

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**INDICADORES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DA SUPERDOTAÇÃO NA DISCURSIVIDADE
DAS PROFESSORAS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Caroline Leonhardt Romanowski

Santa Maria, RS, Brasil

2013

**INDICADORES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA
SUPERDOTAÇÃO NA DISCURSIVIDADE
DAS PROFESSORAS**

Caroline Leonhardt Romanowski

Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof. Dra. Soraia Napoleão Freitas

Santa Maria, RS, Brasil

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Leonhardt Romanowski, Caroline
Indicadores das Representações Sociais da Superdotação
na Discursividade das Professoras / Caroline Leonhardt
Romanowski.-2013.
90 p.; 30cm

Orientador: Soraia Napoleão Freitas
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2013

1. Altas habilidades/superdotação 2. Representações
Sociais 3. Discursividade 4. Professoras 5. Educação I.
Napoleão Freitas, Soraia II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo-assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**INDICADORES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA
SUPERDOTAÇÃO NA DISCURSIVIDADE
DAS PROFESSORAS**

elaborada por
Caroline Leonhardt Romanowski

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Soraia Napoleão Freitas, Dra.
(Orientadora)

Miguel Claudio Moriel Chacon, Dr. (UNESP - Marília)

Valeska Maria Fortes de Oliveira, Dra. (UFSM)

Helenise Sangoi Antunes, Dra. (Suplente - UFSM)

Santa Maria, 16 de abril de 2013.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Élenton, por ter estado comigo em todos os momentos de estudo e escrita, sendo meu grande companheiro para a vida. A Luci e Carlos que mesmo de longe, são minha inspiração. Que me ensinaram desde cedo a ter amor e a valorizar o conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Universidade Federal de Santa Maria – pela qualidade do ensino público e gratuito;

Coordenação e docentes do PPGE – pelo estímulo à busca do conhecimento;

Soraia Napoleão Freitas – pela amizade, compreensão e orientação;

Colegas do Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP) –
pela amizade e companheirismo;

O sexteto – Por estarem sempre comigo, mesmo quando minha companhia não era das
mais agradáveis;

Professoras participantes da pesquisa prontamente se dispuseram a colaborar com a
mesma;

Professores da comissão examinadora – pela gentileza e dedicação que contribuíram para a
finalização deste trabalho.

A todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho.

Meu muito obrigada!

EPÍGRAFE

Deus, obrigado por tudo que farás hoje.

Obrigada, porque sei que nunca irá me desamparar, que mesmo nos momentos mais difíceis da minha vida o Senhor sempre estará presente.

Obrigada pelas decepções, elas me ensinaram que não devo colocar todo o meu coração em nada que existe aqui na terra e que fazendo isso sofrerei menos quando algo não dá certo.

Obrigada pelas lágrimas, pois elas lavam a minha alma e me fazem enxergar as coisas de forma diferente.

Obrigada por colocar em meu coração o dom de perdoar e, assim sendo, sei que sempre serei perdoada por Ti.

Obrigada, Senhor, pelo amanhecer, ele me mostra que sempre posso recomeçar.

Obrigada também pelo anoitecer, ele me faz lembrar que tudo nessa vida é passageiro e que nenhum momento da vida, seja bom ou ruim, durará para sempre.

Obrigada pela consciência que tenho de que tudo nesta vida depende unicamente de Ti e que um dia todos possam enxergar que sem Ti não somos nada.
Assim seja.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

INDICADORES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA SUPERDOTAÇÃO NA DISCURSIVIDADE DAS PROFESSORAS

AUTORA: CAROLINE LEONHARDT ROMANOWSKI

ORIENTADORA: SORAIA NAPOLEÃO FREITAS

Data e Local da Defesa de Dissertação: Santa Maria, 16 de abril de 2013.

Este trabalho teve como principal objetivo pesquisar as representações sociais das professoras em relação aos estudantes com comportamentos de superdotação e suas implicações no processo de identificação e na busca de compreender estas representações que existem no cotidiano que circulam no senso comum deste grupo social. Foi utilizada a teoria das representações sociais e algumas possibilidades metodológicas que ela permite. Esta pesquisa foi realizada com sete professoras de uma escola pública estadual do município de Santa Maria/RS. Todas as participantes da pesquisa tomar parte no processo de coleta de dados, que consistiu em uma triangulação de instrumentos, iniciando-se pela dinâmica denominada pelas pesquisadoras de Dinâmica das Três Características, de uma Técnica de Associação Livre de Palavras e, por fim, responderam um questionário para confirmar os dados coletados anteriormente. Os dados foram analisados de acordo com a frequência com que as palavras foram evocadas e sua importância no contexto da pesquisa. Constatou-se que as representações mais fortes e recorrentes das professoras em relação às características dos estudantes que apresentam comportamentos de superdotação são a **inteligência, a esperteza, a curiosidade e a postura de serem questionadores.**

Palavras-chave: Superdotação. Representações Sociais. Professoras. Discursividade.

ABSTRACT

Mastership Dissertation
Program of Post-Graduation on Education
Federal University de Santa Maria

INDICATORS OF SOCIAL REPRESENTATIONS OF GIFTEDNESS IN TEACHERS' SPEECH

Author: CAROLINE LEONHARDT ROMANOWSKI

Supervisor: SORAIA NAPOLEÃO FREITAS

Date and local of the defense: Santa Maria, April 16th 2013.

This paper aimed to research the social representations of teachers towards gifted students and their implications in the process of identification and in the search of understanding the representations that exist on a daily basis and that are in the common sense of this social group. It was used the theory of social representations and some methodological possibilities that it allows. This research was carried out with seven teachers of a state public school of Santa Maria, in Rio Grande do Sul state. All the research participants took part of the data collection that consisted in a triangle of instruments, starting with a dynamics activity called 'Three Characteristic Dynamics', of a Technique of Free Word Association and, finally, answered a questionnaire to confirm the data collected previously. The data were then analyzed according to the frequency of words and their importance in the research context. It was noticed that the strongest and the most recurrent representations of the students' representations, from those ones who show behaviors of giftedness, are intelligence, smartness, curiosity and the attitude of being questioners.

Key words: Giftedness. Social representations. Teachers. Speech.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- AH/SD - Altas habilidades/superdotação
- ConBraSD – Conselho Nacional de Educação
- CSD - Comportamento de Superdotação
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação
- PAHS - pessoas com altas habilidades/superdotação
- PIT – Programa de Incentivo ao Talento
- PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- PPAH – Pessoa Portadora de Altas Habilidades
- PPD – Pessoa Portadora de Deficiência
- TRS - Teoria de Representação Social
- TALP - Técnica de Associação Livre de Palavras

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	
TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	84
APÊNDICE B	
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	85
APÊNDICE C	
DINÂMICA DAS TRÊS CARACTERÍSTICAS	88
APÊNDICE D	
PLANEJAMENTO DA TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS	89
APÊNDICE E	
CONJUNTO DE QUESTÕES	90

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Concepção dos três anéis	34
Figura 2 - Nuvem de palavras da dinâmica das três características	53
Figura 3 - Nuvem de palavras da Associação livre de palavras	58
Figura 4 - As três pontas do triângulo	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados coletados na Dinâmica das Três características	54
Quadro 2 - Frequência das palavras coletas no instrumento Associação Livre de Palavras	56

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1 OLHANDO O PASSADO PARA ENTENDER O PRESENTE	18
1.1 Histórico Da Educação Especial	18
1.2 Altas habilidades/superdotação: uma breve contextualização histórica	20
1.3 Amparos Legais para a identificação e o atendimento às altas habilidades/superdotação: um reconhecimento	24
1.4 Aspectos legais no Rio Grande do Sul para a identificação e atendimento das altas habilidades/superdotação – AH/SD	28
2 ENTRE CONCEITOS E TERMINOLOGIAS: O QUE É ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	30
2.1 O que as palavras significam	30
2.2 Sobre Altas Habilidades/Superdotação	32
2.3 Sobre Inteligência	37
3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	40
3.1 A palavra e sua história	46
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
4.1 Participantes e o campo da pesquisa	48
4.2 Início dos procedimentos	48
4.3 Instrumentos de coleta de dados	50
4.3.1 Dinâmica das três características	50
4.3.2 Associação livre de palavras	50
4.3.3 Perguntas e respostas	50
5 ANÁLISE DOS DADOS	53
5.1 Dinâmica das três características	53
5.2 Análise da Associação livre de palavras	56
5.3 Análise do questionário	61
6 TRIANGULAÇÃO DE DADOS	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICES	83

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste início de trabalho, propõe-se conhecer um pouco da trajetória do grupo de pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social- GPESP e como surgiu a intenção desta pesquisa e, posteriormente, este trabalho de dissertação.

Caminhos da história do grupo de pesquisa “Educação Especial: Interação e Inclusão Social – GPESP”

Este grupo de pesquisa, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria e ao Departamento de Educação Especial, está registrado no diretório de grupos de pesquisa da Capes a partir de 2002, e tem como coordenadora a Professora Soraia Napoleão Freitas, dedicando-se a estudar a Educação Especial. Possui como linhas de pesquisa a acessibilidade na educação, altas habilidades, educação em classe hospitalar, formação de professores e inclusão escolar.

Nestes dez anos de existência do grupo, foram concluídas mais de trinta dissertações de mestrado, quarenta trabalhos de conclusão de curso e estão em andamento quatro teses de doutorado.

Algumas destas pesquisas realizadas recentemente e já concluídas, ambas no ano de 2009, são: “A Escola de Surdos e os Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: uma problematização decorrente do processo de identificação das pessoas surdas”, que trata sobre o processo de identificação de características de altas habilidades na sociedade surda e o que envolve o mesmo processo, sob a autoria de Tatiane Negrini; outra pesquisa concluída recentemente foi a desenvolvida pela acadêmica Letícia Fleig Dal Forno, que trabalhou a precocidade infantil nas escolas de educação infantil e o entendimento dos professores em relação a este termo, sob o título “Precocidade na Educação Infantil: e agora professoras?”; também há a dissertação de mestrado de Marilú Palma de Oliveira, com o título “Expectativas da Família em Relação à Escolarização do seu Filho com Altas Habilidades”, que trata sobre as expectativas das famílias que possuem crianças com características de altas habilidades/superdotação em relação à escola. Todas estas pesquisas estão disponíveis no portal de teses da Capes e no site domínio público para consulta.

Neste grupo de pesquisa existem três projetos, sendo dois de pesquisa e um de extensão. Os primeiros são: “Da identificação à orientação de estudantes com características de altas habilidades/superdotação”, que tem como objetivo identificar nas escolas do município de Santa Maria estudantes que possuem características de altas habilidades/superdotação. O outro projeto denomina-se “Acessibilidade na educação” e funciona como um projeto guarda-chuva, abarcando todas as pesquisas existentes no grupo de pesquisa e oferecendo suporte teórico-prático para as mesmas.

O projeto de extensão denomina-se Programa de Incentivo ao Talento (PIT) e tem como objetivo principal promover uma atenção no modelo de enriquecimento escolar para os estudantes identificados com características de altas habilidades/superdotação, bem como dar apoio teórico para as escolas participantes do projeto de pesquisa.

A inserção desta pesquisadora nestes projetos e na temática das altas habilidades/superdotação iniciou em 2008, no segundo ano da graduação em Pedagogia, por intermédio de uma colega que já participava há mais tempo dos mesmos.

É assim na trilha desta história que se segue a construção da minha pesquisa.

A “primeira escuta”

Inicialmente, peço permissão aos leitores para que este trecho do trabalho seja escrito em primeira pessoa, quebrando o protocolo científico, pois irá tratar de percepções pessoais que originaram às primeiras questões desta pesquisa.

Assim prossigo. Uma das primeiras frases que ouvi durante meu trabalho com a equipe do projeto de identificação das características de altas habilidades/superdotação foi: “em nossa escola, não existe aluno com essa coisa de superdotação, nós somos escola de periferia, nossos estudantes são pobres de tudo...”.

Ela foi ouvida na primeira escola que visitei, a fim de fazer o convite para participar do projeto de identificação de estudantes com características de altas habilidades/superdotação, no ano de 2008.

Com formação inicial em Pedagogia, eu estava começando a participar das pesquisas realizadas pelo grupo GPESP, nas investigações sobre a temática das altas habilidades/superdotação, e, logo na primeira escola, escutei esta fala proferida pela primeira professora com quem falei.

Desde então, isso ficou em minha mente. Depois, outras escolas vieram, e outros professores também, cada qual com suas particularidades, muitos deles reticentes em participar do processo de identificação de estudantes com características de altas habilidades/superdotação. Acredito que a dificuldade em convencer as pessoas e a frase do início de minha caminhada de pesquisa foram as razões que me fizeram escrever a dissertação de mestrado.

Sempre me dediquei a prestar atenção sobre o que as pessoas dizem a respeito da forma de expressão, as palavras utilizadas, ficando intrigada pela emoção, pelo poder que as palavras evocam e o que elas trazem consigo. Sei que trazem nossa história, mas o que mais?

A trajetória até aqui me faz propor esta pesquisa, pois penso que a Educação Especial, linha de pesquisa escolhida dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação para o qual me inscrevi, vem abrindo caminhos e busca fortalecer-se em meio à seara de temáticas de pesquisas na área.

Dentre o público atendido por esta modalidade educacional, encontramos os estudantes com características de altas habilidades/superdotação, ou comportamentos de superdotação, como utilizarei neste trabalho, referindo-me ao termo utilizado pelo pesquisador Joseph Renzulli.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) cita que os estudantes com características de altas habilidades/superdotação se caracterizam por apresentar um potencial elevado em uma ou mais áreas do conhecimento, podendo incluir também grande potencial na liderança e criatividade.

Como já citado acima, iniciei meus estudos nessa temática no projeto de pesquisa intitulado “Da identificação à orientação de estudantes com características de altas habilidades/superdotação”. O referido projeto tem o objetivo principal de identificar estudantes com características de altas habilidades/superdotação pertencentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas da Rede Pública e Privada de Santa Maria/RS, a fim de encaminhá-los para um programa de enriquecimento escolar.

Com os estudos sobre superdotação, como participante dos projetos de pesquisa anteriormente citados, foi possível chegar ao problema que este trabalho se propõe a discutir. Mais especificamente, o que originou esta pesquisa foi a oportunidade de conhecer as professoras e trabalhar com estas nas primeiras etapas da identificação de estudantes que apresentam comportamentos de superdotação.

Pude perceber que a identificação destes estudantes passa por um esclarecimento e pelo entendimento das professoras do que vem a ser comportamentos de superdotação, suas concepções e conceitos.

Para propor esta pesquisa, também realizei a busca no portal de dissertações e teses da Capes entre os anos de 1987 a 2011, sendo este o último ano disponibilizado para consulta. Utilizando as palavras altas habilidades, superdotação e representações sociais e o filtro de expressão exata, foi encontrada uma dissertação de 2008, realizada na Universidade Salgado de Oliveira em Niterói/RJ.

Diante disto, pude perceber que ainda hoje o entrelaçamento da temática das altas habilidades/superdotação (AH/SD) e a teoria das representações sociais é um tema pouco explorado e difundido nos meios acadêmicos. É nesse “redemoinho” de teorias, concepções e emoções, que faço a apresentação desta pesquisa.

Portanto, para o presente trabalho, o problema foi assim elaborado: quais as representações sociais presentes na discursividade das professoras em relação aos estudantes com comportamentos de superdotação; e quais suas consequências no processo de identificação desses estudantes?

Nessa perspectiva, o objetivo geral consiste em problematizar questões referentes às representações sociais presentes na discursividade das professoras em relação aos estudantes com comportamentos de superdotação e verificar suas consequências no processo de identificação destes estudantes.

Do objetivo geral, ramificam-se os objetivos específicos, que são: identificar as representações sociais das professoras em relação aos estudantes com comportamentos de superdotação; analisar as representações sociais em relação a esses estudantes, por meio da discursividade das professoras; problematizar as consequências dessas representações sociais na identificação dos estudantes com comportamentos de superdotação.

Diante disso, esta pesquisa busca, através de um estudo qualitativo, problematizar questões referentes às representações sociais de professoras em

relação ao sujeito com comportamentos de superdotação, pois, com base no já vivido dentro do projeto de pesquisa já citado acima, acredito que os profissionais da educação enfrentam um grande desafio ao se deparar com essa realidade em seu cotidiano.

Pretende-se dar maior visibilidade e entendimento da realidade das professoras de uma escola pública do município de Santa Maria/RS e os motivos pelos quais muitas vezes estas não acolhem esta teoria relativamente nova em nossa realidade brasileira: o comportamento de superdotação em nossa sociedade.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), entre 3,5 a 5% da população mundial possui comportamentos de superdotação. Porém, essa estimativa, segundo Pérez e Freitas (2011), só leva em consideração resultados de testes de QI, deixando à margem estudantes que possam ter superdotação nas áreas artísticas, de psicomotricidade e de liderança.

Por esse motivo, proponho-me a estudar as representações sociais existentes na discursividade das professoras em relação aos estudantes com comportamentos de superdotação, já que esta pesquisa e seus resultados poderão permitir entender quais são as representações sociais, como se constituem e quais são suas implicações no processo de identificação, podendo até vir a contribuir para a qualificação do processo e para os estudos da temática, procurando entender melhor as realidades dos professores pesquisados.

A partir de agora, apresentaremos os caminhos que percorremos para a realização da pesquisa, descrevendo os conceitos que serão utilizados, com base no referencial teórico escolhido, bem como os caminhos dos processos metodológicos.

