2007).



Ludwig Van Beethoven (1770-1827)

<http://www.lastfm.com.br>

Beethoven nasceu em Bonn, na Alemanha, em dezembro de 1770. Há quem diga que foi o maior gênio da música de todos os tempos. Outros afirmam que ele está além de qualquer classificação.

A "Nona Sinfonia" foi a obra que o consagrou no mundo inteiro. Em 1814, era reconhecido como o maior compositor do século.

Em 1807, já estava completamente surdo. Mesmo surdo, Beethoven continuou tocando piano, regendo orquestras e, sobretudo, compondo.

Fonte: <http://lvbhp.tripod.com/vida.html>



Universidade Federal do Ceará - UFC

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez
Módulo II – A inteligência e seu percurso de forma flexionada no singular e no plural

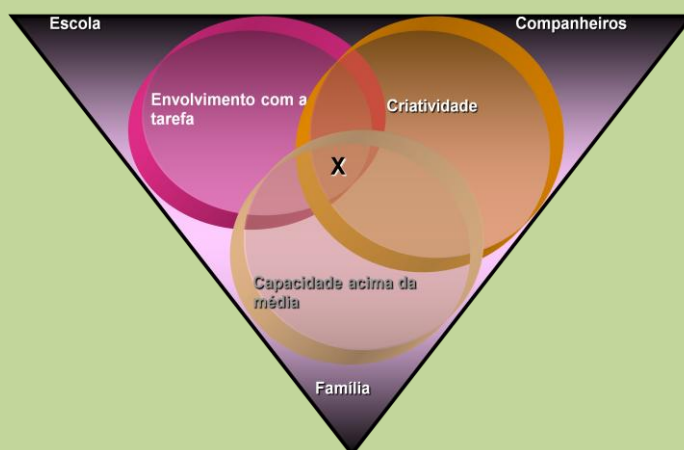
(MIIA2) Habilidades superiores, criatividade e motivação

Angela Virgolim

Joseph Renzulli, renomado pesquisador do Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e Talento da Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos, considera que as pessoas que, no desenrolar da história, foram reconhecidas por suas contribuições únicas, originais e criativas demonstraram possuir um conjunto bem definido de traços, a saber: **habilidade acima da média em alguma área do conhecimento; envolvimento com a tarefa; e criatividade** (Renzulli, 1986).

A realização criativa/produzida, que resulta dos comportamentos de superdotação, seria obtida, segundo Renzulli, apenas quando estes três conjuntos de traços estivessem dinamicamente em interação, como representado pela porção interna do Diagrama de Venn. Em seu Modelo dos Três Anéis, Renzulli pontua que nem sempre a criança apresenta este conjunto de traços desenvolvidos igualmente, mas, se lhe forem dadas oportunidades, poderá desenvolver amplamente todo o seu potencial.

Diagrama da Teoria dos Três Anéis (Renzulli & Mönks, 1994)



Habilidade acima da média engloba a habilidade geral e a específica. A habilidade geral consiste na capacidade de utilizar o pensamento abstrato ao processar informação e de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptáveis a novas situações. Em geral, essas habilidades são medidas em testes de aptidão e de inteligência, como raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal. Habilidades específicas consistem na habilidade de aplicar várias combinações das habilidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou do desempenho humano, como dança, fotografia, liderança, matemática, composição musical, entre outros. Assim, tais traços apareceriam com frequência e duração no repertório dos comportamentos de uma pessoa, percebidos em repetidas situações e mantidos ao longo de períodos de tempos.

Envolvimento com a tarefa se refere à energia que o indivíduo investe em uma área específica de desempenho e que pode ser traduzida em termos como perseverança, paciência, autoconfiança e crença na



Universidade Federal do Ceará - UFC

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez
Módulo II – A inteligência e seu percurso de forma flexionada no singular e no plural

própria habilidade de desenvolver um trabalho. Seriam comportamentos observáveis através de expressivo nível de interesse, motivação e empenho pessoal nas tarefas que realiza.

A **criatividade** tem sido apontada como um dos determinantes na personalidade dos indivíduos que se destacam em alguma área do saber humano, expresso em diferentes linguagens. No entanto, como é difícil medir a criatividade por meio de testes fidedignos e válidos, tem sido proposta a utilização de métodos alternativos em adição aos testes, como a análise dos produtos criativos e auto-relatos dos estudantes (Hocevar & Bachelor, 1989; Reis, 1981). No entanto, torna-se um desafio determinar os fatores que levariam o indivíduo a usar seus recursos intelectuais, motivacionais e criativos em produtos de nível superior ou em comportamentos de superdotação.

Há várias considerações práticas que podem ser feitas com relação ao Modelo dos Três Anéis. Uma delas é a de que nenhum dos traços mencionados – habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade – é mais importante que o outro e nem todos necessitam estar presentes ao mesmo tempo, ou na mesma quantidade, para que os comportamentos de superdotação se manifestem.

Potencialidade: estágios do desenvolvimento do talento

A Teoria dos Três Anéis, revolucionária mesmo entre os teóricos da área, nos remete à questão da potencialidade. Segundo Renzulli, uma criança com alta motivação a realizar um trabalho, ou a aprofundar um determinado tópico, técnica ou atividade, poderá se esforçar e vir a dominar, em algum momento, o conhecimento associado a esta área de interesse, mesmo que anteriormente não tenha demonstrado uma capacidade intelectual superior. Neste sentido, a persistência em atingir um determinado resultado, a autoconfiança e a determinação podem colaborar para fazer desta criança um adulto produtivo (Renzulli, 1986).

É interessante notar que alguns adultos descobrem, às vezes mais tarde na vida, que possuem habilidades superiores em alguma área, como aconteceu com Charles Darwin e com o compositor Igor Stravinsky, que tiveram um desabrochar tardio (Winner, 1998). Para algumas pessoas estes talentos aparecem de maneira óbvia. É o caso da criança que já lê e entende textos de maior complexidade, ou que manifesta grandes habilidades para resolver problemas em matemática ou para criar músicas originais. No entanto, outras crianças podem apresentar habilidades ou talentos em estágios iniciais de emergência, precisando então de atenção especial e encorajamento para que possa atingir plenamente os requisitos necessários para a emergência destas capacidades. E ainda há aqueles talentos e capacidades que podem estar em estágio latente devido aos níveis de desenvolvimento ou pela falta de experiências e da devida exposição aos domínios.

Por outro lado, a falta de incentivo, de experiências de aprendizagem ou de vida enriquecedoras, a falta de reconhecimento das capacidades e potencialidades de uma criança, poderá, por sua vez, concorrer para o desuso destas habilidades e sua conseqüente estagnação (Galbraith & Delisle, 1996).

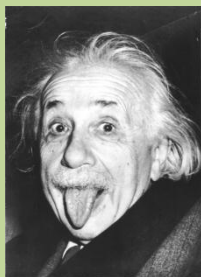
Renzulli acredita que, para serem produtores de conhecimento (e não meramente consumidores de conhecimento), nossos alunos devem ter a oportunidade de desenvolver materiais e produtos originais, como *aprendizes em primeira-mão*. Neste sentido, os alunos devem ter a oportunidade de trabalhar em problemas que têm alguma relevância para eles e que são considerados desafiadores e interessantes, e de poderem pensar, sentir e agir como o profissional da área em que seu interesse se manifestou (Renzulli, 1986).



Universidade Federal do Ceará - UFC

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez
Módulo II – A inteligência e seu percurso de forma flexionada no singular e no plural

Além disso, lembra este autor que:



Albert Einstein

As pessoas que marcaram a história por suas contribuições ao conhecimento e à cultura não são lembradas pelas notas que obtiveram na escola ou pela quantidade de informações que conseguiam memorizar, mas sim pela qualidade de suas produções criativas, expressas em concertos, ensaios, filmes, descobertas científicas, etc. (RENZULLI; REIS, 1985, p. 5).

O que nos mostra a História ...

O professor de música de Beethoven uma vez disse que, como compositor, ele era “sem esperança”.

Isaac Newton, que desenvolveu a teoria da gravitação universal, tirava notas baixas na escola.

Albert Einstein tinha dificuldades em ler e soletrar e foi reprovado em matemática.

Thomas Edison, que além da lâmpada elétrica, inventou a locomotiva elétrica, o telégrafo e o projetor de cinema, não foi um bom aluno, pouco assíduo e desinteressado. Saiu da escola e foi alfabetizado pela mãe.

(GALBRAITH; DELISLE, 1996, p.12)

Para gostar de rir!



Fonte: www.google.com.br



Universidade Federal do Ceará - UFC

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez
Módulo II – A inteligência e seu percurso de forma flexionada no singular e no plural

REFERÊNCIAS

GALBRAITH, J.; DELISLE, J. **The gifted kid's survival guide**: a teen handbook. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, 1996.

METTRAU, M. B. **Inteligência**: patrimônio social. Rio de Janeiro: Dunya Ed., 2000.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Orgs.). **The triad reader**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, p. 2-19.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: MEC/SEESP, 2007, p. 36-39.
Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>>.
Acesso em: 15 set.2012.



PARADA OBRIGATÓRIA

É tarefa da escola estimular o desenvolvimento do talento criador e da inteligência em todos os seus alunos e não só naqueles que possuem um alto QI ou que tiram as melhores notas; desenvolver comportamentos superdotados em todos aqueles que têm potencial; nutrir o potencial da criança, rotulando o serviço e não o aluno; e desenvolver uma grande variedade de alternativas ou opções para atender as necessidades de todos os estudantes.

