SOBREDOTAÇÃO

2012/2013
Vol. 13/14

anais
associação nacional
para o estudo e intervenção
na sobredotação

Diretor:

Cristina Palhares (ANEIS)

Diretores Adjuntos:

Alberto Rocha (ANEIS), Marcelino Pereira (Univ. Coimbra) e Leandro S. Almeida (Univ. do Minho)

Coordenação Editorial:

Ana Sofia Melo e Helena Fonseca

Conselho Científico:

Adelina Guisande (Univ. Santiago de Compostela, Espanha), Adelinda Candeias (Univ. Évora), África Borges (Univ. La Laguna, Espanha), Ana Cristina Almeida (Univ. Coimbra), Carmen Pomar (Univ. Santiago de Compostela, Espanha), Ema OLiveira (Univ. Beira Interior), Eunice Alencar (Univ. Católica de Brasília, Brasil), Fátima Morais (Univ. Minho), Fátima Simões (Univ. Beira Interior), Feliciano Veiga (Univ. Lisboa), Filomena Ponte (Univ. Católica Portuguesa), Françoys Gagné (Univ. Québec à Montréal, Canada), Franz Monks (Univ. Nijmegen, Holanda), Glória Franco (Univ. Madeira), Helena Rodrigues (Univ. Nova de Lisboa), Isabel Alberto (Univ. Coimbra), Javier Tourón (Univ. Navarra, Espanha), Joan Freeman (Univ. Middlesex, Reino Unido), José F. Cruz (Univ Minho), José Maia (Univ. Porto), Lúcia Miranda (ISET - Porto), Luísa Faria (Univ. Porto), Maria Dolores Prieto (Univ. Murcia, Espanha), Maria João Seabra-Santos (Univ. Coimbra), Maria José Iglésias (Univ. Corunha, Espanha), Marsyl Mettrau (Univ. Estado do Rio de Janeiro, Brasil), Mário Simões (Univ. Coimbra), Olga Diaz Fernandez (Univ. Santiago de Compostela, Espanha), Pedro Rosário (Univ. Minho), Ricardo Primi (Univ. S. Francisco, Brasil), Sara Bahía (Univ. Lisboa), Sara Ibérico (Univ. Lusófona), Zenita Guenther (Univ. Federal de Lavras, Brasil).

Editor:

ANEIS - Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação
Ao c/ Psiquilíbrios: Av. Alfredo Barros , 20 - Apartado 3048 - 4715-350 Braga

www.aneis.org | email: aneisportugal@hotmail.com
Editorial:
email: crispalhares@sapo.pt

ISSN: 0875-0106
Depósito Legal: 156596/00

A revista SOBREDOTAÇÃO é editada anualmente pela Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação (ANEIS). Pretende-se com esta revista divulgar junto dos profissionais e da opinião pública os estudos realizados em Portugal e no estrangeiro na área da sobredotação.

Aceitam-se artigos originais mais diretamente relacionados com as abordagens da psicologia e da educação, estando ainda a revista SOBREDOTAÇÃO receptiva a textos de outras áreas científicas que possam ser relevantes para a compreensão do conceito de sobredotação, formas da sua identificação e modelos de intervenção. Particular destaque será dado à divulgação dos resultados de projetos de investigação centrados na avaliação e no atendimento dos alunos sobredotados, bem como de programas e experiências do quotidiano escolar tendo em vista o apoio a tais alunos.

Enquanto revista científica, SOBREDOTAÇÃO pretende contribuir para o aumento da investigação, mas igualmente proporcionar um espaço de reflexão crítica sobre as questões em aberto relativas à definição de sobredotação ou aos modelos e formas concretas de avaliação e de intervenção nesta área.

A revista SOBREDOTAÇÃO publica artigos em língua portuguesa, espanhola ou inglesa. Textos noutras línguas, quando aceites, serão traduzidos para português.

ÍNDICE

PROGRAMAS PARA PRECOCES: EVALUACIÓN DE LOS COMPORTAMIENTOS DE SUS MONITORAS
Africa Borges & Elena Rodriguez-Naveiras 8

CRIANÇAS SOBREDOTADAS: ESTUDO DE CASO SOBRE AS PERCEÇÕES PARENTAIS
Catarina P. Faria & Ana P. Antunes 26

CRIATIVIDADE EM PSICOTERAPIA INFANTIL: DESENVOLVIMENTO E UTILIZAÇÃO DO TALENTO DAS CRIANÇAS NA PROMOÇÃO DA AUTO-GESTÃO EMOCIONAL
Inês Simões & Sara Bahia 46

DESAFIOS E NECESSIDADES DOS PROFESSORES NA RESPOSTA A ALUNOS SOBREDOTADOS EM CONTEXTO DE SALA DE AULA
Francisca Soares de Albergaria & Sara Bahia 66

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E DISLEXIA: É POSSÍVEL ESTA RELAÇÃO?
Joulilda dos Reis Taucei, Tania Stoltz & Cleusa Valério Gabardo 90

SÍNDROME DE ASPERGER E SOBREDOTAÇÃO INTELECTUAL: ANÁLISE DIFERENCIAL
Luis Simões, Marcelino Pereira & Guiomar Oliveira 116

PROJETO DE APOIO PARENTAL DA SOBREDOTAÇÃO
Inês Reis & Sara Bahia 138

O QUE A PSICANÁLISE NOS ENSINA SOBRE A SUPERDOTAÇÃO
Cássio Miranda & Ruth Cohen 160

REFLEXÕES SOBRE A DIMENSÃO "INATA DO TALENTO MUSICAL"
Françoys Gagné 182

Metodologia CEDET: Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento
Zenita C. Guenther 200

Editorial

A revista SOBREDOTAÇÃO editada desde o ano 2000, pouco depois da fundação da ANEIS, contou, na sua direção, com o Professor Doutor Leandro S. Almeida, seu fundador. A ele se deve todo o seu corpo científico e a publicação de artigos de autores tão consagrados a nível internacional nesta área da Sobredotação. Estará sempre presente como coordenador deste conselho científico numa atitude inquestionável dos seus saberes, das suas partilhas, e sobretudo da sua enorme disponibilidade em dar continuidade a estudos e investigações em torno desta temática. Para o Professor Doutor Leandro S. Almeida o nosso maior bem haja!

Sendo este o segundo número em formato digital, permitimo-nos retomar na sua parte final, a secção VARIA, que será destinada a entrevistas com oradores dos nossos congressos ou individualidades de destaque na área, à apresentação de resenhas de livros editados na temática, à apresentação de associações e programas destinados a este público e a informações que versem os objetivos e o compromisso com a identificação, a avaliação e o atendimento a crianças e jovens com características de sobredotação. Neste número, a Metodologia CEDET: Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento, de Lavras, Minas Gerais, Brasil, da Professora Doutora Zenita C. Guenther explana os muitos anos de existência do CEDET e no trabalho que desenvolve junto desta comunidade educativa.

Dois artigos relacionam, em termos de análise diferencial, a dislexia e o síndrome de asperger da sobredotação. A concomitância de perturbações do neurodesenvolvimento é hoje uma preocupação de muitos investigadores, na apresentação de fatores comuns e diferenciadores. Tal como está patente importa perceber que os problemas de desenvolvimento na infância e as suas diversas manifestações requerem respostas adequadas às suas necessidades educativas específicas em detrimento da estigmatização que as nomenclaturas proporcionam.

Uma das componentes necessárias ao desenvolvimento das habilidades

naturais e à sua expressão em competências de excelência é a criatividade. Vários artigos, em números anteriores da revista, versaram esta temática. Neste, um artigo sobre a utilização da criatividade na promoção da auto-gestão emocional, que permite perceber como a criatividade é um construto eficaz no desenvolvimento e alteração dos processos cognitivos e emocionais.

Contando com a grande preocupação dos pais destas crianças e jovens, e como estes desempenham um papel importante no desenvolvimento dos filhos, quer pelos contributos no processo de identificação, como no processo de intervenção, apresentamos dois artigos direcionados às perceções e ao apoio parental no desenvolvimento de estratégias eficazes de acordo com as diferentes situações e caraterísticas das crianças. A avaliação dos comportamentos das monitoras num programa de enriquecimento para crianças precoces e uma abordagem psicanalitica da sobredotação constituem mais dois artigos deste número da revista.

Para terminar, um conjunto de reflexões sobre a dimensão inata do talento musical, por Professor Doutor Françoys Gagné, um dos autores presentes num dos nossos últimos Congressos Internacionais, de renome mundial, autor do Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (MDST). Gagné, ao propor um modelo de desenvolvimento de talento que assenta na transformação de habilidades inatas excecionais em competências sistematicamente treinadas e desenvolvidas, as quais determinam a excelência ou talentos superiores, deixa, à luz deste quadro geral, uma reflexão sobre os ingredientes e dinâmicas do desenvolvimento de talento, um desafio aos especialistas em música a tarefa de colocar o "conteúdo musical". Feito o desafio, reitero-o, para que possamos continuar o nosso trabalho através da edição desta revista, percorrendo os caminhos de uma pauta de música, ora em semi-colcheias, ora em semi-breves, ora em andamento lento ou "prestissimo", mas sempre movidos pelo espírito que desde o início nos tem acompanhado: a descoberta e o desenvolvimento de talentos e da excelência que integre todas as notas musicais para que soe numa melodia harmoniosa e inclusiva, reflexo da música da humanidade.

Cristina Palhares

PROGRAMAS PARA PRECOCES: EVALUACIÓN DE LOS COMPORTAMIENTOS DE SUS MONITORAS

África Borges & Elena Rodríguez-Naveiras | Universidad de Laguna | España

Resumen: El alumnado de altas capacidades de menor edad también precisa recibir una educación específica, sea de forma intra o extraescolar. Estos programas precisan evaluación, siendo uno de los procedimientos la de proceso, que permite determinar cómo se desarrolla el programa, jugando un papel fundamental el análisis de la conducta del implementador, al ser quien guía el programa. Este enfoque conductual exige la utilización de metodología observacional, que permite determinar las conductas más frecuentes y los patrones de comportamiento que caracteri zan la actuación de los monitores. Se presenta aquí la evaluación de proceso de la sexta edición del Programa Integral para Altas Capacidades, analizando el comportamiento de sus dos monitoras y la interacción con el grupo de participantes, escolares de altas capacidades de entre 4 y 6 años de edad. A través del análisis secuencial se descubren los patrones de comportamiento que se producen, y permiten determinar que el clima de las sesiones es colaborativo y constructivista.

Palabras claves: Altas Capacidades; Evaluación de Proceso; Metodología Observacional.

INTRODUCCION

La inteligencia superior se pone de manifiesto desde pronto, en muchas ocasiones, siendo detectada por los progenitores, la familia extensa o el profesorado, desde edades muy tempranas, llamando la atención por su amplio vocabulario, la exacta y correcta forma de expresarse, la iniciación a la lectura por cuenta propia, entre otras manifestaciones. La identificación posterior es bastante fiable desde los 30 meses de edad, en diversas pruebas (Bayley, 1977; Hülür, Wilhelm & Robitzsch, 2011; Raven, Raven & Court, 1995; Weschler, 1989).

También con frecuencia esta precocidad se pone de manifiesto en la guardería o en infantil, pudiendo ser fuente de problemas. La asincronía se pone de manifiesto, al tener habilidades y comportamientos que los diferencian de sus compañeros de la misma edad, pero menor capacidad intelectual.

Por esa razón, los programas de intervención, especialmente los extraescolares, son una respuesta para canalizar sus necesidades educativas especiales (Chamberlin, Buchanan & Vercimak, 2007; Gibson & Mitchell, 2005; Pomar, 2012; Walsh, Hodge, Bowes & Kemp, 2010).

Para asegurar la calidad de los programas es imprescindible evaluarlos, que supone una condición inexcusable para poder justificar su continuidad (Boland, 2003). La evaluación se puede abordar desde diversos enfoques (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004). Un enfoque que permite analizar pormenorizadamente el programa y cuyo objetivo principal es la mejora continua del mismo, es la evaluación de proceso, y comprende analizar diversos aspectos, como son la satisfacción de los usuarios, cómo se desarrolla el proceso, y los comportamientos de los implementadores del programa (López de la Llave & Pérez-Llantada, 2004). Cuando la evaluación se centra en este último aspecto es imprescindible hacer uso de la rigurosa y flexible metodología observacional.

Los programas extraescolares para altas capacidades poseen un enfoque psicoeducativo, al entrenar habilidades intra e interpersonales, incluyéndolos, así, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se puede afirmar la existencia de una similitud entre la labor que llevan a cabo los monitores que desarrollan un programa de intervención psicoeducativa y los docentes en la situación de enseñanza-aprendizaje, al realizar unos y otros acciones para lograr objetivos educativos en un contexto formalizado.

No obstante, para poder determinar cómo es la conducta del docente es preciso contar con un marco teórico que la describa. Diversos estudios han tratado de analizar esta cuestión, considerando qué aspectos son fundamentales en el entorno del proceso de enseñanza aprendizaje, de tipo comportamental (Rosenshine, 1982), actitudinal (Genovard & Gotzens 1990; Guisasola, Pintos & Santos, 2001) o una mezcla de ambos (Marchesi & Martín, 1999). El modelo de funciones docentes, de Hernández (1991), ampliado por Hernández-Jorge (2005), es especialmente claro, pues establece que los comportamientos

del profesor se pueden integrar en seis categorías, que aluden a las funciones que el docente lleva a cabo al desempeñar su labor como tal: organización, comunicabilidad docente, control, motivación, asesoramiento, interacción, personalización y evaluación

El objetivo del presente trabajo es determinar el peso diferencial de las funciones docentes que desarrollan las monitoras de un programa extraescolar de intervención socioafectivo para precoces.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Se han registrado los comportamientos de dos monitoras, la principal, encargada de guiar y dinamizar el grupo, licenciada en Psicología, de 27 años de edad y con dos años de experiencia en el programa, y la monitora básica, cuya función es apoyar a la principal, estudiante de Psicología, de 20 años de edad, contando con un año de experiencia previa en el programa, así como de los niños y niñas integrantes del Programa Integral para Altas Capacidades, desarrollado durante el curso académico 2006/2007 (PIPAC VI), 4 niños y 4 niñas, con edades comprendidas entre 4 y 6 años.

En el registro y codificación de los comportamientos participaron seis observadores, cinco mujeres y un varón, de entre 19 y 29 años de edad, siendo estudiantes de Psicología el varón y otras tres observadoras, y licenciadas en Psicología las dos restantes.

2.2. Instrumentos

2.2.1. Instrumento de observación: Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO), v.2

El instrumento de observación, destinado a medir la conducta de las monitoras del programa y de los participantes, como interactores, se ha diseñado ad hoc por el equipo de investigación del programa, combinando sistema

de categorías con formato de campo (véase tabla número 1). Tiene una estructura jerárquica: seis macrocategorías, que corresponden a las funciones docentes observables de Hernández Jorge (2005): Organización, Comunicabilidad Docente, Motivadora, Control Comportamental, Orientación y Asesoramiento, desplegadas en diez criterios para definir de forma más concreta las funciones y, finalmente, a nivel de conducta observable, veinte códigos para la observación y registro.

Tabla 1
Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO, v2)

MACROCATEGORÍAS	CRITERIOS	CÓDIGOS	
Organización	Organización externa	Organización del contexto didáctico	**OD**
		Organización del alumnado	**OA**
Comunicabilidad Docente	Dirección de actividades	Exposición individual	**EI**
		Exposición grupal	**EG**
Motivadora	Integración en la actividad	Participación del monitor	**PM**
	Refuerzo	Refuerzo individual	**RI**
		Refuerzo grupal	**RG**
Control Comportamental	Contingencias de control	Control individual	CI
		Control grupal	CG
Orientación y Asesoramiento	Guía y asesoría	Guía individual	GI
	Revisión no verbal de la tarea	Guía grupal	GG
		Revisión no verbal	RN

Tabla 1
Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO, v2)

Interacción	Interacción monitor y participantes	Interacciones generales	IG
		No responde	NR
	Interacción monitores	Interacción entre monitores	IM
	Intervenciones de los participantes	Responde al monitor	RP
		Se dirige al monitor	DM
		Disrupciones de los participantes	DP
CATEGORÍAS INSTRUMENTALES		Otros comportamientos	X
		Inobservable	Y

Finalmente, se incorpora una categoría instrumental, necesaria para completar el flujo continuo de los comportamientos de las monitoras, que recoge tanto aquellas conductas que no se corresponden con las funciones docentes, como las salen del campo de visión de la cámara.

2.2.2. Instrumentos de registro y codificación

Las sesiones de intervención se registraron en vídeo con un equipo de grabación que constaba de una cámara JVC vídeo lens, GZ-MG20E, contando con las pertinentes autorizaciones tanto de los progenitores como de las monitoras. Para la codificación de los comportamientos se utilizó el software de registro de conductas Théme-Coder (Borrie, Jonsson & Magnusson, 2001).

2.3. Procedimiento

En esta investigación se han registrado los comportamientos de las monitoras y los participantes del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC) en su sexta edición, realizada entre octubre de 2006 y junio de 2007.

De entre los tres niveles de intervención del programa se eligió el nivel

infantil, seleccionando tres sesiones de las 18 totales, eligiendo una sesión por trimestre, donde se desarrollaron contenidos intrapersonales en la primera, interpersonales en la segunda y cooperativos en la tercera. En la selección se ha tenido también en cuenta que fuera claramente observable y no presentara dificultades a la hora de codificar las conductas.

Tras el entrenamiento de observadores y una vez garantizada la consecución de una adecuada fiabilidad (Rodríguez-Naveiras, 2010), se pasó al registro de las sesiones mencionadas.

2.4. Diseño

Se ha seguido una metodología observacional. El diseño planteado, de acuerdo con los ejes referidos a unidades de estudio, temporalidad y dimensionalidad (Anguera, Blanco & Losada, 2001) es nomotético, en el análisis agregado del conjunto de monitoras e idiográfico en el análisis realizado a cada una de las monitoras, de seguimiento, puesto que se lleva a cabo a lo largo de las sesiones del programa y multidimensional, ya que en este estudio interesan las funciones docentes.

2.5. Análisis estadísticos

Para el análisis estadístico se ha usado el programa SDIS-GSEQ, v. 4.2.0. (Bakeman & Quera, 1996), el SPSS versión 17.1.

3. RESULTADOS

El estudio de las relaciones entre las unidades de conducta a modo de secuencias de comportamiento se realiza a través del análisis secuencial de retardos, que detecta patrones de conducta (Sackett, 1979), basado en determinar si las secuencias de conductas tienen lugar con mayor probabilidad de lo que cabría esperar por azar. Para ello se elige una conducta criterio, a partir de la cual se contabilizan las veces que las otras conductas la siguen en el siguiente

lugar de orden, para el primer retardo, y con dos conductas, para el segundo, dándose una dependencia excitatoria o positiva cuando Z es mayor que 1,96, o negativa, cuando Z es menor de -1,96. Para el análisis secuencial de retardos se ha usado el programa SDIS-GSEQ, v. 4.2.0. (Bakeman & Quera, 1996), partiendo de datos secuenciales de evento, obteniendo los residuos ajustados desde el retardo uno al dos ($p<0,05$).

En esta investigación, las conductas criterio van determinadas por tres tipos de agentes: monitora principal, monitora básica y participantes, siempre que su frecuencia relativa sea mayor a 0,10. El análisis que aquí se presenta ha sido el que surge de aglutinar los códigos en las funciones correspondientes. En la tabla número 2 se presentan los acrónimos de funciones docentes y acrónimos, para facilitar la comprensión de las tablas de resultados

Tabla 2

Leyenda de funciones docentes

FUNCIONES DOCENTES		AGENTES
Organización	**FO**	Monitora Principal **M-P** Monitora Básica **M-B** Participantes **P**
Comunicabilidad Docente	**FCD**	
Motivadora	**FM**	
Control Comportamental	**FC**	
Orientación y Asesoramiento	**FA**	
Interacción	**I-M** **I-C** **I-P**	
Categoría instrumental	**CI**	

Para el presente trabajo se han seleccionado tres sesiones, una implementada en cada trimestre del programa. El momento concreto de realización, el tema desarrollado y el número de actividades hechas, con su duración, aparecen en la tabla número 3.

Tabla 3 Descripción de las sesiones analizadas				
Momento implementación	Área desarrollada	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3
		Duración de cada actividad		
Segunda sesión (1er trimestre)	Intrapersonal	31:31	12:55	45:19
Octava sesión(2º trimestre)	Interpersonal	48:54	20:10	--
Duodécima sesión (3er trimestre)	Cooperativa	18:07	8:30	44:22

La primera sesión analizada, correspondiente a la segunda realizada en el programa, desarrolló actividades de tipo intrapersonal. Se caracteriza por la interacción entre monitoras y participantes, de una forma bastante simétrica, esto es, las asesorías de las monitoras van seguidas de respuestas de los participantes, y las preguntas o respuestas de éstos dirigidas a las monitoras van seguidas de respuestas por parte de ellas. Sólo aparece una conducta consecuente significativa al segundo retardo: En la segunda actividad, la función de asesoría de la monitora principal va seguida de la interacción de los participantes y, en segundo retardo, de la función motivadora de la misma monitora.

Estos resultados se presentan en la tabla número 4.

Tabla 4. Resultados del análisis secuencial de la primera sesión analizada.					
Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
1	FA **M-B**	FI **P**	5.809	--	--
	FI **P**	FA **M-B**	4.504	--	--

Tabla 4.

Resultados del análisis secuencial de la primera sesión analizada.

2	FI **P**	FA **M-B**	2.638	--	--
3	FA **M-P**	FI-P	.163	FM M-P	3.456
	FA **M-B**	FI-P	3.805	--	--
	FI-**P**	FM M-P	4.621		
		FA M-P	3.163	--	--

Los resultados de la siguiente sesión analizada, correspondiente a la octava realizada, durante el segundo trimestre del programa, se muestran en la tabla número 5.

Las conductas criterio son funciones de asesoría por parte de las monitoras e interacción de los participantes, como en la sesión anterior, pero aparece también la función de organización. Como consecuentes aparece la función de comunicabilidad docente, que se da tanto en el primer retardo como en el segundo, la función de control y la categoría instrumental. Todo ello hace pensar que, por una parte, las tareas a realizar eran más complejas, exigiendo más explicación por parte de la monitora principal, pero también que hubo bastante movilidad, como lo pone de manifiesta la función de organización docente, así como que las conductas de los participantes llevaron al uso de control por parte de la monitora principal.

Tabla 5 Resultados del análisis secuencial de la segunda sesión analizada					
Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
E-1	**FA M-P**	FI-P	6.639	--	--
		FI-M	2.654	--	--
	FA M-B	FC M-B	2.648	--	--
	FI-M	FCD M-P	2.072	FCD M-P	2.070
		CI M-P	4.571	CI M-P	2.070
				CI M-B	2.626
	FI-P	FM M-P	5.438	--	--
		FA M-P	5.154	--	--
E-2	**FO M-P**	**FC M-P**	2.023	--	--
	FA M-P	**FI-P**	5.550	--	--
	FI-P	**FA M-P**	5.550	--	--

La última sesión analizada se desarrolló en el tercer trimestre y el a duodécima del programa, dedicada a conductas cooperativas. Las funciones docentes que se llevan a cabo en las tres actividades de esta sesión, presentadas en la tabla 6, son las asesorías de ambas monitoras (FA) y la función de interacción (FI), tanto de los participantes como de las monitoras entre sí. Se da el patrón que aparecía en las otras sesiones: las asesorías de las monitoras van seguidas de interacciones de los participantes, y viceversa. Además, estas interacciones van seguidas de la función motivadora en la primera actividad. La interacción entre monitoras va seguida de la categoría instrumental, lo que hace pensar que se organizan y en un caso la monitora principal, y en otro la básica, salen de cámara, probablemente preparando materiales u organizando los recursos pre-

cisos para la actividad siguiente. La función de asesoría de la monitora principal va seguida de la función de comunicabilidad docente de esta misma monitora, lo que supone que, tras una asesoría puntual, explica de forma más amplia en qué consiste la tarea a desarrollar a continuación, pues es también significativa a nivel del segundo retardo.

Tabla 6

Resultados del análisis secuencial de la tercera sesión analizada

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
H-1	**FA M-P**	FI P	4.990	--	--
	FI M	CI M-P	2.784	CI M-P	2.781
	FI P	FM M-P	2.636	--	--
		FA M-P	2.753	--	--
		FA M-B	4.347	--	--
H-2	**FA M-P**	**FI P**	3.097	--	--
	FA M-B	**FI P**	3.571	--	--
	FI M	**CI M-B**	3.520	CI M-B	3.513
	FI P	**FA M-B**	2.046	CI M-P	2.606
H-2	FA M-P	FI P	3.919	FCD M-P	1.971
		FCD M-P	1.971	FCD M-P	1.971
	FA M-B	FI P	7.550	--	--
	FI P	FA M-P	6.241	--	--
		FA M-B	5.586	--	--

4. Discusión

Este estudio ha permitido comprobar que el análisis secuencial es un procedimiento fundamental para una evaluación de proceso del programa, ya que muestra el tipo de patrones comportamentales que se producen en el mismo entre monitoras y participantes.

Las funciones docentes como marco teórico, plasmados en un instrumento de observación, posibilita, por tanto, conocer la conducta de las monitoras para que, si se considera conveniente, introducir planes de mejora con respecto a las funciones que desarrollan, así como darles estrategias docentes adecuadas (Shortland, 2004).

La metodología observacional, en la medida que permite apresar el flujo de comportamientos no sólo a nivel estático, sino que aporta la posibilidad de un estudio dinámico, tiene una validez ecológica indiscutible. Este enfoque ha permitido demostrar dos patrones de comportamiento, por una parte las monitoras asesoran a los participantes y ellos les responden interactuando con ellas; de otra las interacciones de los usuarios del programa son adecuadamente satisfechos con asesorías de las monitoras. Este doble patrón está señalando, de manera inequívoca, que el clima de la sesión una dinámica interactiva y activa, donde los niños y niñas reflexionan y responden a las preguntas planteadas, a la vez que las monitoras están pendientes de sus intervenciones para guiarles en todo momento.