1 OLHANDO O PASSADO PARA ENTENDER O PRESENTE

1.1 Histórico da Educação Especial

Neste capítulo, buscamos fazer um resgate histórico sobre a Educação Especial, por meio dos estudos realizados pelos autores Mazzotta (2005), Freitas (2006) e Mendes (2010), procurando fazer a localização dentro do tempo e espaço desta história para entender as posteriores discussões sobre educação para as pessoas com necessidades especiais. Segundo Freitas (2006, p. 127),

Restabelecemos significados históricos, considerando os aspectos acerca da aceitação ou não de indivíduos com deficiência na sociedade, podemos evidenciar fatores que atualmente ainda persistem [...].

Portanto, partimos de uma construção histórica cultural e social, percorrendo os caminhos da história da construção da, hoje, denominada educação especial.

A história nos remete a Antiga Grécia, quando se idolatrava o culto ao corpo, havendo como premissa “corpo são, mente sã”. Neste contexto histórico, as pessoas com algum tipo de deficiência eram abandonadas ou sacrificadas, pois eram consideradas improdutivas para a sociedade vigente na época. Durante a Idade Média, com o advento do cristianismo e quando tudo era proveniente de uma força divina, pois todas as pessoas eram filhos de Deus e imagem e semelhança dele, não se admitia uma pessoa deficiente com algum tipo de deformação como sendo filha de Deus. Conforme Mazzotta (2005, p. 16) “ser perfeito inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E, não sendo “parecido com Deus”, os portadores de deficiência (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana.”

Com o advento religioso imperando na sociedade, surge uma postura de piedade e compaixão em relação às deficiências; já não se sacrificam mais estas pessoas, mas as rejeitam ou simplesmente as deixam a margem, pois ainda eram vistas como incapacitadas, deficientes e inválidas. Aqui, neste contexto, inicia-se o atendimento assistencial por instituições religiosas. Em muitos casos, considerava-se que o filho deficiente reforçava a ideia de que havia existido algum pecado por parte dos pais da criança.

Na idade Moderna, com o avanço das ciências e a valorização da razão, começam a surgir na Europa os primeiros centros de atendimento às pessoas com algum tipo de deficiência. Mazzotta (2005) cita que os primeiros registros sobre o atendimento ou atenção a Educação do deficiente são datados do século XIX e a primeira obra impressa sobre este assunto, de autoria de Jean-Paul Bonet, foi publicada em 1620, na França.

De acordo com Mazzotta (2005), os primeiros institutos de educação foram criados em Paris, em 1770, com o instituto para “surdos-mudos” e, posteriormente, houve a fundação do Instituto Nacional dos Jovens Cegos (1784).

Em 1832, na Alemanha, há o início do atendimento as pessoas com deficiência física, com a fundação de uma instituição responsável por educar os coxos, os manetas e os paralíticos. Também no começo do século XIX tem início o atendimento educacional para os “débeis” ou “deficientes mentais”.

No Brasil, o marco histórico da Educação Social tem sido considerado o ano de 1854, com fundação, no Rio de Janeiro, do Instituto dos meninos Cegos e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857).

Na Bahia, em 1874, é criado o Hospital Juliano Moreira, que tinha como objetivo dar atendimento às pessoas com deficiência intelectual. No Rio de Janeiro, em 1885, é criada a escola México para pessoas com deficiência física.

De acordo com Jannuzzi (1992, apud MENDES, 2010, p. 94), no Brasil desta época poderíamos encontrar duas vertentes de atendimento às pessoas com necessidades especiais:

Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...]. Vertente psicopedagógica: que não depende do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...].

Mazzotta (2005) nos fala que, durante um século ainda, as iniciativas em relação à educação dos deficientes estariam ligadas a eventos oficiais e particulares isolados, pois,

A inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais”, ou da “educação especial” na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX (MAZZOTTA, 2005, p. 27).

Ainda no segundo império, há registros de outras ações voltadas para o atendimento pedagógico ou médico-pedagógico dos deficientes. Na metade do século XX, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Outros tantos atendiam estudantes com outros tipos de deficiência.

Em 1957, há registros da primeira campanha em nível nacional que explicitava o atendimento de Educação ao Surdo Brasileiro.

Na Contemporaneidade, com o passar do tempo, buscou-se evidenciar a educação como proposta para integrar o indivíduo com deficiência na sociedade.

A política Nacional de Educação Especial define integração como: “[...] um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua integração nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade.” (1994, p.18) Quanto à inclusão, Sassaki afirma que “este movimento tem por objetivo a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios, dentre os quais se destacam: celebração das diferenças, direitos de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias, cidadania com qualidade de vida”. (MAZZOTA, 2005, p. 17)

Segundo Freitas (2006, p. 27), as décadas de 80 e 90 revestem-se de um caráter mais flexível, considerando as possibilidades e potencialidades do indivíduo com deficiência. Muda-se a terminologia de “excepcional” – década de 70 – para “Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais” – termo em uso.

Portanto, é nesta fase que a educação inclusiva toma força nas discussões e não mais a educação simplesmente integradora.

1.2 Altas habilidades/superdotação: uma breve contextualização histórica

No mundo ocidental

Como já vimos, a AH/SD está dentro das especificidades atendidas pela modalidade da educação especial e sempre foi vista por muitos como muita desconfiança ou tabu.

Conforme Rangni & Costa (2011), Virgolim (1997) e Brancher (2011), desde o início da civilização as pessoas com AH/SD são motivos de curiosidade e interesse, seja de desconfiança ou aceitação.

De acordo com Virgolim (1997), essa aceitação ou desconfiança sempre depende de como essa pessoa com AH/SD é vista pelo ambiente sociocultural, independentemente da área em que o indivíduo se destaca. Sempre foi função da sociedade determinar a quais habilidades dar valor e a quais ignorar, dependendo do tempo e da cultura em que o indivíduo está inserido. Ainda segundo a autora (1997, p. 3), “alguns destes valores sobreviveram e permanecem até hoje como resquícios de uma tradição enraizada em crenças populares, que se traduzem por mitos e falsos juízos sobre o que vem a ser habilidade superior.”

Como corrobora Pérez (2004), os primeiros indícios de valorização das AH/SD ocorreram em Esparta, no século VI AC, quando as habilidades valoradas nos meninos eram a luta e a liderança militar. Assim, as crianças que apresentavam habilidades nestas duas áreas eram incentivadas a desenvolvê-las.

Ainda de acordo com a mesma autora, em Atenas, no século IV AC, os meninos de classes privilegiadas que apresentavam habilidades elevadas na aritmética, literatura, escrita, artes, educação física e história recebiam educação dos sofistas para aprimorar suas áreas de interesse e conhecimento. Já na academia de Platão eram selecionados homens e mulheres que se destacavam nas atividades físicas, sem fazer distinção de classe social e sem cobrar pela educação.

Segundo Virgolim (1997, p 3), nos séculos XV e XVI, em relação às pessoas que se destacavam por façanhas ou proezas, acreditava-se que eram inspirados por demônios e, com isso, eram apontados como hereges e queimados como bruxos.

Seguimos com a caminhada histórica para chegar ao Renascimento europeu, entre os séculos XIV e XVIII, quando os campos mais valorizados eram as artes, literatura e arquitetura. Com os estudos desenvolvidos neste período, os demônios citados anteriormente foram substituídos pela mente, pelo cérebro e sistema nervoso.

De acordo com Grinder (1985 apud VIRGOLIM, 1997, p. 7) qualquer desvio mental, seja em direção da insanidade ou da genialidade, representava, para os médicos, instabilidade mental, assumindo sintoma de doença nervosa, mórbida e anormal.

Nos Estados Unidos, as primeiras iniciativas de atendimento às AH/SD, segundo Pérez (2004), datam de 1866 e dependiam da capacidade intelectual e financeira dos indivíduos. Ainda segundo a autora,

A primeira escola para superdotados foi fundada em Worcester, Estados Unidos em (1901) e as primeiras classes especiais para estes estudantes começaram em Los Angeles e Cincinnati (1916), Urbana, Illinois (1919) e Manhattan, New York e Cleveland, Ohio, em 1922 (NOVAES, 1979; COLANGELO E DAVIS, 1991).

Esta estratégia de atendimento, segregada, ainda continua sendo utilizada nos Estados Unidos e em muitos países desenvolvidos (PÉREZ, 2004, p 26).

Em 1905, com base em pesquisas que tinham como objetivo entender o fracasso escolar, os pesquisadores Binet e Simon criaram escalas que depois foram modificadas por Henry Goddard, nos Estados Unidos, surgindo, dessa forma, os primeiros testes de inteligência, que aferiam as habilidades verbal, raciocínio verbal e numérico, apreciação de sequência lógica e a capacidade de resolver problemas, assim como a capacidade de memorização.

De acordo com Pérez (2004), em 1911, o pesquisador Goddard, adaptou as escalas de Binet e Simon, realizando testes de inteligência com mais de 2000 crianças. Depois disso, este teste foi utilizado para medir a inteligência e separar as crianças “normais” das “acima da média”.

O primeiro teste de Coeficiente intelectual (QI), surgiu com adaptações e reformulações realizadas a partir das escalas de Binet e Simon. Foi criado por Terman a escala de Inteligência Stanford-Binet e, com ela, desenvolveu-se um estudo com 1528 pessoas, com QI superior a 140.

Segundo a autora supracitada,

O final da década de 60 e início da década 70 do século passado marcam o apogeu da educação de estudantes com AH/SD nos Estados Unidos, principalmente em função de dois fatores relevantes: o lançamento do satélite russo Sputnik e o Relatório Marland (COLANGELO E DAVIS, 1991; RENZULLI, 2004).

O lançamento do Sputnik pela Rússia, em 1957, coloca em xeque o poderio norte-americano, naquele momento baseado na sua capacidade técnico-científica, e a seleção e educação das pessoas com altas habilidade/superdotação passa a cumprir função muito clara e determinada: suprir as fileiras de cientistas, matemáticos, físicos e pesquisadores que assegurariam a supremacia do norte (PÉREZ, 2004, p. 27).

É com isso que se inicia a “corrida” para a identificação e desenvolvimento das pessoas com altas habilidades/superdotação (PAHS), associada à riqueza e ao desenvolvimento do país. Em 1972, a partir do Relatório Marland, são desenvolvidos

pelos Estados Unidos e expunham uma definição sobre inteligência, utilizada até hoje em muitos países desenvolvidos, quando se iniciou a promulgação de muitas políticas públicas que incentivavam o atendimento e a educação para as PAHS.

No Brasil

No Brasil, os estudos em relação à superdotação têm início em 1929, com a pesquisadora Helena Antipoff. Entre os anos de 1929 e 1931, foram realizadas pesquisas no Instituto de Psicologia de Recife.

A partir de Pérez (2004), sabemos que, em 1931, Leonir Kaseff escreveu o livro “Educação dos Super-normais”. Estevão Pinto escreveu, em 1932, o livro “O dever do estado relativamente à assistência aos mais capazes” e, em 1933, “O problema da Educação dos bem dotados”.

Ainda segundo Pérez (2004), Pinto (1933), já apresentava em sua obra que as pessoas com altas habilidades/superdotação existiam e irão existir em todas as épocas, mas estas pessoas eram alvos de concepções errôneas como, por exemplo, eram tidas como doentes ou ainda sobre influência de entidades paranormais.

No Brasil, o primeiro atendimento a estas pessoas data de 1945, na Sociedade Pestalozzi do Brasil no Rio de Janeiro, e foi implantado por Helena Antipoff, que tinha como objetivo atender estudantes nas suas habilidades em literatura, teatro e música.

Em 1962, Julieta Ormastroni iniciou o concurso *Cientista do Amanhã e Feira de Ciências* e Helena Antipoff lidera uma experiência no meio rural com crianças com AH/SD na Fazenda do Rosário em Minas Gerais.

A primeira lei, no Brasil, que fala sobre a inclusão de PAHS, data de 1971. É a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Porém, segundo Pérez (2004), as discussões oficiais vinham se desenvolvendo desde o ano de 1967, por meio de uma comissão do Ministério da Educação (MEC) que tinha como objetivo discutir sobre os critérios de identificação e atendimento dos superdotados.

A autora ainda destaca que

[...] Alencar e Fleith (2001), Pérez (2003a) e Alencar, Fleith e Blumen (2002) que, a partir de 1979, o Brasil oferece serviços extremamente pontuais em pouco mais de 10 cidades do país, seja em projetos de órgãos

vinculados a rede de ensino pública [...]; instituições universitárias [...] e de pesquisa [...]. Também existe um programa de atendimento nos colégios militares [...], além do atendimento em ONGs [...]. PÉREZ (2004, p. 29).

Atualmente, um dos marcos para a identificação e atendimentos as PAHS no Brasil vem sendo a constituição das políticas públicas direcionadas para a área da educação. Um exemplo delas é a PNEEPEI (2008). Por isso, continuaremos a explorar o texto, introduzindo as principais legislações que embasam a pesquisa.

1.3 Amparos Legais para a identificação e o atendimento às altas habilidades/superdotação: um reconhecimento

Neste subitem, iremos discorrer sobre os amparos legais que regulam, amparam e legitimam a identificação e o atendimento das PAHS, existentes no Brasil e Rio Grande do Sul.

Como primeiro respaldo, podemos encontrar na Declaração Universal dos Direitos do Homem (MEC/SEESP, 1995a, p. 7) o seguinte texto: “[...] todo ser humano é elemento valioso, qualquer que seja a idade, sexo, idade mental, condições emocionais e antecedentes culturais ou grupo étnico, nível social e credo.”

Podemos encontrar amparo legal também em nossa lei maior, a Constituição Federal (1988), que no Artigo 208 preceitua que: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...]; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.”

Segundo a Declaração de Salamanca (1994),

O princípio orientador desse Marco Ação é que as escolas devem acolher a todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e superdotados, assim como crianças que vivem na rua e que trabalham, crianças de populações remotas e nômades [...]. UNESCO, (1994, p. 6).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, no Capítulo V, podemos encontrar os Artigos 47, 58 e 59 que tratam sobre:

Art. 47. [...] 2º. Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de

avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com normas dos sistemas de ensino.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos da Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

1º. Haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais e organização específicos para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Outro documento importante que respalda o atendimento das PAHS é o Plano Nacional de Educação (2001), que diz, neste artigo,

26. Implantar gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora.

33. Estimular as instituições de ensino superior a identificar, na educação básica, estudantes com altas habilidades intelectuais, nos estratos de renda mais baixa, com vista a oferecer bolsas de estudo e apoio ao prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2001, p. 46 e 68).

Podemos encontrar nas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (Parecer Nº 17 e Resolução Nº 2 do CFE/CEB) (BRASIL, 2001), o que é necessário, segundo as mesmas, para o atendimento adequado às pessoas com características de superdotação,

a) organizar os procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica de alunos com características de superdotação;

b) prever a possibilidade de matrícula do aluno em série compatível com seu desempenho escolar, levando em conta, igualmente, sua maturidade socioemocional;

c) cumprir a legislação no que se refere:

- ao atendimento suplementar para aprofundar e/ou enriquecer o currículo;
- à aceleração/avanço, regulamentados pelos respectivos sistemas de ensino, permitindo, inclusive, a conclusão da Educação Básica em menos tempo;

- ao registro do procedimento adotado em ata da escola e no dossiê do aluno;

d) incluir, no histórico escolar, as especificações cabíveis;

e) incluir o atendimento educacional ao superdotado nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, inclusive por meio de convênios com instituições de ensino superior e outros segmentos da comunidade.

Recomenda-se às escolas de Educação Básica a constituição de parcerias com instituições de ensino superior, com vistas à identificação de alunos que apresentem altas habilidades/superdotação, para fins de apoio ao prosseguimento de estudos no ensino médio e ao desenvolvimento de estudos na educação superior, inclusive mediante a oferta de bolsas de estudos, destinando-se tal apoio prioritariamente àqueles alunos que pertençam aos estratos sociais de baixa renda.

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever na organização de suas classes comuns:

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menos tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9394/96.

Vimos na PNEEPEI (2008), que ela tem como objetivo,

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento 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 informações; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. BRASIL (2008, p. 14).

O Decreto 7.611, de 2011, corrobora com a PNEEPEI (2008), de forma que vem a viabilizar estruturalmente e financeiramente o desenvolvimento e aplicação desta política de forma que estipula que a União:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas as adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-A do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o **caput** devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente. BRASIL (2011).

Nas Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado (2009), (Parecer N° 13 e Resolução N° 4 do CFE/CEB), dispõem-se sobre o funcionamento do Atendimento educacional especializado (AEE),

Art. 5º. O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente.

Art. 7º. Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior, institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL, 2009, p. 5).

1.4 Aspectos legais no Rio Grande do Sul para a identificação e atendimento das altas habilidades/superdotação – AH/SD

Encontramos quatro documentos legais que falam sobre AH/SD, no Rio Grande do Sul, e agora nos detemos a conhecê-los.

Constituição do Estado do Rio Grande do Sul (1989):

Art. 199 – É dever do Estado:

[...] VII – Proporcionar atendimento educacional aos portadores de deficiência e aos superdotados;

Art. 214 – O Poder Público garantirá educação especial aos deficientes, em qualquer idade, bem como aos superdotados, nas modalidades que se lhes adequarem.

1º - É assegurada a implementação de programas governamentais para a formação, qualificação e ocupação dos deficientes e superdotados.

2º - O Poder Público poderá complementar o atendimento aos deficientes e aos superdotados, através de convênios com entidades que preencham os requisitos do art. 213 da Constituição Federal.

Parecer 740/99 do Conselho Estadual de Educação (1999):

Neste parecer no Artigo 24, inciso V e letra c, determina-se que exista a possibilidade de avançar nos cursos ou séries, desde que haja uma verificação da aprendizagem do indivíduo.

Avanço escolar é a forma de propiciar ao aluno a oportunidade de concluir, em menor tempo, séries, ciclos, etapas ou outra forma de organização escolar, considerando seu nível de desenvolvimento.