(TREFFINGER; RENZULLI, 1986)



Universidade Federal do Ceará - UFC

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez
Módulo II – A inteligência e seu percurso de forma flexionada no singular e no plural



PORTIFÓLIO 2

Todos nós temos nossos “pontos fortes”, ou seja, coisas que fazemos bem e que nos fazem sentir orgulho de nós mesmos. Pense a respeito dos seus pontos fortes e responda o que se pede, postando na ferramenta **portifólio**.

1. Atividade individual: Explorando minhas habilidades

A atividade está disponível na ferramenta **Material de Referência**.

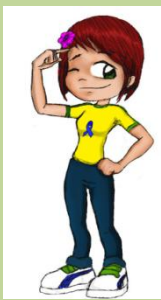
2. Atividade individual: Desafio

Seção de empregos

Você descobriu que tem habilidades fantásticas e diferentes da maioria das pessoas e resolveu ganhar dinheiro com isso.

Faça um anúncio para o jornal, falando de você e do que é capaz de fazer. Dê todos os detalhes para que as pessoas possam contratá-lo(a). Não se esqueça de dar seu endereço e o preço pelo serviço.

Poste na ferramenta **Portifólio** e divirta-se com seus colegas e tutores.



Pense!

LEITURAS SUGERIDAS

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

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2012.



Universidade Federal do Ceará - UFC

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez
Módulo II – A inteligência e seu percurso de forma flexionada no singular e no plural



A inteligência e seu percurso de forma flexionada no singular para o plural

Módulo II – Aula 2.1 (MIIA2.1)

Período: 12/10/12 a 22/10/12

Inteligências Múltiplas
Onde as encontramos?



Prezados professores-cursistas

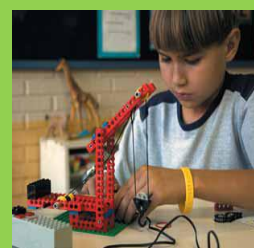
Na aula 2.1, iremos estudar os múltiplos fatores que compõem a inteligência, segundo a Teoria das Inteligências Múltiplas (IM), idealizada por Howard Gardner.

Gardner (2001) investiga a capacidade do indivíduo de aplicar sua inteligência nos mais diversos campos do conhecimento, sendo a inteligência composta, em sua visão, por vários fatores e habilidades, considerando a resolução de problemas ou a criatividade do indivíduo em um determinado contexto, tendo sua importância de acordo com a cultura e o ambiente ao qual pertence.

Nessa perspectiva, qualquer pessoa apresenta uma habilidade mais desenvolvida, em alguma área do saber ou do fazer, em todos os contextos socioeconômicos e culturais. A inteligência representa, portanto, um *patrimônio social da humanidade*, como expressa Mettrau (2000), que precisa ser reconhecido e valorizado pela natureza das suas habilidades, talentos e expressões no âmbito educacional e social.

Como agente responsável pelo desenvolvimento desse potencial, está a Escola, representada pelo professor, que, como facilitador desse processo, deve acreditar no potencial de todos os seus alunos, pois constituem capacidades universais, inerentes ao ser humano, que se desenvolvem de acordo com a estimulação do meio físico e social. Logo, deve-se incentivá-los a desenvolver trabalhos significativos e relevantes, tanto para a sua realização pessoal, como para a sociedade, estimulando-os na produção do novo e do diferente.

Você tem alguns alunos que conseguem produzir lindos trabalhos em artes visuais? Outros têm talentos para o esporte, fazendo uma difícil ou harmoniosa série de movimentos físicos? Outros podem vibrar diante do desafio da precisão matemática, adoram escrever, podem assumir a posição de líderes. Entre os aspectos mencionados, qual seria o mais inteligente? Não temos uma resposta padronizada, porque cada aluno desenvolve uma inteligência diferente. Cada indivíduo é único e todos, a seu modo, oferecem valiosas contribuições para a cultura humana (CAMPBELL, 2000).



Em todos os lugares!!!

Estudos estatísticos indicam que aproximadamente 3 a 5% da população apresentam potencial acima da média estimada, em diversos contextos sociais (BRASIL, 2005, p.19).



Universidade Federal do Ceará
Curso de Aperfeiçoamento Identificando as altas habilidades em alunos com surdez.
Módulo II – A inteligência e seu percurso de forma flexionada no singular para o plural.
Aula 2.1 – A Teoria das Inteligências Múltiplas.

A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Fonte: Virgolim (2007), p. 36-39.

A Teoria das Inteligências Múltiplas propõe a inteligência como habilidades que permitem ao indivíduo resolver problemas ou criar produtos que são importantes num determinado ambiente cultural ou comunidade. Assim, ele ressalta dois importantes fatores: (a) a inteligência envolve criatividade, na medida em que ela é de fundamental importância para o desenvolvimento de produtos em uma sociedade ou para solucionar problemas que aparecem em um contexto; e (b) algumas inteligências são mais valorizadas em uma cultura do que em outra e, portanto, o indivíduo só pode ser considerado inteligente se o seu contexto for levado em consideração.

Gardner procurou identificar quais as competências humanas seriam “candidatas” a serem denominadas de inteligência. Para isso, estudou as evidências de uma série de campos, incluindo o estudo da inteligência nos *savants*, autistas e crianças prodígios, em pessoas com lesões cerebrais e em culturas diferentes (Krechevsky, 2001). Como resultado desta investigação, Gardner propõe oito inteligências diferentes: a lingüística; a lógico-matemática; a espacial; a corporal-cinestésica; a musical; a naturalista; a interpessoal; a intrapessoal; e, recentemente (Gardner, 1999) anunciou seus estudos para incluir a inteligência espiritual, entendida como a preocupação com certos conteúdos cósmicos, a obtenção de certos estados de consciência e os profundos efeitos que certas pessoas, possuidoras destas capacidades, exercem sobre outros indivíduos (como o fizeram Buda, Madre Tereza de Calcutá, o Papa João XXIII, Confúcio e mesmo Cristo).

Gardner acredita que as inteligências dependem de variáveis do contexto, da cultura, da genética e das oportunidades de aprendizagem de uma pessoa, o que faz com que os indivíduos manifestem suas competências em diferentes graus. Além disso, as habilidades e inteligências se combinam para que o indivíduo possa desempenhar os diversos papéis exigidos na sua cultura ou para desenvolver produtos culturais. Normalmente uma criança não apresenta apenas um tipo de inteligência; ela pode combinar muitas delas para desempenhar um determinado papel ou desenvolver algum produto.

Pensando nos diversos estilos de aprendizagem que as crianças apresentam quando tendem a uma determinada inteligência de forma mais expressiva, Armstrong (2001) descreve as necessidades cognitivas específicas do aluno para o melhor desenvolvimento em sala de aula (ver Quadro 1). Este conhecimento é importante para subsidiar a instrução em sala de aula, de forma que a maior parte da aprendizagem na escola possa ocorrer através dos tipos de inteligências preferidas por eles. Além disso, lembra Armstrong que a maioria dos alunos apresenta áreas fortes em vários domínios, de modo que o professor deve evitar categorizar a criança em apenas uma inteligência.



Universidade Federal do Ceará

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as altas habilidades em alunos com surdez.

Módulo II – A inteligência e seu percurso de forma flexionada no singular para o plural.

Aula 2.1 – A Teoria das Inteligências Múltiplas.

Quadro 1: As múltiplas inteligências na prática escolar

Fonte: Armstrong (2001), p. 38.

INTELIGÊNCIA LINGUÍSTICA: capacidade para pensar com palavras; usar a linguagem para expressar e avaliar significados complexos quer oralmente (como o faz o contador de histórias, o orador ou o político), quer por escrito (como o poeta, o dramaturgo, o editor e o jornalista). Inclui a manipulação da sintaxe ou estrutura da linguagem, a semântica ou os significados da linguagem, e os usos práticos da linguagem, como a retórica – usar a linguagem para convencer os outros; a mnemônica – usar a linguagem para lembrar informações; a explicação – usar a linguagem para informar; e a metalinguagem – usar a linguagem para falar sobre ela mesma.

CRIANÇAS QUE SÃO EXTREMAMENTE	PENSAM	ADORAM	PRECISAM DE
Linguísticas.	Em palavras.	Ler, escrever, contar histórias, fazer jogos de palavras.	Livros, fitas, materiais para escrever, papéis, diários, diálogos, discussões, debates, histórias.

INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA: possibilita usar e avaliar relações abstratas, calcular, quantificar, considerar proposições e hipóteses e realizar operações matemáticas complexas (como o fazem os matemáticos, os analistas financeiros, contadores, engenheiros), para raciocinar bem (como os programadores de computador e cientistas).

Inclui a sensibilidade a padrões de relacionamentos lógicos, funções, afirmações e proposições (causa-e-efeito; se... então), entre outras abstrações. Inclui processos como a categorização, classificação, inferência, generalização, cálculo e testagem de hipóteses.

CRIANÇAS QUE SÃO EXTREMAMENTE	PENSAM	ADORAM	PRECISAM DE
Lógico-matemáticas.	Raciocinando logicamente.	Experimentar, questionar, resolver problemas lógicos, calcular.	Coisas para explorar e pensar, materiais científicos, manipulativos, visitas ao planetário e ao museu de ciências.

INTELIGÊNCIA ESPACIAL: capacidade de perceber informações visuais ou espaciais (como o caçador e o guia), pensar de maneiras tridimensionais, levando em consideração a relação entre cor, forma, linha, configuração e espaço (como o faz os pintores, arquitetos e escultores), transformar e modificar essas informações, e recriar imagens mesmo sem referência a um estímulo físico original (como os navegadores e jogadores de xadrez). Não depende da sensação visual (pessoas cegas a utilizam).