Este tipo de interacción en las sesiones de intervención es el adecuado para poder desarrollar las actividades del programa, que se caracterizan por su poca complejidad, donde cada actividad propuesta se explica de forma sencilla, lo que lleva a que los participantes, ante las asesorías de las monitoras, interactúen de acuerdo a los contenidos socioafectivos que se trabajan en el programa.

Sin embargo, es preciso poner de manifiesto que el clima de las sesiones también se muestra en lo que no aparece. Así, la función de control, que

supone aplicar medidas coercitivas ante comportamientos disruptivos en los participantes, ocurre con baja frecuencia, de tal manera que sólo aparece, y como consecuente, en la segunda sesión estudiada. Por otra parte, la función de comunicabilidad docente tiene también poca presencia, puesto que la sencillez de las tareas propuestas no exige explicaciones más frecuentes, como sería el caso de contenidos más complejos, tales como se desarrollan en la docencia formal.

Los resultados que aquí se presentan resultan importantes desde dos puntos de vista. De una parte, avalan la idónea implementación del programa por parte de las monitoras, puesto que los profesores eficaces son aquellos que invierten la mayor parte del tiempo en asesorar y propiciar interacciones en el alumnado, que dan una adecuada retroalimentación y que dirigen, organizan y fomentan la conducta participativa de los niños y las niñas en las actividades dentro del aula (Brophy & Evertson, 1976; Zeng, Leung, Wenhao & Hipscher, 2009). De otra, los patrones comportamentales encontrados señalan que se sigue una perspectiva constructivista (Hernández, 2006), puesto que las monitoras del programa desarrollan un tipo de conducta participativa, activa e interactiva.

Por otro lado, este trabajo ha permitido analizar el clima grupal que se da dentro de las sesiones. Se puede concluir que éstas se caracterizan por ser dinámicas y participativas, garantizándose la disciplina necesaria para un desarrollo organizado de las mismas no con el uso de controles comportamentales (función de control), sino a través de las propias actividades.

Finalmente, es importante analizar el papel que dos monitoras puede tener en el desarrollo de la sesión. La utilidad de dos personas comandando el grupo se apoya tanto en razones prácticas, pues una pareja, bien coordinada, hace más fácil y más dinámica la realización de las actividades propuestas y, por ende, de la consecución de los objetivos programados, como formativas, pues para la monitora básica supone acometer un proceso de entrenamiento imprescindible. Como muestran los resultados, ambas monitoras desarrollan las labores propuestas, con un mayor peso sobre la monitora principal, pero con suficiente comunicación entre ambas, como se pone de manifiesto en la

relevancia de la interacción entre monitoras (FI-M).

La limitación más importante del presente estudio descansa en factores técnicos. Se ha podido comprobar una alta frecuencia de aparición de las categorías instrumentales, principalmente debidas a escasez de presupuesto, ya que al contar únicamente con un equipo de vídeo no se abarcaba todo el campo de visión de la sala donde se lleva a cabo el programa. Por ello, sería recomendable poder contar con mejores medios técnicos, para que la cámara, o cámaras abarquen todo el espacio, con disminuyendo de esta forma esta categoría, que produce tanto una pérdida de información, como la aparición de secuencias de conductas ambiguas y difíciles de interpretar.

En segundo lugar, el carácter idiográfico, más que nomotético del estudio, impide que se puedan hacer afirmaciones generales, así como poder determinar de forma concluyente en qué medida determinados patrones comportamentales puedan estar relacionados con los estilos personales de las monitoras. Por tanto, parece conveniente replicar esta evaluación con el mismo instrumento, analizando diferentes factores como pueden ser diferentes monitores y monitoras, sus niveles de experiencia, tanto manifestada por la permanencia en el programa, como por la formación recibida o su estatus, que puede comprobarse analizando el posible cambio de comportamientos cuando un monitor o monitora pasa de básico a principal. Asimismo, esta misma metodología podría ser de aplicación en otros programas de intervención en altas capacidades, sea de corte cognitivo o socioafectivo.

Por otra parte, la evaluación aquí presentada permite señalar recomendaciones y planes de mejora a implementar en el programa, que, además, deberían incluirse en los procesos formativos de implementadores de programa para altas capacidades.

Finalmente, un aspecto ineludible en el programa es la consecución de objetivos, esto es, una evaluación sumativa y finalista, lo que se traduce en comprobar que resultados se alcanzan por la aplicación del mismo. La evaluación formativa, por su parte, tiene una doble acción: la comprobación fehaciente de cómo se realiza el programa según se va desarrollando, y la contribución que esta forma de actuación tiene en el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Queda, por tanto, por demostrar la contribución que las funciones docentes tienen sobre los efectos del programa, así como el papel que ahí juegan los distintos estilos educativos de los enseñantes.

Referências bibliográficas:

Anguera, M.T., Blanco, A. & Losada, J.L. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional. Metodología de las Ciencias del Comportamiento, 3 (2), 135-160.

Bakeman, R. & Quera, V. (1996). Análisis de la interacción. Análisis Secuencial con SDIS y GSEQ. Madrid: Ra-Ma.

Bayley, N. (1997) BDI: Escalas Bayley de Desarrollo Infantil. Madrid: TEA

Borlan, J.H. (2003) Evaluating gifted programs: A broader perspective. En N. Colangelo y G.A. Davis. Handbook of gifted education (pp. 293-310). Boston: Allyn and Bacon.

Borrie, A., Jonsson, G.K. & Magnusson, M.S. (2001). Application of T-pattern detection and analysis in sports research. Metodología de las Ciencias del Comportamiento, 3 (2), 215-226.

Brophy, J. E. & Evertson, C. M. (1976). Learning from teaching: a developmental perspective. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Chamberlin, S. A., Buchanan, M. & Vercimak, D. (2007) Serving Twice-Exceptional Preschoolers: Blending Gifted Education and Early Childhood Special Education Practices in Assessment and Program Planning. Journal for the Education of the Gifted, 30 (3), 372-394.

Genovard, C. & Gotzens, C. (1990). Psicología de la instrucción. Madrid: Santillana. Aula XXI.

Gibson, K. L. & Mitchell, L. M. (2005) Critical curriculum components in programs for young gifted learners. International Education Journal, 6 (2), 164-169.

Guisasola, J., Pintos, M.E. & Santos, T. (2001). Formación continua del profesorado, investigación educativa e innovación en la enseñanza de las ciencias: una experienciade formación continua del profesorado en el País Vasco y Cantabria. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 41, 207-222.

Hernández, P. (1991). Psicología de la Educación: corrientes actuales y teorías aplicadas. Méjico: Trillas.

Hernández, P. (2006). Educación del Pensamiento y las Emociones. Madrid: S.A. de Ediciones.

Hernández-Jorge, C. (2005). Habilidades de comunicación para profesionales. Tenerife: ARTE: Comunicación visual.

Hülür, G., Wilhelm, O. & Robitzsch, A. (2011) Intelligence differentiation nearly childhood.Journal of Individual Differences, 32(3), 170-179.

López de la Llave, A. & Pérez-Llantada, M.C. (2004). Evaluación de programas en psicología aplicada (salud, intervenciones sociales, deporte, calidad). Madrid: Dykinson

Marchesi, A. & Martín, E. (1999). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza Editorial.

Pomar, C. (2012, febrero) El Programa de Enriquecimiento de Santiago de Compostela. Ponencia presentada en las I Jornadas Internacionales sobre Panorámica de Intervención en Altas Capacidades Intelectuales, La Laguna, Tenerife.

Raven, J., Raven, J.C. & Court, J.H. (1995) Manual for Raven's Progressive Matrices and vocabulary scales-section 1: General Overview. Oxford: Oxford Psychologist Press.

Rossi, P.H.; Lipsey, M.W. & Freeman, H.E. (2004). Evaluation. A Systematic Approach. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

Rodríguez-Naveiras, E. (2010). La calidad del registro en sesiones de larga duración: Aplicación de la teoría de la generalizabilidad. En M.J. Blanca, R. Alarcón y D. López- Montiel (Coord.) Libro de actas del XI Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud, (pp. 273-284). Málaga: UMA-Tecnolex.

Rosenshine, B. (1983). Teaching Functions in Instructional Programs. The elementary school journal, 83 (4) 335-351.

Sackett, G.P. (1987). Analysis of sequential social interaction data: Some issues, recent developments, and a causal inference model. In J.D. Osofsky (Ed). Handbook of infant development (pp.855-878). Nueva York: Wiley.

Shortland, S. (2004). Peer observation: a tool for staff development or compliance?, Journal of Further and Higher Education, 28 (2), 219–228.

Walsh, R. L., Hodge, K. A., Bowes, J. M. & Kemp, C. R. (2010) Same age, different page: Overcoming the barriers to catering for young gifted children in prior-to-school settings. International Journal of Early Childhood, 42(1), 43-58.

Wechsler, D. (1989) WPPSI-R: Manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Zeng, H. Z., Leung, R., Wenhao L. & Hipscher, M. (2009). Physical Education in Urban High School Class Settings: Features and Correlations between Teaching Behaviors and Learning Activities. Early Winter, 66 (4), 636-645.

África Borges del Rosal
Facultad de Psicología, Campus de Guajara
38205 La Laguna, Santa Cruz de Tenerife-España
aborges@ull.es

PROGRAMS OF PRECOCIOUS CHILDREN: EVALUATION OF THE BEHAVIOUR'S INSTRUCTOR

África Borges & Elena Rodríguez-Naveiras | Universidad de Laguna | España

Abstract: High ability children under eighteen years old need specific education. This education can be provided in or out-of-school. These programs for high ability children have to be assessed in order to know what aspects can be changed. The process evaluation permits to determine how de program is developing and the important role of the instructor ´ s behavior as he is the one leading the program. This behavior approach demands the use of observational methology which permits to determine the most frecuent behavior as well as the behavior patterns wich are charac teristic of the instructor ´ s behavior. The process evaluation of the 6th edition of the Comprehen sive Program for Children with high Abilities is presented in this work where we specially look into the behavior of the two instructors and the high ability children who are between 4 and 6 years old. Thanks to the secuencial analysis the instructors behavior patterns can be tracked enabling us to determine that the atmosphere in the sessions is cooperative and constructivist.

Keywords: High Ability; Evaluation of the Process; Observational Methology.

CRIANÇAS SOBREDOTADAS: ESTUDO DE CASO SOBRE AS PERCEÇÕES PARENTAIS

Catarina P. Faria & Ana P. Antunes | Universidade da Madeira | Portugal

Resumo: Os pais desempenham um papel importante no desenvolvimento dos filhos, pelo que, na presença de caraterísticas específicas, como é o caso da sobredotação, importa dar-lhes informação apropriada e reconhecer os seus contributos no processo de identificação e de intervenção. Neste trabalho procuramos refletir e aprofundar o conhecimento sobre as perceções dos pais de filhos com características de sobredotação, através da descrição de um estudo de caso, tomando em consideração um encarregado de educação, do género masculino, pai de um aluno com essas caraterísticas, a frequentar o 5º ano de escolaridade numa escola portuguesa. Os dados foram recolhidos através de uma entrevista semiestruturada, construída para o efeito, e analisados através de análise de conteúdo. O discurso deste pai, ainda que não permita generalizações, permite algumas reflexões sobre a prática e futuras investigações, destacando-se o envolvimento parental na escola e o sistema de comunicação entre a escola e a família.

Palavras-chave: Sobredotação; Parentalidade; Perceções, Práticas educativas.

Introdução

Na última década, a sobredotação foi progressivamente se afirmando como uma área de investigação importante no âmbito da Psicologia e das Ciências Sociais devido a uma crescente consciencialização dos profissionais pela necessidade de respeitar as diferenças individuais. A investigação psicológica esteve durante muito tempo focada nas disfunções, incapacidades e patologias, interessando-se apenas recentemente pela excelência e pelo potencial humano

(Araújo, 2010). Porém, o crescimento da produção científica sobre a sobredotação em Portugal, evidente na publicação de algumas teses de mestrado na última década sobre a temática, revela-se ainda incipiente e dispersa, reflexo de um atraso significativo em relação ao acompanhamento e avaliação dos alunos com altas habilidades como, por exemplo, acontece nos Estados Unidos da América (Almeida, Pereira, Miranda, & Oliveira, 2003; Fleith, Almeida, Alencar, & Miranda, 2010).

A consulta de estudos nacionais sobre a sobredotação revela que se têm focado sobretudo na identificação, avaliação e intervenção de crianças e jovens em idade escolar (Araújo, 2010; Silva, 2008) ou nas representações dos professores (Almeida, et al., 2003; Pacheco, 2008). Embora a Região Autónoma da Madeira (RAM) se destaque na temática da sobredotação, pela maior tradição e trabalho realizado na área da identificação e do apoio disponibilizado aos sobredotados (Antunes & Almeida, 2008), os estudos regionais centram-se também na criança, na intervenção e nas perceções dos docentes. Parece que, tanto a nível nacional como regional, o estudo sobre as perceções e vivências dos pais de crianças e jovens com altas habilidades é relativamente recente (Alves, 2008; Azinheiro & Martins, 2005; Cardoso, 2008; Fleith, et al., 2010; Rodrigues, 2010) e carece, em nosso entender, de maior exploração, na medida em que os pais de crianças com altas habilidades desempenham um papel importante no seu desenvolvimento integral (agentes catalisadores ou inibidores), e estabelecem as exigências e as necessidades para a educação dos filhos em função das suas representações sobre as altas habilidades (Guenther, 2000; Rodrigues, 2010).

É sabido que a especificidade das características das crianças com altas habilidades pode constituir um verdadeiro desafio ao exercício da parentalidade (Aespsi, 2007; Azinheiro & Martins, 2005) apesar de algumas pesquisas demonstrarem que as famílias com crianças sobredotadas, quando comparadas com as famílias com crianças sem sobredotação, apresentam menor vivência de situações de stress na rotina familiar (Aspesi, 2003).

Importa que as famílias com crianças com altas habilidades não sejam estereotipadas, uma vez que se verifica uma grande variabilidade entre elas, evidente na diversidade do tipo e do número de problemas que apresentam

(Pérez, 2000). Por um lado, alguns estudos parecem revelar que, em grande parte dos casos, as crianças sobredotadas são filhos únicos e mais velhos, em famílias que possuem um nível educativo superior e boas condições socioeconómicas, constituindo-se estes fatores facilitadores de um desenvolvimento integral da criança (Aspesi, 2003; Rodrigues, 2010). Mas, por outro lado, outros estudos apontam para uma caracterização familiar distinta, encontrando-se pais pertencentes a um nível socioeconómico baixo e sem formação superior, facto este que pode significar uma mudança de paradigma e/ou uma consciencialização dos estereótipos sociais e académicos que poderão envolver o processo de identificação (Tai, 2012). Nesse sentido, Chagas e Fleith (2009) demonstraram preocupação em conhecer a realidade das crianças com características de sobredotação em meios socioeconómicos mais desfavorecidos, que são frequentemente esquecidas devido aos estereótipos sociais e académicos, indicando os resultados que as características familiares são muito semelhantes às da classe média, especialmente no que se refere à prioridade conferida à educação dos filhos.

De uma forma geral é reconhecido que os pais devem ser incluídos no processo de sinalização e avaliação, pois são observadores privilegiados dos comportamentos dos filhos e dos seus marcos do desenvolvimento. Contudo, as famílias (mães e pais) percecionam o processo de identificação e de avaliação de uma forma diferente. As mães são mais sensíveis à identificação da características que as distinguem de outras crianças e são elas que, frequentemente, pedem para as crianças serem avaliadas, reflexo do ambiente cultural em que os aspetos referentes à educação foram atribuídos ao papel materno. Após a avaliação e, consequente, diagnóstico, as mães sentem-se aliviadas por verem as suas suspeitas confirmadas, enquanto os pais demonstram um maior ceticismo (Oliveira, 2007; Rotigel, 2003). Há até pais que por temerem a exclusão da criança pelo seu grupo de pares, omitem ou negam a sobredotação das crianças, acreditando que estão protegê-la (Silva, 2012). Pérez (2000) e Alves (2008) referem ainda que os pais tendem a relacionar a sobredotação com "génio e prodígio", enquanto as mães ampliam o conceito, enfatizando a capacidade de aprender e de ter talentos especiais.

De uma forma geral, os pais e as mães não parecem focados apenas no nível do quociente de inteligência, mas também valorizam o esforço que as crianças despendem numa determinada tarefa (Tai, 2012). E, embora reconheçam que a sobredotação pressupõe que a criança não tenha um rendimento extraordinário em todas as áreas, alguns progenitores apresentam dificuldades em apontar a existência de interesses específicos por parte das crianças (Rodrigues, 2010).

Visto que alguns pais não possuem parâmetros de referência em relação ao ritmo e ao nível de desenvolvimento da criança, bem como ao grau de realização demonstrada nas tarefas executadas, importa integrar os docentes na identificação da sobredotação, os quais são, por vezes, os primeiros a reconhecer algumas características distintivas na criança (Almeida & Oliveira, 2000). Por exemplo, na RAM a primeira sinalização de alunos potencialmente sobredotados parece ser realizada, na maior parte dos casos, pelos docentes ou encarregados de educação (Teixeira, 2011).

Importa referir que, no decorrer do processo de identificação das caraterísticas de sobredotação da criança, dada a necessidade de a avaliação ser multidimensional, deve fazer-se uso, não apenas de testes cognitivos e de rendimento, mas também da recolha de informações a partir do grupo de pares, dos pais, dos professores e da própria criança, utilizando grelhas de observação, escalas, provas académicas e testes de criatividade (Comes, Díaz, Luque, & Moliner, 2008). E, em determinados casos, tendo em conta as manifestações específicas da sobredotação e dos talentos, pode recorrer-se a técnicos especializados da comunidade para fazer a avaliação e/ou integra-se a criança em atividades pontuais de enriquecimento de forma a recolher mais dados que poderão ser úteis para o diagnóstico (Teixeira, 2011).

O desconhecimento da sobredotação e das suas diversas características por parte dos pais e dos professores pode conduzir a uma primeira rotulagem falaciosa das crianças como tendo dificuldades de aprendizagem, hiperatividade e défice de atenção, os frequentemente denominados "falsos negativos" (Langel, Pires & Tronconi, 2009). Além disso, os estereótipos sociais também têm condicionado a identificação de crianças com altas habilidades

que provêm de meios socioeconómicos baixos, que têm deficiência, baixo rendimento académico e que são do sexo feminino (Pérez, 2004). Por isso, torna-se relevante uma maior sensibilização e formação sobre a temática dos técnicos e educadores que permitam a agilização da prestação de serviços adequados.

Alguns autores (Fleith, 2007; Winner, 1996) referem que os pais de crianças com altas habilidades tendem a dar uma importância significativa à educação e ao tempo que a criança investe nela, empenhando-se em criar um ambiente rico em estímulos, visando o desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades da criança. Este cuidado meticuloso dos pais poderá estar associado a expectativas irrealistas, nomeadamente o fato de esperarem manifestações perfeccionistas das crianças em muitas áreas do seu desenvolvimento e desempenho, encarando-a frequentemente como "genial" (Rodrigues, 2010). Quando existe uma pressão para a criança sobredotada atingir elevados níveis de desempenho, tanto os pais como os filhos podem sentir-se excessivamente ansiosos quando percebem o desfasamento entre as suas expectativas e os níveis de realização da criança (Alves, 2008; Langel et al., 2009). Embora a maioria das crianças apresente sucesso escolar, num estudo realizado por Pérez (2000) verificamos que 15% dos inquiridos manifestava um baixo rendimento académico. A baixa realização escolar, traduzindo um desfasamento entre o potencial cognitivo e o rendimento académico, poderá dever-se à existência de conflitos familiares provocados por atitudes parentais inconsistentes, clima familiar caraterizado por austeridade e elevadas expetativas parentais em relação ao rendimento académico (Reis & Mccoach, 2000; Trancoso, 2011), o que poderá conduzir a um menor grau de apoio e compreensão das necessidades da criança (Alencar, 2007). Além disso, um ambiente escolar pouco estimulante centrado na normalização do ritmo e da forma de aprendizagem e no excesso de exercícios repetitivos pode também ser explicativo de um rendimento académico muito inferior ao seu potencial.

Os pais de crianças com altas habilidades revelam frequentemente três áreas comuns de preocupação: a escola (preocupações com possíveis dificuldades relacionadas com o comportamento indisciplinar e irrequieto da criança na sala de aula, com o incumprimento das tarefas académicas propostas pelos professores, com a potencial desmotivação da criança pela não adoção

de métodos pedagógicos diferenciados e a valorização de determinados aspetos na avaliação que pode penalizar a criança como a má caligrafia), o diálogo família - escola (dificuldades em comunicar adequadamente à escola as características da criança e a razão de necessitarem de práticas educativas especiais) e as competências interpessoais da criança (dificuldades dos pais em lidar com comportamento de baixa tolerância à frustração e reações emocionais negativas excessivas, com a dependência emocional, o comportamento introvertido e isolado que a criança apresenta) (Azinheiro & Martins, 2005). Ainda em relação às competências interpessoais, embora os pais indiquem que os seus filhos apresentam um bom processo de socialização, consideram também que estes têm tendência a isolar-se e a optarem por atividades intelectuais em vez de jogos interativos com outras crianças (Pérez, 2000, Rodrigues, 2010).

No entanto, a dificuldade dos pais em lidarem com a discrepância entre o desenvolvimento intelectual e emocional da criança sobredotada é apontada como o seu maior desafio nas relações com os filhos, porque esperam, muitas vezes, comportamentos típicos de uma criança mais velha tendo em conta apenas a sua elevada capacidade intelectual (Alencar, 2007; Goethel, 2012; Pickel, 2011). Tendo em conta a disparidade entre a cognição e a emoção nas crianças com altas habilidades, faz sentido que a intervenção educacional não se encerre apenas nos objetivos académicos, mas que seja alargada ao reconhecimento, clarificação e autorregulação das emoções com o objetivo de atenuar esta vulnerabilidade característica da sobredotação (Fleith, et al., 2010; Silva & Fleith, 2008).

Por vezes, os pais podem sentir algum receio que as suas práticas educativas impeçam o desenvolvimento integral da criança, levando-os a adotar um estilo parental permissivo e pouco estruturante quando comparado com outras famílias (Azinheiro & Martins, 2005). O estilo parental democrático é considerado como aquele que apresenta aspetos mais favoráveis ao desenvolvimento holístico das crianças com sobredotação, sendo que a participação dos pais em programas de formação parental específicos pode ser um fator determinante na adoção desse estilo (Tai, 2012). Aliás, algumas medidas de intervenção junto de crianças sobredotadas podem contemplar também ações junto

dos vários elementos do sistema familiar e junto dos vários intervenientes do sistema escolar (Robinson, Shore, & Enersen, 2007). No entanto, as perceções dos pais sobre a adequação dos apoios educativos às altas habilidades dos filhos nem sempre são favoráveis, sendo que grande número de pais pode considerar que na sua zona de residência não existem recursos adequados para colmatar as necessidades educativas dos seus filhos (Pérez, 2000). Este aspeto releva-se importante e pode traduzir-se numa maior atenção e empenho dos pais, quando verificamos que as famílias com crianças sobredotadas também podem manifestar, segundo a perceção dos professores, uma maior participação na vida académica dos filhos quando comparada com famílias com crianças sem sobredotação (Aspesi, 2003).

Além disso, no que toca ao desenvolvimento de carreira o papel dos pais é fundamental. Algumas crianças sobredotadas, por possuírem multipotencialidades, podem apresentar uma maior dificuldade em desenvolver e definir objetivos pessoais e profissionais (Maxwell, 2007; Tam, 2012). Noutras circunstâncias, os pais podem pressionar os filhos a seguirem carreiras mais valorizadas socialmente, em detrimento de aspirações com menor prestígio social, deixando de atender aos seus reais interesses (Trancoso, 2011; Virgolim, 2003), embora refiram que não idealizam um percurso escolar específico que gostariam que os seus filhos seguissem (Rodrigues, 2010). Na verdade, os pais assumem um papel importante no planeamento da carreira dos filhos desde a infância, mesmo antes da entrada no ensino regular, pois ao inscreverem as crianças em determinadas atividades extracurriculares já vão modelando e influenciando a sua trajetória escolar e profissional (Learning, 2004; Silva & Fleith, 2008).

Dada a importância que os pais assumem no desenvolvimento pessoal e escolar dos filhos definimos, como objetivo principal deste estudo, refletir e aprofundar o conhecimento sobre as perceções dos pais com filhos com características de sobredotação através da descrição de um estudo de caso.

Metodologia

Participantes

O estudo é descrito numa lógica de estudo de caso com a participação de um único sujeito do género masculino, com 40 anos de idade, pai e encarregado de educação de um aluno do género masculino, a frequentar o 5º ano, do 2º ciclo do ensino básico, numa escola pública da RAM.

Instrumentos

Os dados foram recolhidos através de uma entrevista semiestruturada construída para o efeito e partindo de outros estudos realizados (Alves, 2008; Candeias et al., 2003). Depois da formulação de um guião semiestruturado, procurando aprofundar vivências específicas em função dos objetivos do estudo, foi realizada uma primeira entrevista, a uma encarregada de educação de uma criança com a medida educativa de aceleração, com o intuito de testar a adequação dos temas questionados e a eventual necessidade de reestruturação de algumas questões.

O guião final da entrevista resultou numa estrutura com questões organizadas por temáticas mais genéricas como os dados sociodemográficos, o conceito de sobredotação e o processo de diagnóstico, o desenvolvimento e as práticas educativas familiares, as práticas educativas escolares e as expetativas em relação ao educando.