O avanço escolar é, portanto, uma estratégia de progresso individual e contínuo no crescimento de cada aluno. Alguns apresentam comportamentos desejados antes que decorra um certo tempo previsto (ano, semestre, ciclo, etapa ou outra forma de organização). Isto acontece porque apresentam ritmo de aprendizagens diferentes e este progresso não pode ser tolhido, amarrado a espaços – tempos estanques.

Constitui, pois, responsabilidade da escola saber identificar estes alunos e lhes propiciar oportunidades de avançar tanto quanto o permitam suas capacidades e esforços (RIO GRANDE DO SUL, 1999, p. 15).

Outro documento existente no Estado, que corrobora com os demais citados anteriormente, é o Decreto 39.678/99 (1999), que cita em seu Artigo 1º, “Fica instituída a política estadual para as pessoas portadoras de deficiência (PPD) e Pessoas Portadoras de Altas habilidades (PPAH) a ser executada em caráter permanente e de forma integrada pela Administração Estadual.”

Lei nº 11.666/01 (2001):

Art. 1º - A Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul – FADERS, passa a denominar-se Fundação de Articulação e Desenvolvimento de políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul – FADERS, vinculada à Secretaria da educação, entidade com personalidade jurídica de direito privado, autonomia administrativa, financeira e na gestão de seus bens, destinada a desenvolver a Política Estadual para as Pessoas Portadoras de Deficiência – PPD e Altas habilidades – PPAH, no âmbito da Administração Pública Estadual.

Parecer 056/06 do Conselho Estadual de Educação (2006):

A sala de recursos é o serviço, de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns. Esse serviço deve ser realizado em local dotado de enriquecimentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum.

17 – A avaliação da aprendizagem do aluno deve ser realizada pela equipe pedagógica da escola constituída de, no mínimo, professor, orientador educacional, supervisor educacional e um membro da equipe diretiva da escola, que fará o acompanhamento do percurso deste aluno.

Assim é o professor, acompanhado da equipe escolar que elabora o Parecer Descritivo do aproveitamento do aluno em todos os seus aspectos. Este Parecer Descritivo da equipe pedagógica da escola poderá indicar a necessidade ou não de atendimento pedagógico especializado.

Nestes documentos legais, estão expostas as normativas para a identificação e atendimentos de pessoas com características de AH/SD e complementam ou suplementam a documentação legal em nível de Brasil que também foi exposta neste capítulo.

A partir de agora, começaremos a explorar os aspectos teóricos que embasam a pesquisa, bem como a análise dos dados, posteriormente.

2 ENTRE CONCEITOS E TERMINOLOGIAS: O QUE É ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Neste capítulo, tenho como objetivo delinear os caminhos teóricos que percorri para o desenvolvimento e análise dos dados obtidos na pesquisa.

Começaremos delineando nosso entendimento sobre quem são os estudantes com comportamentos de superdotação, entre outros.

2.1 O que as palavras significam

Ainda hoje, existem muitas discussões no meio acadêmico sobre a terminologia adequada a ser utilizada para denominar as pessoas que possuem alto potencial em uma ou várias áreas do conhecimento. Ouvimos termos com superdotação, dotação, alta habilidade, comportamento de superdotação ou ainda altas habilidades/superdotação.

De acordo com Virgolim (1997) e Pérez (2012), muitas das dificuldades de identificação e reconhecimento das pessoas com estas especificidades têm início na forma de denominá-las, pois se torna difícil a identificação, o registro no censo escolar e, como consequência, a elaboração de políticas públicas adequadas para elas.

Este problema de terminologia é sério, pois no Brasil, segundo Virgolim (1997, p. 3) “o termo *superdotado*, de uso corrente, produz confusão ao sugerir a ideia de “super”, ou capacidade que se situam em um nível muito além das apresentadas pelo humano comum.”. O termo pode acusar assim, identificações equivocadas, pois acaba buscando-se algo além das capacidades humanas, poderíamos dizer até mesmo semelhança com um “Super-Herói”, ideia que não condiz com a realidade.

Segundo Pérez (2012), os pesquisadores brasileiros da área se dividem em dois grupos, um que defende a terminologia Altas Habilidades e outro que defende a terminologia Superdotação.

A autora destaca que

Os partidários da expressão Altas habilidades defendiam a ideia de que o termo superdotação trazia uma carga muito pesada para a pessoa, especialmente para as crianças. Por um lado, porque o próprio prefixo *super* dava (e dá) a entender que esta pessoa tem que ser excelente ou melhor

em tudo, e essa condição chega a ser incorporada às exigências que a ela se fazem na escola, especialmente, ou como uma autoexigência exacerbada, que geralmente já faz parte das características desta pessoa. Isto traz dificuldades até o simples reconhecimento destes alunos pelo professor, que imagina que nunca teve ou raramente terá um aluno como este na sala de aula (PÉREZ, 2012, p. 55).

Assim como corrobora Virgolim (1997), da mesma forma acontece com a terminologia utilizada “em inglês *gifted ou giftedness* se refere a *gift*, que se traduz por “presente, dádiva, dom”, sugerindo que a habilidade superior é um dom natural ou dádiva divina.”

E existe ainda um grupo que difunde a utilização do termo superdotação, que de acordo com Pérez (2012),

[...] temiam que utilizar o termo altas habilidades poderia levar à identificação equivocada de pessoas que apenas são boas no que fazem, ou seja, que costumam ter uma capacidade acima da média, mas que não apresentam os demais indicadores de AH/SD (na área da criatividade e do comprometimento com a tarefa). Desta forma, uma pessoa que apresentasse o Transtorno de Asperger, por exemplo, que muitas vezes tem um desempenho elevado na leitura, na memorização ou no cálculo matemático, poderia ser confundida com uma pessoa com AH/SD. Embora algumas pesquisas relatem casos de pessoas que possuem o Transtorno e também AH/SD [...]. Concordavam também com que o termo representava uma carga para quem era assim nomeado, mas temiam pela confusão que poderia gerar (PÉREZ, 2012, p. 55).

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto sugeriu, em 1994, que fosse utilizado o termo “indivíduo portador de altas habilidades”.

De acordo com Pérez (2012), em 2002, em uma reunião do Conselho Brasileiro de Superdotação (ConBraSD), chegou-se ao consenso de que o termo mais adequado a utilizar seria Altas Habilidades/Superdotação. Com isso a grande maioria das políticas públicas brasileiras mais recentes adota esta terminologia para designar as pessoas que possuem capacidade acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento.

Portanto, levando em consideração que a maioria das pesquisas no Brasil e as políticas públicas mais recentes utilizam o termo AH/SD, este trabalho utilizará concomitantemente e como sinônimos este termo comportamento de superdotação (CSD) e superdotação.

2.2 Sobre Altas Habilidades/Superdotação

Existe um leque infindável de concepções de inteligência e, com isso, vários entendimentos do que seriam as AH/SD, pois estes dois conceitos estão intimamente ligados um ao outro. Assim se tem uma concepção de inteligência que apenas valora as áreas lógico-matemática e linguística e o conceito de AH/SD também será restrito.

É fazendo afiliações de conceitos mais amplos de inteligência e conseqüentemente de AH/SD que este trabalho prossegue. É neste sentido que este trabalho segue duas linhas contemporâneas que se complementam: a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994 e 1999) e a teoria de Superdotação dos Três Anéis de Renzulli (1978, 1988).

Para este, iremos trazer as concepções teóricas sobre comportamentos de superdotação do estudioso norte-americano Joseph Renzulli.

Para Renzulli (2004), não há uma forma ideal de se medir a inteligência e, portanto, deve-se evitar a prática dos testes padronizados. Tendo por base esta concepção, ao final da década de 60, Renzulli (2004) começou a formular uma teoria na qual a superdotação¹ evidencia-se através da interseção de três aspectos nas características do sujeito, sendo elas: a criatividade, o comprometimento com a tarefa e habilidade acima da média. São levadas em conta, também, as influências do ambiente social e da personalidade do sujeito; contudo essas características podem ser percebidas em determinadas situações e em outras não. Para o referido autor, deveria haver uma mudança na concepção de “ser superdotado”.

De acordo com Renzulli (2004, p. 43), as concepções que uma pessoa têm em relação às AH/SD e de como ela entende esta superdotação constituem um fator determinante para o plano de identificação dos estudantes com esta singularidade pois, a partir desse entendimento, é que procederá às suas observações sobre o que é relevante e o que não é relevante para determinar a identificação de comportamentos de superdotação.

Em outras palavras, a equipe que desenvolve o processo de identificação dos estudantes com características de AH/SD precisa conhecer qual é o entendimento,

² Este termo é utilizado pelo autor Renzulli (2004) e neste estudo será utilizado como sinônimo do termo altas habilidades/superdotação, que é utilizado extensamente no Brasil, devido à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

concepções e representações que as professoras têm em relação à superdotação, pois assim conseguiriam compreender como irá ocorrer a indicação das professoras perante seus estudantes.

Para esclarecer o que é preciso observar para que a identificação de comportamentos de superdotação abranja potencialidades em todas as áreas do conhecimento, incluindo liderança e criatividade, o autor propõe dois tipos de superdotação: a Superdotação Produtivo-Criativa e a Superdotação Escolar ou Acadêmica, podendo existir pessoas que apresentam características dos dois tipos concomitantemente, as quais, posteriormente, serão melhor exploradas.

Voltamos, assim, à Superdotação Produtivo-Criativa determinada por Renzulli (2004, p. 83), a qual “apresenta aspectos da atividade e do envolvimento humano, no qual se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter o impacto sobre uma ou mais plateias-alvo”.

A Superdotação Escolar ou Acadêmica é definida por Renzulli (2004, p.82) como o tipo mais convenientemente valorizado no ambiente escolar tradicional: “as competências que os jovens apresentam [...] são exatamente os tipos de capacidades [...] que focalizam as habilidades analíticas em lugar das habilidades criativas ou práticas”.

Diante disso, a identificação dos estudantes com comportamentos de superdotação tem, por justificativa, duas finalidades, as quais oferecem o máximo de oportunidades para que esses estudantes alcancem um maior desenvolvimento, sendo a primeira delas

[...] fornecer aos jovens oportunidades para um maior crescimento cognitivo e autorrealização, através do desenvolvimento e expressão de uma área de desempenho ou uma combinação delas, nas quais o potencial superior pode estar presente” (RENZULLI, 2004, p. 81).

A segunda finalidade refere-se à “reserva social de pessoas que ajudarão a sociedade a solucionar problemas contemporâneos, tornando-se produtores de conhecimento e arte e não apenas consumidores existentes” (RENZULLI, 2004, p. 81).

Segundo Renzulli, há dois propósitos para uma educação de estudantes com superdotação: oferecer o máximo de oportunidades para que esses estudantes alcancem um maior desenvolvimento de expressão em áreas onde possa ser

encontrado potencial superior; aumentar o potencial social daquelas pessoas que possam auxiliar nos problemas da nossa sociedade contemporânea.

Para a identificação dos estudantes com comportamentos de superdotação, Renzulli (1986) propõe um conceito, denominado de conceito dos três anéis, em que ele trabalha com a interseção de três características básicas: criatividade, comprometimento com a tarefa e habilidade acima da média; sendo essa interseção resultante do comportamento de superdotação.

A partir de agora, proponho explorar o entendimento do conceito dos três anéis.

As pessoas que têm alcançado reconhecimento por suas atuações e suas contribuições criativas possuem um conjunto relativamente bem definido de três características: alta criatividade, compromisso com a tarefa e habilidade acima da média, ainda que não necessariamente superior (RENZULLI, 2004).

É importante ressaltar que um simples item não faz a superdotação, mas, sim, a interação entre os três, o que seria o ingrediente necessário para uma relação criativo-produtiva.

A concepção dos três anéis propõe a existência de três traços marcantes, que são representados graficamente na Figura 1 (RENZULLI, 1986, p. 8):

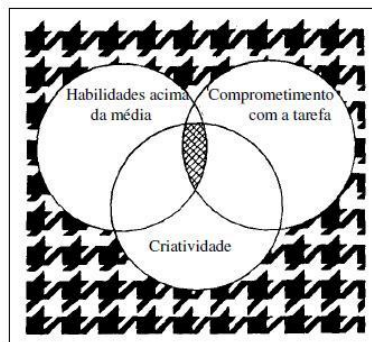


Figura 1 – Concepção dos três anéis
Fonte: Renzulli (1986, p. 8)

Criatividade. A definição de Renzulli para a criatividade seria a originalidade de pensamento, a aptidão construtiva e a habilidade para deixar de lado as convenções. O autor também afirma que o pensamento divergente é também uma característica de pessoas criativas.

Comprometimento com a tarefa. Os sinônimos mais frequentemente utilizados

para o comprometimento com a tarefa são: a perseverança, o trabalho árduo e a confiança em si mesmo para executar trabalhos importantes, como também a percepção e um sentimento aguçado para identificar problemas relevantes.

Habilidade acima da média. Este termo é utilizado tanto para descrever habilidades gerais quanto específicas. A habilidade geral consiste na capacidade de processar informações, assim como a capacidade de desenvolver um pensamento abstrato. São exemplos dessa habilidade: raciocínio numérico, raciocínio verbal e memória. A habilidade específica consiste na capacidade de adquirir conhecimentos padrões, habilidade para realizar uma ou mais atividades de um tipo especializado dentro de uma gama restrita.

Diante da descrição dos três “ingredientes” que fazem parte da Concepção de Superdotação dos Três Anéis, para Renzulli, a superdotação produtivo-criativa está mais presente em dois anéis: criatividade e comprometimento com a tarefa. Já a superdotação Escolar ou Acadêmica apresenta maior intensidade no anel da capacidade acima da média que “[...] tende a permanecer estável no decorrer do tempo, e as pessoas nem sempre mostram o máximo de criatividade ou comprometimento com a tarefa”, enquanto que “as pessoas altamente criativas e produtivas têm altos e baixos no rendimento de alto nível” (RENZULLI, 2004, p. 83). No entanto, tanto os estudantes do tipo produtivo-criativo quanto do tipo escolar acadêmico podem apresentar, em maior potencial, os três anéis, bem como os estudantes que apresentam os dois tipos concomitantemente.

A identificação destas características singulares não tem o intuito de rotular as pessoas que as possuem, mas sim de dar oportunidade para que estes possam se desenvolver em um ambiente que estimule suas potencialidades amplamente e que sejam atendidos em suas individualidades, bem como dar suporte e acompanhamento às famílias, que muitas vezes enfrentam inúmeras dificuldades de entender e trabalhar com as características demonstradas pelas pessoas com AH/SD.

Renzulli (2004) apresenta duas finalidades para a identificação e o atendimento das pessoas com AH/SD,

A primeira finalidade é fornecer aos jovens oportunidades para um maior crescimento cognitivo e autorrealização, através do desenvolvimento e expressão de uma área de desempenho ou uma combinação delas, nas quais o potencial superior pode estar presente. RENZULLI, (2004, p 6).

Outra autora em que as ideias corroboram com a primeira finalidade citada por Renzulli é Sabatella (2005). Para ela, a identificação precisa ser eficaz para que as ações educativas relacionadas ao atendimento destes possam ser significativas, pois a não identificação e, conseqüentemente, o não atendimento adequado, podem gerar nestes estudantes um sentimento de exclusão e de desajuste social. Em outras palavras, por apresentarem grande diferença no seu ritmo de aprendizagem, interesses e aspectos cognitivos, os quais não correspondem necessariamente sua faixa etária, podem fazer com que esta criança omita seu potencial ou até mesmo canalize para ações destrutivas ou ilegais.

Renzulli ainda nos fala sobre a segunda finalidade de identificação das pessoas com AH/SD, que seria a necessidade de aumentar e manter uma reserva intelectual de pessoas. Portanto, para o autor,

A segunda finalidade é aumentar a reserva social de pessoas que ajudarão a solucionar os problemas da sociedade contemporânea, tornando-se produtores de conhecimento e arte e não apenas consumidores das informações existentes. RENZULLI, (2004, p 6).

Encontramos ainda em Freitas e Pérez (2010) que a identificação para os adultos tem o objetivo de

[...] construção sadia da identidade como PAH/SD e pode ser utilizada, no ambiente laboral, para permitir a admissão e/ ou acomodação em cargos e funções mais apropriados e proveitosos, tanto para ela quanto para a empresa, embora no Brasil, esse objetivo ainda não seja muito utilizado (FREITAS, PÉREZ, 2010, p. 32).

Ainda encontramos em Sabatella (2005) que a falta de identificação e reconhecimento pode causar problemas de comportamento, pois estes estudantes podem não se sentir motivados no ambiente escolar. A autora também considera os fatores emocionais como influenciadores no desenvolvimento das pessoas com AH/SD, quando afirma que há pessoas de grande potencial, mas que apresentam desempenho inferior à sua capacidade por apresentarem problemas emocionais. Neste contexto, se as tentativas destas para expressar suas percepções e interpretações são constantemente frustradas, elas podem preferir manter os sentimentos e opiniões para si mesmo, podendo perder-se assim uma grande reserva intelectual que poderia ser utilizada para solução de problemas da

sociedade.

Para entendermos a concepção de superdotação e esses três tipos propostos por Renzulli, contaremos com as contribuições dos estudos de outro pesquisador norte-americano, Howard Gardner (1995), e sua Teoria das Inteligências Múltiplas, procurando fazer uma aproximação destas, a partir de agora.

2.3 Sobre Inteligência

Gardner, em sua teoria, buscou definir um entendimento sobre o que é inteligência e, na busca desse conceito, desenvolveu esta e outras concepções. Para o autor, primeiramente, inteligência é “a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários” (GARDNER, 1994, p. 14).