CRIANÇAS QUE SÃO EXTREMAMENTE	PENSAM	ADORAM	PRECISAM DE
Espaciais.	Por imagens e figuras.	Planejar, desenhar, visualizar, rabiscar.	Arte, Legos, vídeos, filmes, “slides”, jogos de imaginação, labirintos, quebra-cabeças, livros ilustrados, visitas a museus de arte.

INTELIGÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA: envolve o uso de todo o corpo ou partes do corpo para resolver problemas, criar produtos, expressar ideias e sentimentos (por exemplo, como o faz o ator, o mímico, o atleta e o dançarino). Inclui a coordenação entre sistemas neurais, musculares e perceptuais, permitindo a manipulação de objetos e sintonia de habilidades físicas específicas (como se vê nos artesãos, nos escultores, nos malabaristas, alpinistas, mecânicos e cirurgiões), podendo envolver coordenação, equilíbrio, destreza, força, flexibilidade, velocidade, capacidades proprioceptivas, táticas e hápticas.



Universidade Federal do Ceará

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as altas habilidades em alunos com surdez.

Módulo II – A inteligência e seu percurso de forma flexionada no singular para o plural.

Aula 2.1 – A Teoria das Inteligências Múltiplas.

CRIANÇAS QUE SÃO EXTREMAMENTE Corporal-cinestésicas.	PENSAM Por sensações Somáticas.	ADORAM Dançar, correr, pular, construir, tocar.	PRECISAM DE Dramatização, teatro, movimento, coisas para construir, esportes e jogos de movimento, experiências táteis, aprendizagem prática.
INTELIGÊNCIAMUSICAL: permite às pessoas criar, comunicar e compreender significados compostos por sons. Inclui: capacidade para o canto, melodia, tom, ritmo e timbre. Inclui a capacidade de perceber (como os aficionados por música e ouvintes sensíveis), discriminar (como os críticos musicais, os peritos em acústica, engenheiros de áudio, os fabricantes de instrumentos), transformar (como os compositores) e expressar (como os musicistas, instrumentistas e maestros).			
CRIANÇAS QUE SÃO EXTREMAMENTE Musicais.	PENSAM Por ritmos e melodias.	ADORAM Cantar, assobiar, cantarolar, bater com as mãos e os pés, escutar.	PRECISAM DE Tempo para cantar, ir a concertos, tocar música em casa e na escola, instrumentos.
INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL: é a capacidade de compreender as outras pessoas e interagir efetivamente com elas. Emprega capacidades centrais para reconhecer, compreender e fazer distinções entre sentimentos, crenças e intenções dos outros, agir em função delas e moldá-las para seus objetivos. Presente em terapeutas, pais e professores bem-sucedidos, doadores, atores e políticos.			
CRIANÇAS QUE SÃO EXTREMAMENTE Interpessoais.	PENSAM Percebendo o que e como os outros pensam.	ADORAM Liderar, organizar, relacionar-se, manipular, mediar, fazer festa.	PRECISAM DE Amigos, jogos de grupo, reuniões sociais, eventos comunitários, clubes, mentores/aprendizados.
INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL: depende de processos centrais que permitem às pessoas diferenciar os próprios sentimentos, intenções e motivações, construir uma percepção acurada de si mesmo e usar este conhecimento no planejamento e direcionamento da sua vida, e para tomar boas decisões. Pode se apresentar nas pessoas mais velhas (sabedoria), romancistas em relatos introspectivos, teólogos, psicólogos e filósofos.			
CRIANÇAS QUE SÃO EXTREMAMENTE Intrapessoais.	PENSAM Em relação às suas necessidades, sentimentos e objetivos.	ADORAM Estabelecer objetivos, meditar, sonhar, planejar, refletir.	PRECISAM DE Lugares secretos, tempo sozinho, projetos e escolhas no seu ritmo pessoal.
INTELIGÊNCIA NATURALISTA: capacidade de reconhecer e classificar os sistemas naturais, como a flora e fauna, assim como os sistemas criados pelo homem, reconhecendo padrões em um estímulo. Por exemplo, reconhecer problemas de mecânica em um carro pelo seu barulho, detectar um novo padrão em um experimento científico, o discernimento de um estilo artístico, a distinção de membros entre espécies, etc. Alguns indivíduos com essa inteligência são fazendeiros, botânicos, caçadores, ecologistas e paisagistas.			
CRIANÇAS QUE SÃO EXTREMAMENTE Naturalistas.	PENSAM Por meio da natureza e das formas naturais.	ADORAM Brincar com animais de estimação, cuidar do jardim, investigar a natureza, criar animais, cuidar do planeta Terra.	PRECISAM DE Acesso à natureza, oportunidade para interagir com animais, instrumentos para investigar a natureza (como lupas e binóculos).



Universidade Federal do Ceará

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as altas habilidades em alunos com surdez.

Módulo II – A inteligência e seu percurso de forma flexionada no singular para o plural.

Aula 2.1 – A Teoria das Inteligências Múltiplas.

A inteligência espiritual ou existencial

Gardner (2001, p.79) conceitua uma possível inteligência espiritual ou existencial como a capacidade de se situar em relação aos limites mais extremos do cosmos, como o significado da vida, o sentido da morte, o destino final dos mundos físico e psicológico e experiências profundas como o amor de outra pessoa.

Os grandes líderes religiosos, como Buda, Cristo, Madre Teresa ou Papa João XXIII podem ser considerados pessoas espirituais, por motivar milhões de pessoas a atingir um estado de espiritualidade. Mas, para Gardner (2001), embora seja interessante acrescentar a inteligência espiritual ou existencial como a nona inteligência, a distância existente entre ela e as outras inteligências impedem, no contexto atual, de que façam parte da Teoria das Inteligências Múltiplas.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, T. **Inteligências Múltiplas na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2001.



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

METTRAU, M. B. (Org.) **Inteligência: patrimônio social**. Rio de Janeiro: Dunya, 2000.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: MEC/SEESP, 2007, p. 36-39.
Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>>.
Acesso em: 15 set. 2012.

PARADA OBRIGATÓRIA



Os seres humanos têm um leque de capacidades e potenciais – inteligências múltiplas – que, tanto individualmente quanto em conjunto, podem ser usados de formas produtivas. Os indivíduos podem não só vir a entender suas inteligências múltiplas como também desenvolvê-las de formas altamente flexíveis e produtivas dentro dos papéis humanos criados por várias sociedades. Inteligências múltiplas podem ser mobilizadas na escola, em casa, no trabalho ou na rua – isto é, nas várias instâncias de uma sociedade (GARDNER, 2001, p. 14).



PORTIFÓLIO 2.1



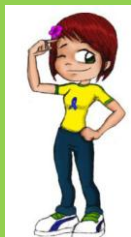
As habilidades de uma inteligência servem de suporte para que as habilidades das demais inteligências possam ser desenvolvidas. Com essa ideia, anula-se a crença de o indivíduo ser inteligente ou não, um antigo e persistente preconceito. As inteligências são potenciais que podem ou não ser ativados de acordo com os valores da cultura específica, das oportunidades disponíveis e das decisões pessoais tomadas por indivíduos, famílias, professores ou outros.

Para exercitar nossas inteligências, vamos resolver, em grupos, alguns exercícios curtos, rápidos, dinâmicos e fáceis, fundamentados na Teoria das Inteligências Múltiplas (IM) e postar na ferramenta **Portifólio**.

Atividades em grupos:

2.1 – Brincando com histórias de fadas (Inteligência Linguística)

Usando sua imaginação, escreva uma historinha de fadas tradicional - por exemplo, Cinderela, Branca de Neve, Bela Adormecida ou outra – acrescentando, à história, palavras e situações fora do seu contexto original, como: carro de boi, helicóptero, micro-ondas, lavadora de pratos, telefone, computador, Mônica e outros que desejem incluir na sua história (VIRGOLIM, 1999).



Atividade 2.2 – O preço maluco (Inteligência Lógico-matemática)

Se um lápis custa vinte centavos (R\$0,20) mais a metade do que custa, quanto custa o lápis? (BATLLORI, 2001).

PENSE!

Atividade 2.3 – Agenda (Inteligência Interpessoal)

Imagine que você está vivendo um fim de semana no ano de 2500. Que idade você teria? Quais seriam seus compromissos? Como seria sua agenda? Deixe sua imaginação rolar e procure ser criativo em suas ideias! (VIRGOLIM, 1999).

Atividade 2.4 – Devaneio (Inteligência naturalista)

Se você ganhasse cem milhões de reais (R\$100.000.000,00) o que faria para ajudar os animais do planeta? (ANTUNES, 2006).



Universidade Federal do Ceará

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as altas habilidades em alunos com surdez.

Módulo II – A inteligência e seu percurso de forma flexionada no singular para o plural.

Aula 2.1 – A Teoria das Inteligências Múltiplas.

Para gostar de rir

Inteligência Naturalista



Fonte: www.google.com.br

O que nos mostra a história...



Howard Gardner

Mesmo pessoas aparentemente bem dotadas numa inteligência ou num domínio determinado poucos realizarão se não forem expostas a matérias que exijam a inteligência. Do mesmo modo, intervenções ambientais podem transformar pessoas comuns em bons intérpretes ou especialistas (GARDNER, 2001, p. 111).

LEITURAS SUGERIDAS



ALVAREZ-BALLESERO, M. E. **Exercitando as inteligências múltiplas**: dinâmicas de grupo fáceis e rápidas para o ensino superior. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ANTUNES, C. **Coleção inteligências múltiplas e seus jogos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CAMPBELL, L. **Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHEN, J. **Atividades iniciais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.