Procedimentos

O contato com o participante foi realizado através de correio eletrónico, explicando os objetivos do estudo e agendando a realização da entrevista, depois de o mesmo ter dado autorização à Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos (Madeira), para ser contatado por nós e participar no estudo. A entrevista teve a duração de 45 minutos e foi registada em suporte áudio, mediante autorização do participante, garantindo-se os princípios da confidencialidade e do anonimato. Seguidamente, procedeu-se à transcrição integral da

entrevista e respetiva análise de conteúdo, tomando como referência de análise tópicos orientadores da entrevista, ou seja, as perceções do educador sobre o conceito de sobredotação e o processo de diagnóstico, sobre o desenvolvimento e as práticas educativas familiares, sobre as práticas educativas escolares e sobre as expetativas em relação ao educando.

Apresentação e discussão dos resultados

A apresentação e a discussão dos dados são feitas em simultâneo, seguindo os tópicos orientadores da entrevista relacionados com as perceções parentais sobre a sobredotação, ou seja, as percepções do participante sobre o conceito de sobredotação e o processo de diagnóstico, o desenvolvimento do filho e as práticas educativas familiares, as práticas educativas escolares e as expetativas futuras em relação ao educando.

O conceito de sobredotação e processo de diagnóstico

O modo como os pais percebem a sobredotação é um aspeto fundamental, uma vez que, essa conceção vai influenciar o tipo de suporte e as oportunidades educacionais que a família oferece à criança sobredotada (Maia-Pinto, 2012). No entanto, a conceção de sobredotação ainda se encontra envolta em mitos e estereótipos, que têm implicações no processo de compreensão dos pais acerca das características e das necessidades dos filhos (Fleith, 2007), sendo que a definição que o entrevistado do nosso estudo apresenta também parece revelar um conhecimento pouco preciso sobre a sobredotação e as suas diversas características. Ao afirmar "Sobredotação são algumas características que algumas crianças têm que as fazem evidenciar em relação às outras crianças." ou "Sobredotação pode ser, por exemplo, muito bom a matemática..." verificamos que tende, como outros pais, a comparar o filho sobredotado com outras crianças com a mesma idade ou do mesmo ano de escolaridade (Pickel, 2011), e a associar o fenómeno da sobredotação apenas a capacidades cogniti-

vas e ao desempenho académico em detrimento de outras características como a criatividade, a motivação ou o elevado envolvimento na tarefa, entre outros (Fleith, 2007; Maia-Pinto, 2012).

Quanto ao processo de diagnóstico, o encarregado de educação refere que:

"Foi o professor da primária que ao fazer um teste de matemática com grau de dificuldade variado (...) a partir daí foi indiciado como sobredotado e depois fizeram, acho eu, mais algum teste com uma equipa apropriada".

Este facto remete-nos para a importância do papel dos professores, pois em alguns casos a primeira identificação da criança é realizada pelos docentes apesar dos pais, de uma forma geral, se encontrarem, potencialmente, em melhores condições para identificar os comportamentos dos filhos que o diferenciam das outras crianças, uma vez que possuem mais informações a respeito do desenvolvimento, das atividades e das características criança (Alves, 2008; Silva, 2012).

Neste caso, o entrevistado refere o motivo da identificação, o período em que ocorreu, mas parece revelar algum desconhecimento acerca do processo de avaliação e identificação da sobredotação do filho e das caraterísticas excecionais da própria criança, o que poderá indiciar pouco envolvimento do pai no processo de avaliação e/ou escassa troca de informações entre os técnicos e a família.

Desenvolvimento da criança e práticas educativas familiares

De acordo com a perceção de alguns pais, as crianças com sobredotação atingem alguns marcos do desenvolvimento precocemente e apresentam também outras características incomuns na sua faixa etária como, por exemplo, intensa curiosidade, elevada capacidade de memorização, pensamento abstrato, motivação para aprendizagem e um elevado sentido de humor (Pickel, 2011). Porém, por serem um grupo bastante heterogéneo, as perceções parentais podem divergir e apontar noutro sentido com afirma o nosso entrevistado: "Em relação a falar lembro-me perfeitamente que ele começou tarde relativamente à sua idade". No entanto, esta interpretação acerca do desenvolvimento

da criança pode estar relacionada com uma questão cultural, ou seja, traduzir o facto de que alguns aspetos referentes ao crescimento e educação do filho ainda serem atribuídos maioritariamente ao papel materno e, dessa forma, o pai não os conseguir relatar:

"Mas mais a mãe é que se lembra (...) a mãe é que é capaz de lhe dizer ao certo os meses. (...) Não sei se foi aos 9 meses mas lembro-me perfeitamente a mãe se lamentar que ele era muito mais atrasado".

Contudo, este pai também reconhece que o filho apresenta um comportamento diferente para a sua faixa etária como é expectável na área da sobredotação (Maia-Pinto (2012), demonstrando hábitos de leitura pouco comuns:

"Todos os fins-de-semana vou com ele à livraria deixou-o à vontade para escolher os livros que ele quer e ele escolhe os livros dessa coleção. Todas as semanas ele escolhe dois, três, quatro livros. E durante a semana ele lê essa quantidade de livros e no fim-de-semana seguinte repete-se novamente o ritual".

O fenómeno da sobredotação tem um impacto nas práticas educativas familiares, podendo modificar os papéis exercidos e as interações entre pais e filhos no contexto familiar (Alves, 2008). Após o diagnóstico, os pais apontam como principais alterações familiares o aumento da ansiedade a respeito do comportamento das crianças e do volume de estímulos que lhe devem ser facultados, facto que também acontece neste caso: "Encontrar novos temas ou matérias que motivem o interesse dele (...) Se nós não conseguirmos com que ele se motive é mau." Além disso, alguns pais também mencionam que têm algum desconhecimento a respeito das necessidades e das características que os filhos e dúvidas sobre como atuar (Aspesi, 2007), sendo que o pai entrevistado revele que: "A diferença que eu noto é que é preciso ter muita paciência, porque por vezes é esgotante. Tanto eu como a mãe, muitas vezes, sentimo-nos completamente esgotados...". Neste sentido, várias instituições nacionais que trabalham na área da sobredotação estão cientes destas necessidades parentais e, por isso, disponibilizam apoio às famílias e promovem o seu envolvimento na educação da criança sobredotada, assim como a nível regional existem equipas de apoio multidisciplinar que fornecem serviços de apoio às famílias (Fleith, et

al., 2010).

No entanto, este encarregado de educação não parece usufuir destes serviços atualmente.

Práticas educativas escolares

Face à situação escolar o pai revela que:

"Ele deve ter algum acompanhamento na escola por ser indiciado como sobredotado (...) Porque se ele não estiver motivado ou não se sentir motivado para os assuntos escolares acho que, pura e simplesmente, não liga muito...".

Tal afirmação parece refletir a crença na escola como promotora de um ambiente de aprendizagem que possa atender às idiossincrasias intelectuais e académicas da criança para que ela possa sentir-se desafiada academicamente (Goethel, 2012). Aliás, a educação formal aparece valorizada pelos pais de crianças sobredotadas, que a colocam numa posição prioritária no contexto familiar, independentemente do nível socioeconómico e da escolaridade dos pais. De uma forma geral, os pais demonstram elevadas expectativas em relação ao desempenho dos filhos e desejam que a experiência académica contribua para o desenvolvimento da criança em outros contextos de vida (Fleith, 2007).

Quanto às medidas educativas escolares adotadas, o pai refere que "quando ele estava na primária ele tinha diferenciação", uma estratégia que visa atender aos interesses individuais do aluno e reforça o seu potencial de aprendizagem em uma ou mais áreas de estudo no contexto de sala de aula (Bastos, 2009). Atualmente, a perceção que o pai possui a respeito da intervenção educacional junto do filho é mais difusa e traduz algumas dificuldades que os professores podem sentir ao lecionar alunos com estas caraterísticas, quando afirma:

"...alguns professores não gostam de ter uma criança sobredotada na sala porque pode questioná-los ou pode desafiá-los ou então perturbar a aula. Há professores, pelo que me apercebi que não aceitam tão bem como o professor da primária aceitou".

Esta perceção parental é frequente em alguns relatos, uma vez que os

pais manifestam-se geralmente insatisfeitos com o sistema de avaliação escolar, a falta de eficiência nos métodos de ensino e a pouca preparação dos docentes em lidar com crianças com estas características (Pérez, 2000). No entanto, importa relembrar que esta é a perceção de um encarregado de educação sobre o seu caso específico, facto que pode não ser partilhado por outros pais. Mesmo assim, este aspeto que refere remete-nos para a questão da mudança de ciclo escolar e a importância de preparar a transição entre ciclos, e adequar as medidas educativas ao longo do percurso académico dos alunos.

Quando equacionada a hipótese de uma aceleração o pai manifestou alguma preocupação: "Falou-se na hipótese muito hipotética. A aceleração, eu também penso que não é adequado pelo menos no caso dele, porque ele tem problemas de socialização", indo ao encontro a outras investigações onde se observa que existe uma resistência dos pais à sua aplicação, receando desajustes emocionais ou dificuldades de aprendizagem ainda que os dados apontem para efeitos benéficos nos alunos em virtude de aceleração (Maia-Pinto, 2012).

No entanto, ainda no âmbito da intervenção educacional, o pai avaliou a realização de atividades pontuais de enriquecimento fora do contexto escolar como extremamente positivas devido à oportunidade da criança interagir com outras crianças com interesses semelhantes, promovendo dessa forma o seu desenvolvimento social. Aliás, os problemas de socialização foram um dos temas mais referido pelo pai durante a entrevista, sendo que a literatura também nos revela que esta é uma das preocupações mais comuns dos pais, ou seja, que as crianças com sobredotação tendem a desenvolver problemas sociais e emocionais (Pickel, 2011). Contudo, a crença existente de que as crianças com sobredotação seriam mais suscetíveis a terem problemas sociais pode não ser totalmente verdadeira, pois encontram-se crianças com sobredotação quem apresentam habilidades sociais que as ajudam nas relações interpessoais, manifestando sentimentos mais positivos em relação a si mesmas, além de maior maturidade nas suas interações com os seus pares (Lehamn & Erdwins, 2004).

Expetativas em relação ao educando

Neste caso, o pai não manifesta as suas expetativas de uma forma detalhada a respeito do futuro académico do seu filho: "E depois penso que no futuro que ele vai ter uma formação de acordo com os seus interesses...", porém a importância que a família atribui à educação, as teorias implícitas que os pais transmitem podem influenciar o desempenho das crianças. As crenças e as expetativas que os pais possuem em relação do futuro do seu educando são extremamente importantes, uma vez que as crianças são influenciadas por aquilo que acreditam ser para os seus pais as áreas indicadoras de sucesso na vida, nomeadamente um bom desempenho na área académica e uma conduta adequada (Trancoso, 2011). Neste caso, como a área de interesse da criança é a astronomia, o pai tomou medidas para frequentar um curso de nível secundário sobre esta temática em conjunto com a criança. Desta forma, o pai orientou os seus interesses para a área na qual a criança revela talento e interesse e investe no seu progresso (Silva, 2012).

Considerações finais

A realização deste estudo exploratório, ainda que de sujeito único, permite-nos tecer algumas considerações em relação às perceções parentais sobre as crianças com caraterísticas de sobredotação e lançar pistas em termos de trabalhos futuros.

Este encarregado de educação parece viver a sobredotação do filho como uma experiência desafiadora, revelando, no entanto, algumas dúvidas no exercício da sua parentalidade. Além disso, o seu relato revela que não parece conhecer atualmente, e de forma específica, as medidas adotadas em contexto escolar, ainda que no Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M de 31 de Dezembro, artigo 40º, se leia que o acompanhamento dos alunos sobredotados deve ocorrer através da aplicação de estratégias de intervenção como: "aplicação de estratégias específicas de intervenção, sob a forma de medidas de antecipação e

progressão, atividades de enriquecimento ou outro tipo de programa, de acordo com a legislação em vigor" (p. 8844), sendo dinamizadas, por exemplo, várias atividades de enriquecimento, no campo das artes, da proficiência motora e das ciências (Teixeira, 2011).

Claro que o número de participantes, apenas um, não constitui uma representação do universo dos encarregados de educação de crianças com caraterísticas de sobredotação, pelo que o alargamento da recolha de dados junto de outros pais, comparando até perceções de pais e de mães, permitiria conhecer e confrontar opiniões diversas, possibilitando uma caraterização e um conhecimento mais aprofundado sobre as perceções das vivências de pais de filhos sobredotados. No mesmo sentido, escutar as perceções dos professores poderia ser uma fonte de informação complementar e relevante. Além disso, o levantamento das perceções dos pais e dos professores poderá orientar a elaboração e aplicação de programas de intervenção, que lhes podem ser dirigidos visando colmatar algumas das suas necessidades, pois quando os técnicos realizam intervenção educacional junto das crianças, é importante que não as considerem como um elemento isolado, mas integrado num sistema familiar com características e dinâmicas próprias, que os técnicos precisam conhecer (Alves, 2008; Miranda, 2008).

A partir desta investigação, ainda que não se possam, de forma alguma, generalizar os resultados, pode refletir-se sobre o apoio prestado aos pais e às famílias a respeito da sobredotação e à dinâmica nas relações estabelecidas entre professores, pais e alunos. Numa região onde a atenção à sobredotação vem sendo promovida, importa, também nestes casos, promover o envolvimento parental na escola para que esta, prestando um serviço educativo em função da diversidade dos alunos, se possa chamar realmente inclusiva.

Referências bibliográficas:

Alencar, E. (2007). Características sócio-emocionais do superdotado: Questões atuais. Psicologia em Estudo, 12(2), 371-378.

Almeida, L. S., & Oliveira, E. P. (2000). Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira, & A. S. Melo (Orgs.), Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio (pp. 43-53). Braga: ANEIS.

Almeida, L., Pereira, M., Miranda, L., & Oliveira, E. (2003). A investigação na área da sobredotação em Portugal: Projetos e resultados. Sobredotação, 4(1), 7-27.

Alves, H. (2008). Estratégias Educativas: Os casos das famílias de crianças sobredotadas. Tese de mestrado. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.

Antunes, A., & Almeida, L. (2008). O atendimento educativo dos sobredotados: Ritmos diferentes nos Estados Unidos, na Europa e em Portugal. Diversidades, 19, 4-8.

Araújo, L. (2010). Excelência em contextos de realização: Na busca da convergência de fatores cognitivos, motivacionais e de personalidade. Tese de doutoramento. Universidade do Minho, Braga.

Aspesi, C. C. (2003). Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar. Tese de mestrado. Universidade de Brasília, Brasília.

Aspesi, C. C. (2007). A família do aluno com altas habilidades/superdotação. Em D. S. Fleith (Org.), A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. O aluno e a família (pp. 29-47). Brasília: Ministério da Educação.

Azinheiro, A., & Martins, T. (2005). Intervenção com pais de crianças sobredotadas: Reflexões e Propostas. Sobredotação, 3(6), 139-147.

Bastos, A. (2009). A percepção dos professores sobre os alunos sobredotados versus o alheamento da escola. Tese de mestrado. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Candeias, A., Duarte, M., Araújo, L., Albano, A., Silvestre, A., Santos, A. F., Aguelhes, F., & Claudino, P. (2003). Avaliação da sobredotação: Percepções parentais. Sobredotação, 4(1), 75-93.

Cardoso, E. A. (2008). A percepção da qualidade de vida, estratégias de coping e stress em famílias com crianças e adolescentes sobredotadas: Um estudo ex-

ploratório. Tese de mestrado. Universidade de Coimbra, Coimbra.

Chagas, J., & Fleith, D. (2009). Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação económica desfavorecida. Revista Brasileira de Educação Especial, 15(1), 155 -170.

Comes, G., Díaz, E., Luque, A., & Moliner, O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado com altas capacidades intelectuales. Revista Educación Inclusiva, 1, 103-117.

Fleith, D. (2007). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Brasíia: Ministério da Educação.

Fleith, D., Almeida, L., Alencar, E., & Miranda, L. (2010). Educação do aluno sobredotado no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa. Revista Lusófona de Educação, 16, 75-88.

Goethel, A. (2012). Parent, teachers and self perceptions of gifted student social skills. Master Thesis. University of Wisconsin – La Crosse.

Guether, Z. (2000). Desenvolver capacidades e talentos. Petrópolis: Editora Vozes.

Langel, D., Pires, L., & Troconi, L. (2009). Concepção de altas habilidades/superdotação em instituições públicas de ensino em Uberlândia – MG. Revista da Católica, 1(1), 192-200.

Learning, A. (2004). The journey: A handbook for parents of children who are gifted and talented. Boulevard: Learning and Teaching Resources Branch.

Lehamn, E., & Erdwins, C. (2004). The social and emotional adjustment of young intellectually gifted children. In S. M. Moon (Ed.), Social/emotional issues, underachievement and counseling of gifted and talented students (pp. 1-8). Thousand, Oaks: Corwin.

Maia-Pinto, R. (2012). Aceleração de ensino na educação infantil: Percepção de alunos superdotados, mães e professores. Tese de doutoramento. Universidade de Brasília, Brasília.

Maxwell, M. (2007). Career counseling is personal counseling: A constructivist approach to nurturing the development of gifted female adolescents. The Career Development Quarterly, 55, 206-224.

Miranda, L. (2008). Da identificação às respostas educativas para alunos so-

bredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar. Tese de doutoramento. Universidade do Minho, Braga.

Oliveira, E. (2007). Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa. Tese de doutoramento. Universidade do Minho, Braga.

Pacheco, N. S. (2008). O follow up de crianças alvo de medidas de aceleração escolar entre os anos de 2001-2007. Tese de mestrado. Universidade de Coimbra, Coimbra.

Pérez, L. (2000). Educación familiar de los niños sobredotados: Necessidades y alternativas. Sobredotação, 1(1), 47 – 62.

Pérez, S. (2004). Gasparzinho vai à escola: Um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. Tese de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Pickel, L. (2011). Parent perceptions of preadolescent giftedness and selfconcept. Master Thesis. Philadelphia College of Osteopathic Medicine, Philadelphia.

Reis, S., & Mccoach, D. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? Gifted Child Quarterly, 44(3), 152-170.

Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2007). Best practices in gifted education: An evidence-based guide. Waco, TX: Prufrock Press.

Rodrigues, N. (2010). Pais de crianças Sobredotadas: Representações e dimensões parentais. Tese de mestrado. Universidade de Lisboa: Lisboa.

Rotigel, J. (2003). Understanding the young gifted child guidelines for parente, families and educators. Early Childhood Education Journal, 30(4), 209-214.

Silva, I. (2012). O (in)sucesso escolar das crianças sobredotadas: Percepção dos docentes. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.

Silva, M. G. (2008). A entrada antecipada no 1º ciclo do ensino básico: Efeitos a médio e a longo prazo no ajustamento socioafectivo dos alunos. Tese de mestrado não publicada. Universidade de Coimbra, Coimbra.

Silva, P., & Fleith, D. (2008). A influência da família no desenvolvimento da superdotação. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 12(2), 337-349.

Tai, D. (2012). Parenting exceptionally gifted students: A Hong Kong perspective. Talent Talks, 3(2), 13 – 18.

Tam, C. (2012). Parenting and the social-emotional development of gifted stu-

dents in Hong Kong: What does the literature say? Talent Talks, 3(2), 9 -11.
Teixeira, M. (2011). A intervenção da DREER na Sobredotação: Presente e futuro. Diversidades, 34, 19- 20.
Trancoso, B. (2011). Percepções de alunos sobredotados acerca das relações entre o desenvolvimento socioemocional e o desempenho académico. Tese de mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
Virgolim, A. M. R. (2003). A criança superdotada e a questão da diferença: Um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. Linhas Críticas, 9(16), 13-31.
Winner, E. (1996). Crianças sobredotadas: Mitos e realidades. Lisboa: Instituto Piaget.

Catarina P. Faria
Beco do Abrigo de Nossa Senhora de Fátima nº 21
9020-405 Funchal, Região Autónoma da Madeira
catarinapereirafaria@hotmail.com

GIFTED CHILDREN: CASE STUDY ABOUT PARENTING PERCEPTIONS

Catarina P. Faria & Ana P. Antunes | Universidade of Madeira | Portugal

Abstract: Parents are very important in the development of their children. So, in special cases, as giftedness, it is also important to give them relevant information and recognize their contributions in the process of identification and intervention. In this paper we want to reflect, and enhance a deeper knowledge, about the perceptions of gifted children parents'. We describe a case study of a gifted child father, whose son attends the 5th grade in a Portuguese school. Data was carried out using a semi-structured interview, and was analyzed through content analysis. The discourse of this father does not allow us generalizations, but allows us some reflections about practice and future research, highlighting parental involvement in school and the communication system between school and home.

Keywords: Giftedness; Parenting; Perceptions; Educational practices.

CRIATIVIDADE EM PSICOTERAPIA INFANTIL: DESENVOLVIMENTO E UTILIZAÇÃO DO TALENTO DAS CRIANÇAS NA PROMOÇÃO DA AUTO-GESTÃO EMOCIONAL

Inês Simões & Sara Bahia | FPUL | Portugal

Resumo: A criatividade é um processo multidimensional que abrange não só o domínio cognitivo como o afectivo e emocional. A sua aplicação aos múltiplos contextos de vida tem revelado mu danças significadas no bem-estar e capacidade de resolução de problemas de populações diver sificadas, de entre os quais a intervenção clínica. O presente artigo pretende ser um contributo para as investigações no âmbito da criatividade e explorar as potencialidades da criatividade quan do aplicada à psicoterapia infantil, afirmando-a como um constructo eficaz no desenvolvimento e alteração dos processos cognitivos e emocionais. Através de uma metodologia de estudo de caso, são apresentados os principais eixos de duas intervenções psicoterapêuticas – uma com uma crian ça e outra uma adolescente - que integraram no processo uma metodologia de Resolução Criativa de Problemas (CPS). As pacientes apresentavam perturbações de ansiedade e ao longo do processo os níveis de ansiedade foram sendo reduzidos. Através da análise dos instrumentos de pré e pós-teste verificou-se também aumento da sensação de autoeficácia, aumento da capacidade de res olução de problemas e uma melhoria no modo como as pacientes elaboram as suas emoções face a diferentes situações. Os dados apresentados salientam a importância de disseminar a utilização e estimulação da criatividade na psicoterapia infantil.

Palavras-Chave: Estudo de caso; Psicoterapia infantil; Criatividade; Modelo de Resolução Criativa de Problemas (CPS) e Ansiedade.

Introdução

Com as velozes e por vezes imprevisíveis mudanças no mundo em que vivemos, somos confrontados com a necessidade de nos adaptarmos aos desafios impostos pelos múltiplos contextos que nos rodeiam. Por isso nada parece mais importante do que preparar desde cedo, os mais novos para a versatilidade de pensamento que certamente lhes vai ser exigida no futuro. Nesta sequência afigura-se a importância de utilizar e promover a criatividade na medida em que há muito sabemos que ela é uma forma privilegiada de adaptação humana (Vygotsky, 1978) e mesmo um imperativo de transformação (Feldman, 1980).

De entre a investigação sobre a criatividade no domínio da cognição, o modelo de Resolução Criativa de Problemas (Creative Problem Solving) foi desenvolvido por Isaksen e Trefflinger (1985) e posteriormente revisto por Parnes (1992). Trata-se de um modelo dinâmico que procura estimular a produção criativa através da aplicação de técnicas de pensamento convergente e divergente em diferentes contextos. O modelo CPS é considerado um referencial metodológico que guia a resolução de problemas em direcção à superação de obstáculos e à realização de desempenhos inovadores através da utilização da criatividade (Isaksen, Dorval, & Treffinger, 1994). Envolve seis passos: a descoberta objectiva, ou seja, a clarificação do desafio; a descoberta de factos, que consiste na pesquisa dos dados; a descoberta do problema, isto é, a formulação do problema; a descoberta de ideias, decorrente da geração de ideias; a descoberta de soluções, que se condensa na procura sistematizada de soluções e, por fim, a descoberta da aceitação, com vista à sua aplicação e procura de evidências. Os passos intermédios da descoberta do problema e da descoberta de ideias requerem um pensamento criativo e inovador, enquanto que os outros dependem mais de competências mais tradicionais de pensamento analítico (Isaksen & Treffinger, 2004). A investigação tem verificado efeitos positivos na aplicação deste modelo a nível individual e grupal em termos da promoção de várias dimensões associadas à criatividade, nomeadamente a fluência, descrita como número de

ideias pertinentes; a flexibilidade, associada ao número de categorias ou temas abordados; a originalidade, definida pela infrequência estatística; a elaboração, relativa ao número de pormenores e, ainda, a adequação, definida como possibilidade de adaptação à realidade (e.g Scott, Leritz & Mumford, 2004). No entanto, não obstante a eficácia dos treinos de resolução criativa de problemas é, ainda, necessária muita investigação sobre a sua aplicação a diferentes contextos (DeHaan, 2009).

O componente cognitivo é sem dúvida mais valorizado na maioria das investigações sobre a criatividade e conta já com importantes evidências nessa área: a descoberta de que a inteligência e o pensamento divergente influenciam a performance dos indivíduos em tarefas de resolução criativa de problemas (Vicent, Decker & Mumford, 2002) ou que indivíduos com altos níveis de inteligência têm mais probabilidade para ser criativos, contudo, verifica-se que altos níveis intelectuais não são necessários, nem suficientes para que surja a criatividade (Nickerson, 2008). Contudo, diversos autores também reconhecem o campo afectivo e emocional como um processo primário importante e até mesmo major para a criatividade (e.g. Russ, 2000), na medida em que as emoções fogem ao controlo pessoal, envolvem julgamentos avaliativos e não são totalmente explicáveis através da lógica (Averill & Nunley, 1992). Diversos estudos têm mostrado que as emoções facilitam a criatividade, nomeadamente em termos da amplitude e flexibilidade do pensamento (e.g. Estrada, Isen, & Young, 1997). Flanders (2004) vê a experiência emocional como indicador da exploração criativa e, em última análise como promotora da utilização de ferramentas que permitem a exploração do desconhecido. Cunhado por Averill e Thomas-Knowles (1991), o termo criatividade emocional salienta que os síndromes de emoções que são inovadores, eficazes e autênticas, retomando a ideia de que a criatividade, tal como a emoção, é adaptativa. Segundo Mayer e Salovey (1997) a criatividade emocional dá ênfase aos elementos criativos divergentes e inesperados, relacionados com as emoções. Nesta lógica, a criatividade é um construto multidimensional (Cramond, 2008) onde existe uma confluência de recursos que se inter-relacionam e que são determinantes para que ela ocorra (Candeias, 2008). Esses recursos situam-se assim ao nível quer dos processos cognitivos

quer dos processos afetivos e de personalidade e contribuem fortemente para um desenvolvimento normal (Russ, 1998).