Quase duas décadas depois, o autor reformula esse conceito e apresenta uma definição mais refinada, entendendo inteligência como sendo

[...] potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura. [...] as inteligências não são objetos que podem ser vistos nem contados. Elas são potenciais – neurais presumivelmente – que poderão ser ou não ativados, dependendo dos valores de uma cultura específica, das oportunidades disponíveis nessa cultura e das decisões pessoais tomadas por indivíduos e/ou suas famílias, seus professores e outros (GARDNER, 2000, p. 46-47).

Assim, da mesma forma como a inteligência depende do meio, da cultura e dos estímulos para ser valorizada e reconhecida em determinada realidade, também o seu entendimento depende de fatores ou aspectos sociais, econômicos, culturais, entre outros, daquele que procura entendê-la.

Nessa teoria, Gardner (1994) descreve sete inteligências avaliadas a partir de oito critérios, sendo eles: 1. O potencial de isolamento da lesão cerebral; 2. Uma história evolucionária e plausibilidade evolucionária; 3. Uma operação ou conjunto de operações nucleares identificável; 4. Suscetibilidade à codificação num sistema de símbolos; 5. Uma história de desenvolvimento distinta, juntamente com um conjunto definível de desempenhos “acabados”; 6. A existência de sábios idiotas, prodígios e outras pessoas excepcionais; 7. Apoio de tarefas psicológicas experimentais; 8. Apoio de descobertas psicométricas. Estes critérios podem ser aprofundados em Gardner (2000).

As sete inteligências consideradas por Gardner são: Linguística, Lógico-Matemática, Espacial, Físico-Cinestésica, Musical, Interpessoal, Intrapessoal. Além destas, três outras inteligências adicionais estão em estudo, pois ainda não há um consenso sobre a sua afirmação como as demais inteligências citadas. São elas: Inteligência Naturalista, Inteligência Espiritual e Inteligência Existencial (GARDNER, 2000, p. 63).

A Inteligência linguística “envolve sensibilidade para a língua fala e escrita, habilidade de aprender línguas e a capacidade de usar a língua para atingir certos objetivos”. A Inteligência lógico-matemática, por sua vez “envolve a capacidade de analisar problemas com lógica, de realizar operações matemáticas e investigar questões cientificamente” (GARDNER, 2000, p. 56).

A Inteligência musical “acarreta habilidade na atuação, na composição e na apreciação de padrões musicais”. Já a Inteligência físico-cinestésica (2000) ou corporal-cinestésica (1999) “acarreta o potencial de se usar o corpo (como a mão ou a boca) para resolver problemas ou fabricar produtos”. Inteligência espacial “tem como potencial de reconhecer e manipular os padrões do espaço [...] bem como os padrões de áreas mais confinadas [...]”. A Inteligência interpessoal “denota a capacidade de entender as intenções, motivações e os desejos do próximo e, conseqüentemente, de trabalhar de modo eficiente com terceiros” (GARDNER, 2000, p. 57).

A Inteligência intrapessoal

[...] envolve a capacidade de a pessoa se conhecer, de ter um modelo individual de trabalho eficiente – incluindo aí os próprios desejos, medos e capacidades – e de usar estas informações com eficiência para regular a própria vida [...] (GARDNER, 2000, p. 58).

O autor desenvolve sua teoria, ampliando o leque de possibilidades, para o entendimento e valorização das diferentes áreas do conhecimento humano, traduzidas por meio das inteligências múltiplas.

Assim, o teórico entende que,

[...] essas múltiplas faculdades humanas, as inteligências, são *independentes* em um grau significativo.[...] Esta independência das inteligências significa que um alto nível de capacidade em uma inteligência, digamos matemática, não requer um nível igualmente alto em uma outra inteligência, como linguagem ou música (GARDNER, 2000, p. 60).

O autor ainda afirma que todos os seres humanos possuem todas as inteligências, porém em graus diferentes. Nesse sentido, alguns estudantes podem ser considerados “promissores”, ou seja, possuem capacidade e habilidade elevadas em uma ou mais inteligências.

Gardner (1999) já abordava a questão dos comportamentos de superdotação, apresentando quatro formas de extraordinariedade que estão contempladas na descrição contida na citação acima. Nomeou este estudo como Teoria do Extraordinário, baseado em estudos de casos. Para ele, as quatro formas de extraordinariedade são: o mestre, o realizador, o influenciador e o introspectivo. O mestre seria aquele indivíduo que conquistaria domínio completo em uma ou mais esferas de realização. O realizador é um sujeito que dedica sua energia à criação de algo novo, original. O introspectivo seria o indivíduo que deixa notáveis traços de sua intensidade, escrevendo poesias, romances e cartas. O influenciador possui o objetivo de ser o líder.

3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Não estamos sozinhos neste mundo, vivemos em sociedade, em um meio social, pertencemos a um determinado grupo social e, neste ponto, construímos e somos construídos mutuamente pelo meio e convívio em grupo. Precisamos desta integração social para compreender, administrar ou enfrentar esse mundo.

São nestas relações que as representações sociais se constituem, como corrobora Jodelet (2001),

Como fenômeno cognitivo, envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interações de experiências, práticas, modelos de conduta e pensamentos, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligados. Por isso seu estudo constitui uma contribuição decisiva para a abordagem da vida mental individual e coletiva (JODELET, 2001, p. 22).

Para Jodelet (2001), são essas representações que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais, intervêm na difusão e assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e coletivas, na expressão dos grupos e nas transformações sociais.

As representações sociais existem pela necessidade de informação sobre o mundo a nossa volta, pela necessidade de dominar este mundo física e intelectualmente, buscando entender e ajustar-se a ele, identificando e resolvendo problemas que se apresentam. Assim funcionam as representações, que se tornam objetos distantes em uma ideia próxima que sabemos como lidar.

Elas se constituem no cotidiano das pessoas, na rua, no trabalho, nos encontros informais, nos meios de comunicação de massa e em outros locais.

De acordo com Guareschi (2003),

É quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural de suas sociedades, que as representações são formadas. (GUARESCHI, 2003, p. 20).

A Teoria das Representações Sociais teve sua origem na França, com Serge Moscovici, que utilizou este termo em sua tese de doutorado (Sorbonne) em 1961, trabalhando com o tema das relações entre grupos, atos e ideias ou imagens,

reformulando a teoria de Émile Durkheim no que diz respeito às representações coletivas. Segundo Moscovici (2010, p. 40), tal conceito de representações sociais, vindos de Durkheim e sob o pressuposto da sociologia, propõe que qualquer ideia, emoção, crença, religião e mito estariam incluídos nas representações sociais.

De acordo ainda com o autor, a função mais importante da representação coletiva (conceito trabalho por Durkheim), seria a transmissão da herança coletiva dos antepassados, que acrescentariam às experiências individuais tudo o que a sociedade acumulou.

Arruda (2002) destaca que Moscovici foi influenciado por outros autores como: Freud e suas teorias sexuais sobre a criança; Piaget, com o qual descobriu a psicologia social; e Lévy-Bruhl, que discute sobre a natureza das representações coletivas e a origem social dos processos simbólicos de apreensão da realidade. Para Lévy-Bruhl, é impossível explicar esses conjuntos de crenças e de ideias a partir do pensamento individual (MOSCOVICI, 2010).

Moscovici (2010) acredita que as representações não são homogêneas nem compartilhadas por toda a sociedade, visto que são construídas em condições socialmente desiguais. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar de cada grupo social distinto. Ainda para o autor as representações sociais são um conjunto de conhecimentos originados na vida cotidiana, que tem por objetivo comunicar, estabelecer relações entre grupos sociais e dar sentido ao comportamento. Para ele, os indivíduos atribuem sentido a um objeto no contexto de suas relações e, com isso, estes sentidos são construções humanas que se fazem nas relações interpessoais.

Para Arruda (2002), Moscovici se interessou pela pesquisa do senso comum, pois com ele acontece uma evidenciação do saber popular, do conhecimento do cotidiano. Antes este saber era considerado sem valor, inconsistente, equivocado e a superação de todos os erros se daria pela via do pensamento científico.

O estudo das representações sociais tem como centralidade a busca, conhecimento e compreensão do processo de construção social da realidade. Outra estudiosa muito importante para os estudos desta linha de pensamento e principal colaboradora de Moscovici é Denise Jodelet.

Jodelet (2005) esclarece que teorias são construídas socialmente, na realidade do cotidiano, nos diálogos, nas falas que se desenvolvem na expressão

dos grupos sociais, definindo, assim, primeiramente, Representações Sociais como sendo

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico (JODELET, 1989, p. 22).

Também, para a autora supracitada, as ideias, conceitos e opiniões são representações que viriam para orientar, nomear e interpretar a realidade. Para Jodelet (2001, p.22), o representar “corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto [...]”. Assim, não existe representação sem objeto.

Este objeto, segundo a autora, pode ser uma pessoa, uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno, uma ideia, e pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário.

A autora também nos ajuda a entender como as representações são veiculadas na vida cotidiana. De acordo com ela, esse meio de transmitir as representações consiste basicamente nos discursos das pessoas e grupos que mantêm tais representações, mas também nos seus comportamentos e nas práticas sociais que estes manifestam, além dos documentos, em que os discursos, práticas e comportamentos ficam institucionalmente fixados.

Contudo, para observarmos as representações sociais, precisaremos conhecer a realidade em que o grupo social se encontra, pois elas surgem por influencia do meio social, juntamente com o psíquico e o simbólico. Segundo Jodelet (1989, p. 18), podem-se observar as representações em situações naturais e em diferentes momentos, pois “elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens midiáticas, cristalizadas em condutas em organizações materiais e espaciais”.

Partindo destas concepções e conceitos, propomo-nos a pesquisar as representações sociais das professoras em relação ao sujeito com AH/SD em seu meio social, a escola, buscando entender quais as origens dessas representações, os motivos pelos quais se constituíram e quais são suas implicações no processo de identificação das AH/SD.

Segundo Nasário (2009, p. 133),

Para o estudo de uma representação social é preciso analisar o contexto dos indivíduos, pois os mesmos estão inseridos em condições socioeconômicas, culturais e históricas específicas do seu grupo. Este grupo imerso a esta determinada conjuntura legitima determinado conhecimento que orienta a conduta dos indivíduos (NASÁRIO, 2009, p. 133).

As teorias de representação social, de acordo com Nasário (2009, p. 133), “[...] buscam identificar o real de um determinado fenômeno social, buscam compreender como um grupo de indivíduos constrói um conjunto de saberes que uma vez hierarquizados acaba determinando suas condutas.”. Corroborando com o autor, este trabalho de pesquisa objetiva adentrar a realidade vivida pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola, para, assim, verificar a realidade a respeito dos estudantes com comportamentos de superdotação e quais as construções feitas pelas professoras em relação aos saberes existentes desses estudantes dentro do contexto social.

Para esta pesquisa, foi adotada a teoria das representações sociais por meio de uma articulação da abordagem processual com a estrutural. A abordagem processual é assim chamada por estudar os processos pelos quais as representações são geradas. Já a abordagem estrutural se denomina assim, pois se ocupa do conteúdo cognitivo que estrutura a representação, concebendo-a como um conjunto organizado ou estruturado.

Conhecer as representações sociais das professoras em relação às pessoas com AH/SD é fundamental para as questões de identificação e atendimento adequado a estas pessoas, pois estas representações são sistemas de interpretação que regem a relação desses professores com a sociedade e, conseqüentemente, com estes estudantes.

Assim, de acordo com Gilly (2001), a representação social, no campo da educação, orienta a atenção para o conjunto organizado de significados sociais, oferecendo um novo caminho para a explicação de fatores sociais que agem sobre o processo educativo e favorecendo a articulação entre psicossociologia e sociologia da educação.

Ainda nos estados das representações sociais, precisamos entender e destacar os processos que geram as representações encontradas, que são a objetivação e a ancoragem. Estas podemos dizer, utilizando as ideias de Moscovici (2010), que são maneiras de lidar com a memória.

Assim a primeira tem o objetivo de unir uma ideia não-familiar com a realidade. Objetiva descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou ser impreciso, reproduzindo um conceito em uma imagem, nomeando-a.

Já a ancoragem se refere à memória para dentro, classificando de acordo com um tipo, buscando fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido, transformando algo estranho em particular, comparando o novo com uma categoria já existente para nós. Podemos dizer que ancorar é classificar

Jodelet (2002) destaca que o processo de objetivação é decomposto em três fases. A primeira seria a construção seletiva, que é a seleção e a descontextualização dos elementos que constituem o objeto; as informações que circulam sobre o objeto passam por uma triagem em função de critérios culturais, representados pelo acesso diferenciado às informações em decorrência da inserção grupal do sujeito e, sobretudo, de critérios normativos, só se retendo o que está de acordo com o sistema de valores circundantes. A segunda é a esquematização estruturante, que é a redução do objeto a um conjunto imaginado e coerente que permite ao sujeito apreendê-lo individualmente ou em suas relações. A última seria a naturalização. Após concretizar e esquematizar os elementos de representação, o sujeito torna-os tão compreensível quanto um ser da natureza, promovendo, assim, uma naturalização do objeto.

Outro conceito importante na teoria das representações sociais é o conceito de núcleo figurativo. Em Moscovici encontramos como sendo um complexo de imagens que reproduzem um complexo de ideias. Já para Jodelet o núcleo figurativo tende a apresentar um aspecto imagético e tal aspecto constitui a quintessência da representação social, seria seu cerne, ou seja, aquele objeto que era misterioso foi devidamente destrinchado, recomposto e, agora, se torna algo efetivamente objetivo, palpável, passa a nos parecer natural.

Para Moscovici (2005), a rede de significados que se dará ao objeto dependerá da hierarquia de valores que prevalecem na sociedade e em seus diferentes grupos, na qual ele é inserido e avaliado como fato social.

Para o autor, as representações que fazemos estão associadas aos sentidos que nos são transmitidos em relação ao objeto por várias instâncias sociais. Ele afirma ainda que, à medida em que a sociedade se apropria de um novo paradigma em sua realidade, o que antes era visto com resistência, apreensão ou tabu, por constituir algo desconhecido, passa a fazer parte do universo daquele grupo.

Outro autor muito importante para as pesquisas da teoria das representações sociais é Abric, que trabalha com uma abordagem estrutural e propõe que o conteúdo da representação se organiza em um sistema central e um sistema periférico, estes com características e funções distintas.

Para Sá (1998), a teoria de Abric atribui aos elementos cognitivos do núcleo central as características de estabilidade e rigidez e os elementos periféricos um caráter mutável e flexível.

Já para Alves–Mazzotti (2002), o que determina o núcleo central são as condições históricas, sociológicas e ideológicas e, portanto, este é fortemente marcado pela memória coletiva do grupo e pelo sistema de normas ao qual ele se refere. Já os elementos periféricos representam a parte operatória da representação e desempenham um papel essencial no funcionamento e na dinâmica das representações. Assim é o sistema periférico, que permite a elaboração de representações relacionadas à história e às experiências pessoais do sujeito.

Conhecer os indicadores das representações sociais das professoras em relação às pessoas com AH/SD é um rico instrumento para compreensão das complexas redes de significados presentes nos processos educacionais e nos processos de identificação e reconhecimento destes estudantes.

Entender os aspectos simbólicos relacionados à identificação destes estudantes permite uma ação mais focalizada e, conseqüentemente, um trabalho mais eficaz no que se refere à orientação de práticas que favoreçam o reconhecimento de suas características e promova um atendimento adequado de acordo com suas singularidades.

De acordo com Alves-Mazzotti (2003), as representações sociais orientam e justificam práticas, nos ajudando a compreender e tentar modificar as práticas docentes que resultam em desigualdades de oportunidades educacionais.

A autora ainda afirma que na teoria das representações sociais não tem sentido falar de erro, uma vez que as transformações efetuadas no processo de apropriação do objeto pelos indivíduos constituem a forma mesma do pensamento social e suas características são decorrentes das situações sociais em que esse pensamento se origina e das normas sociais que os orientam.

Sendo assim, temos uma teoria que se ajusta às discussões sobre os estudantes com AH/SD, sua identificação, reconhecimento e atendimento. Para isso

é preciso conhecer e entender como os professores enxergam, entendem ou concebem estes estudantes singulares.

3.1 A palavra e sua história

Para a análise dos dados, utilizamos a história da palavra, tendo como base o conceito trabalhado por Bakhtin (1997) e Cereja (2007).

Foi dado início ao estudo do conceito do autor sobre a palavra que, segundo ela, tem um ponto de vista dialético e dialógico, ou seja, a palavra nunca é “neutra”.

De acordo com Cereja (2007) a palavra possui

[...] uma forma abstrata da língua à espera de um falante que individualmente atualize seu sentido e a faça renascer para o fluxo contínuo da linguagem. Segundo Bakhtin, a palavra é sempre interindividual e reúne em si as vozes de todos aqueles que a utilizam ou a tem utilizado historicamente. (CEREJA, 2007, p 203).

Ela traz sua historicidade, o contexto histórico em que ela surgiu e está sendo utilizada. Diz o teórico russo:

A palavra (em geral, o signo) é interindividual. Tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da alma, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade. Não se pode deixar a palavra para o locutor apenas. O autor (o locutor) tem seus direitos imprescritíveis sobre a palavra, mas também o ouvinte tem seus direitos, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra tem seus direitos (não existe palavra que não seja de alguém) (BACKTIN, 1997, p. 351).

De acordo com as ideias bakhtinianas, palavra é sinônimo de discurso, mas também é encharcada de história, ideologia e luta social, já que, segundo Cereja (2007, p. 204) “ela é síntese das práticas discursivas historicamente constituídas”.

Nos estudos bakhtinianos, encontramos ainda a concepção língua de uma forma integral, concreta e viva e o discurso como prática social, como construção e troca social, e não como uma simples forma de homogeneizar ideologias, mas sim de ser capaz de produzir singularidades. O sujeito discursivo se constrói na relação social, entendendo a discursividade como um enunciado vivo.