Universidade Federal do Ceará
Curso de Aperfeiçoamento Identificando as altas habilidades em alunos com surdez.
Módulo II – A inteligência e seu percurso de forma flexionada no singular para o plural.
Aula 2.1 – A Teoria das Inteligências Múltiplas.



Reconhecendo as capacidades humanas: estratégias de identificação de alunos com altas habilidades ou talentos

Módulo IV – Aula 4 (MIVA4)

Período 19/11/2012 a 02/12/2012

Prezados professores-cursistas

Acesse o endereço eletrônico

<http://www.youtube.com/watch?v=nyM2BsK3oCs> que aborda a apresentação do Módulo IV – Aula 4 (MIVA4) em Libras.

Em aulas anteriores, distintas questões foram abordadas com relação à pessoa com altas habilidades/superdotação. Esse Módulo tem como objetivo principal sinalizar alguns fatores que devem ser considerados para que o professor possa identificar e perceber a expressão dos seus alunos e assim encorajar o desenvolvimento de talentos e habilidades diversas.

Nesse contexto, convido a todos para fazerem uma reflexão sobre o tema a seguir, a fim de fundamentar os estudos dos próximos módulos.



**Criança com altas habilidades/superdotação
Flieith (2007)**

Não existe nenhum modo ideal de se medir inteligência. Consequentemente, nós devemos evitar a prática tradicional de acreditar que, se conhecemos o QI de uma pessoa, nós também conhecemos a sua inteligência (RENZULLI, 1884, p.7).



Universidade Federal do Ceará - UFC
Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez
Módulo IV – Reconhecendo as capacidades humanas: estratégias de identificação de alunos com altas habilidades ou talentos.

Processo de Identificação do Aluno com Altas Habilidades /Superdotação

Fonte: Guimarães e Ourofino (2007)

O processo de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação deve envolver uma avaliação abrangente e multidimensional, que englobe variados instrumentos e diversas fontes de informações (como indivíduo, professores, colegas de turma e familiares), levando-se em conta a multiplicidade de fatores ambientais e as riquíssimas interações entre eles que devem ser consideradas como parte ativa desse processo (Bronfenbrenner, 1999; Chagas, Aspesi & Fleith, 2005).

Com a modificação do conceito de superdotação, também se alterou a metodologia utilizada para a identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. Isso porque, atualmente, as características como criatividade, aptidão artística e musical, liderança, entre outras, são também consideradas, porém não são medidas por testes de inteligência, tornando essa identificação bem mais complexa. Portanto, cabe a utilização de instrumentos e atividades alternativas, numa perspectiva mais qualitativa para acessar esta variedade de características. Tais instrumentos devem considerar o contexto sócio-cultural do indivíduo, assim como as características observadas no processo de identificação e o atendimento especializado disponível. É importante destacar que cada profissional/equipe interdisciplinar organizará o próprio conjunto de materiais que orientará suas ações.

Nesta perspectiva, é importante destacar o julgamento, avaliação e observação do professor. Ele desempenha um papel significativo no processo de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação.

Assim, é possível solicitar ao professor que indique, por exemplo, o aluno mais criativo da turma, o aluno com maior capacidade de liderança, o aluno com maior conhecimento e interesse na área de ciências, o aluno com maior vocabulário, o aluno com pensamento crítico mais desenvolvido etc. (Gowan, 1971). Delou (1987) também elaborou uma lista de indicadores de superdotação que serve de parâmetros para observação de alunos em sala de aula. Alguns exemplos destes indicadores são:

- O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeças e problemas em forma de jogos;
- O aluno mantém e defende suas próprias idéias;
- O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis;
- O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece e/ou faz;
- O aluno usa métodos novos em suas atividades, combina idéias e cria produtos diferentes;
- O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.

A Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores - Revisada, desenvolvida por Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman e Westberg (2000), a ser respondida pelos professores, é também uma opção no processo de identificação. A escala avalia a frequência com que certos comportamentos relacionados, em especial, à aprendizagem, criatividade e motivação são registrados no dia-a-dia do aluno. Exemplos de itens desta escala são:

Aprendizagem

- O aluno demonstra vocabulário avançado para a idade;
- O aluno possui uma grande bagagem de informações sobre um tópico específico;
- O aluno tem facilidade para lembrar informações;
- O aluno tem perspicácia em perceber relações de causa e efeito.



Universidade Federal do Ceará - UFC

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez
Módulo IV – Reconhecendo as capacidades humanas: estratégias de identificação de
alunos com altas habilidades ou talentos.

Criatividade

- O aluno demonstra senso de humor;
- O aluno demonstra espírito de aventura ou disposição para correr riscos;
- O aluno demonstra atitude não conformista, não temendo ser diferente;
- O aluno demonstra imaginação.

Motivação

- O aluno demonstra obstinação em procurar informações sobre tópicos de seu interesse;
- O aluno demonstra persistência, indo até o fim quando interessado em um tópico ou problema;
- O aluno demonstra envolvimento intenso quando trabalha certos tópicos ou problemas;
- O aluno demonstra comportamento que requer pouca orientação dos professores.

Gunter (2000) sugere também indicadores de observação em sala de aula. O professor é convidado a indicar dois alunos de sua turma que apresentam características como os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão; os mais curiosos, interessados e perguntadores; os de melhor memória; os mais críticos com os outros e consigo próprios; mais originais e criativos; mais solitários e ignorados; os mais seguros e confiantes de si; os mais entediados, desinteressados, mas não necessariamente mais atrasados, entre outras.

O professor pode ainda fornecer informações acerca dos interesses, hobbies, atividades extracurriculares, hábitos de leitura e características do aluno em avaliação, além de participação em projetos especiais, quando for o caso.

A indicação por parte de colegas de turma é uma alternativa a ser utilizada no processo de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação (Feldhusen, 1998; Renzulli & Reis, 1997), porém pouco explorada. É possível perguntar aos alunos de uma classe:

- Quais são os alunos de sua turma que sempre têm muitas idéias boas?
- Quais são os alunos de sua turma que desenham muito bem?
- Quais são os colegas que são muito bons em matemática?
- Quais são os colegas de turma que sempre têm idéias diferentes?
- Em sua sala de aula, quem você pediria ajuda em seu dever de casa de ciências?
- Em sua sala, quem você considera o melhor esportista? Escritor?
- Em sua sala de aula, quem tem mais senso de humor?
- Em sua sala, quem é o melhor aluno?

A auto-indicação para participar em um programa de atendimento ao superdotado é uma estratégia também pouco utilizada, porém o seu uso tem sido especialmente encorajado no processo de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação do ensino, provenientes de área rural ou de nível socioeconômico desfavorecido (Davis & Rimm, 1994; Freeman & Guenther, 2000). Em um formulário de auto-indicação, o aluno aponta as áreas em que ele julga que apresenta alta habilidade ou talento, descreve projetos e/ou atividades desenvolvidas por ele que ilustram seu desempenho superior na área, lista livros que ele leu relacionados à sua área de interesse, justifica seu interesse em participar de um programa especializado, descreve hábitos de leitura, áreas de interesse etc. (Feldhusen, 1998; Renzulli & Reis, 1997).

A família constitui também uma excelente fonte de informações que não pode ser negligenciada no processo de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. Os pais podem ser solicitados a



Universidade Federal do Ceará - UFC

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez
Módulo IV – Reconhecendo as capacidades humanas: estratégias de identificação de
alunos com altas habilidades ou talentos.

indicar atividades, na escola e fora do contexto escolar, que seu filho gosta de realizar, descrever características, de interesse e de destaque do filho, relatar o processo de desenvolvimento de seu filho ao longo dos anos (por exemplo, quando aprendeu a andar, a falar, a ler, a escrever etc.), comentarem sobre relacionamento do filho com membros da família e colegas, descrever o desempenho escolar do filho e seu envolvimento com as tarefas escolares. Renzulli e Reis (1997) apresentam uma lista de características do aluno a ser respondida pelos pais durante o processo de identificação. Trata-se de uma escala em que os pais avaliam a frequência do comportamento ou situação listada, além de apresentar exemplos que se aplicam a seu filho. Exemplos de itens são:

- Meu filho gasta mais tempo e energia que seus colegas da mesma idade em um tópico de seu interesse;
- Meu filho estabelece metas pessoais e espera obter resultados do seu trabalho;
- Meu filho continua a trabalhar em um projeto mesmo quando este apresenta problemas ou os resultados demoram a surgir;
- Meu filho sugere maneiras imaginativas de se realizar atividades, mesmo que as sugestões não sejam, algumas vezes, práticas;
- Meu filho usa materiais de forma original;
- Meu filho gosta de brincar com idéias, imaginando situações que provavelmente não ocorrerão;
- Meu filho acha engraçadas situações que normalmente não são consideradas engraçadas pelos colegas de sua idade;
- Meu filho prefere trabalhar ou brincar sozinho ao invés de fazer alguma coisa apenas para fazer parte de um grupo.

Concluindo, a grande maioria dos pesquisadores parece concordar que uma única fonte de informação jamais será suficiente. Segundo Alencar e Fleith (2001), o desempenho superior pode estar mais relacionado à vida familiar, aos traços de personalidade e ao engajamento em atividades de seu interesse, do que simplesmente às habilidades cognitivas superiores. Por isso, segundo Aspesi (2003), o processo de identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação deve ter uma concepção flexível, levando-se em conta os aspectos qualitativos e dinâmicos do aluno, a participação da família e o envolvimento de uma equipe interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S de; FLEITH, D. de S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2ª. Edição revisada e ampliada. São Paulo: EPU, 2001, p. 85-100.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. de. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. de S. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. v. 1. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2007.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>

Acesso em: 04 nov. 2012.