Criatividade no contexto psicoterapêutico

Alguns estudos têm sido realizados no sentido de investigar a ligação existente entre a criatividade e a saúde mental (e.g. Runco, 1994), chegando à conclusão de que o desenvolvimento da criatividade na população é importante para o bem-estar de todos. Esta evidência é crucial para um ponto de partida onde a criatividade pode finalmente ser reconhecida enquanto construto de grande valor na prática Psicoterapêutica. Muitos autores têm concluído que a criatividade promove a capacidade de resolução de problemas e de adaptação e facilita a auto-expresssão e enriquece o bem-estar psicológico (e.g. Runco, 1994). No caso das crianças, muitos dos processos referidos ocorrem durante as brincadeiras que se realizam em casa ou na escola, mas também nas realizadas dentro da sessão de psicoterapia (Russ, 1998). Assim, investigar a relação entre o ato de brincar, a criatividade e as estratégias de coping parece ser um bom caminho para se adquirir conhecimentos base importantes na área psicológica. Esta ligação entre processos distintos é favorecida pela introdução das seis fontes da criatividade: inteligência, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e ambiente (Sternberg & Lubart, 1996).

Assim, a psicoterapia infantil pode também ser perspectivada como uma forma de aumentar a criatividade e de utilizar o talento e o pensamento flexível dos mais novos para promover uma boa adaptação a qualquer contexto e situação. Em contexto psicoterapêutico, muitas crianças apresentam fragilidades no modo como lidam com os problemas. Para combater esse desajustamento e promover a boa adaptação das crianças e adolescentes a qualquer situação é primordial desenvolver nelas, um pensamento inovador, que vá para além do que já existe e que seja flexível a qualquer contexto e situação. Esta competência pode ser adquirida através da aplicação do modelo CPS como parte integrante de um processo psicoterapêutico promotor da resolução de problemas. Segundo Nickerson (2008) a criatividade também é reconhecida como

uma capacidade de resolução de problemas colocados por uma fonte externa. Esta relação remete para o processo cognitivo responsável pela receção e identificação dos problemas, formação de múltiplas alternativas para cada um deles e escolha da melhor hipótese de resolução, avaliando os possíveis resultados (Candeias, 2008). A aplicação do modelo de Resolução Criativa de Problemas (Isaksen & Treffinger, 2004) funciona precisamente tendo por base o mesmo processamento com os seguintes componentes: compreensão do problema, criação de ideias, planeamento da ação e avaliação da tarefa (Buijs, Smulders & van der Meer, 2009; Isaksen & Treffinger, 2004) e vai de encontro ao modo de atuação de outros estilos de resolução de problemas, como a Resolução Racional de Problemas (D'Zurilla & Nezu, 2007).

A capacidade de resolução de problemas é uma estratégia de coping e um método de autocontrolo fundamental, cuja sua promoção tem efeitos importantes na manutenção e generalização dos efeitos adquiridos através das intervenções realizados em terapia (D'Zurilla & Goldfried, 1971). A sua capacidade em aumentar a probabilidade da existência de resultados adaptativos perante situações problemáticas traduz a sua versatilidade (D'Zurilla & Nezu, 2007). Contudo, a incidência desta capacidade nos resultados provenientes da resolução de problemas não depende apenas do tipo de processamento que pode ser efetuado, mas também das caraterísticas do sujeito e da utilização que este faz das regras de ação para passar do problema original ao objetivo estipulado (Hunt, 1994). São as pequenas revoluções que actuam nas regras do sistema simbólico vigente que as alteram por outras, construindo, deste modo, um novo sistema simbólico (Romo, 2008). O processamento da resolução envolve a manipulação de representações internas e não externas (Hunt, 1994). Diferentes problemas são resolvidos de diferentes formas dependendo da manipulação das representações internas que quem resolve o problema consegue fazer (Hunt, 1994). Neste sentido, a manipulação não convencional destas representações intrínsecas do paciente, permite eliminar o bloqueio mental que impede a resolução (Romo, 2008).

Na medida em que componentes cognitivos e afetivos estão associa-

dos ao pensamento criativo acedermos a qualquer um deles facilita a fluidez e flexibilidade do nosso pensamento (Russ, 2000). Consequentemente, a Resolução Criativa de Problemas pode constituir uma ferramenta psicoterapêutica relevante. Nesta acepção, o presente trabalho visou promover o reconhecimento da psicoterapia infantil e da sua ação nos processos cognitivos e afetivos das crianças e ao mesmo tempo enaltecer a importância da criatividade no contexto terapêutico.

Mais concretamente procurou-se responder à seguinte questão:

Em que medida a utilização do modelo CPS em contexto terapêutico modifica algumas manifestações do comportamento, atitudes e crenças das crianças sinalizadas com alterações emocionais?

Metodologia: estudo de caso e procedimentos

O importante papel da criatividade no contexto terapêutico, já reconhecido por inúmeros autores (e.g. Sternberg & Lubart, 1996), é mostrado de forma mais prática ao longo da investigação que se apresenta. Através de um estudo de dois casos clínicos independentes (ambos com alterações emocionais) procurou-se verificar se após um período de intervenção baseada no Modelo de Resolução Criativa de Problemas (Isaksen & Treffinger, 2004) surgiam alterações de comportamentos, crenças e atitudes em ambas as pacientes. Deste modo, pretendia-se promover a mudança emocional, a demonstração dos benefícios que podem surgir através da estimulação da criatividade nas sessões de Psicologia Clínica e o reconhecimento de um aumento do número de ideias e da flexibilidade das mesmas à medida que se estimula o funcionamento criativo dos intervenientes.

Ao longo do nosso crescimento e desenvolvimento, as diferentes estruturas e construtos mentais que possuímos funcionam e reagem de modo diferente aos estímulos que nos são apresentados pelo meio. Sendo a criatividade um dos construtos que se vai desenvolvendo na infância, em diferentes faixas etárias a utilização da criatividade é feita de diferentes modos e tem diferentes efeitos e finalidades. Desta forma, tornou-se interessante observar

e estudar o processo terapêutico de duas pacientes com diferentes estádios de desenvolvimento.

De seguida irão ser descritos os casos de uma criança e uma adolescente que, embora tenham procurado apoio psicológico por problemáticas distintas, ambas experienciavam, em algumas ocasiões, alterações emocionais que as impediam de realizar as suas tarefas e rotinas diárias, o que influenciava não só a sua vida, mas também o contexto familiar e social em que estavam inseridas. O processo terapêutico de ambas as pacientes desenrolou-se através da mesma linha interventiva cujos resultados se apresentam em função de um conjunto de instrumentos aplicados no início e depois no final da intervenção que permitiu comparar os valores das variáveis avaliadas em cada caso e retirar conclusões sobre os efeitos das intervenções.

Apresentação do caso 1 e dos Resultados

A Bárbara (nome fictício) é uma jovem de 13 anos, em plena adolescência e há cerca de dois anos começou a evidenciar sinais de desconforto e preocupação com a sua imagem e com a opinião dos seus pares. Estes sinais seriam normais, tendo em conta a sua faixa etária e estádio de desenvolvimento em que se encontra, caso esta situação não estivesse a afetar a vida da adolescente, a nível académico, social e emocional. A paciente tem um grupo restrito de amigas na escola com quem tem mais confiança e liberdade para falar e socializar, mas quando é exposta a mais pessoas fica nervosa e bloqueia preferindo ficar calada. A sua preocupação é que as pessoas gozem ou fiquem com uma má impressão dela. A ansiedade que sente intensifica-se quando está perto dos rapazes da sua turma ou de idades próximas à sua, uma vez que a jovem vivenciou várias situações em que esses rapazes gozavam com alguém. Embora nunca tenha sido alvo de bullying, quando vê este tipo de situações acontecerem fica com medo que um dia possa ser ela o alvo dos rapazes e por isso prefere passar despercebida.

Na tentativa de evitar algo que a poderia afetar negativamente, a Bárbara isola-se e evita todo o tipo de atividades que possam desencadear algum

tipo de comentários negativos à sua pessoa. Por exemplo, não come ou bebe perto dos amigos, não vai a festas de anos ou às visitas de estudo onde estão os rapazes e nem sequer convive com as amigas em locais com muita gente e onde possa chamar à atenção (e.g. o polivalente ou refeitório da escola). Contudo, este medo de ser gozada e rejeitada pelos colegas não vem de nenhuma experiência negativa pela qual tenha pessoalmente passado e que possa ter sido desencadeadora destas reações que apresenta. O motivo de toda a tristeza, raiva, nervosismo e isolamento que a adolescente tem sentido deve-se à imagem negativa que a paciente construiu de si mesma e que faz com que pense que todos a vêm da mesma maneira e que por isso sintam em relação a ela o mesmo que ela sente em relação a si própria. Esta ideia negativa surgiu após o início da puberdade (aproximadamente aos 11 anos), a partir daí o corpo da Bárbara mudou e rapidamente se diferenciou das suas amigas quanto à altura e robustez. Além disso, como sempre gostou de dançar e ouvir música descobriu um novo ídolo musical, uma cantora com a qual se começou identificar bastante e que representa também um ícone de beleza comercial. As sucessivas transformações características da adolescência e a falta de encaixe nos padrões de beleza que criou devido à cantora, levaram-na a rejeitar a sua imagem e a ter cada vez mais dificuldade em aceitar-se, chegando mesmo a referir que preferia morrer a ser como é.

O processo terapêutico deste caso durou 7 meses e traduziu-se em 22 sessões, entre as quais as 7 primeiras foram de avaliação da problemática apresentada e as restantes de intervenção. Com a realização de uma avaliação ao nível comportamental, emocional, social e cognitivo, verificou-se que a jovem revelava problemas emocionais relacionados com a imagem e com a socialização. Por detrás destas problemáticas foram identificados pensamentos automáticos negativos que estavam enraizados nas construções perceptivas da adolescente (e.g. "eu sou feia"; "preferia morrer a ser como sou"; "as outras são melhores do que eu"; "vão gozar porque sou gorda") e que influenciam fortemente o seu estado emocional, alterando por sua vez os comportamentos. Uma vez identificadas as áreas da vida da jovem que estavam afetadas por esta problemática, delineou-se uma intervenção que recaiu inicialmente no de-

senvolvimento da motivação e na reestruturação cognitiva para que a adolescente ficásse livre dos pensamentos desajustados que possuía e que segundo a avaliação feita comandavam a sua vida. Após um processo de pré-avaliação ficou determinado que a ansiedade e a auto-eficácia, sendo dois componentes que condicionavam bastante os comportamentos da adolescente, seriam as variáveis que iriam ser avaliadas novamente no final da intervenção com intuito de observar resultados mais objectivos.

Quando se pretende utilizar a criatividade no desenvolvimento das estratégias terapêuticas interventivas torna-se necessário compreender que aspectos vão ser trabalhados e de que modo a sua ação permite o surgimento da mudança que se pretende alcançar no final deste processo. Neste sentido, é essencial perceber que o pensamento criativo requer o uso de múltiplas estruturas do conhecimento (esquemático, associativo e baseado em experiências anteriores), que permitam às pessoas aplicar a sua experiência e perícia de novas maneiras (Hunter, Bedell-Avers, Hunsicker, Mumford, & Ligon, 2008). Para isso, a Resolução Criativa de Problemas (CPS) combina técnicas criativas com outras mais analíticas e permite a elaboração e comunicação de novas relações conceptuais, de forma a facilitar o aparecimento de múltiplas possibilidades, experiências e perspetivas inovadoras e invulgares capazes de orientar a descoberta e seleção de alternativas (Isaksen & Treffinger, 2004). Ou seja o uso do modelo de Resolução Criativa de Problemas (CPS) requer o uso de tarefas distintas das que são ordinariamente utilizadas na resolução de problemas.

Ao adoptar esta modalidade interventiva foram adaptadas várias atividades cognitivas e comportamentais comummente utilizadas neste tipo de casos, permitindo obter uma rápida aquisição de alterações visíveis no comportamento da Bárbara, bem como uma maior satisfação e motivação em vir às sessões, aplicando com maior eficácia na escola as estratégias que eram trabalhadas na terapia. A nível cognitivo começou-se por trabalhar as crenças disruptivas anteriormente identificadas através da reestruturação cognitiva que neste caso foi utilizada através da aplicação do CPS. Semanalmente eram apresentados à paciente problemas (propostos pela paciente ou pela terapeuta) que eram debatidos em sessão de modo a analisar todas as perspectivas possíveis e

as alternativas de resolução para os mesmos problemas. O objectivos era gradualmente tornar a Bárbara cada vez mais capaz de responder sozinha às adversidades, analisando rapidamente uma situação procurando a melhor maneira de a resolver. Uma outra estratégia de reestruturação cognitiva com um maior grau de criatividade do que a anterior é a dos "Óculos Positivos". Numa das muitas sessões que foram realizadas e após a identificação de mais uma dificuldade com que a jovem se deparou, foram utilizados os óculos de Sol da terapeuta para explicar e introduzir o poder do perspectivismo. De um modo inesperado para ambos os intervenientes da sessão, a técnica funcionou e a paciente que se encontrava numa fase cheia de negativismo conseguiu olhar para si mesma e para a sua vida de um outro modo e de uma outra perspetiva, ao colocar os óculos. Sem os óculos via-se de uma forma, mas com os óculos conseguia ver capacidades, caracteristicas e potencialidades que sem os óculos não conseguia ver. Gradualmente esperava-se que as lentes dos óculos fossem ficando cada vez mais finas até que a adolescente já não percisaria deles para ver o mundo tal como ele é. Esta estratégias foi mais tarde reconhecida como a mais eficaz pela própria paciente e teve um papel fundamental não só a nível cognitivo, mas também a nível emocional e motivacional. Com um visível aumento da motivação, além de trabalharmos as crenças da Bárbara, focámos também a componente emocional através de uma sessão de manicure, onde a terapeuta proporcionou à paciente um ambiente mais informal que serviu para fortalecer ainda mais a relação terapêutica e para falarem abertamente sobre diferentes sentimentos sentidos pela Bárbara desde que surgiu esta problemática. Cada verniz trazido para a sessão tinha um sentimento associado e pintar cada unha da paciente permitia-a refletir sobre o mesmo.

Este conjunto de estratégias, juntamente com discursos motivacionais, análise dos progressos alcançados, incentivo a uma maior independência nas suas tarefas e a introdução de estratégias prazerosas para relaxar e combater a ansiedade (e.g. dançar, cantar, sair com amigas) conduziram a um final de processo terapêutico positivo, verificando-se uma enorme mudança a nível comportamental (e.g. a Bárbara já conseguia conviver com os amigos), de crenças (e.g. a Bárbara começou a aceitar-se como é e já não se inferioriza em relação às

suas colegas) e atitudes (e.g. a Bárbara deixou de lado a atitude derrotista que tinha e encheu-se de motivação para enfrentar os seus medos).

Apresentação do caso 2 e dos Resultados

A Rafaela (nome fictício) é uma menina de 7 anos que frequenta o 2º ano do primeiro ciclo e há cerca de dois anos perdeu repentinamente o pai. Toda a família foi apanhada de surpresa com esta perda, ninguém sabia da existência de um aneurisma que o pai da Rafaela tinha e que rebentou durante o sono. Seguiu-se um processo de ajustamento conjunto, ao qual inicialmente a criança parecia ter reagido bem, no entanto, este processo pode tornar-se mais complicado para uma criança tão nova como a Rafaela que já é suficientemente crescida para perceber o que aconteceu, mas ainda muito nova para compreender as razões e o porquê de ter acontecido. Na sequência desta situação foram surgindo com o tempo alterações nas condutas da criança que estão relacionadas com a morte do pai, como o medo de andar sozinha pela casa, de entrar no seu quarto, rejeição em falar do pai, em ir ao cemitério, etc. Além disso, após um ano de ter occorrido esta situação traumática na vida da paciente, não só os comportamentos descritos anteriormente se mantiveram, como a criança começou a adoptar uma postura completamente diferente do que era habitual, tanto na escola como em casa, começando a prejudicar gravemente a sua vida diária. Segundo a sua mãe, passou de uma menina calma, sossegada e calada, para uma menina irrequieta e faladora. Este tipo de postura como a agitação e desconcentração, valeram-lhe a diminuição do seu rendimento escolar no 2º ano, uma vez que no 1º ano do primeiro ciclo teve uma adaptação óptima à escola e resultados muito bons. O facto da perda de um dos seus progenitores ter sido tão repentina e inesperada pode ter tornado mais difícil a aceitação e o processo de luto da paciente mantendo-se ainda muito vincadas as alterações evidenciadas na paciente. O atual ambiente familiar mantém-se coeso e constitui o grande suporte da criança. Com a morte do pai houve inevitavelmente uma aproximação entre a Rafaela e a sua mãe, surgindo sinais de medo por

parte da menina em ficar também sem a mãe e com isso ocorreu a perda de autonomia por parte de ambas. O único aspecto que permanece inalterado é a socialização da criança que se manteve intacta, tanto com os amigos da escola, como com qualquer outra pessoa. Além dos medos e evitamentos que demonstra, a paciente não evidencia sinais de tristeza aparente, porém é difícil tocar nos assuntos que a perturbam, pois abopta uma postura defensiva e prefere liderar, impondo outros temas de conversa.

O processo terapêutico deste caso durou 8 meses, distribuindo-se por 18 sessões, 8 das quais foram de avaliação da problemática apresentada e as restantes de intervenção. Á semelhança do que ocorreu no caso anterior, também houve a realização de uma avaliação ao nível comportamental, emocional, social e cognitivo que revelou alguma alteração emocional e comportamental por parte da paciente em alguns contextos e perante alguns assuntos. Verificou-se a existência de alguns medos em casa e a rejeição de alguns tópicos de conversa, nomeadamente em relação ao pai. Apesar de já terem passados dois anos desde a morte do seu pai, a Rafaela demonstra ainda sinais de conflito interno em relação a este assunto, o que influencia o seu comportamento e o seu estado emocional e é responsável pelas alterações demonstradas pela paciente. Através da avaliação e ao longo de todo o processo terapêutico ficou evidente que o processo de luto da criança ainda não estava concluído. Ao identificar e compreender a problemática apresentada pela mãe da Rafaela que foi quem a levou ao psicólogo, estabeleceu-se o nível de medo e o modo com a criança elabora as emoções como sendo as duas variáveis a serem comparadas no final do processo. Além disso, delineou-se um plano de intervenção que tal como no caso anterior se focou no uso do Modelo de Resolução Criativa de Problemas (Isaksen & Treffinger, 2004), fazendo novamente ligação entre as técnicas cognitivo-comportamentais e o uso da criatividade. Relativamente a este caso específico, a intervenção não recaiu no processo de luto ou na morte do pai, uma vez que esse tema era evitado pela criança. Mostrou-se ser mais importante investir na relação terapêutica e intervir junto dos medos e ansiedade que a Rafaela demonstrava e que condicionavam a sua rotina em casa, nomeadamente no medo de dormir no seu quarto sozinha e de ir à casa de banho sozinha.

Colocar em prática o processo terapêutico da Rafaela levou a um investimento completamente diferente do processo terapêutico da adolescente do caso anterior. A idade da Bárbara e sua maturidade de introspeção levaram a que a maioria do seu processo fosse progredindo, quase sempre, apenas através de diálogos, onde a jovem era desafiada e estimulada para ultrapassar os seus problemas muitas vezes de forma inesperada. Neste caso, estavamos diante de uma criança (o que requer a utilização de materiais mais lúdicos/apelaticos) que além de ter apenas 7 anos, desconcentrava-se facilmente dos temas de conversa, impondo outras histórias ou conversas nas quais tinha mais à vontade para falar. Estas características da paciente exigiram da terapeuta a utilização de atividades diferentes e muitas mais horas de investimento a preparar materiais que conseguissem cativar a paciente e levá-la a atingir os objectivoss das sessões. Ao longo do processo terapêutico todo o trabalho foi sendo recompensado com os resultados que se foram evidenciando e a adesão demonstrada semanalmente pela paciente. Estas atividades trabalharam vários níveis do funcionamento da criança, embora a terapia tenha recaído mais sobre o nível cognitivo e emocional uma vez que eram responsáveis pelas alterações que se verficaram na Rafaela. Para trabalhar os medos foi necessário desmitificar algumas crenças sobre fantasmas e sobre a morte que a Rafaela foi desenvolvendo após o desaparcimento do pai. Esses pensamentos negativos juntamente com a excessiva preocupação e proteção da mãe conduziram ao aparcimento de alguma ansiedade e consequente evitamento por parta da paciente em ficar sozinha em algumas partes da casa, nomeadamente no seu quarto e casa de banho. Ao perceber a etiologia destes medos através da avaliação, foi introduzida a brincadeira faz-de-conta para pôr em prática o modelo de Resolução Criativa de Problemas (CPS) e trabalhar a atitude da criança perante problemas semelhantes ao seu. A utilização de bonecos, animais e barbies como sujeitos de problemas fictícios com os quais a paciente se possa identificar permitiram não só observar a sua conduta em relação à situação, mas também intervir no problema uma vez que a criança podia reconhecer a situação e posteriormente utilizar na realidade as estratégias de resolução que foram usadas durante a brincadeira faz-de-conta. Este caso específico é um exemplo desse reconheci-

mento, em muitas sessões a paciente referiu directamente que a história ou o boneco eram parecidos com ela ou com a sua situação. Este aspecto facilitou a intervenção e quebrou a barreira do evitamento que inicialmente ocorria. A utilização de brincadeiras e histórias para preencher cativou a atenção da paciente durante grande parte das sessões e tornou-se também bastante útil para voltar a chamar a atenção da Rafaela para certos aspectos trabalhados, mesmo depois da brincadeira já ter sido utilizada (e.g. lembraste do que a princesa fez para conseguir dormir no castelo sozinha?). Ao trabalhar o nível cognitivo e em seguimento ao sucesso dos "Óculos Positivos" no caso anterior, aplicámos esta técnica também à Rafaela utilizando uns óculos coloridos e com duas lentes (escuras e claras). A diferença é que a sua aplicabilidade não servia para a criança adquirir multiperpectividade em relação a si própria, mas sim em relação às situações em que tinha medo. Se por um lado tinha medo e via um fantasma horrível (lentes escuras), por outro podia mudar as lentes dos óculos ou colocar os óculos (no caso de usar uns óculos normais) e ver que o fantasma afinal era amigo ou até mesmo que não havia fantasma nenhum. Torna-se evidente a versatilidade desta estratégia que resultou brilhantemente em dois casos distintos, com idades diferentes e utilidades também diferentes. Além do aspecto cognitivo, brincar com os óculos positivos ajudou a criança também a nível emocional, onde além desta técnica foram utilizadas outras que pretenderam explorar os sentimentos sentidos pela criança em diversas situações e também ajudar a paciente a alterar o seu estado de espírito de negativo para positivo. Como continuação das brincadeiras faz-de-conta utilizadas para trabalhar os pensamentos e crenças desajustadas que a criança tinha, o modelo de Resolução Criativa de Problemas continuou a ser utilizado através da utilização de figuras animadas da Disney que possuiam uma expressão assustada ou zangada (sentimentos considerados como negativos). O objectivo era levar a Rafaela a pensar no que aquela personagem podia fazer para ficar mais calma ou feliz. A criação de uma história que justificásse aquelas reações por parte dos bonecos ajudou e a paciente entrou na atividade fazendo por exemplo do anão Zangado da Branca de Neve um anão feliz. Além de todas estas atividades promoveu-se também com a Rafaela a exploração de sentimentos com vernizes (igualmente

ao que se fez com a Bárbara).

Após trabalhar estes níveis foi necessária ainda uma intervenção a nível comportamental com a ajuda de um jogo que ilustrou a técnica de sistema de fichas cativou a paciente a em 3 semanas superar os três níveis do jogo, tornar-se uma mestre nos bons comportamentos e passar a dormir sozinha no seu quarto e a conseguir ir à casa de banho apenas com o seu cãozinho, sem a ajuda da mãe. O trabalha neste sentido foi continuado em casa pela mãe da criança que passou a controlar melhor o comportamento da sua filha. Ao longo do processo terapêutico também foi sendo trabalhado o nível motivacional da criança, ainda que de modo indirecto através das atividades mais divertidas, coloridas e estimulantes e consequentemente através dos resultados positivos que estas iam desencadeando na paciente. Na recta final da terapia foi visível uma maior flexibilidade por parte da Rafaela que se verificou a nível comportamental (e.g. a Rafaela já dormia sozinha no seu quarto), a nível do seu sistema de crenças (e.g. a Rafaela já sabia que os fantasmas não fazem mal e que o seu pai está no céu e não pode contactar com ela) e de atitudes (e.g. a Rafaela ganhou a coragem de uma menina crescida para enfrentar o medo do escuro e já consegue ir à casa de banho só com o seu cão).

Discussão e Conclusões

A eficácia desta abordagem interventiva foi sendo comprovada ao longo das sessões e pôde ser demonstrada de modo mais objectivo através dos resultados obtidos numa pós-avaliação que comprova que no caso da paciente 1 (Bárbara) houve uma diminuição acentuada da ansiedade e um aumento igualmente significativo da percepção de auto-eficácia por parte da jovem. No caso da paciente 2 (Rafaela) também se verificou a alteração no tipo de medos sentidos pela criança, bem como um aumento da flexibilidação do pensamento da mesma que surge como resultado da sua alteração no modo de elaboração de emoções. Ainda ao longo das sessões e graças a uma tabela de registos semanais, conseguiu comprovar-se que através da aplicação do Modelo de Resolução de Problemas (CPS) ocorreu um aumento do número de alterantivas

criadas pelas pacientes para resolver os problemas propostos, bem como um aumentos na aplicabilidade e eficácia dessas mesmas alternativas.