Para Fiorin (2007, p. 43), “o indivíduo não fala e não pensa o que quer, mas o que a realidade impõe que ele pense e fale.” A configuração e a formação do

discurso estão envoltos em uma estrutura de relações permeadas por uma realidade social e histórica. A compreensão de linguagem, em última instância, perpassa a perspectiva da situação concreta, considerando o entrelaçamento entre o enunciado e o contexto.

Entendendo o discurso como um fenômeno que ocorre no social, Bakhtin defende a transformação do homem num contexto sócio-histórico-ideológico. Portanto, acredita-se que a discursividade passa por um processo interativo. De acordo com Rios (2009, p. 8), Bakhtin “rompe com as teorizações de seu tempo, apostando na ideia de que o sujeito pode ser concebido na integração das dimensões subjetivas, sobretudo transformando em ações de fato.”

Em outras palavras, o dizer na discursividade sempre vai se dirigir a alguém, ou seja, tem um público-alvo, levando em consideração a posição social de quem enuncia e do interlocutor.

Para tanto, buscamos trabalhar com estes conceitos na análise dos dados obtidos nesta pesquisa, trazendo para a discussão os significados e a historicidade a que as palavras nos remetem.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Participantes e o campo da pesquisa

Os Participantes desta pesquisa são seis professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública estadual de município de Santa Maria/RS.

Esta escola foi escolhida por ser próxima de outras duas escolas estaduais, nas quais o projeto de pesquisa “Da identificação a orientação de alunos com altas habilidades superdotação” estava realizando os processos de identificação no ano de 2012.

A escola se localiza na região norte da cidade e, portanto, atende a periferia da cidade. As professoras, no entanto, não moram próximas da escola, vindo de outra região da cidade.

A escola apresenta um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, de 5.1 no ano de 2007 e de 4.7 no ano de 2011, sendo que o município de Santa Maria, nestes mesmos anos, levando em consideração as escolas estaduais, apresentou um índice de 4.6 e 5.0 respectivamente. No universo de escolas estaduais do Brasil, a média em 2007 foi de 4.3 e em 2011 de 5.1, estando a escola mais ou menos na média das escolas estaduais de todo o Brasil.

4.2 Início dos procedimentos

De acordo com as leituras realizadas no decorrer da escrita deste trabalho, pudemos perceber que são inúmeras as formas de metodologias utilizadas nas Teorias de Representação Social. Diante disso, escolhemos o procedimento metodológico que acreditamos ter maior eficiência, analisando as participantes pesquisadas, a realidade existente e o contexto da pesquisa.

Esta pesquisa se caracteriza por ser qualitativa, pois, segundo Bogdan & Biklen (1994), o mais importante neste tipo de pesquisa é o contexto que envolve a realidade pesquisada, seus indivíduos e o local onde o estudo acontece; isso porque a preocupação consiste em entender os acontecimentos, as falas, os contextos, interpretando-os sob o referencial teórico do pesquisador.

Por se constituir em uma investigação da área das ciências humanas, foi feita esta escolha, pois este tipo de pesquisa, segundo Minayo,

[...] não é uma mera classificação de opiniões dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador (MINAYO, 1996, p. 27).

Utilizamos também para a coleta de dados três instrumentos distintos, que segundo Neves (1996), se caracterizam por ser uma “triangulação de instrumentos”.

Este método de triangulação é utilizado para demonstrar validade em pesquisas científicas. De acordo com Ollaik e Ziller (2012, p. 234):

A origem do termo triangulação está nas ciências que se utilizam de pesquisas sobre terra e sobre navegação, referindo-se a um método simples para determinar a posição de um ponto mediante observação de outros pontos adicionais (FARMER ET AL., 2006). Migrando das ciências exatas, a triangulação foi adotada em pesquisas na área da saúde e em pesquisas sociais por psicólogos quantitativos. Depois, passou a ser utilizada em várias áreas, por se acreditar que ela permite uma compreensão multidimensional de problemas complexos.

Este método foi utilizado nesta pesquisa para garantir a validade e confiabilidade dos dados coletados, bem como para enriquecer os dados para análise. Posteriormente, foi desenvolvido um item para cada instrumento de coleta de dados que foi utilizado nesta dissertação.

Anteriormente a coleta de dados desta pesquisa foi submetida a análise de um Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria e, após aprovação, (apêndice A), foi iniciada a coleta de dados da mesma.

Inicialmente, foi realizado o convite à escola para participação na pesquisa, concretizando o compromisso com a assinatura de um termo (apêndice B), afirmando ter disponibilizado a escola como local de coleta de dados.

No primeiro encontro com os as participantes da pesquisa, foi disponibilizado o termo de confidencialidade dos dados (apêndice C), bem como o termo de consentimento livre esclarecido (apêndice D). Ambos os termos foram lidos oralmente pela pesquisadora e posteriormente assinados pelos participantes da pesquisa.

4.3 Instrumentos de coleta de dados

4.3.1 Dinâmica das três características

Esta dinâmica foi o primeiro levantamento de dados realizados com as seis professoras participantes da pesquisa. Ela consistiu em, primeiramente, que as professoras imaginassem que elas possuíam um estudante em sala de aula que apresentava características de AH/SD. Após, foi solicitado que elas escrevessem três características deste aluno. A dinâmica foi realizada no ambiente escolar, sempre estando o grupo das seis professoras reunido em um mesmo ambiente, nas quartas-feiras, no horário das dezesseis horas e trinta minutos até as dezessete horas e trinta minutos, depois da reunião pedagógica da escola, na biblioteca da mesma.

4.3.2 Associação livre de palavras

Esta técnica teve por objetivo destacar aspectos das possíveis representações das professoras em relação às altas habilidades/superdotação. A técnica de associação livre de palavras foi realizada concomitantemente com todas as seis professoras, com a presença da pesquisadora.

Segundo Stein e Marques (2009, p. 170), “essa técnica permite um acesso mais fácil e rápido dos elementos que constituem o universo semântico do objeto estudado do que, por exemplo, uma entrevista”, sendo amplamente utilizada em pesquisas de representações sociais. Também por meio dessa técnica almejamos ter acesso a elementos implícitos ou latentes que poderiam ser facilmente perdidos nas produções escritas.

Essa técnica consiste em, a partir de uma palavra ou expressão indutora, solicitar que os/as participantes da pesquisa digam o maior número de palavras que lhes vêm à mente em relação ao termo indutor. Com isso, possibilita-se o acesso aos conteúdos, tanto nuclear quanto periféricos e latentes. Segundo Stein & Marques (2009, p. 170), esta técnica é “bastante difundida em pesquisas que utilizam, como suporte teórico/metodológico, as representações sociais como as realizadas em Marcondes (2004), Acosta (2005), entre outros.”

Primeiramente, foi organizada a sala que era a biblioteca da escola. Após, foram distribuídas canetas coloridas e folhas sulfite tamanho A4 branca para cada uma das professoras, deixando a critério de cada uma a cor ou a forma da escrita.

Foi solicitado que escrevessem as cinco primeiras palavras, expressões ou frases curtas que lhes viessem à mente depois que ouvissem as duas expressões indutoras: “altas habilidades/superdotação é...”; e, posteriormente: “quem são os estudantes com altas habilidades/superdotação”. Nos dois casos, foi solicitado que, para cada palavra, expressão ou frase curta fosse atribuído um número de prioridade e importância; isso porque acreditamos que, ao numerar, as professoras colocarão, como prioridade, a representação que é mais forte para si e assim sucessivamente. De acordo com Stein & Marques, em sua pesquisa,

A ordenação numérica facilitou a indicação destas três palavras, partindo-se da premissa de que algumas respostas poderiam atender aos critérios de evocação com maior frequência e, supostamente, as primeiras respostas teriam maior importância para as mães, ou seja, seriam centrais no esquema cognitivo das mesmas (STEIN; MARQUES, 2009, p. 170).

Acreditamos em que essa ordenação facilitou a execução do terceiro passo, que é a escrita de uma justificativa para a posição atribuída a cada palavra, expressão ou frase.

Nesta associação livre de palavras, foram evocadas vinte nove palavras pelas professoras pesquisadas, com sua respectiva frequência e peso. Foram analisadas as palavras com maior frequência e suas justificativas.

4.3.3 Perguntas e respostas

Esta fase final de coleta de dados foi realizada com a intenção de ver a confirmação dos dados obtidos pelos instrumentos anteriores. Foi analisada de acordo com os recortes decididos pelos pesquisadores, de forma a observar as palavras ou frases de mais proeminência e frequência, o que, de acordo com Gill, se configura como sendo um questionário “conjunto de questões”, que foram respondidas por escrito pelas professoras pesquisadas.

Foram seguidas a regras de elaboração sugeridas por Gill (2002),

A elaboração do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. Naturalmente, não existem

normas rígidas a respeito da elaboração do questionário. Todavia, é possível, com base na experiência dos pesquisadores, definir algumas regras práticas a esse respeito:

- a) as questões devem ser preferencialmente fechadas, mas com alternativas suficientemente exaustivas para abrigar à ampla gama de respostas possíveis;
- b) devem ser incluídas apenas as perguntas relacionadas ao problema proposto;
- c) não devem ser incluídas perguntas cujas respostas possam ser obtidas de forma mais precisa por outros procedimentos;
- d) deve-se levar em conta as implicações da pergunta com os procedimentos de tabulação e análise dos dados;
- e) devem ser evitadas perguntas que penetrem na intimidade das pessoas;
- f) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- g) deve-se levar em consideração o sistema de referência do entrevistado, bem como seu nível de informação;
- h) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;
- i) a pergunta não deve sugerir respostas;
- j) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez;
- l) o número de perguntas deve ser limitado;
- m) o questionário deve ser iniciado com as perguntas mais simples e finalizado com as mais complexas;
- n) as perguntas devem ser dispensadas sempre que houver possibilidade de “contágio”;
- o) convém evitar as perguntas que provoquem respostas defensivas, estereotipadas [...] GILL (2002, p. 116).

Este questionário foi realizado com todas as professoras concomitantemente e com a presença da pesquisadora.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Foram analisados a frequência e a regularidade das palavras nos três instrumentos utilizados para constituição do corpo da pesquisa, selecionando-se, assim, as palavras mais recorrentes. Com isso, vamos buscar entender as representações sociais das professoras em relação ao estudante com AH/SD e às produções de sentidos dos dizeres que conferem ao estudante com este comportamento.

Porém, o trabalho de análise não se limita à interpretação, pois ganha sentido mais forte, verificando os mecanismos e processos de significação e trazendo à luz os sentidos existentes no texto. Trabalha-se na materialidade do texto, de modo que se possa enxergar nele as representações sociais do sujeito em relação ao objeto pesquisado e levantar quais as hipóteses dessas representações, seus fatores sociais, culturais e históricos.

5.1 Dinâmica das três características

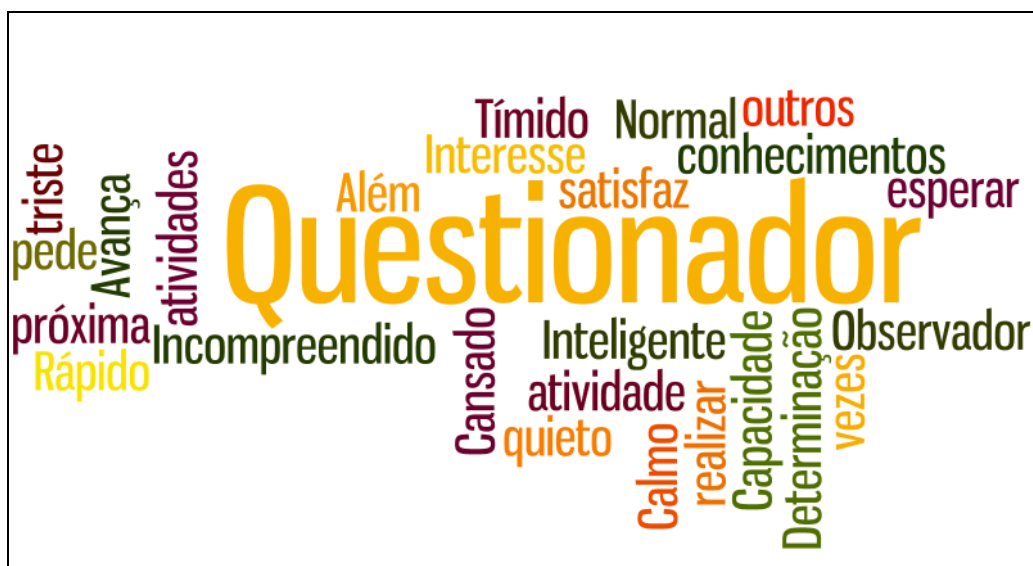


Figura 2 - Nuvem de palavras da dinâmica das três características

Este sistema denominado nuvem de palavras esta disponível *online*, encontrado no site <http://www.wordle.net/create> e tem como objetivo destacar as palavras que, com mais frequência, aparecem nos textos submetidos a ele. Assim,

podemos perceber que, na primeira dinâmica, a palavra que mais esteve em destaque como sendo uma das três características do aluno com altas habilidades/superdotação seria questionador.

Como já exposto anteriormente, esta parte da coleta de dados consistiu na tarefa de as professoras citarem três características de estudantes com AH/SD, se elas os tivessem em sala de aula.

O recorte realizado foi feito de acordo com as palavras que não apareceram na coleta de dados dos demais instrumentos, pois as outras palavras já serão discutidas posteriormente. Restaram então “interesse”, “calmo”, “tímido”, “quieto”, “triste”, “entediado” (cansado de esperar a próxima atividade). Trabalharemos a partir dos significados destas características.

O quadro a seguir apresenta as respostas das professoras:

Questionador	Interesse	Questionador	Normal	Inteligente	Rápido em realizar as atividades
Além de ...	Determinação	Calmo	Incompreendido	Questionador	Cansado; (de esperar a próxima atividade) Entediado
Avança mais, não se satisfaz, pede outros conhecimentos.	Capacidade	Tímido	Observador	Quietos	Às vezes triste

Quadro 1 - Dados coletados na Dinâmica das Três características

• Interesse

Acreditamos que esta palavra se refira ao interesse que os estudantes com altas habilidades têm em aprender e em desenvolver sua área de interesse.

De acordo com o dicionário Aurélio, interessado adj. 1. é aquele que tem interesse em algo. 2. Baseado em interesses pessoais.

Designa também interesse por uma atividade ou área, mas também pode ter o significado de interessado pelas atividades escolares.

• Calmo, tímido e quieto

Estas três palavras serão analisadas conjuntamente, pois apresentam proximidades nos significados. Elas remetem a algumas características de um dos tipos de superdotação abordados por Renzulli (2004).

O tipo Acadêmico é aquele que, muitas vezes, é mais valorizado pela escola por se destacar nas áreas mais trabalhadas na mesma. Este tipo de estudante com altas habilidades/superdotação se caracteriza por ser aquela pessoa que possui um rendimento escolar melhor que os colegas da mesma faixa etária.

Este alto rendimento se concentra nas áreas lógico-matemática e linguística. Também são provavelmente os estudantes que se saíam bem nos testes de QI. E que podem apresentar como característica a introspecção, ou seja, serem quietos, tímidos e, muitas vezes, até mesmo tristes, principalmente quando sua alta potencialidade é vista como algo negativo pelos professores ou colegas.

- **Entediado** (cansado de esperar a próxima atividade)

Acreditamos que esta palavra foi utilizada pelas professoras pesquisadas como sendo uma das três características de um aluno com indicadores de AH/SD, pois como já vimos anteriormente, devido a algumas de suas singularidades, este aluno pode estar desmotivado com as aulas que encontra na escola, pois muitas vezes elas não instigam sua curiosidade, inteligência e interesse. Isso pode ser observado nos três tipos de estudantes com características de altas habilidades proposto por Renzulli (2004); seja no produtivo criativo, devido à sua grande energia criativa, que pode não estar sendo observada e conduzida adequadamente em sala de aula; seja no acadêmico, devido muitas vezes à falta de motivação intelectual em relação aos conteúdos e forma como eles são trabalhados em sala de aula; e no combinado dos dois tipos, acadêmico e produtivo criativo, que muitas vezes demonstram esta insatisfação com o desenvolver dos trabalhos escolares, evidenciando tédio, descaso ou até mesmo desmotivação em estar dentro da escola. E esta falta de estímulo na escola pode promover um desinteresse no aluno em frequentá-la, podendo provocar até mesmo a evasão deste.

Analisando os dados coletados com a Dinâmica das Três Características, pudemos perceber que as características sugeridas pelas professoras pesquisadas são condizentes com alguns comportamentos de altas habilidades/superdotação citados por pesquisadores desta temática, como Renzulli (2004), Landau (2002) e Virgolim (1997 e 2007); ou seja, estas palavras estão ligadas a alguma característica que este aluno possa demonstrar de acordo com pesquisadores em sala de aula.

5.2 Análise da Associação livre de palavras

Na associação livre de palavras, foram evocadas 29 palavras pelas professoras, tendo cada uma sua frequência e sua ordem de importância (peso) e ordem média.

Esta frequência refere-se às vezes em que a palavra foi evocada pelos profissionais e a ordem de importância, ao lugar ocupado entre as 5 palavras. Atribui-se peso 1 às palavras evocadas em primeiro lugar e peso 2 as em segundo e assim sucessivamente. Para obtermos a ordem média, dividimos o peso pela frequência.