Universidade Federal do Ceará - UFC

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez
Módulo IV – Reconhecendo as capacidades humanas: estratégias de identificação de alunos com altas habilidades ou talentos.

PARADA OBRIGATÓRIA

Desmistificando mitos



- **Altas habilidades/Superdotação não são sinônimos de genialidade.**
Altas Habilidades/superdotação trata-se de uma habilidade significativamente superior, quando comparada com a população em geral em diversas áreas do saber e do fazer e o gênio é o indivíduo que dá contribuições originais e de grande valor.
- **A produtividade de uma criança com altas habilidades/superdotação depende das condições ambientais.**
A criança necessita de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras, que estimulem o seu desenvolvimento, que favoreçam a realização plena do seu potencial.
- **A criança ou o jovem com altas habilidades/superdotação precisa ter conhecimento a respeito de suas habilidades superiores.**
O indivíduo que tem uma habilidade intelectual, uma capacidade de liderança, uma aptidão artística ou qualquer habilidade superior, deve ser informado do seu potencial para que possa canalizar esforços no sentido de produzir, criar, de crescer intelectualmente, para contribuir para o saber e o conhecimento.
- **A família precisa saber que um de seus membros tem talentos e/ou altas habilidades/superdotação.**
As condições ambientais são importantes no desenvolvimento do potencial humano, por isso, cabe não só à escola, mas também à família, criar oportunidades que favoreçam o desenvolvimento do potencial do indivíduo.
- **A criança com altas habilidades/superdotação pode não apresentar um bom rendimento acadêmico.**
O rendimento acadêmico é medido através de notas, não refletindo a habilidade real do aluno e seus conhecimentos. As habilidades elevadas nem sempre são na área escolar, podendo ser no campo da música ou dos esportes, por exemplo.
- **Altas habilidades e insanidade não estão relacionadas.**
Os desajustamentos emocionais experimentados por indivíduos com altas habilidades/superdotação não devem ser vistos como consequências exclusivas de seu potencial superior, mas das suas condições de vida, necessidades especiais, emocionais, cognitivas e educacionais.
- **As crianças com altas habilidades/superdotação não constituem um grupo homogêneo em termos cognitivos e afetivos.**
É importante que educadores e psicólogos não procurem encaixar o aluno em um perfil preestabelecido, precisa considerar as diferenças individuais quanto aos interesses, estilos de aprendizagem e habilidades.

Fonte: ALENCAR; FLEITH (2001), p. 85-100.



Universidade Federal do Ceará - UFC

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez
Módulo IV – Reconhecendo as capacidades humanas: estratégias de identificação de alunos com altas habilidades ou talentos.

A Inteligência interpessoal se manifesta também por meio do humor

FÓRUM 4

Movimentos rápidos, excesso de cores, formas e desenhos causam o que chamamos de ilusão de ótica. Escolha uma das imagens abaixo descreva a cena com detalhes e compartilhe com os colegas na ferramenta **Fórum**.

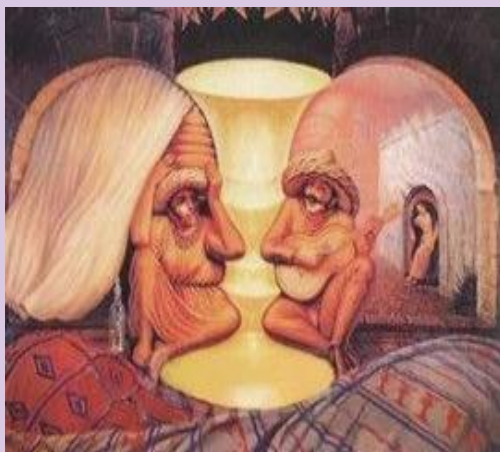


Figura 1

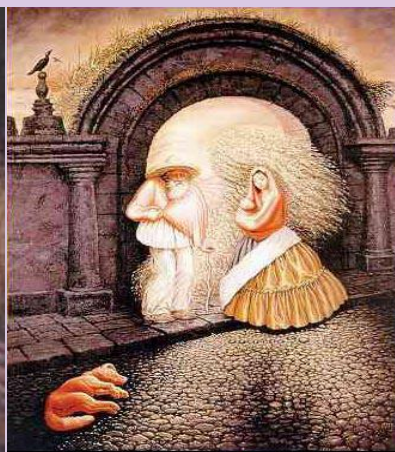


Figura 2

Imagens que causam ilusão de ótica

PORTIFÓLIO 4

4.1 Atividade individual

Ao terminar a leitura do texto desse módulo: **Processo de Identificação do Aluno com Altas Habilidades /Superdotação** (Guimarães; Ourofino, 2007).

- Achei ter aprendido
- Agora estou curioso(a) sobre
- Meus sentimentos sobre essa atividade são:



Universidade Federal do Ceará - UFC
Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez
Módulo IV – Reconhecendo as capacidades humanas: estratégias de identificação de alunos com altas habilidades ou talentos.



LEITURA SUGERIDA

Para consolidar o que aprendemos, sugerimos a leitura de:

VIRGOLIM, A. M. R. **A criança superdotada em nosso meio**: aceitando suas diferenças e estimulando seu potencial. Escola de Pais do Brasil, Secção de Brasília, Maio, 2001, p. 8-10.

WINNER, E. **Crianças superdotadas – mitos e realidades**. Porto Alegre: Artmed,1998.

FILMES SUGERIDOS

UMA MENTE BRILHANTE

MENTES QUE BRILHAM

GÊNIO INDOMÁVEL

SHINE

LANCES INOCENTES

O SOM DO CORAÇÃO



Universidade Federal do Ceará - UFC

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez

Módulo IV – Reconhecendo as capacidades humanas: estratégias de identificação de alunos com altas habilidades ou talentos.



Universidade Federal do Ceará - UFC

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as Altas Habilidades em Alunos com Surdez
Módulo IV – Reconhecendo as capacidades humanas: estratégias de identificação de
alunos com altas habilidades ou talentos.



A pessoa com altas habilidades ou talentos e seus laços de família

Módulo V – Aula 05 (MVA5)

Período: 28/12/2012 a 10/01/2013

Prezados professores-cursistas

Acesse ao site

<http://www.youtube.com/watch?v=5Fa0eDYL68s&feature=youtu.be> para assistir a Introdução em Libras do Módulo V, que trata sobre a família de crianças com altas habilidades/superdotação.

No Módulo V – Aula 05, faremos estudos acerca das características das famílias de alunos com altas habilidades/superdotação. Durante o período de 20/12 até 31/12, enfatizaremos os seguintes temas: Generalizações, Posição especial da família, Ambientes enriquecidos, Famílias centradas nos filhos, Altos padrões de desempenho, Independência e monitoramento e Alta expectativa, estímulos e apoio.

Nesse módulo, serão expostas algumas das principais características do ambiente familiar propício ao desenvolvimento das habilidades ou talentos dos filhos. Inicialmente, algumas generalizações serão apontadas no texto. Em seguida, será dado um enfoque às práticas existentes no contexto familiar dessas crianças, considerados como ambientes enriquecidos.

Convido a todos a se manterem motivados durante essa formação, desejando excelentes estudos!



Felipe Briani dos Santos,
3ª série do EM
EE Prof Plínio Berardo
Diretoria de Ensino Região
de Sertãozinho

Características das Famílias de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação

Fonte: Aspesi (2007) p.34

Seis principais generalizações

Winner (1998) expõe seis principais características que podem servir para generalizar o perfil de um ambiente familiar relacionado às altas habilidades/superdotação dos filhos. As seis generalizações desse perfil são: (1) O superdotado ocupa uma posição especial entre os membros da família, sendo, geralmente, primogênito ou filho único (2) As crianças com altas habilidades/superdotação crescem em ambientes “enriquecidos”; (3) As famílias são centradas nos filhos, sendo o foco da família voltado para assegurar que seus filhos recebam treinamento, desde tenra idade, no domínio o qual tenha manifestado talento; (4) Os pais definem como modelo, para os filhos, padrões altos de desempenho, além de expressarem alta expectativa em relação ao rendimento ou à produção dos filhos; (5) Os pais sabem conceder independência aos filhos, ao mesmo tempo em que monitoram seu desenvolvimento; (6) O ambiente familiar de crianças

com altas habilidades/superdotação que mais conduz o desenvolvimento dos talentos dos filhos é aquele que combina alta expectativa e estímulos, ao mesmo tempo em que oferece suporte e apoio aos filhos.

Posição especial na família

A posição especial que o filho ocupa no contexto familiar é uma característica ou generalização sobre o ambiente familiar de superdotados amplamente descritos pela literatura. Dos estudos clássicos como o de Galton em 1874 ou o de Terman publicado em 1926 às pesquisas contemporâneas de diversos autores como Bloom (1985) e Csikszentmihalyi, Rathunde e Whalen (1993) têm constado que o ambiente exerce um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades ou talentos, já que não há nenhuma explicação plausível que afirme que a genética venha oferecer vantagens ao nascimento do primeiro filho.

Então, quais seriam as vantagens ambientais oferecidas ao primeiro filho que não beneficiariam os filhos subseqüentes? De acordo com Winner (1998), a primeira grande explicação para isso seria o aspecto da motivação do primeiro filho em tentar não perder a posição de centralidade nas atenções dos pais quando o segundo irmão nasce. Dessa forma, o filho dedica-se, de forma automotivada, a atingir elevados padrões de desempenho para manter-se em destaque aos olhos dos pais.