Relativamente ao domínio cognitivo, foi também possível fazer uma comparação entre os níveis de inteligência e o grau de criatividade de cada paciente, concluindo-se que a paciente que apresenta um QI médio superior (paciente 2) obteve melhores resultados na prova de pensamento divergente (Torrance, 1974) do que a paciente que apresenta um QI médio (paciente 1). Esta evidência vai de encontro a uma afirmação realizada por Sternberg e O'Hara (2008), que defendem que indivíduos com QI ´ s baixos ou na média não conseguem igualar o seu grau de criatividade aos valores demonstrados por indivíduos com elevados QI ´ s. Com a análise de apenas um ou dois casos não podemos tecer conclusões generalistas a este respeito. No entanto, nos casos desta investigação o nível de inteligência parece influenciar os resultados obtidos na prova de pensamento criativo.

De um modo geral e apesar das diferentes faixas etárias de cada paciente e do tipo de construtos mentais que cada uma utilizou ao longo da intervenção, no final (pós-avaliação) em ambos os casos, foi evidente um aumento dos níveis de criatividade e da capacidade de resolução de problemas relacionados com o foro emocional, o que vai de encontro aos objetivos estipulados na investigação. Contudo, este aumento não está relacionado apenas com a maturação das estruturas cognitivas de cada paciente, houve também uma grande influência por parte do tipo de atividades escolhidas nos resultados obtidos. Posto isto e como já havia sido adiantado anteriormente, esta metodologia promoveu alterações comportamentais, atitudinais e no sistema de crenças em ambas as pacientes, que foram benéficas para toda a família e melhoraram a sua qualidade de vida.

Para finalizar é importante realçar mais uma vez que o trabalho realizado em dois ou três casos clínicos, de modo algum pode ser visto de forma abrangente e generalizada. No entanto, é essencial reter que o construto da criatividade pode e deve ser uma estratégia a ter em conta no acompanhamento e intervenção de casos específicos. Isto quer dizer que o desenvolvimento da criatividade não deve ser tomado como elemento único numa intervenção,

mas deve fazer parte do conjunto de aspetos relevantes a ter em consideração quando nos responsabilizamos pelo acompanhamento de um caso clínico.

Fica desta forma também evidenciado que a ação da criatividade pode ser adaptada a qualquer contexto e estrutura, utilizando a sua flexibilidade para modelar e reajustar processos tão complexos como os da mente humana

Referências bibliográficas:

Averill, J. R., & Thomas-Knowles, C. (1991). Emotional creativity. In K. T. Strongman (Ed.), International review of studies on emotion (Vol. 1, pp. 269–299). London: Wiley.

Averill, J. R. & Nunley, E. P. (1992) Voyages of the heart: living an emotionally creative life. New York: The Free Press.

Buijs, J., Smulders, F., & van der Meer, H. (2009). Towards a More Realistic Creative Problem Solving Approach. Creativity & Innovation Management, Dec, 18(4), pp. 286-298.

Candeias, A. A. (2008). Criatividade: Perspetiva integrative sobre o conceito e a sua avaliação. In M. F. Morais & S. Bahia (Coords.), Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção (pp. 41-63). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Cramond, B. (2008). Creativity: An international imperative for society and the individual. In M.F. Morais, & S. Bahia (Coords), Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção (pp. 13-40). Braga: Psiquilíbrios Edições.

DeHaan, R. L. (2009). Teaching creativity and inventive problem solving in science. CBE Life Sciences Education, 8 (3), 172–181.

D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. Journal of Abnormal Psychology, 78, pp. 107-126.

D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2007). Problem-Solving Therapy: A Positive Approach to Clinical Intervention. New York: Springer Publishing Company.

Estrada, C. A., Isen, A. M., & Young, M. J. (1994). Positive affect improves creative problem solving and influences reported source of practice satisfaction in phy-

sicians. Motivation and Emotion, 18, 285–299.

Feldman, D. (1980). Beyond the universals of cognitive development. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp.

Flanders, J. L. (2004). Creativity and emotion: Reformulating the Romantic theory of art. In B. Hardy-Vallée (ed.). Cognition: Matter and Mind. (pp.95-102). Montreal: Université du Québec.

Hunt, E. (1994). Problem Solving. In R. J. Sternberg, (Ed.), Thinking and problem solving (pp. 215-232). San Diego : Academic Press.

Hunter, S. T., Bedell-Avers, K. E., Hunsicker, C. M., Mumford, M. D., & Ligon, G. S. (2008). Applying Multiple Knowledge Structures in Creative Thought: Effects on Idea Generation and Problem-Solving. Creativity Research Journal, 20(2), pp. 137-154.

Isaksen, S. G., Dorval, K. B., & Treffinger, D. J. (1994). Creative approaches to problem solving. Dubuque, IA: Kendall-Hunt.

Isaksen, S. G., & Treffinger, D. J. (1985). Creative problem solving: the basic course. Buffalo, NY: Bearly Publishing.

Isaksen, S. G., & Treffinger, D. J. (2004). Celebrating 50 years of Reflective Practice: Versions of Creative Problem Solving. Journal of Creative Behavior, 38, pp. 75-101.

Nickerson, R.S. (2008). Enhancing Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of Creativity (pp. 392-430). Cambridge : Cambridge University Press.

Parnes, S. J. (1992). Source book for creative problem solving. Buffalo: Creative Foundation Press.

Romo, M. (2008). Creatividad en los dominios artísticos y científico y sus correlatos educativos. In M. F. Morais & S. Bahia (Coords.), Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção (pp. 65-90). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Runco. M. A. (1994). Creativity. Annual Review of Psychology (55) 657–87. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141502

Russ, S. W. (1998). Play, creativity, and adaptative functioning: Implications for play interventions. Journal of Clinical Child Psychology, 27(4), pp. 469-480.

Russ, S. W. (2000). Primary-Process Thinking and Creativity: Affect and Cognition. Creativity Research Journal 2000–2001, 13 (1), pp. 27–35.

Scott G., Leritz L. E., & Mumford M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: a quantitative review. Creativity Research Journal, 16, 361–388.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investing in Creativity. American Psychology, Vol. 51(7), pp. 677-688.

Sternberg, R. J., & O'Hara, L. A. (2008). Creativity and Intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of Creativity (pp. 251-272). Cambridge : Cambridge University Press.

Torrance, E.P. (1974). Torrance Tests of Creative Thinking. Scholastic Testing Service, Inc.

Vincent, A. S., Decker, B. P., & Mumford, M. D. (2002). Divergent Thinking, Intelligence, and Expertise: A Test of Alternative Models. Creative Research Journal,14 (2), pp.163-178.

Vygotsky L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

CREATIVITY IN INFANTILE PSYCOTHERAPY: DEVELOPMENT AND UTILIZATION OF THE CHILDREN TALENT IN THE PROMOTION OF EMOTIONAL AUTO-MANAGEMENT

Inês Simões & Sara Bahia | FPUL | Lisbon | Portugal

Abstract: Creativity is a multidimensional process that embraces not only the cognitive dominium but also the affective and emotional. It ´ s application to multiple life contexts has revealed some significant changes in the diversified population well being and solving problems capacity and among them the clinic intervention. The present article pretends to be a contribute to the investiga tions in the creativity area and to explore all the creativity potential when applied to the infantile psychotherapy, asserting it as an effective construct in the development and alteration of the emotional and cognitive processes. Through a study case methodology, are presented the essential axes of two psychotherapy interventions – one with a child and the other with an adolescent – that included in the process a Creative Problem Resolution (CPR). The female patients presented anxiety perturbations and as the process went the anxiety levels diminished. With the analysis of the pre and post tests instruments it was also noticed an increase in the auto efficiency sensation, an in crease in the problems resolution ability and an improvement in the way as the patients elaborate their emotions towards different situations. The presented data also pointed out the importance of disseminating the use and even stimulating of the creativity in the child psychotherapy.

Keywords: Study case; Child psychotherapy; Creativity; Creative problem solving model (CPS) and Anxiety.

DESAFIOS E NECESSIDADES DOS PROFESSORES NA RESPOSTA A ALUNOS SOBREDOTADOS EM CONTEXTO DE SALA DE AULA

Francisca Soares de Albergaria & Sara Bahia | FPUL | Portugal

Resumo: Este estudo tem como objectivo identificar as necessidades dos professores perante os desafios apresentados por alunos sobredotados em contexto de sala de aula. Os dados foram recolhidos através de entrevistas semi-directivas a nove professores de um colégio internacional da região de Lisboa. Quatro leccionam crianças dos seis aos dez anos de idade, quatro leccionam alunos dos catorze aos dezoito e um lecciona alunos dos três aos dezoito. A entrevista, de natureza exploratória, procurou identificar os seus principais desafios na resposta a estes alunos, e as necessidades para melhor responder aos mesmos. Os principais desafios mencionados referiram-se à diferenciação curricular e em manter os alunos desafiados e estimulados. Quanto às necessidades, oito professores pediram mais informação, materiais/recursos adaptados a estes alunos e seis mostraram-se interessados em ter formação na área.

Palavras-chave: Sobredotação; Percepção dos professores; Necessidades dos professores; Desafios dos professores.

Introdução

A escola tem como objectivos o desenvolvimento de aptidões e a aquisição de conhecimentos, assim como a adaptação e ajustamento emocional, através das relações estabelecidas com professores, auxiliares e colegas (Alencar & Viana, 2002). O número de trabalhos de investigação sobre a sobredotação em Portugal tem vindo a crescer (e.g. Miranda & Almeida, 2010) no entanto, poucas são as investigações direccionadas para a identificação das necessidades dos professores para cumprir estes objectivos em contexto de sala

de aula e, em particular, na resposta às necessidades de alunos sobredotados. Os alunos passam o dia na escola e são os professores quem maior impacto e presença tem no ensino e acompanhamento dos mesmos. Por esta razão, os professores devem ser dotados de recursos, conhecimentos e estratégias para responderem às necessidades de todos os alunos da sua turma. Gardner (2000) defende que todas as pessoas têm interesses e capacidades distintos e que, por essa razão, todos aprendem de forma diferente. O mesmo autor descreve a escola do futuro como aquela onde o aluno será avaliado no seu todo, terá acesso a uma adaptação do currículo aos seus interesses, objectivos e perfil e terá a oportunidade de expandir os seus interesses ao nível da comunidade (como estágios, mentores, entre outros).

No âmbito da psicologia educacional, em que o psicólogo educacional em contexto escolar é chamado a responder às necessidades dos alunos e pedidos de pais e professores, este trabalho visa identificar os principais desafios apresentados por alunos sobredotados e as consequentes necessidades dos professores para responderem aos mesmos em contexto de sala de aula. Através deste diagnóstico, o psicólogo educacional pode oferecer um apoio real aos professores na sua resposta e acção com estes alunos em contexto de sala se aula – o contexto real de aprendizagem. Uma vez que o bem-estar psicológico do aluno com características de sobredotação depende de forma significativa da estrutura do ambiente e das oportunidades socioeducativas que lhes são proporcionadas (Oliveira & Almeida, 2010), o presente estudo tem como objectivo identificar os desafios apresentados por alunos sobredotados e quais as necessidades dos professores para responder aos mesmos, em contexto de sala de aula.

Sobredotação

Ao longo da nossa evolução, o Ser Humano sempre demonstrou interesse por pessoas com altas capacidades nas áreas consideradas de interesse e de valor nas suas respectivas culturas. Em 2200 a.C. a civilização chinesa elaborou um sistema de exames competitivos para poder seleccionar os membros

mais aptos para cargos de liderança no governo (DuBois, 1970 citado por Renzulli, 2011). Muitas foram as evoluções teóricas do conceito de sobredotação que se procuram completar para a construção de uma definição de consenso. No entanto, são várias as definições existentes (Alfred Binet, Renzulli, Gardner, Gagné) e, segundo Almeida & Oliveira (2000) este não é um problema específico da sobredotação embora maior investimento da investigação e intervenção nesta área possa a contribuir para a sua maior objectividade.

A definição de sobredotação sofreu alterações de uma perspectiva quantitativa e limitativa ao valor de QI para uma mais abrangente e qualitativa, que dá mais força ao produto do que a uma qualidade individual. O objectivo da definição, num contexto escolar, é o de responder às necessidades dos alunos sobredotados e, consequentemente, a definição do conceito vai influenciar as práticas pedagógicas aplicadas nesse dado contexto (Renzulli, 1998, citado por Miranda, 2008).

O papel do professor na sobredotação

A escola é o espaço onde crianças e jovens passam a maior parte do seu dia, onde crescem e se desenvolvem seja em termos físicos, sociais, emocionais, pessoais ou académicos. Todo este processo é liderado e acompanhado por professores que se tornam, assim, um dos principais agentes de influência sobre o desenvolvimento dos seus alunos.

O professor tem como desafio responder às necessidades dos seus alunos, enquanto lhes ensina os objectivos curriculares, gere a turma e selecciona práticas pedagógicas adaptadas às mesmas. Relativamente à qualidade do ensino, a investigação demonstrou que esta melhora quando os professores têm um maior conhecimento das características e necessidades dos seus alunos, nomeadamente das suas dificuldades de aprendizagem, concepções, competências e interesses (Park & Oliver, 2009). Saber o que precisa e o que caracteriza um aluno ou um grupo de alunos, permite ao professor seleccionar e adaptar as práticas pedagógicas e educativas, de modo a que estes respondam de forma positiva e, assim, atinjam os objectivos de aprendizagem.

Muitos professores acreditam que compreender e ajudar alunos sobredotados deve ser assumido e feito por especialistas, no entanto os professores são quem melhor pode identificar um aluno sobredotado ou com dificuldades emocionais, e ajudar sem recorrer a um especialista (Freeman, 1979). Como defendem os autores Reis & Renzulli (2004), os alunos sobredotados são um grupo de indivíduos com diferenças interindividuais que, devido às suas competências avançadas numa ou mais áreas, necessitam de mudanças no contexto escolar, nomeadamente no conteúdo curricular e nos comportamentos dos professores.

Ensinar alunos sobredotados não implica que os professores tenham igualmente altas competências e sejam sobredotados (Alencar & Viana 2002), mas devem ser abertos ao questionamento e às respostas dos alunos, estar bem preparados para as actividades e para as aulas, reconhecer que os alunos podem saber mais do assunto que o professor, ter uma variedade de interesses, conhecimento e compreender os aspectos sócio-emocionais destes alunos (Heward & Orlansky, 1992 citado por Phillips, 2008). Um professor que domine a sua área de ensino e que assuma abertamente ao aluno sobredotado que não sabe uma determinada resposta, mas que está disponível para a descobrir com o aluno, é a combinação ideal para uma produtividade satisfatória (Freeman, 1979). Alencar & Viana (2002) também defendem que os professores de alunos sobredotados devem ter conhecimento em psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, e que devem basear as suas práticas pedagógicas em dados científicos, no que respeita à definição do conceito e às características dos alunos.

Em contexto de sala de aula, os alunos sobredotados, activos e curiosos, precisam mais do que estimulação e de trabalho extra, seja este de enriquecimento ou de aceleração, apesar de fundamentais. Estes alunos gostam que lhes dêem liberdade para abordar os trabalhos propostos à sua maneira, e de actividades e experiências com significado, que vão ao encontro dos seus interesses e valores (Freeman, 1979). Esta autora também defende que o professor deve ser um participante activo no processo de aprendizagem do aluno, ao estruturar a aprendizagem mas dando-lhe oportunidade de descobrir diferen-

tes formas de aprender, de experimentar e de criar, oferecendo assim empatia perante as necessidades e dificuldades do aluno. O método de ensino deve ser de natureza exploratória ou seja, orientada para o processo, de modo a que as aprendizagens possam ser transferidas para outros contextos. Desta forma, o processo de aprendizagem não está apenas associado à escola, mas também à vida dos alunos (Freeman, 1979).

É importante compreender-se a natureza e as necessidades dos alunos sobredotados porque, segundo Croft (2003, citado por Park & Oliver, 2009), os alunos sobredotados sofrem um maior impacto pelas atitudes e acções dos seus professores que os seus pares, devido às suas necessidades e interesses únicos. Alencar & Viana (2002) identificaram a elevada auto-estima, de modo a não gerar sentimentos de inferioridade, insegurança ou de ameaça, a ser um facilitador da aprendizagem, a não pressionar o aluno a obter excelentes resultados ou a exibir os mesmos, a ter uma postura flexível, e a ser receptivo a novas ideias, a promover actividades estimulantes e inovadoras, de forma criativa como as características essenciais que um professor de alunos sobredotados deve ter.
Identificados por Gagné (2004) como catalisadores no desenvolvimento da sobredotação, os professores desempenham um papel fundamental no apoio aos alunos sobredotados, apoio esse que se deve basear na partilha e crescimento conjuntos.

Percepções dos professores sobre alunos sobredotados

Um dos pontos de partida para se poderem esclarecer conceitos, identificar necessidades e estabelecer práticas pedagógicas adequadas, é saber como é que o tema em causa é percepcionado pelos envolvidos. Na área da sobredotação, a percepção que os membros decisores, de um determinado contexto escolar, têm sobre o conceito e as características dos alunos sobredotados, vão determinar a definição vigente na instituição e, consequentemente, os critérios de identificação e de práticas educativas ajustadas a estes alunos. A percepção que os professores têm sobre o conceito de sobredotação e quais as características que associam a este grupo de alunos é importante esclarecer, de

forma a podermos identificar desafios associados e necessidades pessoais para melhor responderem a estes alunos.

Leitão, Ramos, Jardim, Correia & Almeida (2006) realizaram um estudo com o objectivo de identificar as percepções de professores e psicólogos na área da sobredotação, nomeadamente a definição do conceito e as características destes alunos. Os principais elementos, identificados pela amostra, que definem a sobredotação são: excelência em diversas áreas da capacidade humana; capacidade intelectual acima da média; resolução de problemas; aprendizagem rápida; níveis elevados de criatividade; fácil processamento de informação; motivação; curiosidade, sensibilidade; desmotivação; dificuldades de socialização/adaptação ao meio, entre outros menos frequentemente identificados pelos participantes do estudo. As principais categorias de características identificadas pelos participantes do estudo foram: desenvolvimento da aprendizagem; motivação; capacidade intelectual; personalidade; criatividade; problemas sociais.

Num estudo que procurou compreender as concepções de sobredotação de professores primários, os autores identificaram que as principais descrições dos alunos prendiam-se com competências de raciocínio, conhecimento geral extra e facilidade com a linguagem, nomeadamente bom vocabulário (Moon & Brighton, 2008). Relativamente ao talento, os mesmos professores associavam bons hábitos de trabalho, competências verbais e capacidade de leitura, ligados a um bom apoio familiar ou dom inato.

Desafios e necessidades dos professores para responderem às necessidades de alunos sobredotados

Como foi descrito acima, os alunos sobredotados apresentam características específicas que estão associadas às suas necessidades, sendo que a percepção que os professores têm dessas necessidades varia consoante o estádio de desenvolvimento em que os alunos se encontram (Bain, Bourgeois & Pappas, 2003). Freeman (1979) afirma que ensinar uma turma com diferentes competências e aptidões é um desafio que assume diferentes formas, nomeada-

mente o isolamento do aluno e sentimentos de superioridade, a necessidade de oferecer boas condições de trabalho tais como materiais e recursos, e turmas pequenas e assistentes de modo a poderem preparar boas aulas. Responder de forma eficaz a estes alunos apresenta-se, assim, um desafio complexo que envolve muitas frentes, nomeadamente recursos, gestão das práticas pedagógicas e gestão das características individuais de cada aluno.

Park & Oliver (2009) identificaram desafios apresentados por alunos sobredotados em aulas de ciências, e concluíram que estes resultaram das seguintes características dos alunos: fazer perguntas desafiantes, impaciência com o ritmo dos outros/aborrecer-se, traços perfeccionistas/medo de falhar, não gostar de rotinas e trabalho intenso, criticar os outros, e consciência de serem diferentes dos outros. Também Almeida & Oliveira (2000) identificaram algumas das possíveis dificuldades escolares, em alunos sobredotados: trabalhos escritos pobres e incompletos; intranquilidade e desatenção na sala de aula; relacionamento maior com os adultos e menor com os pares; impaciência e sentido crítico; instabilidade emocional e motivacional; auto-suficiência e indiferença; atitudes defensivas e introtensivas; personalidade forte, alguma teimosia e inflexibilidade; perguntas interessantes, profundas e provocadoras; auto-estrutura do pensamento e da informação à sua maneira; vulnerabilidade, face ao fracasso.

Em 2006, a American Psychological Association publicou o Report on the Teachers Needs Survey que teve como objectivo a identificação das necessidades na área do desenvolvimento profissional, através da análise das necessidades dos professores em contexto de sala de aula. A investigação envolveu participantes de todos os Estados Unidos da América, com uma amostra de 2234 participantes. Relativamente à área da sobredotação, os professores participantes referiram, na categoria de gestão da sala de aula, muito interesse em obter competências que garantam que todos os alunos, incluindo alunos sobredotados, se sintam social e emocionalmente seguros na sala de aula e em garantir que todos os alunos participem na interacção de turma. Na categoria de estratégias de ensino, as áreas que obterem maiores referências para a turma em geral, foram a promoção de pensamento crítico, motivar os alunos a apren-

der, implementar um currículo desafiante com técnicas de resolução de problemas, modificar estratégias de ensino, para assim responder às necessidades individuais de cada aluno. Relativamente à categoria de diversidade em contexto de sala de aula, os itens mais identificados foram grupos de alunos com diferentes níveis de prontidão, os alunos sobredotados e alunos com necessidades educativas especiais. É interessante verificar que as necessidades identificadas pelos professores, relativas à área da sobredotação, estão relacionadas com as características dos alunos e suas necessidades, em contexto de ensino.

Muitas são as dificuldades encontradas na literatura, relativamente à gestão dos alunos sobredotados em contexto de sala de aula e é a clara definição do conceito que permite a criação de boas práticas pedagógicas para reduzir os desafios. Para que os professores tenham um domínio do conceito de sobredotação, é necessário terem acesso a cursos de formação na área (Alencar & Viana, 2002). Neihart et al., identificou boas práticas que podem ser aplicadas pelos professores em contexto de sala de aula para melhor responderem às necessidades dos alunos sobredotados, tais como experiências de aceleração; oportunidade para aprender com alunos de aptidões, interesses e motivação similares; envolvimento em tarefas que vão ao encontro dos seus interesses, com os seus pares; acompanhamento por mentoria ou coaching para gestão do stress, críticas e desafios sociais; oportunidade de explorar oportunidades de carreira, o mais cedo possível; actividades de desenvolvimento de competências sócio-emocionais entre pares da mesma turma (Reis & Renzulli, 2004).

Objectivos e questões

Tendo como base o exposto em termos conceptuais e teóricos, retirados da literatura, a presente investigação tem como objectivo responder às seguintes questões: quais os principais desafios identificados pelos professores, na relação com os alunos sobredotados, em contexto de sala de aula? E quais as principais necessidades dos professores, para responderem às características e aos desafios apresentados por alunos sobredotados em contexto de sala de aula?

Os professores têm, assim, acesso a uma oportunidade de reflexão sobre os desafios que lhes são apresentados e, assim, identificar as suas principais necessidades enquanto profissionais. Desta forma, o psicólogo educacional em contexto escolar pode, mais facilmente, oferecer soluções e estratégias mais adaptadas às especificidades de cada pedido efectuado.

Metodologia

A metodologia de recolha de dados escolhida para responder às questões de investigação foi de natureza qualitativa, recorrendo a uma entrevista semi-directiva. Esta opção deve-se ao carácter exploratório do estudo.

Participantes e Contexto

A amostra deste estudo, por conveniência, é composta por nove professores de um colégio internacional da região de Lisboa; três professores são do género masculino, e seis do género feminino. A média de idades dos participantes é de 43,8 anos, variando entre 31 e 56 anos de idade. Todos os professores têm um certificado que os habilita a ensinar, três têm bacharelato, quatro têm pós-graduações, um tem o grau de mestre e um tem um doutoramento, todos obtidos em países estrangeiros. As áreas de ensino variam entre professor primário, professor de música, de matemática, de critical thinking, theory of knowledge e língua inglesa. As nacionalidades dos participantes são Inglesa (4), Irlandesa (2), Portuguesa (1), África do Sul (1) e Australiana (1). Os professores participantes foram seleccionados por terem, em contexto de sala de aula, pelo menos um aluno identificado como sobredotado pelos serviços da escola.

Instrumento

O instrumento desenvolvido tem como objectivo procurar respostas às seguintes questões: quais os principais desafios identificados pelos profes-

sores, na relação com os alunos sobredotados, em contexto de sala de aula? e quais as principais necessidades dos professores, para responderem às características e aos desafios apresentados por alunos sobredotados em contexto de sala de aula? As entrevistas foram efectuadas em inglês, a língua oficial do colégio e dos participantes.

Procedimento

Todas as 9 entrevistas foram gravadas em suporte áudio, transcritas e o seu conteúdo analisado através do processo de categorização e contagem de frequências. O processo de categorização, de natureza dedutiva, identificou categorias já referidas na literatura por Renzulli (2004) e Alencar (2007). Os itens presentes em cada uma das categorias foram seleccionados de forma indutiva e agrupados por indicadores dentro de unidades de contexto, de forma a obter uma descrição completa da experiência dos participantes.

Resultados

De seguida são apresentados os resultados referentes à análise de conteúdo das entrevistas realizadas. São descritos os desafios escolares e sócio-emocionais dos alunos sobredotados e as necessidades dos professores para melhor responderem às necessidades dos alunos sobredotados.