Associação livre de palavras				
Palavras	Frequência	Importância/ peso	Total da importância	Ordem média
Inteligência	4	3+2+4+1	10 : 4	2,5
Espertos	3	4+ 5+ 4	13 : 3	4,3
Além de ...	2	1+4	5 : 2	2,5
Curiosos	2	2 + 5	7 : 2	3,5
Destacam-se	1	1	1	1
Conhecimento	1	1	1	1
Entendimento	1	1	1	1
Conhecimento	1	1	1	1
Desafio	1	1	1	1
Aluno com maior habilidades	1	1	1	1
Subversão	1	1	1	1
Dificuldade para interagir com grupos	1	1	1	1
Estudo	2	2	2	2
Criatividade	2	2	2	2
Interesses	2	2	2	2
Avançados	2	2	2	2
Não se adaptam às rotinas normais	2	2	2	2
Lógico	3	3	3	3
Comunicação	3	3	3	3
Compreensão	3	3	3	3
Pesquisa	3	3	3	3
Envolvimento com a tarefa	3	3	3	3
Progride sempre abordando outros pontos de vista	3	3	3	3
Superdotação	4	4	4	4
Estudo acompanhado	4	4	4	4
Preparado	4	4	4	4
Expectativas diferentes	5	5	5	5
Planejamento	5	5	5	5

Quadro 2 - Frequência das palavras coletas no instrumento Associação Livre de Palavras

- As palavras mais frequentes e lembradas nas primeiras posições se caracterizam pela zona central da representação social.

- As palavras mais frequentes e lembradas nas últimas posições constituem a zona periférica das representações.

Observando o quadro acima, encontramos as palavras “inteligência” e “espertos” com maior frequência e evocadas nas primeiras colocações de importância. Assim, estas compõem a zona central das representações das professoras em relação aos estudantes com altas habilidades/superdotação. E na zona periférica das representações estariam as palavras “curiosos” e “além de”.

Os termos que ocupam o possível núcleo central das representações sociais são, de acordo com Abric (2001), os mais estáveis da representação e indicam o que é consenso neste grupo social pesquisado em relação às características dos estudantes com AH/SD, pois apresentam uma rigidez e estabilidade e não mudam com facilidade. Já as palavras que possivelmente compõem a zona periférica das representações destas professoras pesquisadas se caracterizam por ser de natureza mais flexível, mutável e individual.

De acordo com o mesmo autor supracitado, o núcleo central constitui o significado global da representação e organiza os elementos da zona periférica.

Estando as palavras “inteligência” e “espertos” possivelmente constituindo o núcleo central das representações das professoras, seriam elementos indispensáveis para a identificação ou caracterização de estudantes com AH/SD.

Porém, também podemos observar que as duas palavras “curiosos” e “além de”, que compõem a zona periférica, estão ligadas, de certa forma, às palavras do núcleo central com significados muito próximos, conforme encontramos na acepção 2 da palavra “curioso”, no dicionário Houaiss online.

2 que ou quem manifesta desejo de ver, ouvir, experimentar, ficar conhecendo

Ex.: <o espectador c. não perde um capítulo> <um c. observou a cena longamente>

2.1 que ou quem mostra vontade de aprender, pesquisar, saber
Ex.: <profissional c., capaz de aviar receitas> <um grande c. estava à frente do laboratório>

2.2 Derivação: por extensão de sentido. Uso: pejorativo.

Se analisarmos as palavras por meio do senso comum, suas acepções estão próximas, pois “além de” também remete a alguém ou algo que quer mais, que busca, que pesquisa, que está além de algum padrão pré-estabelecido. Se pensarmos nas palavras “inteligência” e “espertos”, por meio do senso comum, também poderíamos dizer que têm significado semelhante ao de “curioso” e “além de”, pois remetem a algo ou alguém que vai em busca, que quer algo mais e que é diferente do padrão.

A seguir, pudemos observar a nuvem de palavras a partir da Associação livre de palavras. As que estão em destaque, maiores em relação as demais, são evocadas com maior número de vezes durante a coleta de dados com este instrumento.



Figura 3 - Nuvem de palavras da Associação livre de palavras

Analisando a Figura 3, podemos perceber que as palavras com maior frequência foram “inteligência (4)”, “espertos (3)”, “além de (2)”, e “curiosos (2)”, as quais poderíamos ordenar ainda pela média das colocações:

Ordenar pela média:

Espertos: 4,3

Curiosos: 3,5

Além de: 2,5

Inteligência: 2,5

A análise destes dados foi realizada, posteriormente, juntamente com as justificativas dadas pelas professoras, para ordená-los pelo fator “importância”. Como a diferença numérica entre as principais palavras foi muito próxima e, para não correr o risco de deixar palavras significativas fora da análise das representações, decidimos incluir na análise a primeira palavra mais importante (importância 1) de cada professora pesquisada.

Mais importantes (importância 1):

Desafio =1

O aluno com maior habilidade =1

Subversão =1

Conhecimento =1

Entendimento =1

Dificuldade para interagir com grupos =1

Na segunda fase, estas palavras, foram organizadas semanticamente, buscando os significados nas justificativas apresentadas pelos professores no momento em que faziam a evocação. Desta forma, começamos a agrupar palavras e estabelecer categorias a partir de seus significados.

Este procedimento nos faz sair de uma leitura apenas quantitativa para realizar um estudo qualitativo dos dados.

Analisando as justificativas encontramos que:

Para “inteligência”:

São alunos que tem o QI mais avançado, mais espertos, questionadores, participativos, inteligentes. Entendo que superdotação é um aluno (caso), que supera, o aluno “comum” digamos assim, em características de educando. Assimila e realiza as atividades com mais “rapidez”, entende mais rápido o processo, atinge os objetivos mais rápido.

Para “além de ...” e “curiosos”:

Os alunos superdotados são pessoas que querem algo além do que está sendo proposto, que muitas vezes são ignorados nas diferenças que apresentam. Buscam mais, querem mais e demonstram curiosidades no avanço de conhecimentos percebendo outras lógicas no que é proposto. Os alunos superdotados são pessoas que querem algo além do que está sendo proposto.

Para **“espertos”**:

Esperto – Estar ativo, disposto.

Para **“desafio”** encontramos a justificativa:

Na minha opinião, a superdotação exige mais preparo do prof. devido a “rapidez” digamos assim com que as atividades pedagógicas são executadas pelo aluno é preciso diversificar mais, para a “aula” ser mais dinâmica, corresponder as expectativas do aluno.

Para o **“aluno com maior habilidade”**:

Porque se uma criança não tiver habilidades maior que os outros, será um aluno normal.

Para **“subversão”**:

Os alunos que são considerados subversivos e que demonstram interesses outros, que vão além dos conteúdos ensinados, apresentam inteligências ao resolverem determinados desafios, questionam o que foi proposto e apresentam outras maneiras de resolver determinados “problemas”.

Para **“conhecimento”**:

Para que haja um trabalho com progressos, mais eficaz e feito com competência é necessário ter: conhecimento da proposta, sistematizar uma linha de conduta e ter compreensão para os desafios que surgirão e as necessidades e adaptando o que se faz necessário.

Para **“entendimento”**:

Entendimento – como um todo.

Para **“Dificuldade de interagir com o grupo”**:

Sempre manifesta diferença na forma de agir onde devemos estar atento. Dificilmente participa de rotinas buscando satisfazer a sua ansiedade pelo que virá depois. Progride em tudo que se interessa sempre buscando novas alternativas para seu conhecimento.

Analisando as justificativas das palavras evocadas pelas professoras pesquisadas na técnica da Associação Livre de Palavras, foi possível perceber seu entendimento bem como a concepção para as mesmas em relação a estas palavras.

Retornamos, assim, para as palavras que compõem a Zona Central: “Inteligência” e “espertos”, bem como as que possivelmente se encontram na Zona periférica das representações, que seriam “curiosos” e “além de”, para entendermos que as representações construídas dentro do grupo social pesquisado têm realmente semelhanças no significado.

Estas possuem ligação direta com a forma com que as professoras pesquisadas veem o aluno com características de AH/SD, como sendo um aluno mais inteligente que os demais, questionador, curioso, muitas vezes deslocado em relação ao grupo de outros estudantes, que promove o sentimento de desafio nos professores, pois quer mais e está fora de um padrão pré-estabelecido pelo profissional da educação ou pela escola de um modo geral.

5.3 Análise do questionário

Para a análise do questionário, que se constitui na terceira parte da coleta de dados, buscamos as palavras ou expressões mais recorrentes já coletadas com os instrumentos anteriores, dando maior atenção para as evocações com maior projeção e que contribuam para a discussão dos dados, como uma forma de confirmá-los.

Na primeira questão, “Onde podemos encontrar pessoa com altas habilidades/superdotação”, as respostas que trazemos para discussão são:

Qualquer pessoa pode ser. Mas **só podemos ter certeza depois de uma investigação com profissionais qualificados.**
Em qualquer realidade, porque acredito que **superdotação é um “dom”, nasce com a pessoa.**

Nesta resposta, pudemos perceber grande ênfase na questão do diagnóstico por “profissional qualificado”. Isso nos mostra que ainda hoje encontramos resquícios desta vertente médica do diagnóstico, como podemos observar na discursividade do grupo das professoras pesquisadas. Isso apresenta a ideia de que as professoras pesquisadas acreditam em estudantes com comportamento de superdotação e suas representações estão constituídas em torno deste aluno como sendo inteligente, curioso, esperto e que, muitas vezes, esta, além da média “padrão”, podendo, com estas representações, realizar uma identificação destas características em sala de aula. Porém, mesmo assim, necessita-se de um diagnóstico que afirme e corrobore o que ela, professora, já vem observando dia a dia em sala de aula.

Outra concepção relevante para a discussão é a questão do ‘Dom’, que remete ainda a questões religiosas que datam da idade média, quando tudo era concebido a partir do querer divino. Esta palavra traduz a concepção de superdotação apresentada pelas professoras como sendo um presente de Deus, abolindo, assim, as concepções científicas.

Outras respostas encontradas no questionário apresentam concepções que retornam à Zona central e Zona periférica das representações do grupo de professoras pesquisadas. Como a deste aluno com indicadores de AH/SD, sendo:

Inteligente, rápido para assimilar e realizar as tarefas, questionador.

Aquele que supera as nossas expectativas, busca sempre aprender cada vez mais as vezes pouco se adapta a atividade rotineiras.

Inteligente é uma coisa, superdotada é alguém que se destaca mais.

Aprende e descobre sozinho. Busca alternativas variadas para solução de problemas. Tem interesse.

Ser capaz de adaptar-se às mais variadas situações de forma otimista e harmônica.

Inteligência é a capacidade do individuo assimilar melhor com habilidades as atividades propostas.

Interessado e comprometido com os novos conteúdos.

Comportamento excelente.

Acho que seria um **aluno perfeito**, com todas as habilidades.

É uma **criança normal**.

Nestas respostas das professoras pesquisadas, voltamos às palavras analisadas anteriormente, confirmando mais uma vez a centralidade das representações destas professoras na “inteligência”, na característica de serem

“questionadores” e serem os estudantes que estão acima da média, do padrão pré-estabelecido com capacidades e habilidades elevadas.

6 TRIANGULAÇÃO DE DADOS

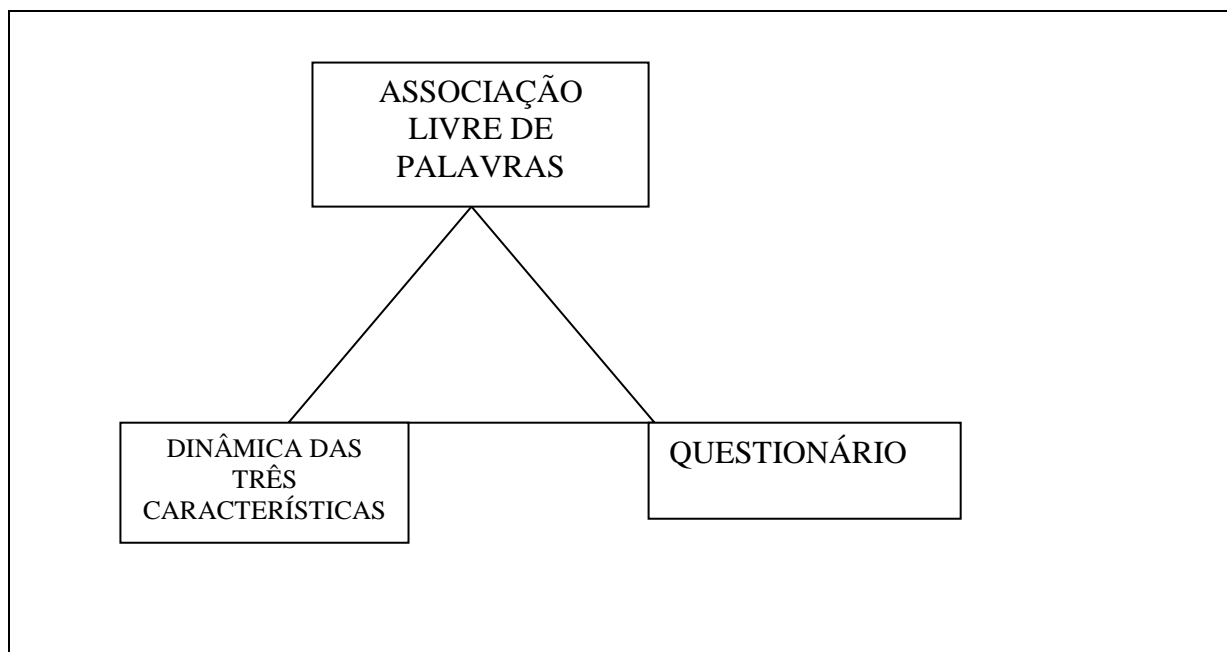


Figura 4 - As três pontas do triângulo
Fonte: elaborada pelas autoras.

Nesta triangulação, buscamos identificar as representações sociais das professoras em relação aos estudantes com comportamentos de superdotação, por meio de evidências encontradas na discursividade destas, para problematizar as possíveis consequências destas representações, a identificação e posterior atendimento destes estudantes.

E, por se tratar de uma pesquisa que tem como embasamento teórico a Teoria das Representações Sociais, não cabe aqui discutir se estas representações são certas ou erradas, pois trabalhamos apenas nas discussões dos significados, buscando conhecer e entender estas representações para, posteriormente, propor ações de qualificação na identificação de estudantes com características de AH/SD, partindo do que as professoras já trazem consigo a respeito destes estudantes.

Iniciaremos o percurso trabalhando a etimologia das palavras que mais se destacam, seja pela frequência com que apareceram na coleta de dados, seja na importância a elas atribuídas. Para esta análise etimológica inicial, utilizaremos o dicionário *online* Houaiss da Língua Portuguesa.

Neste dicionário, encontramos para o termo Subversão oito verbetes. O surgimento do termo data de 1589,

Subversão

substantivo feminino

ato ou efeito de subverter(-se)

1 ato ou efeito de derrubar, destruir; ruína, destruição, queda**2** perversão moral

Ex.: assistem passivos à s. dos costumes

3 Rubrica: medicina. perturbação digestiva**4** **revolta, insubordinação contra a autoridade, as instituições, as leis, as regras aceitas pela maioria**

Ex.: <os governos autoritários vêm em qualquer contestação um ato de s.> <s. dos valores>

5 **transformação ou destruição da ordem estabelecida****6** ato ou efeito de transtornar o funcionamento normal ou o considerado bom de (alguma coisa); tumulto, perturbação**7** Rubrica: política. conjunto de ações sistemáticas, efetuadas por elementos internos, que visam minar e derrubar um sistema político, econômico ou social**8** Derivação: por metonímia. Rubrica: política. conjunto dos indivíduos que praticam essas ações

Ex.: a luta com a s. (grifos nossos)

Acreditamos que o significado deste termo utilizado pela professora pesquisada estaria de acordo com as acepções 4, 5, ou seja, o aluno com características de AH/SD seria subversivo à medida em que se pode se revoltar contra a autoridade do professor e as regras da escola. Esta representação social remete a uma das características que podemos encontrar nos estudantes com esta singularidade, que é serem questionadores à norma ou ordem estabelecida, serem formadores de opinião e também muito questionadores, principalmente quando suas características estão nas áreas interpessoal e liderança, pois gostam de argumentar e expor suas ideias. Esta postura pode ser entendida pela professora como uma característica subversiva. Outra característica que o aluno superdotado pode apresentar, que poderia ser a origem da representação social de um aluno subversivo, seria o senso crítico exacerbado.

Todas estas concepções e características nos levam a discutir outro conceito que foi recorrente durante a coleta de dados, o de questionador como sendo uma das características do aluno com AH/SD. De acordo com o dicionário *online* Houaiss, o termo questionador teve sua origem em 1836 e encontramos neste apenas uma acepção: “Questionador: adjetivo e substantivo masculino, que ou o que questiona; interrogador”.

Esta característica, segundo Freitas e Pérez (2011), é vista com maior intensidade no aluno com características de AH/SD do tipo produtivo-criativo. Segundo as autoras, este aluno apresenta:

[...] geralmente destaca-se por ser mais questionadora; extremamente imaginativa e inventiva e dispersiva, quando a tarefa não lhe interessa, não apreciando a rotina e tendo modos originais de abordar e resolver os problemas, pelo que muitas vezes tem baixo desempenho e falta de motivação (FREITAS; PÉREZ, 2011, p. 25).

Estas são características que também podem ser remetidas para os estudantes extremamente subversivos.