Em relação ao filho único esse aspecto motivacional, no entanto, não justificaria o desenvolvimento das habilidades do filho. Winner afirma que o aspecto genético somado ao fato de o filho único receber mais estimulação dos adultos em seus primeiros anos de vida faz com que ele desenvolva seu potencial cognitivo de forma privilegiada. Nota-se que os filhos nascidos em ambientes onde já havia irmãos passam a maior parte do tempo em companhia de outras crianças.

Ambientes enriquecidos

Ambientes interessantes, variados e cheios de estímulos são apontados como ambientes “enriquecidos” e propícios para se encontrar crianças com altas habilidades/superdotação. Geralmente, são ambientes repletos de livros, onde há o hábito da leitura, com pais engajados em discutir idéias de forma sofisticada com seus filhos e em levá-los a eventos culturais e a museus, desde pequenos.

O fator que deve ser considerado como relevante para o alto desempenho dos filhos e que faz com que o ambiente familiar seja visto como “enriquecido” é o valor que a família atribui ao acesso à cultura e à educação formal dos filhos. Pais de crianças com altas habilidades não somente valorizam a educação formal, como a colocam em posição de prioridade na vida familiar, independente do nível sócio-econômico e da escolaridade dos pais. Dessa forma, as altas habilidades dos filhos certamente podem ser desenvolvidas em famílias sem muitos recursos financeiros. Crianças com nível sócio-econômico desfavorecido e que foram identificadas como superdotadas têm pais responsivos às necessidades de desenvolvimento dos filhos e, portanto, estão sempre à procura de oportunidades educacionais, culturais e atividade extraclasse oferecidas à comunidade.

Famílias centradas nos filhos

As famílias de superdotados são descritas como famílias centradas nos filhos e que sacrificam a vida pessoal para investir no talento dos mesmos, principalmente se o talento do filho acompanhar performances públicas como eventos esportivos, exposições, recitais ou campeonatos. Os sacrifícios feitos por esses pais são de diversas ordens: financeiro, social, educacional e profissional. Os pais, inclusive, mudam de endereço, cidade ou país para que seu filho talentoso possa receber melhores oportunidades

para seu sucesso.

É importante ressaltar que o fato de a família ser centrada nas necessidades do filho, dedicando tempo e recursos de diversas ordens para favorecer o desenvolvimento das suas habilidades, não significa que a família seja a criadora do talento filho. O talento, por ele mesmo, se apresenta primeiro. Pais atentos e responsivos, ao notarem primeiros sinais diferenciados de uma ou mais habilidades em seu filho, passam a dedicar-se com devoção para que ele venha a desenvolver com plenitude seu potencial aparente.

Altos padrões de desempenho

O alto desempenho do filho está associado ao fato de os pais terem alta expectativa em relação ao seu potencial. As altas habilidades/superdotação parecem se manifestar em famílias em que os pais e, principalmente a mãe, valorizam padrões altos de desempenho e expressam isso ao filho. Os pais são incentivadores diários para que o filho se esforce e atinja um nível alto em sua performance, seja artística seja acadêmica.

Alguns estudos citados por Winner (1998) sugerem que, dependendo da área de talento do filho, há diferença nas atitudes dos pais quanto à dedicação dos filhos em atingir altos desempenhos. Como exemplo disso, a autora diz que as famílias de crianças com talento em música e atletismo são famílias mais diretivas na expectativa por altos desempenhos. Por outro lado, famílias de crianças com talento em artes visuais são as menos diretivas em suas expectativas. Já as famílias de crianças academicamente superdotadas ocupam uma posição intermediária quanto à demonstração de suas expectativas.

Nesses lares, valoriza-se o trabalho antes do lazer. Além disso, desaprova-se a falta de compromisso ou irresponsabilidade com o próprio desenvolvimento ou o uso do tempo com atividades medíocres. Os pais parecem ensinar o valor diário do trabalho e que o sucesso somente é atingido com dedicação e esforço. Observa-se no ambiente familiar de crianças superdotadas a presença de alguém da família que atue como um modelo de dedicação, empenho e alta realização na atividade profissional que executa.

Segundo Winner (1998), em geral, um superdotado que apresenta baixo desempenho ou rendimento possui pais que não valorizam ou não estabelecem altos padrões de desempenho para o filho. No entanto, os pais que demonstram o valor da dedicação diária ao trabalho, por meio do próprio exemplo, exercem muito mais influência no desempenho do filho do que os pais que não praticam, em suas vidas, o que esperam para os filhos.

Independência e monitoramento

Apesar de o ambiente familiar de crianças superdotadas indicar um monitoramento mais intenso em relação aos filhos, Winner afirma que esses pais não são muito rígidos ou autoritários. Pelo contrário, são pais que valorizam a independência nos filhos e esperam que eles possam assumir suas responsabilidades e os riscos por suas escolhas. Os pais que concedem à criança independência ou autonomia, ao mesmo tempo em que estabelecem padrões claros de conduta e desempenho, são citados na literatura como representantes de famílias em que os filhos atingem melhores desempenhos.

Alta expectativa, estímulos e apoio

O ambiente familiar ideal para o desenvolvimento de talento combina afetividade, apoio, estímulos e expectativa por altos padrões de desempenho dos filhos. É necessário, no entanto, que os pais compreendam que esses elementos devem se apresentar combinados e que o ambiente familiar deve estar atento em nutrir as necessidades globais de desenvolvimento dos filhos, ter apenas uma grande expectativa

por altos padrões de desempenho do filho, forçando-o de forma autoritária a atingirem tais padrões, sem vê-lo como um ser integral e que necessita de afeto, compreensão, apoio e estímulos educacionais, culturais e sociais adequados, pois isso resultará em indivíduos desmotivados, ressentidos e deprimidos.

Os pais que somente enxergam as altas habilidades/superdotação do filho como o aspecto mais relevante entre todos os que ele pode expressar e que, por isso, pressionam ou expõem o filho a circunstâncias críticas e que geram desgaste emocional, estarão construindo um futuro de fracasso e infelicidade para este indivíduo. Pais com este perfil parecem acreditar que o talento do filho é fruto ou criação dessa obsessiva exigência, enaltecendo as suas habilidades em detrimento da liberdade e personalidade próprias. A criança passa a acreditar que o amor dos pais é condicional ao seu sucesso. Longe de ser um contexto saudável para o desenvolvimento de talentos, uma família com pais que exigem demais do filho, por acreditar em que são os criadores do seu alto desempenho, estarão oferecendo um contexto opressor e que poderá embotar suas habilidades, bem como seu desenvolvimento saudável.



REFERÊNCIAS

FLEITH, D. de S. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: o aluno e a família.v.3: Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. p. 34 - 36.

Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>>. Acesso em: 03.dez. 2012.



PARADA OBRIGATÓRIA

A família como rede de apoio: uso da linguagem

- Escutar atentamente a tudo o que o filho expressar verbalmente;
- Deixar o filho sentir-se à vontade para expressar suas idéias;
- Dar explicações claras e com termos adequados quando o filho faz um questionamento, no momento em que ele expõe curiosidade sobre um tema;
- Estimular o filho a reconhecer a linguagem oral e escrita como veículo de expressão, acompanhada da linguagem corporal, das expressões faciais e dos sons adequados a cada situação;
- Ter o hábito da leitura entre os membros da família, ler histórias para o filho, frequentar livrarias e bibliotecas;
- Orientar o uso ou a pronúncia das palavras não ressaltando o erro, e sim repetindo a sentença de maneira correta e dando novos exemplos;
- Valorizar os veículos de expressão da linguagem oferecendo dicionários, livros de literatura, revistas, jornais, escrevendo cartas ao filho, enviando cartões postais em ocasiões de viagem, deixando bilhetes pela casa, etc;
- Criar um momento em família para se fazer explicações sobre algum

tópico de interesse do filho;

- Promover jogos que envolvam diferentes raciocínios sobre o uso da linguagem, tais como: criar rimas, memorizar poemas, soletrar palavras, lembrar o maior número de palavras iniciadas com a mesma letra e que pertençam à mesma categoria (“adedonha”), inventar histórias que contenham determinadas palavras, etc. (ASPESI, 2007, p. 37).

Para gostar de rir



www.google.com.br



PORTIFÓLIO 5

Atividade em grupos

5.1 Quais recomendações você daria aos pais ou responsáveis de seu aluno com altas habilidades/superdotação ou talentos com relação: a) ao sentimento de ter um filho assim identificado, b) às atividades de estimulação de suas capacidades no ambiente familiar e c) a seu relacionamento com os outros filhos e familiares?



LEITURAS SUGERIDAS

LANDAU, E. Os pais e seus filhos superdotados. In: **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte &Ciência, 2002.

BULKOOL, M. P.; SOUZA, C. C. P. de. Os portadores de altas habilidades: A importância da família. In: METTRAU, M. B. **Inteligência: Patrimônio Social**. Rio de Janeiro: Dunya Ed.,2000.



A teoria na prática: identificando alunos com altas habilidades ou talentos em sala de aula

Módulo VI – Aula 06 (MVIA6)

Período 14/01/2013 a 07/02/2013

Caros professores-cursistas

Apresentação do Módulo VI em Libras no <http://www.youtube.com/watch?v=CNQ6ZTTuoel>, postada no **Material de Referência**, página 2.

Como alternativa para esse módulo, tomaremos como referência a visão multidimensional da inteligência no processo de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação em dois momentos: o primeiro de sinalização e o segundo de avaliação diagnóstica. O processo de sinalização será efetivado através de uma Lista de Indicadores de altas habilidades/superdotação em alunos com surdez, aplicada pelos professores e, posteriormente, iremos realizar uma avaliação diagnóstica com material adequado, de acordo com as habilidades identificadas.