Desafios Escolares e Sócio-emocionais identificados pelos professores

Ao longo da entrevista, os professores foram desenvolvendo uma reflexão sobre as características dos alunos sobredotados, na qual surgiram desafios apresentados pelos mesmos. Depois dessa reflexão e identificação de características foi pedido aos professores para partilharem, no geral, os principais desafios na relação pessoal e de ensino com estes alunos em contexto de sala de aula. É importante referir que os nove professores basearam as suas respostas em alunos específicos que têm ou tiveram na sua sala de aula.

Os desafios escolares foram organizados em três grandes categorias: cognitivos, motivação e outros. Os desafios sócio-emocionais foram organizados em quatro categorias: receios, necessidades, sensibilidade e dificuldades interpessoais (ver tabela 1).

Tabela 1
Desafios escolares e sócio-emocionais identificados pelos professores

	Desafios Escolares identificados pelos Professores	Frequências
Cognitivos	Necessidade de trabalho extra	6
	Complexidade Cognitiva	2
	Argumentativos/Desafiam	2
	Sub-aproveitamento	1
Motivação	Frustração (geral)	6
	Reacção ao currículo	6
	Frustração perante ritmo dos pares	5
	Desmotivação nas áreas que não são do seu interesse	5
	Desmotivação origina mau comportamento	4
	Desmotivação quando dado o mesmo trabalho	4
	Preguiça perante trabalhos de rotina	3
	Resistência a trabalhos de grupo	3
	Falta de cooperação	3
Outros	Diferenças Interpessoais	7
	Relação com pais dos alunos	3
	Indisciplina	1

Tabela 1
Desafios escolares e sócio-emocionais identificados pelos professores

Desafios Sócio-emocionais identificados pelos Professores		Frequências
Receios	Medo de falhar/perfeccionismo	7
	Medo da crítica/má reacção	5
Necessidades	Necessidade de reconhecimento	3
	Necessidade de feedback	2
	Falta de autonomia em cuidados pessoais	2
Sensibilidade	Sensibilidade perante injustiças pessoais/sociais/	2
	questões éticas	2
	Autocrítica	
Dificuldades	Irritantes	5
nterpessoais	Arrogância	4
	Dificuldade na resolução de problemas interpessoais	3
	Atitude crítica perante pares/Intolerância	2
	Isolamento	2
	Falta de empatia perante os outros	2
	Timidez	2
	Gozados	2
	Sobreconfiança	2
	Impaciência	1
	Teimosos	1
	Provocadores	1

Foram vários os desafios escolares identificados pelos professores entrevistados, sendo que sete professores (78%) referiram haver diferenças interpessoais dentro deste grupo de alunos. Ainda na categoria outros, três (33%) professores afirmaram existir desafio na relação com os pais dos alunos sobredotados e apenas um professor referiu desafios associados à indisciplina. Relativamente à categoria cognitiva, seis professores (67%) identificaram a necessidade de trabalho extra por parte destes alunos como um desafio que lhes é apresentado em contexto de sala de aula; dois professores (22%) referiram a complexidade cognitiva destes alunos em termos de sofisticação de pensam-

ento e de ideias e "...once or twice the gifted student will offer you something so complex that it has to be broken up into smaller parts, and handed back to the class"[1]. Ainda na mesma categoria, dois professores (22%) referiram que os alunos sobredotados são argumentativos, desafiando o professor na sala de aula, e um professor referiu um aluno, que teve numa experiência passada, com sub-aproveitamento.

Na categoria da motivação seis (67%) referiram que os alunos sobredotados apresentam frustração no contexto de sala de aula e cinco professores (56%) identificaram a frustração específica ao ritmo dos pares. Seis professores (67%) referiram a reacção destes alunos ao currículo oferecido: "I think they react with a much higher degree of regard and enjoyment for one subject or one area"; "...there are areas in the curriculum I can see they can find quite boring.."; "... I think M. just does it because that's why he is here"; "they react selectively"[2].

Em termos de desmotivação, esta foi referida relativamente a três situações diferentes: desmotivação nas áreas que não são do seu interesse (cinco referências), a desmotivação origina mau comportamento (quatro referências) e desmotivação quando dado o mesmo trabalho que o resto da turma (quatro referências). Ainda nesta categoria, foram dadas três referências (33%) a cada um dos seguintes itens: preguiça perante trabalhos de rotina, resistência a trabalhos de grupo e falta de cooperação.

A segunda parte da tabela apresenta os desafios sócio-emocionais identificados pelos professores. Aqui, foram criadas quatro categorias: receios, necessidades, sensibilidade e dificuldades interpessoais.

Na primeira categoria, sete professores (78%) fizeram referência ao medo de falhar/perfeccionismo dos alunos sobredotados e cinco (56%) referiram o medo da crítica: "would give up on something if she's failed at it"; "I don't think any of them respond well to it at all"; "They'll take it differently from other children who are less able..."; "they don't like it..."; "go into shut down and might give up on a task if you criticize her"[3].

Na segunda categoria, necessidades, os professores identificaram a necessidade de reconhecimento (três referências), necessidade de feedback (duas referências) e falta de autonomia em cuidados pessoais (duas referências).

Na terceira categoria, sensibilidade, houve duas referências (22%) para cada um dos itens: sensibilidade perante injustiças sociais/questões éticas e autocrítica. Um dos exemplos partilhados no primeiro item foi a história de um aluno de oito anos que devido ao estudo dos direitos humanos apresentou dificuldades em dormir e numa visita à Zara questionou a empregada de loja sobre a origem da peça de roupa que a mãe lhe queria comprar, especificamente se a roupa era feita por crianças.

Na quarta e última categoria, várias dificuldades interpessoais foram identificadas pelos professores: irritantes (cinco referências: "...can maybe irritate the children at times"[4]); arrogância (quatro referências: "... she can appear to be arrogant..."[5]); dificuldade na resolução de problemas interpessoais (três referências: "...some children who are gifted and talented do have problems with relationships"[6]); atitude crítica, isolamento, falta de empatia perante os outros, timidez ("they can be quite withdrawn and unwilling to actually express their talent"[7]), serem gozados ("being called nerd..."[8]) e sobreconfiança ("they can have extreme confidence as well, really want to show off what they can do..."[9]) com duas referências cada; impaciência, teimosos e provocadores com uma referência cada.

Desafios e necessidades pessoais dos professores para melhor responderem a alunos sobredotados em contexto de sala de aula

Ao identificarem os principais desafios na relação e na resposta às necessidades dos alunos sobredotados em contexto de sala de aula, os professores referiram, em termos de desafios pessoais, três categorias: gestão do diagnóstico, gestão de práticas pedagógicas e gestão de questões emocionais. As necessidades dos professores para responderem às necessidades dos alunos sobredotados estão organizadas por formação, biblioterapia e gestão escolar (ver tabela 2).

Tabela 2
Reflexão sobre a resposta dada aos alunos sobredotados em contexto de sala de aula

	Desafios Pessoais	Frequências
Gestão do diagnóstico	Falhar na identificação	2
	Gerir o rótulo	1
	Definir o conceito	1
Gestão das práticas pedagógicas	Manter alunos estimulados/Desafiados	6
	Desafios com diferenciação	5
	Actividades de Enriquecimento	4
	Reunir material suficiente	3
	Adaptar currículo aos alunos/Flexibilidade	3
	Oferecer atenção a todos	2
	Acompanhar nível do aluno	1
	Saber onde sentar os alunos	1
Gestão de questões emocionais	Prevenir o tédio	2
	Empatia	1

	Necessidades	Frequências
Formação	Desenvolvimento profissional na área da sobredotação	6
Biblioterapia	Materiais/recursos	6
	Clarificação da definição	3
	Informação	2
	Acesso a peritos	2
Gestão Escolar	Tempo	3
	Maior investimento do colégio	2
	Perfil do aluno no início do ano lectivo	2
	Outro currículo	2
	Intervenção com base nos conteúdos e não extracurricular	1
	Turmas mais pequenas	1

Os desafios pessoais identificados pelos professores, em termos de gestão do diagnóstico, estão relacionados com a questão da identificação, nomeadamente a falha na identificação destes alunos (com duas referências), com a gestão do rótulo, onde a professora referiu a dificuldade em impor sobre o aluno a pressão de responder às expectativas do conceito, algo identificado por Alencar (2007) defendendo a ideia de que o aluno não precisa de ser informado que é sobredotado porque o mais importante é que as suas necessidades sejam satisfeitas, e à definição do conceito (também com uma referência).

Na gestão das práticas pedagógicas, seis professores (67%) identificaram desafios em manter os alunos estimulados e desafiados, cinco (56%) com a diferenciação e quatro (44%) identificaram desafios em promover actividades de enriquecimento: "I think it's differentiating the lesson enough to provide continual challenge for them..."; "giving them what they need"; "it's just finding something that is going to stimulate them, is going to keep their interest..."; "... the most challenging if keeping them stimulated..."[10]. Ainda nesta categoria, três professores (33%) referiram desafios em reunir material suficiente ("just finding material and opportunities for them to be involved"; "more time to prepare material adequate to them"[11]), e em adaptar o currículo aos alunos ("just making the curriculum inclusive to them and stretching them..."[12]). Dois professores (22%) referiram o iten dar atenção a todos os alunos ("...needing to make sure that you create opportunity to speak with them aside..."[13]). Por fim, um professor referiu desafios em acompanhar o nível dos alunos ("...the most challenging thing is when I suspect or know that they are already master/mistress of the detail and the concept to a greater extent than I am going to be"[14]) e outro referiu desafios em saber onde sentar os alunos sobredotados ("...the dynamics of the classroom, socially, can be an issue"[15]).

Na categoria gestão de questões emocionais, dois professores (22%) mostraram desafios em prevenir o tédio ("the most challenging in not letting them get bored"[16]) e uma professora referiu desafios em sentir empatia na relação com estes alunos: "knowing what they need and personally, primarily for me, having empathy.... I have no idea what's it like to be a 9 year old with understandings... that, I have no idea. And I think that matters"[17].

As necessidades apresentadas pelos professores foram organizadas em três categorias: formação, biblioterapia e gestão escolar. Na primeira, seis professores (67%) mostraram interesse em obter desenvolvimento profissional na área da sobredotação. Na segunda, seis professores (67%) apresentaram uma necessidade em ter disponíveis materiais e recursos para dar resposta às práticas pedagógicas, três referiram necessidade em ter a definição de sobredotação clarificada e foram feitas duas referências aos itens necessidade de mais informação sobre o tema e necessidade de acesso a peritos para esclarecimento de dúvidas ou como recursos à organização de práticas pedagógicas. Na terceira e última categoria das necessidades dos professores, a gestão escolar, três professores (33%) apresentaram a necessidade de ter mais tempo para organizar materiais adaptados a estes alunos, dois professores (22%) afirmaram poder haver um maior investimento por parte do colégio nesta área, nomeadamente através mais salas, clubes de diferentes actividades, aulas extra e mais apoio do departamento de apoio ao aluno. Dois professores (22%) também sentem necessidade de ter o perfil do aluno no início do ano lectivo, que o descreva em termos de características, que identifique as estratégias que já foram utilizadas no passado e se funcionaram. Também duas referências foram feitas quanto à necessidade de um currículo mais flexível. Um professor referiu que as intervenções já efectuadas pelo gabinete de apoio ao aluno deveriam estar associadas aos conteúdos dados dentro da sala de aula e um professor referiu necessidade em ter turmas mais pequenas para melhor responder às necessidades individuais de cada aluno.

Discussão

Os desafios escolares e sócio-emocionais identificados pelos professores surgiram de uma reflexão, ao longo da entrevista, das características dos alunos sobredotados e na sua experiência pessoal de ensino a estes alunos. Dentro das duas áreas de desafios, sete dos nove professores referiram diferenças interindividuais, o que vai ao encontro da literatura, como descrito acima (Phillips, 2008; Peixoto & Vilas Boas, 2002). Apesar das diferenças existentes en-

tre os alunos sobredotados, vários foram os desafios na relação e no ensino identificados pelos professores. Os desafios identificados que vão ao encontro da literatura são: frustração, frustração perante o ritmo dos pares, preguiça perante trabalhos de rotina, medo de falhar/perfeccionismo, sensibilidade perante crítica, sensibilidade perante injustiças pessoais/sociais/éticas, autocrítica, atitude crítica perante pares e a impaciência. Os outros itens apresentados na tabela 1 são fruto de descrições de casos individuais provenientes das experiências pessoais dos professores. Neles, estão subjacentes as experiências subjectivas de cada um dos participantes no estudo.

Os principais desafios apresentados pelos professores, organizados por gestão do diagnóstico, gestão das práticas pedagógicas e gestão das questões emocionais, estão associados às características cognitivas dos alunos sobredotados. Entre eles, encontram-se o manter os alunos estimulados e desafiados, os desafios com a diferenciação curricular e as actividades de enriquecimento. Estes resultados vão ao encontro das necessidades identificadas no estudo efectuado pela American Psychological Association em 2006 (Report on the Teachers Needs Survey). Os outros desafios são associados a características individuais de cada aluno, nomeadamente onde os sentar, o nível de atenção que exigem, o nível de conhecimento/capacidades do aluno e a adaptação curricular adaptada ao mesmo.

Na categoria de gestão do diagnóstico, salienta-se o desafio de gestão do rótulo apresentado por uma professora que afirmou "...I still think you can probably identify them without telling them 'you are gifted and talented'...the important thing is to be aware that they have an ability and a need that has to be met"[18]. Esta afirmação representa um dos mitos identificado por Vilas Boas e Peixoto (2003), perante o qual os autores defendem que o princípio do autoconhecimento que permite ao aluno atingir o seu máximo potencial, seria posto em causa.

Relativamente às necessidades identificadas pelos professores, estas estão principalmente associadas à biblioterapia e ao desenvolvimento profissional, algo igualmente identificado no estudo de Moon & Brighton (2008). Estas necessidades estão associadas à clarificação da definição, descrita acima,

materiais e recursos para responder às necessidades de gestão de práticas pedagógicas, tais como informação e acesso a peritos.

Conclusão geral

O contexto ao qual pertencem os membros da amostra é atento a esta problemática, tem um sistema de identificação e serviços de apoio aos alunos sobredotados. Os desafios pessoais dos professores na relação e ensino de alunos sobredotados estão associados à gestão de práticas pedagógicas, pedindo apoio ao nível da formação, biblioterapia e gestão escolar. Estes dados demonstram que apesar de os alunos sobredotados terem características cognitivas, emocionais e sociais diferentes dos seus pares e de a maior parte das suas dificuldades estarem relacionados com questões de natureza sócio-emocional, os professores requerem apoio apenas ao nível das características cognitivas (à excepção de três referências entre a prevenção do tédio e a relação empática entre professor e aluno).

De modo a satisfazer as necessidades dos alunos sobredotados, entre elas as habilidades particulares, os interesses, os estilos de aprendizagem e outras características psicossociais, em detrimento de factores como a idade ou o nível de ensino (Bahia & Oliveira, 2013) é necessário dotarmos os professores de conhecimento na área, através de formação, de recursos e materiais (Vilas Boas & Peixoto, 2003). Ao atender às necessidades dos professores, com o objectivo de os auxiliar na resolução dos principais desafios apresentados por alunos com características de sobredotação, o psicólogo educacional pode contribuir para a criação de práticas pedagógicas e estratégias adaptadas para uma gestão de sala de aula eficaz e inclusiva.

Seria de valor nacional realizar-se o mesmo estudo às escolas que seguem o currículo nacional português, de modo a obter-se uma visão global das necessidades e desafios identificados pelos professores portugueses, na sua relação e ensino a alunos sobredotados. Os dados individuais de cada escola poderiam contribuir para a criação de um programa adaptado ao contexto e aos seus alunos.

1. Uma vez ou outra o aluno sobredotado vai oferecer-nos algo tão complexo que tem de ser esmiuçado em partes mais pequenas e devolvido à turma.

2. Acho que eles reagem com maior consideração e gosto numa dada disciplina ou área; há áreas no currículo que vejo acharem mais seca; acho que o M. só o faz porque é por isso que ele está aqui; eles reagem de forma selectiva.

3. Ela desiste se vê que está a falhar; eu acho que nenhum reage bem, de todo; eles reagem de maneira diferente que os alunos com menores capacidades; eles não gostam...; desligam e pode chegar a desistir se a criticarmos.

4. Por vezes podem irritar as outras crianças.

5. Ela pode parecer arrogante.

6. Algumas crianças sobredotadas têm problemas com relações.

7. Eles podem ser retraídos e resistir à expressão do seu talento.

8. Serem chamados de nerd.

9. Eles podem ter confiança extrema, querer mesmo mostrar o que sabem fazer.

10. Acho que é diferenciar a lição o suficiente para oferecer-lhes desafio contínuo; dar-lhes o que eles precisam; é encontrar aquilo que os vai estimular, que vai mantê-los interessados; o mais desafiante é mantê-los estimulados.

11. Encontrar material e oportunidades para poderem estar envolvidos; mais tempo para preparar material adequado.

12. Tornar o currículo inclusivo e puxar por eles.

13. Ter de ter a certeza que criamos a oportunidade para falar com eles à parte.

14. O mais desafiante é quando eu suspeito ou sei que eles já dominam os detalhes ou o conceito de forma mais avançada que eu.

15. A dinâmica da turma, socialmente, pode ser um desafio.

16. O mais desafiante é prevenir o sentimento de tédio perante as actividades.

17. Saber o que eles precisam e, principalmente para mim, ter empatia... Eu não sei o que é ser uma criança de 9 anos com uma compreensão que... eu não faço ideia. E eu acho isso importante.

18. Eu acho que provavelmente podemos identificá-los sem lhes dizer 'és sobredotado'... o importante é estarmos atentos que eles têm uma competência e necessidades que devem ser correspondidas.

Referências bibliográficas:

Alencar, ML. (2007). Características sócio-emocionais do sobredotado: questões atuais, Psicologia em Estudo, 12 (2), 371-378

Alencar, M.L. & Viana, T.V. (2002). O papel do professor na educação de crianças sobredotadas. Sobredotação, Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação, 3 (2), 165-176

Almeida, L. & Oliveira, E. (2000), Os professores na identificação dos alunos sobredotados, In L. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (orgs), Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio. Braga: Edições ANEIS.

Bahia, S. & Oliveira, S. (2013). Diferenças individuais e necessidades de aprendizagem. In F. H. Veiga (coord.). Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação (pp. 583-632). Lisboa: Climepsi.

Bain, S., Bourgeois, S. & Pappas, D. (2003). Linking Theoretical Models to Actual Practices: a survey of teachers in gifted education. Roeper Review, 25 (4).

Coalition for Psychology in Schools and Education. (2006, August). Report on the Teacher Needs Survey. Washington, D.C.: American Psychological Association, Center for Psychology in Schools and Education.

Freeman, J. (1979). Gifted Children – Their Identification and Development in a Social Context, England: MTP Press Limited, Falcon House.

Gardner, H. (2000). Inteligências Múltiplas – A Teoria na Prática, Porto Alegre: Artmed Editora.

Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory, High Ability Studies, 15, (2), European Council for High Ability, Carfax Publishing.

Leitão, A.I., Ramos, C., Jardim, J., Correia, V. & Almeida, L. (2006). Percepção dos professores e psicólogos na área da sobredotação. Sobredotação, 7, 103-117.

Miranda, L. (2008). Da Identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar, Tese de Doutoramento em Psicologia, área de Especialização em Psicologia da Educação, Orientador: Professor Doutor Leandro de Almeida.

Miranda, L. & Almeida, L. (2010). A investigação em Portugal em torno da so-

bredotação e da excelência: análise a partir de teses de mestrado e doutoramento. Sobredotação, 11, 89-103.

Moon, T.R. & Brighton, C.M. (2008). Primary Teachers' Conceptions of Giftedness. Journal for the Education of the Gifted, 31 (4) 447-480.

Park, S. & Oliver, S.J. (2009). The Translation of Teachers' Understanding of Gifted Students Into Instructional Strategies for Teaching Science. Journal of Science Teacher Education, Springer Science and Business Media BV 20, 333-351.

Peixoto, L. M. & Vilas Boas, C. (2002). Percepção dos professores sobre as "respostas educativas" às crianças sobredotadas: um estudo no concelho de Braga, Sobredotação, 3 (2), 207 – 218.

Phillips, K. (2008). Teaching the Gifted Student. Research Starters Education, Great Neck Publishing.

Reis, S.M. & Renzulli, J.S. (2004). Current Research on the social and emotional development of gifted and talented students: good news and future possibilities. Psychology in Schools, 41 (1) 119-130.

Renzulli, J.S. (2011). What makes Giftedness? Reexamining a definition. Phi Delta Kappan Classic 92 (8) 81-88.

Oliveira, E.P. & Almeida, S. (2010). Representações e práticas de professores e psicólogos no apoio aos alunos com características de sobredotação. Sobretodação, 11, 127-139.

Vilas Boas, C. & Peixoto, L. M. (2003). As crianças sobredotadas: conceitos, características, intervenção educativa. Braga: Edições ASA.

TEACHERS' CHALLENGES AND NEEDS IN RESPONSE TO GIFTED STUDENTS IN CLASSROOM CONTEXT

Francisca Soares de Albergaria & Sara Bahia | FPUL | Lisbon | Portugal

Abstract: This study aims to identify challenges and needs that teachers have, in the classroom setting, to meet the needs of gifted students. The data was collected through semi-directive interviews to nine teachers of an international school in the Lisbon area, four of which teach chidren from six to ten years old, four teach students between fourteen and eighteen years of age and one teaches students from three to eighteen years of age. The interview, exploratory, sought to identify the teachers' main challenges in dealing with. The main challenges are related to curriculum differ entiation for these students and keeping the students challenged and stimulated. In terms of needs, eight asked for more information, materials/resources tailored to these students and six were inter ested in receiving training in the area.

Keywords: Gifted and talented; Teachers' perception; Teachers' challenges; Teachers' needs.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E DISLEXIA: É POSSÍVEL ESTA RELAÇÃO?

Joulilda dos Reis Taucei, Tania Stoltz & Cleusa Valério Gabardo| Universidade Federal do Paraná | Brasil

Resumo: Esta pesquisa1 investigou a hipótese de que indivíduos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) podem concomitantemente apresentar dislexia. O entendimento de como os indivíduos aprendem e porque pessoas com inteligência extraordinária apresentam dificuldades no domínio da leitura, ainda é um desafio para os pesquisadores. Foram utilizados os princípios da pesquisa qualitativa, enfocando o estudo de um caso (FLICK, 2009). Entrevistas semiestruturadas nortearam os depoimentos dos participantes do estudo. A partir dessas entrevistas e a observação do material documental concluiu-se que o adolescente, principal referencial do estudo de caso, pode ser concomitantemente disléxico e superdotado; contudo, reconhecer o educando com AH/SD considerando-se as suas capacidades cognitivas bem acima da média e, por outro lado, perceber a disparidade referente à perspectiva do insucesso escolar é uma problemática extremamente controversa, tanto para as crianças e jovens com indicativos de AH/SD e suas famílias, quanto para professores que trabalham com esses alunos.

Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação; Inteligência; Dislexia; Interação.

Introdução

O estudo sobre o complexo fenômeno da inteligência humana constitui-se em um segmento de pesquisa promissor e ao mesmo tempo desafiador e polêmico. Gardner (1998) afirma a controvérsia existente no estudo sobre essa temática e acredita que a palavra final sobre a inteligência humana ainda não foi dita pela comunidade científica, e que é importante examinar uma variedade de posições e perspectivas.

O entendimento de como os indivíduos aprendem e de porque pessoas inteligentes, ou mesmo com inteligência extraordinária, apresentam dificuldades específicas na aquisição da leitura e escrita ainda é um grande desafio para a maioria dos pesquisadores e para profissionais multidisciplinares (neurologistas, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, pedagogos entre outros). Como é possível encontrar facilidades até geniais mescladas com dificuldades consideradas "básicas" no processo individual de aprendizagem? Quem é inteligente precisa ter habilidade em tudo o que faz? Esses são alguns dos muitos questionamentos que fizeram com que a autora do presente artigo se sentisse motivada a desenvolver uma pesquisa em busca de possíveis respostas.

Nesse sentido, foi realizado um estudo no âmbito das pesquisas em Educação, com ênfase na Educação Especial, cujo objetivo geral foi investigar sobre a possibilidade de que pessoas com altas habilidades/superdotação pudessem apresentar concomitantemente dislexia - CID: F8[12]. A investigação teve como referência principal o estudo de caso de um adolescente diagnosticado com dislexia, ainda na infância e, mais tarde, durante a adolescência, diagnosticado com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Especificamente, visou discutir sobre as dinâmicas ocorridas na escola: as prováveis dificuldades enfrentadas e as soluções encontradas por parte de alguns professores que trabalham com esse aluno especial.

Pesquisadores como, por exemplo, Guerra, Pereira e Lopes (2009), têm constatado em suas pesquisas que grande parte dos profissionais que atuam em escolas ignora estudos científicos sobre as propriedades, a organização e as funções do sistema nervoso central. Esse desconhecimento pode ocasionar, com algumas exceções, que professores e outros profissionais da educação atuem de forma equivocada em relação às dificuldades e ao transtorno[3] específico de leitura e escrita, assim como em relação às altas habilidades/superdotação (AH/SD). Tais circunstâncias podem comprometer a capacidade de aprendizagem de alunos com as características acima mencionadas.

Inteligência, Altas Habilidades/Superdotação e Dislexia

A partir da teoria de Gardner (1983, 1993), novas considerações a respeito da inteligência surgiram ampliando e ressaltando um maior número de expressões de competência intelectual. Na atualidade é predominante a concepção de que as altas habilidades envolvem uma diversidade de facetas, sendo considerado superdotado não apenas aqueles indivíduos que se sobressaem em testes tradicionais de inteligência ou na área acadêmica, mas também, por exemplo, aqueles que apresentam um desempenho elevado na área artística e/ou psicomotora, além da capacidade de liderança (ALENCAR, 2007; ALENCAR, 2010).