Outra palavra evocada consideravelmente foi interesse como sendo uma características do aluno com AH/SD. Encontramos como definição da palavra interesse no dicionário Houaiss, oito acepções:

- Interesse
substantivo masculino
- 1 aquilo que é importante, útil ou vantajoso, moral, social ou materialmente**
Ex.: um serviço de i. público
 - 2 estado de espírito que se tem para com aquilo que se acha digno de atenção, que desperta a curiosidade, que se julga importante**
Ex.: <escutar com i.> <falta de i.>
 - 3 qualidade daquilo que retém a atenção, que prende o espírito**
Ex.: um romance cheio de i.
 - 4 importância dada a alguma coisa**
Ex.: um assunto de i. capital
 - 5 atitude de benevolência para com uma pessoa e para com tudo que lhe diz respeito**
Ex.: mostrar i. pela saúde de alguém
 - 6 apego àquilo que só é vantajoso ou beneficia a si mesmo; vantagem pessoal**
Ex.: é incapaz de fazer algo que não seja por i.
 - 7 participação nos lucros dada ao empregado por um estabelecimento**
 - 8 lucro decorrente dos juros produzidos pelo capital**

Acreditamos que as acepções mais utilizadas no senso comum sejam as de número 1, 2, 3, 4, 6, que também são significados aos quais o interesse dos estudantes com AH/SD fazem referência.

Autores como Renzulli (1985), Novaes (1979) e Alencar e Fleith (2001) descrevem as características destes estudantes e o interesse é recorrente de várias formas, como o interesse pela sua área de potencialidade, interesse por assuntos e temas complexos, ideias novas e por várias atividades.

Podemos também citar uma dos três comportamentos de superdotação que compõem a teoria dos três anéis de superdotação proposta por Renzulli (2004), que é o alto envolvimento com a tarefa ou comprometimento com a tarefa. Segundo este autor, este comportamento envolve grande motivação para resolver problemas de

seu interesse, perseverança, definição de expectativa e altos níveis de interesse e entusiasmo, determinação, senso estético e qualidade e excelência no seu próprio trabalho e no dos outros.

Porém, ainda entramos nos resultados das representações como, por exemplo, a palavra entediado. O aluno com características de AH/SD se apresenta entediado com as formas rígidas e duras da escola. Realmente, se concebemos a escola da maneira como ela existe, engessada em normas e ideias que foram pensadas para uma sociedade que já não existe mais, este aluno que é ativo, investigador, interessado, questionador vai, com certeza, estar entediado com a escola nos moldes nos quais ela ainda se apresenta. Assim, remete-se às acepções sobre a palavra: “**Entediado**”, adjetivo que se entediou; 1 cheio de tédio; aborrecido, enfasiado, também remetendo às características dos estudantes do tipo criativo-produtivo. Sobre estes estudantes e as práticas educacionais referentes a eles, Renzulli descreve,

[...] aquele aspecto da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais platéias-alvo (target audiences). (RENZULLI, 2004, p. 07).

E ainda sobre as situações de aprendizagem em relação aos estudantes com este tipo de superdotação, Renzulli (2004, p. 7), segue: “as situações de aprendizagem concebidas para promover a superdotação produtivo-criativa enfatizam o uso e a aplicação do conhecimento e dos processos de pensamento de forma integrada, indutiva e orientada para um problema real”.

Neste ponto, encontramos uma palavra que remete aos estudos do autor supracitado sobre o outro tipo de superdotação: a superdotação acadêmica que, segundo o autor, seria a de mais fácil identificação no ambiente escolar, pois envolvem estudantes que se caracterizam por ter desempenho elevado nas áreas trabalhadas e mais valorizadas na escola, que seriam as áreas acadêmicas, lógico-matemáticas e linguística. De acordo com Renzulli (1986 apud FREITAS e PÉREZ 2011, p. 25), segundo o desenvolvimento destes estudantes, “[...] enfatiza a aprendizagem dedutiva, o treinamento estruturado no desenvolvimento dos processos de pensamento e aquisição, armazenamento e recuperação das informações.”.

Diante disso, trazemos as acepções trabalhadas pelo dicionário Houaiss,

Calmo

adjetivo

1 que está em calma; que não apresenta movimento, agitação, perturbação; quieto, sossegado

Ex.: <o céu está c.> <aos domingos, o centro da cidade é c.>

2 que não apresenta sinais de excitação, nervosismo, exaltação de ânimo, agitação; tranqüilo, sereno

Ex.: <manteve-se c. e não discutiu> <seu jeito c. cativou o público>

2.1 Derivação: por extensão de sentido. Diz-se de pessoa que, por temperamento, não se excita ou perturba com facilidade, apresentando freq. comportamento estável; pacífico, tranqüilo

Ex.: homem c. nunca perde a cabeça

3 m.q. **calmoso**.

A palavra calma, que foi evocada na coleta de dados, pode estar associada à representação social de aluno com comportamento superdotado do tipo acadêmico, pois ainda encontramos três acepções para ela que remetem às características discutidas acima.

Entramos agora na discussão das duas palavras que constituem a Zona Central das representações sociais das professoras em relação aos estudantes com AH/SD. Esta Zona seria onde estão localizadas as representações mais fortes e rígidas e compartilhadas pela sociedade e estariam intimamente ligadas a fatores históricos, sociológicos e ideológicos, marcando a memória coletiva do grupo de professoras.

A Zona central encontrada neste grupo de professores pesquisadas foi “inteligência” e “espertos”, duas palavras com um significado em nível de senso comum muito próximos. Já havíamos nos referido sobre inteligência anteriormente, pois ela e a superdotação estão sempre ligadas, relacionadas historicamente, como já foi citado no subtítulo 2.3, e como corrobora Virgolim (1997), quando se propõe a fazer um estudo sobre os conceitos de inteligência e superdotação. Podemos constatar que estes dois termos surgem à medida que os primeiros testes mentais são criados e realizados em 1869 pelo nobre inglês Sir Frances Galton, influenciado pelos estudos de seu primo Charles Darwin sobre a evolução das espécies. Seus estudos tinham como objetivo comprovar que os traços de habilidades intelectuais eram transmitidas hereditariamente de geração para geração.

De acordo com Virgolim, (1997),

[...] a importância das investigações de Galton para os estudos das diferenças individuais. Foi a partir de seus trabalhos que surgiu a crença na teoria da inteligência fixa. Passou-se a acreditar que havia um relacionamento entre a acuidade visual e inteligência geral, sendo que a inteligência permaneceria intacta desde o nascimento até a morte do indivíduo. Desta forma, poder-se-ia predizer, com exatidão, que tipo de indivíduo uma criança iria se tornar, já desde a infância mais precoce, independentemente de qualquer efeito do seu ambiente. Suas ideias, muito bem aceitas pela comunidade científica da época, permanecem por quase um século, influenciando até os dias atuais este campo de conhecimento (VIRGOLIM, 1997, p. 4).

As acepções sobre inteligência e esperto encontradas no dicionário online Houaiss corroboram com as ideias trabalhadas até aqui e com as representações encontradas nas professoras pesquisadas.

Em relação à inteligência, encontramos a etimologia “lat. *intelligentia*, ae 'entendimento, conhecimento'; ver *leg-*; f.hist. sXIV *jntelligencia*, sXV *inteligenci*”, e nove acepções, todas elas com relação ao ato, faculdade ou capacidade de aprender, com exceção à nona acepção.

Inteligência

substantivo feminino

1 faculdade de conhecer, compreender e aprender

2 conjunto de funções psíquicas e psicofisiológicas que contribuem para o conhecimento, para a compreensão da natureza das coisas e do significado dos fatos

Ex.: a doença afetou a sua i.

3 Rubrica: psicologia. Capacidade de apreender e organizar os dados de uma situação, em circunstâncias para as quais de nada servem o instinto, a aprendizagem e o hábito; capacidade de resolver problemas e empenhar-se em processos de pensamento abstrato

4 Rubrica: psicologia. Percepção clara e fácil; habilidade em tirar partido das circunstâncias; engenhosidade e eficácia no exercício de uma atividade; sagacidade, perspicácia

5 Rubrica: psicologia. Nos animais, função mental de organização do real em atos (e não em atos e pensamentos, como nos seres humanos)

6 ato ou efeito de apreender algo pela inteligência; compreensão

Ex.: a i. das leis requer cuidadosas interpretações e discriminações

7 Derivação: por metonímia. Indivíduo de grande inteligência; cabeça, cérebro, sumidade.

Ex.: o congresso reuniu as grandes i. do país

8 harmonia, entendimento recíproco

Ex.: viver em boa i.

9 acordo ou combinação secretos; maquinação, conluio

Ex.: a i. entre ambos foi desmascarada

E, para a palavra esperto, na acepção três, encontramos a significação de inteligente, significado comumente utilizado como sinônimos.

Esperto

adjetivo

1 m.q. **desperto** ('acordado')**2** que não dorme e percebe tudo; atento, vigilante, vivo**3** Derivação: sentido figurado. Inteligente, perspicaz, arguto, ladino

Ex.: esse menino é e. e vai longe

4 Derivação: sentido figurado. Que age com rapidez e eficiência; ativo, enérgico, ligeiro**5** m.q. **espertalhão****6** morno, quase quente (diz-se de banho, água)

Ex.: água e.

7 Regionalismo: Brasil. Uso: informal. m.q. **bacana**
substantivo masculino**8** indivíduo espertalhão

Ex.: não queremos espertos no nosso grupo.

Esta proximidade de significações para a “inteligência” e “esperto” se dá devido aos conhecimentos do senso comum, que são passados por meio da discursividade para o grupo social. E, por isso, se constitui o núcleo central das representações apresentadas por este grupo de professoras.

Outro indicador de representação social que encontramos na análise dos dados foi a palavra curioso para designar mais uma característica do aluno com comportamento de superdotação.

Curioso

adjetivo e substantivo masculino

1 que ou aquele que é ou se comporta de modo zeloso, cuidadoso

Ex.: <muito c. em seu trabalho> <foi sempre um c. com suas coisas>

2 **que ou quem manifesta desejo de ver, ouvir, experimentar, ficar conhecendo**

Ex.: <o espectador c. não perde um capítulo> <um c. observou a cena longamente>

2.1 **que ou quem mostra vontade de aprender, pesquisar, saber**

Ex.: <profissional c., capaz de aviar receitas> <um grande c. estava à frente do laboratório>

2.2 Derivação: por extensão de sentido. Uso: pejorativo. Que ou aquele que é presa do desejo de se inteirar de segredos ou particularidades alheias; indiscreto, bisbilhoteiro

Ex.: <funcionário c. e mexeriqueiro, tinha horror a trabalhar> <mal se hospedou no hotel, mostrou-se um c. e inconveniente>

3 que ou aquele que não tem interesse particular em qualquer fato, mas circunstancialmente, e ger. por ociosidade, os acompanha com atenção

Ex.: <incomodou-se com as pessoas c. à sua volta> <os c. amontoaram-se em torno da vítima>

4 Regionalismo: Brasil. Uso: informal. Que ou quem se ocupa de uma atividade ou profissão sem formação regular e/ou sem experiência no assunto; amador, prático**4.1** Regionalismo: Brasil. Uso: informal. Que ou quem procura fazer curas através de práticas não profissionais, utilizando-se de simpatias, feitiços, benzeduras etc.**5** Regionalismo: Brasil. Uso: informal. Que ou aquele que é homossexual ativo.

6 Rubrica: termo jurídico. Regionalismo: Brasil. Uso: informal. Diz-se de ou juiz, delegado ou escrivão que assim é apelidado por fazer muitas perguntas

adjetivo

7 movido, guiado pela curiosidade

Ex.: olhar c.

8 que desperta interesse, chama a atenção, surpreende pela originalidade, novidade

Ex.: <pintura c.> <notícia c.> <solução c.>

9 que é inesperado, estranho, notável

Ex.: acontecimento c.

Nas acepções 2 e 2.1, encontramos significados para a palavra curioso, aplicáveis à realidade vivenciada pelas professoras pesquisadas e também compatíveis com as características dos estudantes com comportamento de superdotação.

Já nas acepções 7 e 8 podemos fazer uma outra análise, aproximando-a de uma dos comportamentos de superdotação expostos por Renzulli (2004) na teoria dos três anéis, a criatividade, que constitui o terceiro grupo de comportamentos propostos por este teórico.

De acordo com Freitas e Pérez (2011, p. 22), a criatividade “[...] define-se pela capacidade de juntar diferentes informações para encontrar novas soluções. Muitas vezes é equivocadamente considerada sinônimo das palavras superdotação, gênio e criadores eminentes ou pessoas altamente criativas”.

Outros três indicadores de representações que vamos discutir são em relação às palavras “perfeito”, “normal” e “dom”

“Perfeito”, com relação aos estudantes com características de altas habilidades, seria o aluno perfeito, como podemos observar neste trecho retirado de um dos instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa: “acho que seria um **aluno perfeito**, com todas as habilidades.” O aluno perfeito seria aquele que realiza todas as atividades propostas em sala de aula, não apresenta nenhuma dificuldade nos conteúdos, possui notas altas em todas as disciplinas escolares. Sendo assim, se este aluno existisse não seria um aluno normal.

Estas duas representações estão ligadas a dois tipos de estereótipos recorrentes há muito tempo em relação ao aluno com AH/SD.

Perfeito

adjetivo

1 em que não há defeito; que apresenta as melhores qualidades

2 que se caracteriza por ser completo; cabal, rematado, total

- 3 que se destaca por ser notável; magistral**
4 destro, exercitado
5 formoso de corpo; belo, elegante
6 Rubrica: termo jurídico. De conformidade com as exigências legais
7 Rubrica: morfologia botânica. Que apresenta todas as características distintivas, como, p.ex., uma folha constituída por limbo, pecíolo e bainha ou uma flor com cálice, corola, estame e pistilo; completo
8 Rubrica: música. Diz-se de acorde de três sons que, no estado fundamental, contêm quinta justa
 adjetivo e substantivo masculino
 Rubrica: gramática.
9 que ou o que se refere a uma ação ou estado tido pelo falante como concluído e que é passado em relação a um momento de referência (diz-se do tempo verbal); perfectivo
10 diz-se de ou m.q. *perfectum*

Encontramos nas acepções 1 e 3 os significados mais recorrentes e utilizados para a palavra perfeito, assim como o utilizado pela professora para descrever o aluno com características de altas habilidades. Esta representação poderia ter encontrado origem nas ideias imagéticas que se fazem em relação à palavra superdotação, como anteriormente havíamos discutido no item 2.1. sobre o que as palavras significam. Neste item, abordamos os problemas que as terminologias geram, pois no Brasil, segundo Virgolim (1997, p. 3) “o termo *superdotado*, de uso corrente, produz confusão ao sugerir a ideia de “super” ou capacidade que se situam em um nível muito além das apresentadas pelo humano comum.”, podendo acusar, assim, identificações equivocadas, pois acaba-se buscando algo além das capacidades humanas, poderíamos dizer até mesmo como um “Super-Herói”, ideia que não condiz com a realidade.

Já as representações de normalidade podem ter origem no discurso muito em voga nos dias atuais, principalmente nos ambientes educacionais, mas também em meios de comunicação como, por exemplo, a televisão, em algumas propagandas que destacam a temática da inclusão com o slogan “ser diferente é normal”; e até mesmo com as políticas públicas de inclusão, de direitos iguais e não à discriminação. Acreditamos que aqui normal seja utilizado em nível de igual aos outros, com a intenção de não discriminar, como nas acepções do dicionário 1, 2, 3 e 4, para estar dentro da regra do padrão.

Normal

adjetivo de dois gêneros

1 conforme a norma, a regra; regular

Ex.: a homologação seguirá os trâmites n.

2 que é usual, comum; natural

Ex.: <tráfego n.> <reação n. a um medicamento>

3 sem defeitos ou problemas físicos ou mentais

Ex.: uma criança n.

4 cujo comportamento é considerado aceitável e comum (diz-se de pessoa)

5 Rubrica: artes gráficas. Diz-se de caráter tipográfico redondo, de peso entre o claro e o preto, e de largura padrão em seu corpo e sua fonte; regular

6 Rubrica: pedagogia. Diz-se de curso ou escola que se destina a formar professores para as primeiras séries do ensino fundamental

7 Rubrica: química. Cujo conjunto de átomos de carbono se liga em cadeia aberta, não ramificada (diz-se de composto)

substantivo feminino

Rubrica: geometria.

8 (1858) Reta perpendicular a uma curva ou superfície

Outra representação que encontramos é a AH/SD como um dom, que está na frase: “em qualquer realidade, porque acredito que **superdotação é um “dom”, nasce com a pessoa.**”, como se fosse um presente divino, uma dádiva, mas também podemos interpretar como sendo a AH/SD transmitida hereditariamente.

As discussões entre superdotação e hereditariedade andam historicamente juntas, segundo Virgolim (1997):

Na metade do século dezanove a questão da hereditariedade foi inserida na equação, pesando para isto as ideias do sociólogo francês Moreau de Tours, considerado “expert” em patologia mental. Segundo Moreau, o gênio seria o resultado de um desvio mórbido de um tipo original, de uma árvore genealógica neuropática; e seus descendentes, “expostos às mesmas influências, rapidamente desceriam ao mais alto grau de degenerescência” (GRINDER, 1985). Também os trabalhos de Lombroso e Nisbet, em 1891, apontando para a instabilidade comportamental em grande parte dos homens famosos da história, vieram colaborar para o acréscimo das desconfianças sobre a ligação entre genialidade e “anormalidade” (TANNEMBAUM 1983, apud VIRGOLIM, 1997, p. 3).

Ainda segundo a mesma autora, as discussões se intensificaram e duram até os dias atuais, depois que na segunda guerra os testes de QI começaram a ser utilizados para selecionar recrutas trazendo para a discussão “considerações sobre hereditariedade versus ambiente, a natureza da inteligência e a própria adequação do uso de testes, que motivaram importantes pesquisas nos últimos 60 anos e trouxeram uma nova consciência sobre o uso dos testes.” (VIRGOLIM, 1997, p. 5).

Interpretando estas respostas em relação aos três instrumentos de coleta de dados, foi possível perceber que as representações destas professoras pesquisadas trazem consigo muitas características de estudantes com AH/SD trabalhadas e confirmadas em nível científico. Porém quando observamos e analisamos suas

justificativas para a utilização destas características das palavras para designar este aluno singular, percebemos as representações sociais realmente sendo trabalhadas como conhecimento de senso comum.