Por isso, iremos apresentar uma visão panorâmica dos testes de inteligência, reportando-nos a alguns modelos elaborados por grandes teóricos dessa área, como instrumentos que possibilitam ao professor mais aprofundamento em torno das habilidades que considera mais desenvolvida em seus alunos, na identificação de características específicas de altas habilidades/superdotação.

Para a identificação de altas habilidades/superdotação em alunos com surdez, iremos necessitar de: i) uma Lista de Identificação, organizada especificamente para esse grupo de estudo, ii) Indicação por parte dos colegas da turma e iii) Autoindicação da turma.

Todos esses instrumentos serão postados, no **Material de referência**, para seu preenchimento pelos participantes do curso e seus alunos, como atividades práticas e parte integrante da conclusão do curso.

A partir da indicação de altas habilidades/superdotação pelos professores e participantes do curso, do preenchimento da indicação pelos colegas e da autoindicação, passaremos para o segundo momento da pesquisa, que constará de uma avaliação diagnóstica com os alunos pela pesquisadora, como também entrevista com professores e familiares ou responsáveis dos alunos indicados.

Bom desempenho!!!!

O que podemos realizar?



Universidade Federal do Ceará

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as altas habilidades em alunos com surdez

Módulo VI – A teoria na prática: identificando alunos com altas habilidades ou talentos em sala de aula

Lista de indicadores de altas habilidades ou talentos em alunos com surdez

Tereza Liduina Grigório Fernandes

No decorrer do tempo, vários pesquisadores foram descobrindo diferentes instrumentos para medir o desempenho intelectual das pessoas. Alguns desses instrumentos tiveram sua importância em determinado contexto e, depois de passar por algumas modificações, são válidos até os dias de hoje.

Os instrumentos mais indicados para identificação de altas habilidades/superdotação são: escalas, questionários, entrevistas e autoavaliação. Apesar de ser pouco explorada, a autoavaliação constitui uma importante fonte de informação, porque o avaliador toma conhecimento também dos sentimentos que permeia a pessoa investigada.

Dentre os instrumentos propostos, apontamos a Escala de identificação, as Entrevistas com familiares e professores, a Indicação pelos colegas e a Autoavaliação como ações de investigação que farão parte da nossa pesquisa. Nesse estudo em particular, que temos como atores principais alunos com surdez, apresentaremos uma Lista de Indicadores elaborada especialmente para esse grupo.

Numa retrospectiva histórica, procuramos conhecer o caminho percorrido pelos testes de inteligência para que possamos entender a importância da sua aplicabilidade e o objetivo desejado, relacionando o ambiente ao contexto atual.

Testes de Medida

O precursor do estudo das diferenças individuais da capacidade humana e da herança mental foi o médico e matemático Francis Galton (1822 – 1911). Dono de uma inteligência notável, detinha a habilidade de apresentar ideias originais, como: o estudo das impressões digitais como identificadores exclusivos de determinada pessoa, a partir do agrupamento dos padrões em arcos, laços e espirais (adotado pela polícia para a identificação criminal), medidas de tendência central como a moda estatística, a distribuição geográfica da beleza, o levantamento de peso e a eficácia da oração religiosa. Inventou também a impressora de teletipo, um dispositivo para abrir cadeados e um periscópio (que servia para olhar por sobre as cabeças das pessoas durante um desfile de rua) (SCHULTZ; SCHULTZ, 2011).

Acreditando que a inteligência fosse hereditária, escreveu seu primeiro livro, intitulado *Hereditary genius* (1869), que trata da forte influência genética entre indivíduos de uma mesma família. Diante dessa concepção, fundou a ciência da Eugenia, defendendo a seguinte afirmação:

Os seres humanos, assim como os animais de criação, podiam ter as características melhoradas mediante a seleção artificial. Se as pessoas de muito talento fossem selecionadas e acasaladas geração após geração, o resultado seria uma raça humana extremamente talentosa. Propôs o desenvolvimento de testes de inteligência para selecionar homens e mulheres brilhantes, destinados à reprodução seletiva, e recomendou que os melhores recebessem incentivos financeiros para se casarem e procriarem (SCHULTZ; SCHULTZ, 2011, p.137).

As ideias de Galton sobre a eugenia exerceram influência nos argumentos de Hitler sobre uma raça ariana pura. O conceito de eugenia foi retomado por Hitler durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando médicos e cientistas nazistas chegaram a tirar medidas de alemães e macacos para comparar com outras raças e assim demonstrar para a população alemã que a raça ariana seria superior, porque guardava menos semelhanças com os primatas. Esse argumento justificou uma série de medidas para um programa deliberado de extermínio.



Universidade Federal do Ceará

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as altas habilidades em alunos com surdez

Módulo VI – A teoria na prática: identificando alunos com altas habilidades ou talentos em sala de aula

Ainda pesquisando sobre a hereditariedade, Galton utilizou-se de métodos estatísticos que resultaram na medida de correlação, como uma técnica estatística com estudos baseados na curva de distribuição normal. A partir daí, surgiram outros métodos estatísticos importantes para as ciências sociais e comportamentais, que permitiram a introdução de testes mentais como uma forma de medir a inteligência.

Testes mentais

O conceito de testes mentais foi introduzido por Galton a partir da visão empirista de John Locke, de que todo conhecimento é adquirido por meio dos sentidos. Nesse sentido, tinha a concepção de que a inteligência podia ser medida tendo como base a capacidade sensorial individual e que, quanto mais alto seria o nível de funcionamento sensorial do indivíduo, mais inteligente ele seria (SCHULTZ; SCHULTZ, 2011).

Seguindo esse raciocínio, que apresenta como fator principal a correlação entre inteligência e os sentidos, apresenta-se o seguinte questionamento: as pessoas com deficiências sensoriais, que apresentam surdez, cegueira ou surdocegueira não seriam, dessa forma, significativamente prejudicadas na avaliação da sua inteligência?

A expressão “testes mentais” foi inventada por James Mckeen Cattell (1860 – 1994), discípulo americano de Galton, que expressa seu pensamento sobre esses instrumentos como testes de habilidade motora e capacidade sensorial, sendo que os testes de inteligência usam medições mais complexas de habilidade mental. Promoveu uma abordagem prática com a aplicação de testes no estudo dos processos mentais, desenvolvendo uma técnica estatística de classificação por ordem de mérito. Foi o primeiro psicólogo a ensinar análise estatística de resultados experimentais (SCHULTZ; SCHULTZ, 2011).

Como seguidor dos trabalhos de Galton, apoiava a eugenia, defendendo a esterilização dos delinquentes e dos deficientes. Acatava o incentivo para as pessoas inteligentes e saudáveis que se casassem entre si, chegando ao ponto de oferecer dinheiro aos filhos para casar com filhos(as) de professores universitários.

Testes psicológicos

Segundo Schultz e Schultz (2011), o primeiro teste psicológico de habilidade mental foi desenvolvido por Alfred Binet (1857 – 1911), que discordava das ideias de Galton e Cattell quanto à aplicação de testes e opinava que a avaliação das funções cognitivas como memória, atenção, imaginação e compreensão exigia testes de habilidade cognitiva.

Acreditando nessa proposta, o governo francês contratou os serviços de Binet para pesquisar quais as tarefas intelectuais que a maioria das crianças estaria apta a dominar nas diversas faixas etárias. Para tanto, Binet e Simon -integrante de uma comissão para implementar esse trabalho -desenvolveram um teste de inteligência e introduziram o conceito de idade mental, segundo o qual as crianças podem realizar certas tarefas típicas da idade (SCHULTZ; SCHULTZ, 2011, p. 200).

Sendo amplamente divulgado nos Estados Unidos, em 1908, Henry Goddard, que trabalhava com crianças com deficiência intelectual, traduziu o teste de inteligência como Escala de medida de inteligência Binet- Simon. Anos depois, em 1911, Lewis M. Terman adotou o quociente de inteligência (QI) na escala, organizando o resultado do teste em um quociente entre idade mental e cronológica multiplicado por 100 para evitar números fracionados.



No desenvolvimento e aplicação de testes psicológicos, surgiu, em 1924, como expoente na área de testes psicológicos, Florence L. Goodenough, que desenvolveu o Teste do Desenho da Figura Humana, conhecido por Teste de Goodenough-Harris, como um teste não-verbal muito utilizado para crianças durante o processo de avaliação diagnóstica, inclusive na identificação de altas habilidades/superdotação.

Algumas atividades alternativas devem ser consideradas para a indicação em aptidão artística, liderança, criatividade, pelo fato de que os testes de inteligência não serem adequados nesse sentido, sendo importante, portanto, a avaliação e observação do professor (FLEITH, 2007).

Uma opção no processo de identificação desenvolvida por Renzulliet al.(2000) trata-se de uma Escala para avaliação das características comportamentais de alunos com habilidades elevadas, que avalia comportamentos relacionados à aprendizagem, criatividade e motivação e podem ser observados pelo professor no cotidiano da sala de aula. Exemplificamos alguns indicadores dessa escala (FLEITH, 2007, p.57-58):

Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores

APRENDIZAGEM

- O aluno demonstra vocabulário avançado para a idade;
- O aluno possui uma grande bagagem de informações sobre um tópico específico;
- O aluno tem facilidade para lembrar informações;
- O aluno tem perspicácia em perceber relações de causa e efeito.

CRIATIVIDADE

- O aluno demonstra senso de humor;
- O aluno demonstra espírito de aventura ou disposição para correr riscos;
- O aluno demonstra atitude não conformista, não temendo ser diferente;
- O aluno demonstra imaginação.