De acordo com Alencar (1986) e considerando como referencial a concepção de superdotação proposta por Joseph Renzulli (1978; 1984), a definição de AH/SD compreende três traços fundamentais: "habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa", proposta na "Teoria dos Três Aneis" (p.25). Ainda considerando as ideias de Renzulli, destaca-se que outros aspectos também devem ser considerados com relação aos indivíduos com AH/SD, conforme explicita a pesquisadora:

> *2. Superdotação é algo relativo, e não absoluto. Um indivíduo é con siderado superdotado, porque possui uma característica ou grupo de características mais desenvolvidas do que outro.*
> *3. Superdotação não é um traço unitário como altura. Um indivíduo pode ser considerado superdotado em uma determinada área e apre sentar um desempenho médio ou abaixo da média em outra. (ALEN CAR, 1986, p.26).*

Na contemporaneidade, a AH/SD pode ser considerada como um fenômeno multidimensional que envolve habilidades acadêmicas, intelectuais, motoras, sociais e artísticas, abrangendo, ainda, diversas características do desenvolvimento humano no que se refere a aspectos neuropsicomotores, afetivos e de personalidade (PRETTO 2010). De modo geral, consideram-se superdotados

aqueles indivíduos que apresentam habilidades superiores à média em uma ou mais áreas de domínio, se comparados a outras crianças de mesma idade, experiência e/ou origem social, seja no domínio intelectual, criativo, artístico, psicomotor, esportivo e nas relações sociais (PORCINHO, 2009; PRETTO, 2010).
Todavia, Ourofino (2010), em consonância com (SABATELLA, 2005; ALENCAR, 2001; RENZULLI, REIS, 1997), destaca que as "definições de superdotação de algum modo enfocam o alto desempenho como um dos aspectos comuns na caracterização do estudante superdotado" (p.78). Observa-se que na atualidade ainda dá-se ênfase às competências intelectuais e acadêmicas em detrimento das demais, destacando-se, principalmente, a expectativa em relação ao alto desempenho escolar como um dos aspectos comuns na caracterização do educando superdotado.

Em contrapartida, a definição de dislexia está, quase sempre, associada a um baixo rendimento escolar. Segundo Padula, Santos e Lourenceti (2011) a dislexia é considerada um distúrbio neurológico de origem congênita, que acomete pessoas com potencial intelectual normal, mas se caracteriza pelo fato do indivíduo apresentar defasagem na habilidade para leitura e/ou escrita.
Em concordância com esses pesquisadores destaca-se, ainda, que a dislexia é um distúrbio de aprendizagem, no qual o rendimento da leitura é inferior se comparado à relação com as habilidades cognitivas, compreensão verbal, inteligência, idade cronológica, acuidade visual e auditiva ou nível de instrução recebida (LYION, SHAYWITZ & SHAYWITZ, 2003; CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2002a; MOUSINHO & CORREA, 2000; PINHEIRO, 2010).

Contudo, Lima (2009) destaca que em caso de existir algum problema acima mencionado como sendo a causa dessa dificuldade, então, provavelmente, não se trata de dislexia. "(...) o indivíduo disléxico possui um funcionamento peculiar do cérebro para o processamento da linguagem" (p.11).

Segundo Shaywitz (2006), por meio dos mecanismos neurais do cérebro, as palavras, normalmente, são segmentadas em unidades menores (fonemas), antes mesmo de serem identificadas, entendidas, armazenadas na memória ou dela recuperadas. "A linguagem é um código, e o único código que pode ser reconhecido pelo sistema linguístico e ativar esse mecanismo é

o código fonológico" (p.44). De acordo com Shaywitz (2006) quando há uma disfunção do sistema de linguagem, mais precisamente no nível do módulo fonológico, ocorre o distúrbio específico de leitura.

Contribuindo para a discussão, destaca-se a pesquisa de Guimarães (2003) que investigou a relação entre habilidades metalinguísticas (consciência fonológica e sintática) e o desempenho na leitura e escrita de palavras isoladas. Os resultados fizeram com que chegasse à conclusão de que as "dificuldades em leitura e escrita estão relacionadas predominantemente com déficit no processamento fonológico" (GUIMARÃES, 2003, apud NAVAS, 2008, p.157).

A leitura e escrita pode ser considerada uma habilidade excepcional, própria ao ser humano, mas não necessariamente natural. Sua aquisição normalmente se dá ainda na infância e não chama a atenção da maior parte das pessoas. De acordo com Shaywitz (2006), em geral acredita-se que, se na infância, o indivíduo for suficientemente motivado, vive entre pessoas que valorizam a leitura e estuda em uma escola onde as práticas pedagógicas se dão de forma adequada, aprenderá a ler com certa facilidade. Porém, essa suposição não pode ser considerada totalmente verdadeira, conforme questiona a pesquisadora:

(...) como muitas outras hipóteses que parecem ter um sentido intuitivo, a hipótese de que a leitura se dá naturalmente e facilmente em todas as crianças não é verdadeira. Um número muito grande de meninos e meninas bem intencionados – incluindo alguns muito inteligentes – passa por sérias dificuldades quando aprendem a ler, mas não por sua própria culpa. Esse problema frustrante e persistente em aprender a ler se chama dislexia (SHAYWITZ, 2006, p.19).

Altas habilidades/Superdotação e Dislexia: isto é possível?

Da literatura examinada, apesar de alguns pesquisadores mencionarem sobre uma possível prevalência de casos de pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/SD) concomitante com dislexia, percebe-se ainda uma forte carência de pesquisas sobre essa temática. Além disso, constata-se, também,

que a maioria dos pesquisadores que estudam sobre a AH/SD praticamente não fazem referência sobre a possibilidade de indivíduos superdotados apresentarem distúrbio específico de leitura, ou até mesmo dificuldades em leitura e escrita. Por outro lado, pesquisadores que investigam sobre a dislexia sugerem, em alguns casos, a possibilidade de pessoas disléxicas possuírem AH/SD em outras áreas.

Padula, Santos e Lourenceti (2011); Porto (2009); Lima (2009); Armstrong (2008); Shaywitz (2006) e Martins (2001) mencionam, em suas pesquisas, ainda que de forma modesta e cuidadosa, a hipótese de existirem casos de sujeitos com indicadores de AH/SD e, ao mesmo tempo, disléxicos. Lima (2008) relata que a dislexia não impede ninguém de aprender; as pessoas disléxicas, em geral, são pessoas criativas e, não raro, pode-se perceber que, em alguns casos, possuem inteligência acima da média. "muitos se destacam na música (o cantor John Lennon), nas artes cênicas (o ator Tom Cruise), nas artes plásticas (o genial Vincent Van Gogh), ou nos esportes (o jogador Magic Johnson)" (LIMA, 2008, p. s/n).

Padula, Santos e Lourenceti (2011), corroborando com os escritos de Lima (2008), concordam com a informação sobre o não comprometimento da inteligência, enfatizando em seus estudos que algumas pessoas célebres, possivelmente disléxicas, vêm se destacando e outras se destacaram ao longo da história, tais como: "Agatha Christie, Tom Cruise, Leonardo da Vinci, Walt Disney, Vicent VanGogt, Robin Willians, Pablo Picasso, Whoopi Goldberg, Albert Einstein, Thomas A. Edison. Estes indivíduos reforçam [a hipótese] de que, em alguns casos, a Dislexia está associada com Superdotação" (PADULA, SANTOS e LOURENCETI, 2011, p. 307).

Martins (2001) vai mais longe em suas considerações, o pesquisador explica que um indivíduo disléxico pode possuir altas habilidades e que, em geral, alguns disléxicos são bastante talentosos na música, na arte, em desenhos, esporte, mecânica, vendas, engenharia, comércio, construção, e outros. Afirma que: "(...) Não se descarta ainda que venha a ser um superdotado, com uma capacidade intelectual singular, criativo, produtivo e líder" (MARTINS, 2001, p.123 apud PORTO, 2009, p.67).

Em suas análises, Armstrong (2008), discute sobre a possibilidade de, necessariamente, não existir um padrão rígido de atributos para que um indivíduo seja considerado muito inteligente em uma determinada área, e afirma que: "(...) uma pessoa pode não saber ler, mas ser altamente linguista, porque consegue contar uma história maravilhosamente ou ter um rico vocabulário oral" (p.22-23).

(...) um aluno rotulado como disléxico pode começar a compreender que sua dificuldade talvez afete diretamente apenas uma pequena parte de uma área de inteligência (as dimensões de leitura da inteligência linguística), deixando intactas vastas regiões de seu potencial de aprendizagem (ARMSTRONG, 2008, p.137).

Shaywitz (2006) considera que é muito difícil para uma criança extremamente inteligente, com escores altíssimos em pensamento abstrato e em raciocínio lógico, como também vocabulário altamente desenvolvido, conseguir conviver com a contradição de aprender, raciocinar e entender conceitos em um nível muito alto e, ao mesmo tempo, sentir dificuldades em ler um pequeno texto por mais simples que seja, ou até mesmo apenas uma frase.

Em seu livro, Shaywitz (2006) discute sobre o possível caso de uma criança com escores altíssimos que: "(...) ficava cada vez mais consciente de sua dificuldade de leitura e perguntava cada vez mais frequentemente, por que seus amigos estavam em outro grupo de leitura. Ele praticava, tentava, mas nunca conseguia fazer com que o resultado final fosse correto" (p.42-43). Esta pesquisadora considera preocupante o futuro de uma criança superdotada e ao mesmo tempo disléxica.

MÉTODO

A metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa teve como referência os princípios e métodos da pesquisa qualitativa, enfocando o estudo de um caso (FLICK, 2009; DELVAL, 2002; LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Foram elaboradas questões a serem abordadas em entrevistas semiestruturadas, realizadas com o estudante (objeto de estudo) e com pessoas envolvidas com

ele, no âmbito familiar, escolar e na sala de recursos para pessoas com alta habilidade/superdotação (PAH/SD, de maneira a permitir o confronto entre as respostas de todos os participantes. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Complementarmente, realizaram-se observações e registros em pesquisa de campo e análise de material documental (relatórios de AH/SD, de dislexia, de avaliação diagnóstica psicoeducacional, de desempenho na sala de apoio). As anotações foram feitas imediatamente após os encontros com os participantes do estudo, visando garantir o máximo de fidedignidade em relação às observações, conforme recomendação de Flick (2009), este com base em reflexões de Lofland e Lofland (1984).

As questões tiveram como objetivo identificar: as características do sujeito, potencialidades e dificuldades, influência do contexto familiar, social e escolar no desenvolvimento do educando, dinâmicas ocorridas na escola: dificuldades enfrentadas e soluções encontradas. Contudo, no presente artigo destacou-se como enfoque específico a análise dos eixos "identificação e características do sujeito" e "dinâmicas ocorridas na escola: dificuldades e soluções encontradas pelos professores". A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas da rede pública estadual: uma na cidade de Curitiba, onde o estudante é atendido na sala de recursos para pessoas com altas habilidades/superdotação e a outra no município de Colombo, onde o aluno estuda e reside.

Na análise a seguir, serão adotadas, as seguintes referências para os entrevistados participantes da pesquisa: "coordenadores da sala de recursos", "pai", "mãe", "professor" de acordo com as respectivas disciplinas e, para o estudante (objeto do estudo) será utilizado o nome fictício de "João", a fim de resguardar à identificação dos envolvidos.

Pesquisa Exploratória: Sala de Recursos para PAH/SD

A princípio, com a intenção de explorar o campo de pesquisa, foi feito um levantamento sobre as escolas da rede pública de Curitiba/PR – Brasil, que têm sala de recursos para atender pessoas com altas habilidades/superdota-

ção (PAH/SD). Optou-se por uma escola da rede estadual de ensino localizada em Curitiba, pois esta desenvolve um trabalho considerado como referência nacional no atendimento de PAH/SD. Nessa escola, além do atendimento aos seus alunos, recebe educandos de outros colégios da rede pública estadual, de escolas das cidades metropolitanas, como também de instituições da rede de ensino privada.

Em entrevista com os coordenadores da sala de recursos foi informado que entre os educandos participantes de atividades nas várias áreas de atendimento, havia um com alto potencial cognitivo na área lógico-matemática, porém, com transtorno específico de leitura (dislexia). De acordo com os coordenadores, o estudante frequenta a oficina de aeromodelismo, mas seu interesse principal é a oficina de robótica; como no momento a sala de recursos está sem orientador na área desejada pelo João, ele ficou com a segunda opção.

Nesse contexto, é importante destacar que João é aluno do 8º ano do ensino fundamental e estuda em uma escola estadual no município de Colombo/Paraná - Brasil. No entanto, devido à falta de sala de recursos em sua escola, João recebe atendimento especializado na sala de recursos para alunos com AH/SD na escola estadual localizada em Curitiba, onde se iniciou a pesquisa. Durante a observação percebeu-se que a sala de recursos atende às mais variadas áreas de interesse, por exemplo: Oficina de Produção Textual/Teatro, de Literatura, Grande Grupo (inteligências interpessoal e intrapessoal), RPG I e II (Role Playing Game), Aeromodelismo, entre outros.

Pode-se considerar que essa proposta de atendimento sustenta-se na Concepção de Superdotação dos "Três Aneis: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade" de Renzulli (2004) e na "Teoria das Inteligências Múltiplas (IM)" de Gardner (1994), novamente destacada no livro: "Inteligências: múltiplas perspectivas". Nesse livro, Gardner (1998), mantendo-se afastado da noção unitária da inteligência, defende com veemência as "várias inteligências relativamente autônomas" (p.215). São elas: "inteligência linguística, inteligência musical, inteligência lógico-matemática, inteligência espacial, inteligência corporal-cinestésica, inteligência intrapessoal e inteligência interpessoal" (GARDNER, 1998, p.217). Acrescentando mais tarde uma oi-

tava, a inteligência naturalista, e discutindo a possibilidade de uma nona, a inteligência existencial (ARMSTRONG, 2008 apud GARDNER, 1999b).

Segundo Pérez (2004), é possível relacionar a proposta de Gardner sobre as inteligências múltiplas, com o conceito de AH/SD de Renzulli (1988), presente na Teoria dos Três Anéis, conforme explicita a pesquisadora:

Para definir Altas Habilidades/Superdotação, Renzulli (1998, p.3) parte do entendimento de inteligência sob uma visão multidimensional, na qual ' [...] a inteligência não é um conceito unitário, mas há vários tipos de inteligência e, dessa forma, definições únicas não podem ser usadas para explicar este complicado conceito' (...) o conceito de AH/SD definido por Renzulli (1978) tem uma sintonia muito forte com a concepção de inteligência proposta na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner. (...) Além das vinculações teóricas destes autores, eles têm em comum a sua preocupação com a Educação – uma educação democrática, responsável e completa (Pérez, 2004, p. 35).

Interação no âmbito familiar: características e identificação do sujeito

Considerando a dificuldade de conciliação de horários, agendou-se o primeiro contato pessoal, para uma possível entrevista, em um domingo. A família de João é composta por quatro pessoas: os pais, o adolescente (objeto de estudo) e sua irmã de três anos; a família é de classe média e os pais trabalham durante todo o dia: o pai trabalha como motorista de caminhão e a mãe como motorista de Kombi, em empresas distintas.

Segundo a mãe de João, em casa ele é um garoto tranquilo, obediente, carinhoso com os pais e com a irmã; algumas vezes, ela precisa ser mais firme e chamar sua atenção por algum motivo, mas isso, segundo a mãe, se deve à fase de desenvolvimento pelo qual ele está passando: a adolescência; mas, considera natural essa interação no relacionamento mãe/filho.

Ainda de acordo com a mãe, seu filho, desde pequeno, sempre demonstrou ser muito inteligente. No entanto, nos primeiros anos do Ensino Fundamental parecia sentir muita dificuldade no processo de alfabetização, em especial no que se relaciona à aprendizagem específica em leitura. A professora

não conseguia entender porque ele trocava tantas letras: fazia omissões e inversões, "dava branco". Shaywitz (2006), por sua vez, afirma: "As inversões são irrelevantes para a diagnose da dislexia" (p. 88). Segundo a pesquisadora, as inversões de letras e palavras são comuns nos primeiros estágios do desenvolvimento da escrita, tanto em crianças disléxicas como em não disléxicas. Porém, quando essas trocas e inversões persistem é necessário buscar avaliação com profissionais competentes da área.

Segundo a mãe, esta só percebeu que a situação era muito mais grave do que ela imaginava, quando constatou que seu filho não conseguia aprender a ler e, no 2º ano do Ensino Fundamental, foi reprovado. No ano seguinte, outra professora formada em Pedagogia e com especialização em Psicopedagogia, pediu para a família buscar ajuda especializada, pois, pelas características, achava que poderia ser dislexia. Shaywitz (2006) esclarece sobre a importância dos profissionais da educação e o ambiente escolar na identificação de crianças com dislexia:

O diagnóstico da dislexia apresenta um conjunto muito particular de circunstâncias. Embora tenha base biológica, a dislexia se expressa no contexto da sala de aula, o que faz com que sua identificação dependa de procedimentos escolares. Pelo fato de a maioria das pesquisas relacionadas a crianças com dificuldade de leitura ter como base as crianças que já foram identificadas pelas escolas [...] (SHAYWITZ, 2006, p.37).

Em entrevista, ficou claro que a família toda se mobilizou, transferiram o filho para outra escola da rede municipal de ensino, onde ao lado funcionava um Centro de Atendimento às Necessidades Especiais. Após passar pela avaliação de profissionais multidisciplinares: psicóloga, pedagoga especializada, neuropediatra e fonoaudióloga, esta última em caráter particular, o estudante, então com nove anos e quatro meses, recebeu o relatório com a confirmação da Dislexia. De acordo com os pais, seu filho cursou toda a 1º Etapa do Ciclo II do Ensino Fundamental nessa escola e, no contra turno, duas vezes por semana, recebia atendimento especializado no Centro de Atendimento às Necessidades Especiais da rede de ensino municipal; além disso, durante três anos consecutivos o estudante fez terapia com fonoaudióloga.

De acordo com as declarações da mãe e esta considerando as informações da professora, apesar do transtorno específico de leitura e, consequentemente, da escrita, o estudante apresentava um forte diferencial em relação aos outros alunos, era um dos que mais se destacava pelo seu empenho e desenvoltura nas atividades de raciocínio lógico/matemático e, em suas pesquisas, trabalhava sempre com muita determinação e envolvimento com as tarefas, atitudes pouco vistas entre os outros alunos de mesma faixa etária.

Ainda em relação à problemática da dislexia, em entrevista, João responde que não lembra direito sobre o processo de alfabetização. Entretanto, confirma que foi muito difícil durante a 2º série: "(...) eu 'empaquei' não fui para o próximo ano". Aos 14 anos e cursando o 8º ano, durante a entrevista, declara: (...) na escrita, basta ter alguma palavra, que eu tenho que escrever bem devagar, mas às vezes, na escola, eu preciso fazer rápido e, a minha letra fica horrível, falta à letra (S) e as letras (B, D, entre outras); eu acho que se eu fizer bem devagarinho talvez eu acerte mais, mesmo assim, fica toda feia minha letra (João).
O educando mostra o seu caderno para a pesquisadora contendo os escritos de uma disciplina referente ao primeiro e segundo semestres, diz que melhorou um pouco. Porém, logo depois repete: "mas mesmo assim [a letra] continua feia"! Quando indagado sobre o que considera mais difícil no processo de leitura/escrita, responde:

Mais difícil? Ehh... [pausa] eu escrevo até tudo bem, mas quando eu vou ler começo a gaguejar, talvez por nervosismo, eu tenho medo de errar então, às vezes, eu erro. Leio muito devagar, a minha leitura é muito ruim, então eu fico nervoso e todo mundo percebe na sala de aula. Mas fica um pouco melhor quando eu consigo ler uma palavra e decorar [memorização] então aí eu não preciso ler de volta, mas mesmo assim é muito difícil ler, e também, entender o que leio; muitas vezes, eu leio e todos os alunos da sala entenderam e só eu não entendi, aí eu preciso ler de volta para mim mesmo, para eu tentar entender (João).

Em relação ao reconhecimento e identificação das letras (grafemas), o estudante considera que algumas vezes ele confunde, depois volta atrás e diz: "todas às vezes, na verdade, eu tento não confundir"; em alguns momentos,

segundo o estudante, ele consegue decorar algumas palavras. Entretanto, Shaywitz (2006) em seus escritos destaca: "Depender somente da memorização não será o suficiente. Para progredir na leitura, terão de aprender como o código alfabético funciona" (p.89).

(...) Por volta da 7ª série, à leitura começa a ter mais peso; nesse momento, diz-se que o leitor já tem uma compreensão madura da leitura. (...) Além de ler palavras com precisão e rapidez, um bom leitor entende o que lê. (...) À medida que a criança disléxica passa a idade adulta, sua fala [leitura] continua a dar provas das dificuldades que tem de chegar à estrutura sonora das palavras. A fala está cheia de hesitações; às vezes, há muitas pausas longas, ou ela talvez fique buscando a palavra certa, usando muitas palavras indiretas no lugar da palavra correta que não consegue encontrar (o que tecnicamente se chama circunlóquio) (Shaywitz, 2006, p.85 e 91).

Com relação à socialização, percebe-se que o estudante apresenta dificuldades de desenvolver vínculos de amizade com pessoas da sua faixa etária. Conforme declaração da mãe em entrevista, seu filho "não tem amigos, tem apenas um que vem em casa jogar Playstation". João entra no diálogo e diz: "os garotos da escola gostam de jogar futebol, como eu não tenho muito jeito e não gosto de esportes, não faço amizades com os alunos na escola". E completa: "eu sou meio ruim em bola então, geralmente, eu fico no gol, mas mesmo assim eu ainda sou ruim, eu não gosto de futebol!" (João). A mãe destaca que muitas vezes ela insiste para que seu filho pratique esporte, mas percebe que ele não se identifica, e destaca: "ele gosta muito é de xadrez". O estudante declara que na escola, mesmo durante o horário da disciplina de Educação Física fica jogando xadrez, somente pratica o esporte quando o professor de Educação Física traz alguma aula programada. Destaca, ainda, que joga xadrez sozinho simulando as melhores estratégias de jogo, para, assim, realizar o xeque- mate. Além do xadrez, o estudante declara que gosta muito de tocar o seu violoncelo. Segundo declaração do pai em entrevista, seu filho tem muito interesse em Ciências, Química, Física e, principalmente, no que se refere a experimentos voltados às áreas de elétrica e tecnologia. Enfatiza que seu filho se empenha muito no que se propõe a fazer, tem várias ideias: "sempre tem que inventar

alguma coisa".

Em entrevista com o João percebe-se que o exposto pelo pai concorda com o depoimento do filho. Ele declara que as matérias preferidas na escola são Ciências e Matemática, sendo que esta última, segundo o adolescente, abrange noções de Física e um pouco de tecnologia; e aquela porque tem noções de Química, identifica-se porque considera interessante e desafiador misturar componentes e fazer experiências.

Segundo a mãe, seu filho tem muita imaginação e criatividade para desenvolver objetos e fazer experiências; considera-o um cientista quando, por exemplo, o estudante diz que imaginou a casa do futuro. No que se refere à criatividade, um dos pilares da Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2004), adotada como referencial nesta pesquisa, destacam-se as observações de Stoltz e Parrat-Sayan (2012): "Como características da [alta habilidade/superdotação] associadas à criatividade são indicadas: a fluência e flexibilidade de ideias, a originalidade, o pensamento divergente, original e inovador, a motivação interna e externa, o inconformismo, a autonomia ..." (p. 171).

Durante a entrevista, o adolescente explica para a pesquisadora os mínimos detalhes sobre a sua imaginação. O estudante declara que teve uma ideia de uma casa do futuro quando tinha sete anos e, recentemente, disse que assistiu pela televisão uma ideia semelhante à sua sendo colocada em prática em curso de Engenharia Civil, de uma Universidade Pública Federal do país. O educando informa ainda, que já tem o seu laboratório no porão da sua casa e lá faz algumas experiências: "uma vez estava fazendo experimentos no meu motorzinho, mexi na peça errada, no transmissor de energia, deu curto circuito, pensei que tinha queimado a energia do bairro inteiro, mas no final percebi que foi só a energia da rua" (João).

Os altos níveis de produtividade somente podem ocorrer quando a capacidade acima da média interage com outros fatores, tais como o comprometimento com a tarefa e a criatividade. São estes fatores que permitem que os alunos criem produtos de qualidade excepcional. (...) o Enriquecimento do tipo III é um referencial perfeito para o desenvolvimento da Superdotação produtivo-criativa. O argumento central deste referencial deriva da Concepção

da Superdotação dos Três Anéis e da crença de que as experiências de aprendizagem qualitativamente diferentes devem aproximar-se do modus operandi dos indivíduos criativos e produtivos. Este modus operandi obviamente inclui a aquisição de conteúdos avançados (não se pode ser criativo com o cérebro vazio); mas são somente as pessoas que vão além da aquisição do conhecimento atual que a sociedade depois chama de artistas, cientistas, escritores ou inventores superdotados. Em outras palavras, se queremos produzir mais pessoas desse tipo, devemos analisar as características e os estilos de trabalho desses indivíduos que resultam numa notável realização (RENZULLI, 2004, p.90 e p.95).

Interação na Escola: compreendendo as dinâmicas de ensino/ aprendizagem

De acordo com a diretora, o estudante foi matriculado na escola para cursar o 5º ano, e, junto com o seu histórico escolar, veio também o Relatório de Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional constando o diagnóstico de dislexia e o Relatório Individual de Desempenho na sala de apoio, com encaminhamento de continuidade das terapias. Como a escola em que foi matriculado não possui sala de apoio às necessidades especiais e nem profissionais especializados para esse tipo de atendimento, o estudante foi encaminhado à outra escola pública, localizada ao lado da escola em que foi matriculado, para assim dar andamento à terapia necessária.