A fim de tecer os dados levantados no decorrer deste trabalho, traçando paralelos e dialogando com os autores citados, é que passamos para as considerações finais desta dissertação, desejando que aqui não seja o fim, mas apenas um ponto levantado diante de assuntos tão importantes e complexos como as AH/SD e as representações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho objetivou-se pesquisar os indicadores das representações sociais na discursividade das professoras de uma escola pública do município de Santa Maria/RS. Nele entendemos que as representações sociais são “um modo particular de compreender e de se comunicar, um modo que cria tanto a realidade como o senso comum” (MOSCOVICI, 2010, p. 49).

Assim, quando um grupo social compartilha determinada representação, a partir dela ele interpreta a realidade, se comunica com os outros componentes do grupo e guia suas condutas. As representações possibilitam, de uma forma generalizada, tornar o estranho próximo, familiar.

Os professores convivem na escola com uma gama de palavras, pensamentos, comportamentos e por meio da discursividade eles se definem e se caracterizam e também constroem o outro, ou seja, realizam convenções em relação a objetos, pessoas, acontecimentos ou conceitos. Sendo assim, várias ideias e comportamentos são formados, surgindo assim conceitos e teorias sobre qualquer tema.

Esta pesquisa se propôs a conhecer para provocar a discussão destas representações existentes dentro do grupo social destas professoras pesquisadas. Entendemos que estas representações podem e irão mudar de acordo com o grupo social pesquisado, pois elas estão intimamente ligadas às suas vivências históricas-ideológicas-sociais de cada grupo. Porém, contribuem para expor e problematizar esta temática e abrem outras possibilidades para a identificação dos estudantes com características de AH/SD.

De acordo com Renzulli (2004, p.43), a forma com uma pessoa considera, entende e representa a superdotação é um fator determinante para o seu plano de identificação dos estudantes com características de AH/SD, pois, a partir desse entendimento, procederá as suas observações sobre o que é relevante e o que não é para determinar a identificação de comportamentos de superdotação.

Encontramos diversas representações na discursividade das professoras pesquisadas, muitas delas recorrentes no meio científico como sendo características atribuídas aos estudantes com AH/SD e outras tantas que são veiculadas por meio do senso comum.

Entendemos que a importância de identificar as representações sociais das professoras em relação aos estudantes com superdotação esta na medida em que descobrimos que as representações estão muito mais em nível de conhecimentos aproximados dos trabalhos nos meios de pesquisa científicos do que representações trabalhadas em nível de senso comum ou até mesmo de formas preconceituosas de representar.

Isso nos fez refletir sobre a forma de trabalho para o processo de identificação das características de altas habilidades, pois se torna visível que, muitas vezes, nós pesquisadores chegamos até a escola com uma pré-concepção equivocada em relação ao conhecimento e representações destes professores. Precisamos desta integração social para compreender, administrar ou enfrentar esse mundo.

As representações sociais existem pela necessidade de informação sobre o mundo à nossa volta, pela necessidade de dominar este mundo física e intelectualmente, buscando entender e ajustar-se a ele, identificando e resolvendo problemas que se apresentam.

Estas representações se constituem no cotidiano das pessoas, na rua, no trabalho, nos encontros informais, nos meios de comunicação de massa e em outros locais.

Para Arruda (2002), Moscovici se interessou pela pesquisa do senso comum e com ele acontece uma evidenciação do saber popular, do conhecimento do cotidiano. Antes, este saber era considerado sem valor, inconsistente, equivocado e a superação de todos os errados se daria pela via do pensamento científico.

Conhecer as representações sociais das professoras em relação aos estudantes com AH/SD é fundamental para as questões de identificação e atendimento adequado a estas, pois estas representações são sistemas de interpretação que regem a relação desses professores com a sociedade e, conseqüentemente, com estes estudantes.

Para Moscovici (2005), a rede de significados que se dará ao objeto dependerá da hierarquia de valores que prevalecem na sociedade e em seus diferentes grupos, na qual ele é inserido e avaliado como fato social.

Sendo assim, temos uma teoria que se ajusta às discussões sobre os estudantes com AH/SD, sua identificação, reconhecimento e atendimento. Para isso, é preciso conhecer e entender como os professores enxergam, entendem ou concebem estes estudantes singulares.

Frente à análise dos dados desta pesquisa, pudemos desvendar as representações sociais destas professoras pesquisadas em relação aos estudantes com características de AH/SD.

As representações são conhecidas como teoria do senso comum e, assim como as teorias científicas, possuem conceitos que se articulam entre si, buscando explicar um fenômeno que, neste caso, se constitui no aluno com AH/SD

Encontramos nos dados coletados representações em relação ao aluno com AH/SD que muitas vezes beiram o conhecimento científico. As professoras pesquisadas entendem o aluno como sendo aquele que se destaca pela inteligência acima dos padrões pré-estabelecidos, acima da média, que tem notas altas nas disciplinas escolares.

É também aquele que se destaca por sua curiosidade, que vai a busca do conhecimento, pesquisa e tem a resolução de problemas como sua aliada. Aquele que questiona as normas e os porquês das coisas dentro da escola e da sala de aula, como demonstram as palavras citadas “subversivo” e “questionador”.

Porém, junto com estas representações, encontramos também as que falam sobre aluno perfeito, que não têm problemas e não causa problemas na escola. Neste ponto, podemos perceber o negativo desta representação, pois com ela muitos estudantes que, podem possuir características AH/SD, correm o risco de permanecer sem ser reconhecidos por estar fora do padrão de disciplina imposto pela instituição escolar. De acordo com Moscovici (2003),

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nos percebemos inconscientes dessas convenções (MOSCOVICI, 2003, p.35).

De alguma maneira, podemos encontrar nesta citação de Moscovici o entendimento para a representação de aluno citado como “perfeito” pelas professoras pesquisadas, pois nossa cultura já convencionou a indisciplina como algo ruim, errado. Então, como um aluno “superdotado” poderia ser indisciplinado. Esta cultura da disciplina esta impregnada nas instituições escolares e, com isso, no inconsciente do grupo social das professoras. Esta representação não se dá apenas pela maneira de pensar do individuo, como se somente por meio da reflexão e

análise de hipóteses ele chegasse a essa conclusão. Quando somos socializados em uma determinada cultura, recebemos uma gama de representações e nos relacionamos com elas, repensando-as e voltando a representá-las.

Em outras palavras, o entendimento de aluno com AH/SD, para estas professoras, está centrado em quatro características que se comunicam entre si semanticamente: a inteligência, a curiosidade, ser esperto e questionador. Estas quatro representações são possivelmente positivas para a identificação de estudantes com AH/SD, pois estão muito próximas das características trabalhadas cientificamente por estudiosos desta temática. Isso demonstra a importância de conhecer como estas professoras, que são tão importantes para a identificação destes estudantes em nossas escolas, estão pensando estas características, pois elas podem estar sendo modificadas quando mudar a realidade dos professores e a da escola na qual o processo de identificação ocorrer. E, conhecendo estas representações sociais, possivelmente tornamos a identificação mais qualificada, pois conheceremos quais as características dos estudantes que as professoras irão indicar neste processo.

Acreditamos que os objetivos do trabalho foram alcançados, pois pudemos conhecer discutir e problematizar as representações sociais das professoras em relação aos estudantes com indicadores de AH/SD.

E neste percurso de pesquisa foi possível perceber, que os professores como profissionais da educação precisam começar ou retomar a confiar em si, em seus conhecimentos e não deixar-se destituir desta posição de profissional que possui os conhecimentos necessários para a atuação profissional.

Ao concluir esta pesquisa, ainda ficam alguns questionamentos que gostaríamos de compartilhar com o leitor.

Um indivíduo pode romper completamente com uma representação social, compartilhada por seu grupo social?

Quais os efeitos, para a prática pedagógica, de diferentes representações sobre altas habilidades superdotação para os estudantes com esta singularidade e para os demais?

É possível perceber qual a medida do inconsciente nas respostas dadas durante uma pesquisa?

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J-C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001, p. 155-171.
- ARRUDA, A. (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANCHER, V.R.; FREITAS, N.S. de. **Altas habilidades/superdotação: conversas e ensaios acadêmicos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- _____. Ministério da Educação e da Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96)**. Brasília: Senado Federal, 1996.
- _____. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em 12.fev.2013.
- CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contextos, 2006. p. 201-219.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: **Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO**. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.
- ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Constituição do Estado do Rio Grande do Sul de 1989. Disponível em: <<http://www.saosepe.rs.gov.br/ARQUIVOS/DOWNLOAD/constestado.pdf>>. Acesso em 12.fev.2012.
- _____. **Parecer 740/99 do Conselho Estadual de Educação. 1999**. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id3117.htm>>. Acesso em: 15.fev.2013.
- _____. **Lei 11.666/01 de 2001**. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/secoes/1/5>>. Acesso em 15.nov.2012.
- _____. **Decreto 39.678/99 de 1999**. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/>>. Acesso em 15.nov.2012.

_____. **Parecer 056/06 do Conselho Estadual de Educação.** Disponível em: <<http://www.rsacessivel.rs.gov.br/portal/index.php?id=legislacao&cat=5&cod=403>>. Acesso em 15.nov.2012;.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia.** São Paulo: Ed. Ática, 2007.

FREITAS, S. N. (Org.). **Educação e altas habilidades/superdotação:** a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Editora UFSM, 2006.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G.P.B. **Altas habilidades/superdotação:** atendimento educacional especializado. Marília, SP: ABPEE, 2010.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas:** a teoria na prática. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Inteligência:** um conceito reformulado. Tradução de Intelligence Reframed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In.: JODELET, D. (Org). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 321-341.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. Introdução. In: _____; _____ (Org.). **Textos em representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p.17-25.

HOUAISS. **Dicionário online.** Disponível em: < <http://200.241.192.6/cgi-bin/houaissnetb.dll/frame>>. Acesso em 15.jan.2013.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p.17-44.

_____. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, ANGELA. **Representando a alteridade.** Petrópolis: Vozes, 2002, p. 47-67.

_____. **Loucuras e representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 2005.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado.** São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia,** v. 22, n. 57, may./ago. 2010.

MINAYO, C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NASÁRIO, C. J. Amizade e participação na educação física escolar. In: SILVA, N. M. A (Org.). **Representações sociais em educação**: determinantes teóricos e pesquisas. Blumenau: Edifurb, 2009. p. 129-142.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2.sem. 1996.

OLLAIK, L. G.; ZILLER, H. M. Concepções de validade em pesquisa qualitativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 229-241, 2012.

PÉREZ, E. Que nome daremos à criança? In: MOREIRA, Stoltz (Org.). **Altas habilidades/superdotação**: talento, dotação e educação. Curitiba, PR: Juruá Editora, 2012. p. 45 – 61.

PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola**: um estudo sobre as características dos alunos com altas habilidades/superdotação produtivo-criativos. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2004.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Altas habilidades/superdotação**: respostas a 30 perguntas. Porto Alegre, RS: Redes Editora, 2011.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. A educação dos superdotados: história e exclusão. **Revista Educação – UnG**, v. 6, n. 2, 2011.

RENZZULI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J.S. ; REIS S. **The triad reader**. Mansfield Center (CT): Creative Learning Press, 1986. p. 2-19,

_____. O que é essa coisa chamada Superdotação, e como a desenvolvemos? uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre-RS, ano XXVII, v. 52, n. 1, p. 45-130, 2004.

RIOS, E. N. A consciência como fato sócio-ideológico: um diálogo Marxista e Bakhtiniano. **Revista Gama**, Rio de Janeiro, v.7, p. 3-9, 2009.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação**: problema ou solução? Curitiba: Ibpex, 2005.

STEIN, C. K.; MARQUES, I. M. Representações sociais: escola boa é escola que... In: SILVA, N. M. A (Org.). **Representações sociais em educação**: determinantes teóricos e pesquisas. Blumenau: Edifurb, 2009. p. 163-183.

VIRGOLIM, A. M. R. O indivíduo superdotado: história, concepções e identificação. **Psicologia: teoria e pesquisa**, 1997.

_____. **Altas habilidades/ superdotação: Encorajando potenciais**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

(Modelo de termo de compromisso do pesquisador para utilização de dados e preservação do material com informações sobre os indivíduos)

Pesquisador(es) responsável(is): Prof^a. Dra. Soraia Napoleão Freitas e Acadêmica do Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Caroline Leonhardt Romanowski

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Departamento de Educação Especial/ Curso de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Telefone para contato: (55) 3217-2830

Local da coleta de dados: Escolas Públicas de Santa Maria/ RS

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos indivíduos cujos dados serão coletados.

Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no (a) sala número 3243 A do Dept^o de Educação Especial no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, por um período de 1 ano sob a responsabilidade do Prof.(a) Pesquisador (a) Soraia Napoleão Freitas.

Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE

Santa Maria,.....dede 20.....

.....

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Modelo para pesquisas, envolvendo a aplicação de questionário, o qual poderá ser sofrer alterações de acordo com as características do estudo. Uma via para o sujeito ou representante legal e outra é arquivada pelo pesquisador)

Título do estudo: “INDICADORES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA SUPERDOTAÇÃO NA DISCURSIVIDADE DAS PROFESSORAS”.

Pesquisador(es) responsável(is): Prof^aDra. Soraia Napoleão Freitas e Acadêmica do Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Caroline Leonhardt Romanowski

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Departamento de Educação Especial/ Curso de Pós-Graduação em Educação- PPGE

Telefone para contato: (55) 3217-2830

Local da coleta de dados: Escolas Públicas de Santa Maria/ RS

Prezado(a) Senhor(a):

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a responder às perguntas desta pesquisa, de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, e responder a estas perguntas, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder a todas as suas dúvidas antes que o(a) senhor(a) decida participar. O(A) senhor(a) tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Pesquisar sobre as representações sociais presentes na discursividade dos professores(as) em relação aos estudantes com comportamentos de superdotação e verificar suas consequências no processo de identificação destes estudantes.

Objetivos Específicos:

- Identificar as representações sociais dos professores.

- Analisar as representações sociais através da discursividade dos(as) professores(as).

- Problematizar as consequências das representações sociais, na identificação dos estudantes com comportamentos de superdotação.

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas no preenchimento de um questionário, respondendo às perguntas formuladas que abordam conhecimentos em relação a sua trajetória profissional, participar da coleta de dados denominada “técnica de associação livre de palavras”, que consiste em, a partir de uma expressão indutora, escrever as primeiras palavras que vêm a mente em relação a essa expressão.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para o(a) senhor(a), mas com a possibilidade de ampliar os conhecimentos e difundir a temática na sociedade e na comunidade científica.

Riscos. A participação nesta pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para o(a) senhor(a).

Sigilo. As informações fornecidas pelo(a) senhor(a) terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os As participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados de alguma forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria _____, de _____ de 20____

Assinatura

Pesquisador responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep.

APÊNDICE C

DINÂMICA DAS TRÊS CARACTERÍSTICAS

Organização da dinâmica

Primeiro momento: Será feita uma breve explicação sobre a técnica utilizada. A dinâmica será realizada na biblioteca da escola, onde todas as professoras irão sentar em uma mesma mesa redonda.

Segundo momento: Será fornecida para as professoras uma folha A4, para que eles realizem a dinâmica bem como lápis de cor, canetas, canetinhas e lápis preto.

Terceiro momento: Será solicitado para que as professoras imagine um aluno com características de altas habilidades/superdotação em sua sala de aula. Será perguntado: Quais características que este aluno possui? Escreva as três características que você considera mais importante, primordial neste aluno. Não haverá identificação do sujeito de pesquisa.

Terceiro momento: As folhas serão recolhidas pela pesquisadora e as respostas analisadas.

APÊNDICE D

PLANEJAMENTO DA TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Primeiro momento: a sala será organizada, com um círculo de mesas e cadeiras;

Segundo momento: distribuição de uma folha sulfite branca de tamanho A4, para cada um dos professores participantes;

Terceiro momento: serão distribuídas canetas coloridas, deixando, a critério de cada um, a escolha da cor ou da forma de escrita;

Quarto momento: será feita uma breve explicação sobre a técnica utilizada;

Quinto momento: solicitação de que, após a frase indutora, sejam escritas cinco palavras, expressão ou frases curtas na folha branca;

Quinto momento: expressão indutora 1 “quem são os estudantes com comportamento de superdotação?”

Sexto momento: expressão indutora 2 “superdotação é?”
será solicitado para que atribuam um número de prioridade e importância para cada palavra, expressão ou frase curta;

Sétimo momento: escrita de uma justificativa para a posição atribuída para cada palavra, expressão ou frase;

Oitavo momento: encerramento da técnica e recolhimento das folhas sulfite A4 para análise, agradecendo a participação de todos.

APÊNDICE E

CONJUNTO DE QUESTÕES

“Juntando o pontos do triângulo”

1. Você, em seu íntimo acredita que existem pessoas/crianças/estudantes com comportamento superdotado no Brasil?
2. Se você acredita, onde podemos encontrar essas pessoas/crianças/estudantes?
3. Se você tivesse que indicar um ou mais estudantes como possuindo comportamento superdotado, quais as características dos estudantes que você indicaria?
4. Comente como seria um aluno inteligente?
5. Qual o conceito de inteligência para você?
6. O que você entende por criatividade?
7. O que você entende por habilidade acima da média?
8. O que você entende por envolvimento com a tarefa?
9. Em quais áreas do conhecimento um aluno pode demonstrar comportamento superdotado, em sua opinião?
- 10.** Como este aluno com comportamento de superdotação seria em sala de aula, em relação aos conteúdos e também em relação ao comportamento perante a professora e os colegas?