MOTIVAÇÃO

- O aluno demonstra obstinação em procurar informações sobre tópicos de seu interesse;
- O aluno demonstra persistência, indo até o fim quando interessado em um tópico ou problema;
- O aluno demonstra envolvimento intenso quando trabalha certos tópicos ou problemas;
- O aluno demonstra comportamento que requer pouca orientação dos professores.

Fundamentada nas ideias de Renzulli e Mönks, elaboramos uma lista de indicadores de altas habilidades/superdotação para alunos com surdez (FERNANDES et al., 2013). A lista foi analisada por sete especialistas da área da surdez, que propuseram algumas modificações e foi então submetida à pré-testagem.

O instrumento é composto por 36 itens, conforme se pode observar no Quadro 1, com habilidades que podem ser encontradas em alunos com surdez, que deverão ser identificadas pelo professor, em sala de aula. As sentenças referem capacidades diversificadas, baseadas numa concepção multidimensional de inteligência. Foi adotada uma distribuição aleatória dos itens para evitar rotinas de respostas. As assertivas foram redigidas de modo claro e conciso, com vocabulário acessível, a fim de tornar o instrumento de uso prático, cuja aplicação utilize um curto período de tempo, com o objetivo de não prejudicar as atividades do professor em sala de aula. Com a lista em mãos, o professor é solicitado a observar todos os alunos e identificar os que apresentem determinada habilidade presente na lista com a letra X.



QUADRO 1 – INDICADORES DE HABILIDADES PARA ALUNOS COM SURDEZ

1. Tem boa expressão facial quando utiliza a Libras.	
2. Mostra-se crítico, questionando as matérias ensinadas.	
3. É líder em sala de aula.	
4. Faz perguntas ou dá respostas raras ou incomuns.	
5. Apresenta senso de humor: é o engraçadinho da turma.	
6. É amadurecido: fala e se comporta como se tivesse mais idade.	
7. Termina as tarefas rapidamente e fica disperso em sala de aula.	
8. Apresenta facilidade para o desenho ou trabalhos manuais.	
9. Tem boa expressão corporal quando utiliza a Libras.	
10. Apresenta facilidade em escrever redações ou poesias.	
11. É concentrado e perfeccionista com as atividades escolares.	
12. Consegue expressar bem suas opiniões com a Libras.	
13. É independente: faz as atividades sem ajuda.	
14. Questiona regras que são impostas sem uma justificativa.	
15. Demonstra interesse contínuo em aprender.	
16. Escreve frases em Português usando pronomes, preposições e verbos nos tempos presente, passado e futuro.	
17. Relaciona conhecimentos de diferentes matérias escolares.	
18. Faz muitas perguntas ao professor.	
19. Prefere amizade com pessoas mais velhas.	
20. Resolve as questões da prova de uma forma diferente da que o professor ensinou, mas correta.	
21. Desenha com detalhes e criatividade.	
22. Demonstra aptidão para as artes.	
23. Cria diálogos em Libras.	
24. É indisciplinado em sala de aula.	
25. Demonstra senso de justiça.	
26. Apresenta facilidade em memorizar informações, como datas históricas e capitais de estados e países.	
27. Conhece muitos sinais da Libras e sabe empregá-los para se comunicar.	
28. Responde rápida e corretamente às perguntas do professor.	
29. Gosta de fazer as coisas do seu próprio jeito.	



30. Resolve os exercícios de uma forma diferente da que o professor ensinou, mas correta.	
31. Mostra-se entediado em sala de aula.	
32. Apresenta formas originais de solucionar problemas.	
33. Tem agilidade de movimento (corrida, velocidade e força).	
34. Gosta de ler textos, livros, jornais e/ou revistas.	
35. Aprende com facilidade o que foi ensinado.	
36. Demonstra aptidão para esportes.	

Fonte: FERNANDES et al. (2013)

Tomou-se, como ponto de partida, a necessidade de reconhecimento da presença de altas habilidades do aluno com surdez, desviando-se, portanto, da tradicional ênfase conferida à sua deficiência. Além de obstáculos atitudinais, associados ao preconceito, o instrumental para a identificação desse alunado é por demasiado escasso, dificultando assim a identificação de alunos surdos com altas habilidades (DRUPET, 1998; SKLIAR, 2004).

Apoiada na educação inclusiva, que tem como prioridade o respeito às diferenças e as particularidades humanas e no sentido de, oferecer ao aluno oportunidades do desenvolvimento pleno de suas capacidades a Lista de Indicadores preliminar como uma sondagem inicial para a identificação das altas habilidades ou talento, a ser respondida pelos professores como uma das opções no processo de identificação será postada no Material de Referência para sua aplicação.

No processo de identificação das altas habilidades/superdotação propomos a indicação pelos colegas de turma e a auto-indicação por abranger uma avaliação multifacetada que considera vários instrumentos e fontes de informações vindas de professores, colegas de turma, familiares e do próprio aluno.

Uma avaliação educacional diagnóstica adequada deve esclarecer os aspectos individuais, mas não pode negligenciar os sociais. Convém assinalar que, mesmo diante de limitações particulares, inclusive de natureza genética ou biológica, como no caso da pessoa com deficiência, um melhor desenvolvimento pode ser obtido como resultado de condições favoráveis e estimulações adequadas do meio físico e social (GUENTHER, 2000; SABATELLA, 2008; VIANA, 2005; VIRGOLIM, 2007).

REFERÊNCIAS

DUPRET, L. A experiência de aprender com surdos. **Espaço informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 10, jul./dez. 1998.

FERNANDES, T. L. G.; MOURA, L. A.; SOARES, E. S.; VIANA, T. V. **Capacidades silentes**: identificação educacional de altas habilidades em alunos com surdez. Fortaleza, 2013. No prelo.



Universidade Federal do Ceará

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as altas habilidades em alunos com surdez

Módulo VI – A teoria na prática: identificando alunos com altas habilidades ou talentos em sala de aula



FLEITH, D. de S. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. v. 1: Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2012.

GUENTHER, Z. C. Identificação de talentos: recurso a técnicas de observação direta. **Sobredotação**, Braga, v. 1, n. 1 e 2, p. 7-36, 2000.

SCHULTZ, D. P; SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

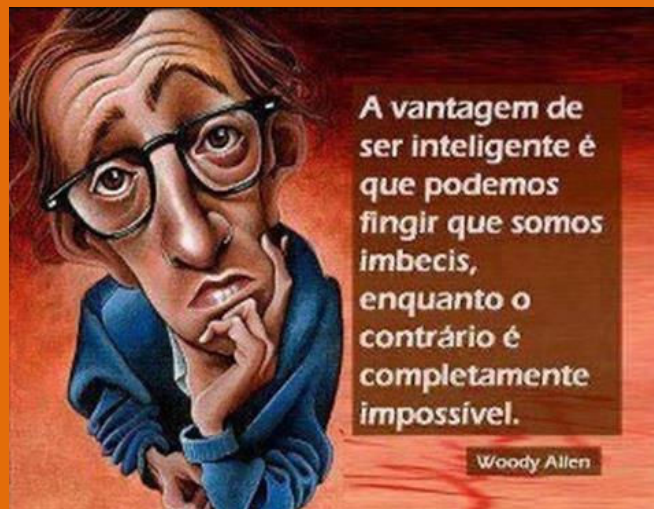
SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação**: problema ou solução? Curitiba: Ibpex, 2008.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 2004.

VIANA, T. V. **Avaliação educacional diagnóstica**: uma proposta para identificar altas habilidades. 2005. 324f. Tese (Doutorado em Educação).Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

VIRGOLIM, A. M. R. **Talento criativo**: expressão em múltiplos contextos. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

PARADA OBRIGATÓRIA

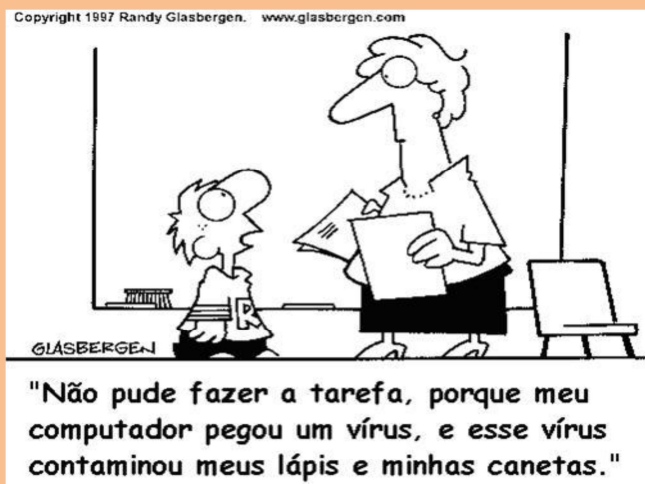


Universidade Federal do Ceará

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as altas habilidades em alunos com surdez

Módulo VI – A teoria na prática: identificando alunos com altas habilidades ou talentos em sala de aula

Para gostar de rir...



PORTFÓLIO 6

Atividade individual

6.1 Utilizando a Lista de Indicadores de Altas Habilidades para Alunos com Surdez, identifique qual(is) de(os) seu(s) alunos(as) mais se destaca(m).

Os instrumentos de avaliação propostos nessa atividade encontram-se postados no Material de Referência, na página 2.



RENZULLI



MÖNKS



LEITURAS SUGERIDAS

VIANA, T. V. O saber intenso, criativo e voraz: pessoas com altas habilidades/superdotação. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P. (Org.) **Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Líber Livro, 2011. p. 157-179.

Disponível no **Material de referência**, na página 2.



Universidade Federal do Ceará

Curso de Aperfeiçoamento Identificando as altas habilidades em alunos com surdez

Módulo VI – A teoria na prática: identificando alunos com altas habilidades ou talentos em sala de aula