De acordo com a diretora, no ano seguinte (2009) foi solicitada uma nova avaliação em relação à dislexia, porque, segundo a gestora, o quadro precisa ser reavaliado de três em três anos; o que se deve ao processo evolutivo natural da criança. O adolescente passou por todo o processo de reavaliação e a mãe retornou com a ratificação do Relatório Diagnóstico de Dislexia. Entretanto, no ano posterior (2010), para "surpresa" dos profissionais da educação que atuam no ensino do educando, o estudante passou por uma nova avaliação, e foi diagnosticado AH/SD.

Durante as entrevistas com a gestora da escola e com o quadro de docentes, constatou-se que, como não tinham qualquer informação sobre a

probabilidade de uma criança disléxica ser concomitantemente superdotada, não poderiam imaginar essa possibilidade; assim, segundo a diretora, o atendimento disponibilizado ao aluno era direcionado apenas para o transtorno de leitura e escrita, conforme expõe a diretora durante a entrevista:

Nós percebíamos o forte interesse dele pelas áreas que eu te falei [Matemática, Ciências e pesquisas/experiências], mas até então, essas habilidades ficavam muito mascaradas devido à dislexia, então assim, nos percebíamos todo esse potencial dele, mas nós desconhecíamos que, no caso, poderia haver essa possibilidade de dislexia e superdotação em uma mesma pessoa. Na sala de apoio da escola vizinha, ao lado da escola, a professora especialista trabalhava especificamente as dificuldades de leitura, até então era só o que conhecíamos, e todo o atendimento era voltado para a dislexia: trabalhava-se a leitura, a escrita, tudo voltado para o transtorno de aprendizagem. Aí, a partir do ano passado (2010), quando nós [equipe pedagógica] recebemos o diagnóstico das AH/SD ele [aluno] continuou com o atendimento voltado à dislexia aqui na escola, e passou a receber o atendimento especializado para as AH/SD em outra escola estadual, em Curitiba. (...) Aqui nós temos muitas dificuldades de trabalhar as altas habilidades, em função do pouco conhecimento dos professores e a falta de estrutura física da escola (diretora).

Os docentes entrevistados são unânimes em afirmar que, apesar da dislexia, todos percebiam, especificamente, no que diz respeito à sua área de atuação, um considerável alto potencial do aluno: significativo interesse em aprender sempre mais, envolvimento com a tarefa, rapidez de raciocínio, expressiva habilidade em articular informações de conteúdos e de disciplinas variadas; destacando-se, principalmente, nas disciplinas de: Matemática, Ciências e nas atividades de pesquisa, conforme observa uma das professoras entrevistadas:

O [aluno] tem bastante do raciocínio lógico, memorização imediata, ele faz associações e constrói a linha histórica com muita facilidade, por exemplo: quando estou ensinando história geral e trago para a história do Brasil, ele faz a ponte entre os acontecimentos dos dois períodos: articula com muita autonomia e rapidez os contextos geral/mundial com o contexto específico do

Brasil; assim como consegue fazer as relações temporais e associações entre uma época e outra da história. (...) Normalmente, é difícil para os alunos, em geral, conseguirem fazer essas relações de forma tão rápida; às vezes, mesmo quando o professor explica para eles [alunos] é difícil entenderem. (professora de História).

A professora de Geografia confirma que João é muito inteligente, curioso, consegue fazer algumas associações rápidas de conteúdos, mas também destaca que tem muitas dificuldades, em especial, na leitura de textos, na escrita e até na oralidade; isto é, a professora percebe que o discente sabe o conteúdo, mas é difícil para ele expressar tudo que sabe. Segundo a professora, como a disciplina de Geografia é bastante teórica, ela procura trabalhar sempre explorando e priorizando a parte visual e a realidade dos educandos, por exemplo: trabalha os conteúdos com gráficos, tabelas, cálculo de escala, mapas, etc. "Se vou trabalhar a densidade demográfica procuro trabalhar antes a densidade demográfica da casa dos alunos" (professora de Geografia). A educadora destaca ainda que também é muito difícil para os docentes trabalharem com uma criança com tantas peculiaridades. "Por mais que os professores queiram ajudá-lo, não recebemos formação para trabalharmos com alunos superdotados ou com todos esses transtornos que vem surgindo" (professora de Geografia).

A professora da disciplina de Português também confirma que João tem alto potencial intelectual. Porém, percebe que ele realmente tem muita dificuldade em leitura e escrita, principalmente, nas disciplinas de Português e Inglês, enfatizando que a dificuldade é apenas em ler e escrever, porque em relação ao conteúdo o aluno tem total domínio e o esforço que ele apresenta também se destaca, além de ser uma criança bem resolvida em relação às suas dificuldades. Segundo a professora, as dinâmicas interativas para trabalhar em diversas situações em sala de aula são, quase sempre, explorando situações de trabalho em dupla, de forma que haja uma troca de conhecimentos e habilidades; assim, muitas vezes, um aluno responde algumas questões e o colega escreve. Trabalha-se, quase sempre, organizando os alunos em grupos e, muitas vezes, aplica-se a avaliação oral, privilegiando as várias habilidades dos alunos; nas atividades em que a escrita é essencial, a discente pede para que o estudante

explique o que desejou escrever. A professora declara que procura trabalhar sempre estimulando as crianças a buscarem significados naquilo que leem e escrevem. Essa prática pedagógica assemelha-se à busca de significados que a pesquisadora Stoltz (2010) enfatiza, inspirando-se em Vygotsky (1994):

(...) a busca de significado e sentido têm lugar de destaque na perspectiva de Vygotsky. O significado é culturalmente construído e partilhado e é nele que o pensamento e palavra se unem e originam o pensamento verbal. É pelo significado que temos a generalização e a possibilidade de transformação. O significado é a parte fundamental da palavra. (...) A criança lentamente vai ajustando seus significados para aproximá-los dos conceitos mais presentes no grupo cultural e linguístico do qual faz parte. Enquanto os significados são compartilhados pelo grupo cultural, os sentidos surgem da experiência do sujeito com o significado (STOLTZ, 2010, p. 176).

A professora de Português observa que, na maioria dos casos, são os professores que apontam os problemas para as famílias; no caso do aluno, em especial, foi uma exceção, os pais buscaram ajuda e trouxeram o relatório diagnóstico para a escola. Segundo a professora, não é difícil os docentes se depararem com alunos com esse tipo de problema, o incomum é encontrar crianças com essas necessidades, e estas possuírem o laudo comprobatório. Por exemplo, segundo a professora de Português, uma criança, em outra escola onde ela trabalhava, foi encaminhada à sala de apoio para investigação de dislexia, porém, a professora observava um alto potencial do aluno no que se refere a jogos, quebra-cabeça, pegadinha; tudo que era desafio, o aluno gostava e se envolvia muito. Considerando sua experiência de professora, ela acredita que aquele aluno, se avaliado, poderia ser uma criança com AH/SD, mas "a dislexia mascara o alto potencial cognitivo, porque o foco principal fica sendo o transtorno de aprendizagem" (professora de Português).

Em contraposição, durante a entrevista com a professora de Matemática têm-se a impressão de que a discussão refere-se a outro estudante, tamanha é a diferença relatada sobre o desempenho acadêmico e o diferencial de potencial do educando em relação aos alunos da mesma série e faixa etária. Segundo a professora, o aluno tem um desempenho muito significativo nas atividades,

e consegue expressar-se matematicamente de forma criativa, muitas vezes resolve os exercícios de forma oral e com variadas propostas para resolução dos problemas; por exemplo, na sala de aula, a professora explica o conteúdo de uma determinada forma e, "o aluno olha, analisa e sempre apresenta outra forma de resolver, e isso é uma constante" (professora de Matemática).

Em relação à metodologia adotada para trabalhar com o aluno, a professora declara que procura trabalhar valorizando as potencialidades do educando, enfatiza que, mesmo durante as avaliações, costuma considerar não só o que é escrito, mas também os cálculos expostos de forma oral. Apesar de reconhecer que a criança tem muita dificuldade em leitura e escrita, considera que essa problemática não interfere muito durante as suas aulas de Matemática.

Considerações Finais

A identificação tanto das AH/SD como da dislexia abrange tema complexo e algumas vezes não há um consenso nem mesmo entre os pesquisadores envolvidos. Geralmente os disléxicos são intuitivos e excelentes na percepção do todo e na simplificação do que parece complicado, pensam e aprendem de uma forma diferente (SHAYWITZ, 2006). Muitos superdotados são curiosos, críticos de si mesmo e dos outros, apresentam uma forma original de resolver problemas e, comumente, conseguem fazer relações entre ideias aparentemente diversas e complexas, articulando-as de uma forma inusitada (ALENCAR, 1986).

A partir das entrevistas semiestruturadas com os envolvidos e a observação do material documental (relatórios de AH/SD, de dislexia, de avaliação diagnóstica psicoeducacional, de desempenho na sala de apoio) conclui-se que o adolescente, principal referencial do estudo de caso, pode ser concomitantemente disléxico e superdotado. E, no que se refere às dinâmicas interativas desenvolvidas na escola, constata-se que apesar das dificuldades estruturais e de formação específica dos professores para trabalhar com o aluno em destaque, a equipe pedagógica, dentro de suas possibilidades, tem procurado trabalhar de uma forma "adequada"; segundo a diretora, visando, principalmente, à inclusão do aluno; isso se reflete na entrevista com o estudante.

De acordo com duas professoras entrevistadas não é difícil encontrar em escolas brasileiras alunos com problemas semelhantes ao do aluno; o incomum é encontrar crianças com essas necessidades, e estas possuírem os laudos diagnósticos. Por esse motivo, segundo as professoras, torna-se mais difícil requerer o cumprimento dos direitos desses alunos de receberem atendimento especializado nas salas de recursos para superdotados. Assim, é importante que as famílias, professores e envolvidos na Educação concentrem-se tanto nas dificuldades quantos nas habilidades das crianças, considerando-se que o objetivo principal do ato de ensinar é o pleno desenvolvimento da aprendizagem. Neste sentido, é necessário que os professores recebam suporte teórico-prático, que possibilite a identificação de especificidades no desempenho e nas atitudes dos alunos, assim como o preparo para promover o seu desenvolvimento (TAUCEI, STOLTZ e GABARDO, 2012).

Constata-se que no Brasil tem havido um despertar para a temática das AH/SD. Contudo, é importante destacar que há ainda muito por fazer concernente à temática da "'dupla excepcionalidade', ou seja, sobredotados com dificuldades de aprendizagem, com hiperatividade ou com perturbações da linguagem" (PEREIRA, 2011, p.31). Requer-se a ampliação de discussões, questionamentos e estudos sobre este tema tão intrigante e ao mesmo tempo pouco pesquisado e que está relacionado a um renovado olhar no que se refere ao desenvolvimento e a aprendizagem.

---

1. Pesquisa apresentada no Congresso Internacional da ANEIS 2011: Sobredotação e talento: atenção da escola à diversidade; Braga – Portugal; e no V Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação - ConBrasSD; I Encontro de Crianças e Jovens Superdotados do Rio de Janeiro, "CULTURA CIÊNCIA E TECNOLOGIA: Inovação em Capacidade e Talentos", em 2012 na Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói – RJ – Brasil.

2. (...) O transtorno específico da leitura se acompanha frequentemente de dificuldades de soletração, persistindo comumente na adolescência, mesmo quando a criança já tenha feito alguns progressos na leitura. As crianças que apresentam um transtorno específico da leitura têm frequentemente antecedentes de transtornos da fala ou de linguagem. O transtorno se acompanha comumente de transtorno emocional e de transtorno do comportamento durante a escolarização (...). Classificação Estatística Internacional de Doenças, Problemas Relacionados

à Saúde. CID-10 (2008).

3. Os termos distúrbios, déficits, transtornos, lesões, entre outros, destacam a ocorrência de disfunções neuronais, ou seja, alterações na biologia (natureza) do indivíduo. Os termos dificuldades e problemas, por outro lado, revelam a ocorrência de alterações no meio ambiente que acabam resultando no não aprendizado do aluno (COSTA, 2006, p.14).

Referências bibliográficas:

Alencar, E. S. (2001) Criatividade e Educação de Superdotados. Petrópolis – RJ, Editora Vozes Ltda.

Alencar, E. M. L. S. (2010, setembro). Características Sócio emocionais do Superdotado: questões atuais. In. Anais do I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, IV Encontro Nacional do ConBraSD e IV Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UFPR, Curitiba, Paraná, Brasil.

_____. (1986). Psicologia e Educação do Superdotado. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda. E.P.U.

Armstrong, T (2001). Inteligências Múltiplas: na sala de aula (M. A. V. Veronesse, Trad.) Porto Alegre: Artmed. (Obra reimpressa em 2008).

Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F.C. (2002) Etiologia, avaliação e intervenção em dislexia do desenvolvimento. In. F. C. CAPOVILLA (Org.). Neuropsicologia e aprendizagem – uma abordagem multidisciplinar. São Paulo: Scortecci.

CID-10. Classificação Estatística Internacional de Doenças, Problemas Relacionados à Saúde. (2008) Décima Revisão, Versão 2008, Volume I. Recuperado em 09 outubro, 2011, de http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm

Costa, S. R. D. (2006) O Papel da Interação Social na Aprendizagem do Aluno com Transtorno de Déficit de Atenção/hiperatividade-TDAH: o caso do CENEP – HC/UFPR, Dissertação de Mestrado, Curitiba, Brasil.

Delval, J. (2002) Introdução a Prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças. (F. Murad Trad.). Porto Alegre: Ed. Artmed,

Flick, U, (2009). Introdução à Pesquisa Qualitativa. (J. E. Costa Trad.). Porto Alegre: Artmed. (3ª ed.).

Gardner, H., Kornhaber, M. L. Wake, W. K. (1998) Inteligência: múltiplas perspectivas. (M. A. V. Veronese Trad.). Porto Alegre: Ed. Artmed.

Guerra, L. B.; Pereira, A. A.; Lopes, M.Z. (2009, setembro). Neuroeduca inserção da neurobiologia na educação. In. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Disponível em: http://www.ufmg.br/congrext/Eduaca/Educa 113. Acesso: 10 jan. 2009.

Guimarães, S. R. K, Maluf, M. R. (2008). Da oralidade à escrita: o papel da consciência morfossintática. In. (Org.) Guimarães, S. R. K. Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita. Curitiba: Editora UFPR.

Lima, S. H. C. G. (2008, outubro) A Escola e o Aluno Disléxico. In. Revista Pesquisa Educacional (ano 1, n. 1), Online. Maceió, alagoas, Brasil. Disponível em: <http//www.pesquisaeducacional.pro.br>. Acesso em: 13 out 2009.

Lüdke, M. e André, M. E. D. A. (1986) Abordagens qualitativas de Pesquisa. In: (Org.) Lücke, M. & André, M. E. E. A Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas, (p. 11-24). São Paulo: EPU.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywiyz, B. A. (2003 janeiro). Defining dyslexia, comorbidity, teacher's knowledge of language and reading – a definition of dyslexia. (M. A. A.; Nico & J.C.F. Souza, Trad.). In. Annals of Dyslexia, Baltimore, (v.53, n.1, pp. 1-14). Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/material/artigos/artigo014.html. Acesso: 30 out. 2010.

Navas, A. L. G. P.(2008) O Desenvolvimento do Processamento Fonológico e sua Influência para o Desempenho na Decodificação de Palavras na Leitura, In. M. R. Maluf, & S. R. K.L. Guimarães (Org.). Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita. Curitiba: UFPR.

Ourofino, V. T. A. T. (2010, setembro) Condição Underachievent em Superdotação: caminhos e descaminhos do processo de aprendizagem de alunos superdotados. In. Anais do I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, IV Encontro Nacional do ConBraSD e IV Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UFPR. (pp. 77-86), Curitiba, Paraná, Brasil. Acesso: 02 mar.2011.

Padula, N. A. M. R., Santos, L. C. A. e Lourenceti, M. D. (2011) Dislexia e comorbidades na infância e na adolescência. In. Alves L. M.; Mousinho R.. e Capellini S.

A. (Org.) Dislexia: novos temas, novas perspectivas, Rio de Janeiro: WAK Editora.

Pereira, M. (2011) Questões em Torno da Avaliação Neuropsicológica de Crianças com QI Muito Superior(2011) Resumo. In. Anais Congresso Internacional da ANEIS 2011 "Sobredotação e Talento: atenção da escola à diversidade". Universidade do Minho, Braga – Portugal. Disponível: http://www.aneis.org/imagens/infor/cia/cia_programa_completo.pdf. Acesso: 10 mar. 2011.

Pérez, G. P. B. (2004) Gasparzinho Vai a Escola: um estudo sobre as características do aluno com Altas Habilidades Produto-Criativo. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica – PUC, Porto Alegre.

Periódicos e Artigos de Periódicos - Normas para apresentação de documentos científicos, (2007) Universidade Federal do Paraná, Sistemas de Bibliotecas, (V. 6, 2ª Ed. 77 p.) Curitiba: Ed. UFPR.

Pinheiro, M. (2010) Fundamentos Bioeducacionais da Dislexia. In. Ramos, E. C. Ramos e K. Flanklin (Org.) Fundamentos da Educação: os diversos olhares do educar. Curitiba: Juruá.

Pocinho, M. (2009) Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. In. Rev. Brasileira, Ed. Esp. Marília [online] V. 15, n.1, p. 3-14. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413653820090001000 02&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: 10 mar. 2011.

Porto, O. (2009) Bases da Psicologia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem. (4º Ed.). Rio de Janeiro: Wak Editora.

Pretto, J. P. (2010, setembro-outubro) A influência do desejo parental nas altas habilidades/Superdotação: uma abordagem psicanalítica, Revista: CEFAC. 12(5): 859-869. Disponível: http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2010nahead/152-09.pdf Acesso: 04. ago. 2011.

Renzulli, J. S. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. (2004, janeiro-abril) ano XXVII n.1 (52), p. 131 Educação, Porto Alegre, Disponível: revistaseletrônicas.purc.br/index.php/facedarticle/viewfile/375/272. Acesso: 10 març. 2011.

Shaywitz, S. (2006) Entendendo a Dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura, (V. Figueira Trad.). V. - Porto Alegre: Artmed, 2006.

Stoltz, T. (2010) Por que Vygotsky na Educação In. E. C. Ramos e K. Flanklin (Org.) Fundamentos da Educação: os diversos olhares do educar. Curitiba: Juruá.

Stoltz, T., e Parrat-Dayan (2012) Imaginário Criativo e Racionalidade: incompatibilidade ou compatibilidade? In. Altas Habilidades Superdotação, Talento, Dotação e Educação. Laura Ceretta Moreira e Tania Stoltz (Coord.) Curitiba: Juruá.

Taucei, J. R., Stoltz, T. e Gabardo, C. V. Altas Habilidades/Superdotação e Dislexia: é possível esta relação? (2001) resumo. In. Anais Congresso Internacional da ANEIS 2011 "Sobredotação e Talento: atenção da escola à diversidade". Universidade do Minho, Braga – Portugal. Disponível: http://www.aneis.org/imagens/infor/cia/cia_programa_completo.pdf Acesso: 10 mar. 2011.

Taucei, J. R., Stoltz, T. e Gabardo, C. V. (2012, junho) Altas Habilidades/Superdotação e Dislexia: uma discussão a partir de estudo de casos In. Anais V Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSD e I Encontro de Crianças e Jovens Superdotados do Rio de Janeiro, "Cultura Ciência e Tecnologia: inovação em capacidades e talentos". Universidade Federal Fluminense – UFF. em Niterói – Rio de Janeiro, Brasil. Disponível CD- ROM.
http://www.conbrasd.org/index.php?pg=conteudo_consulta.php&id=124&tipo=3

Joulilda dos Reis Taucei
Universidade Federal do Paramá | Brasil
jotaucei@hotmail.com

GIFTEDNESS AND DYSLEXIA: CAN THIS RELATE?

Joulilda dos Reis Taucei, Tania Stoltz & Cleusa Valério Gabardo| Federal University of Paraná | Brasil

Abstract: This study investigated the hypothesis that gifted individuals can concurrently present dyslexia. Understanding how individuals learn and because people with extraordinary intelligence have difficulty in reading is still a challenge for researchers. We used the principles of qualitative research, focusing on a case study (FLICK, 2009). Semi-structured interviews guided the interviews of study participants. From these interviews and observation of documentary material concluded that the teenage main benchmark case study, can be concomitantly dyslexic and gifted, yet recog nize the student with giftedness considering their cognitive abilities well above average and, on the other hand, to understand the disparity regarding the prospect of school failure is an extremely controversial issue, both for children and young people indicative of AH / SD and their families, and for teachers who work with these students.

Keywords: Giftedness; Intelligence; Dyslexia; Interaction.

SÍNDROME DE ASPERGER E SOBREDOTAÇÃO INTELECTUAL: ANÁLISE DIFERENCIAL

Luís Simões, Marcelino Pereira & Guiomar Oliveira | ISLA Leiria e Universidade de Coimbra | Portugal

Resumo: No âmbito da psicologia do desenvolvimento permanecem ainda em aberto inúmeras questões, nomeadamente as que se reportam ao estabelecimento das fronteiras entre os diversos quadros clínicos enquadrados nas perturbações do neurodesenvolvimento. A este facto, não serão alheios a natureza multimodal da etiologia dos problemas de desenvolvimento na infância; a co morbilidade que se observa na maioria dos casos; a ampla e diversificada gama das manifestações semiológicas do mesmo distúrbio; a busca incessante de nomenclaturas que acarretam menor estigma para o indivíduo, mas que frequentemente não servem as suas necessidades educativas específicas; o continuarmos a trabalhar com categorias nosográficas estanques, assumidas no pressuposto da descontinuidade, quando de facto deveremos analisar a questão sobre o prisma da continuidade. Deste modo, o presente artigo tem como principal objetivo efetuar uma revisão do estado da arte acerca dos aspetos comuns e diferenciadores entre a sobredotação intelectual e a Síndrome de Asperger, tema ainda com poucos contributos científicos no nosso país.

Palavras-chave: Sobredotação intelectual; Síndrome de Asperger; Análise diferencial.

1. Os paradoxos da dupla excecionalidade

De acordo com Lupart e Toy (2009), apesar da progressiva aceitação do denominado "movimento inclusivo", que procura atender às necessidades educativas de todas as crianças, incluindo as que apresentam características de aprendizagem excepcionais, não tem existido todavia uma idêntica preocupação com alguns sub-grupos específicos, nomeadamente os alunos com sobredotação mas que apresentam algum tipo de dificuldades no seu processo

de ensino e aprendizagem (por exemplo, dificuldades específicas de aprendizagem, perturbação de hiperactividade com défice de atenção, perturbações do espectro do autismo). Estamos face a sujeitos com dupla excecionalidade, isto é, possuem uma capacidade de realização elevada em múltiplos domínios mas, em simultâneo, apresentam área (s) de funcionamento deficitário (Brody & Mills, 1997).

O próprio conceito de talentoso mas com dificuldades é considerado um "oxímoro" e uma "incongruência", porque os educadores em geral tendem a percecionar estes dois grupos de alunos nos "extremos opostos do espectro educacional" (Seeley, citado em Lupart & Toy, 2009, p. 509), facto que dificulta tanto a sua identificação como a eventual intervenção psicopedagógica. De acordo com algumas estimativas, existirão cerca de 300.000 estudantes com dupla excecionalidade no sistema educativo norte-americano (Foley-Nicpon, Allmon, Sieck, & Stinson, 2011). No entanto, esse cálculo permanece num debate em aberto por não existir ainda uma clara e precisa definição da dupla excecionalidade embora, para todos os efeitos, das 13 categorias de grupos especiais constantes na legislação norte-americana (o Disabilities Education Improvement Act, de 2004), só a deficiência mental não pode, por razões óbvias, coexistir num aluno intelectualmente sobredotado. Das restantes categorias, sobressaem três que são de longe as mais investigadas: 1) as dificuldades específicas de aprendizagem; 2) a perturbação de hiperatividade com défice de atenção; e 3) as perturbações do espectro do autismo (Foley-Nicpon et al., 2011). Este grupo de alunos "extremamente heterogéneo, com grande variabilidade nos seus perfis individuais de "forças e fraquezas" (Lupart & Toy, 2009, p. 508), requer serviços de apoio especial tanto na(s) área(s) relacionada(s) com a sua sobredotação como, de igual modo, a nível da(s) dificuldade(s) diagnosticada(s). Desta forma, estes estudantes "paradoxais", que constituem uma "população única" (Wood & Estrada-Hernández, 2009, pp. 12-13), em que as características de sobredotação vivem lado a lado com a presença de uma dificuldade, apresentam uma série de especificidades psicossociais diretamente relacionadas com os sistemas de educação, família, envolvendo ainda uma série de perceções sociais, que, no seu conjunto, podem ter efeitos bastante negativos no

seu desenvolvimento global (Lupart & Toy, 2009; Wood & Estrada-Hernández, 2009).

No que se reporta à relação entre sobredotação intelectual e as perturbações do espectro do autismo (que constitui o alvo deste artigo), a literatura da especialidade, ainda que escassa, é demonstrativa de que indivíduos com esta perturbação podem ter talentos específicos ou características de sobredotação e, por vezes, apresentar traços e comportamentos semelhantes (Burger-Veltmeijer, 2007; Burger-Veltmeijer, Minnaert, & Van Houten-Van den Bosh, 2011; Cash, 1999; Little, 2002; Pereira, 1998). As situações clínicas mais referenciadas são a Síndrome do Sábio (com casos extraordinários na sua heterodoxia desenvolvimental e na realização de feitos singulares em várias áreas), o chamado autismo de alto funcionamento e, sobretudo, a Síndrome de Asperger.

Como resultado, tem existido um crescente interesse na análise diferencial das "aptidões especiais" que coexistem nas duas populações, com um cada vez maior reconhecimento que indivíduos portadores de uma perturbação do espectro autista possuem um conjunto de talentos e capacidades como, por exemplo, manter um enfoque elevado em atividades ou objetos específicos (por vezes referenciada como "singularidade autista" ou "fúria de dominar") ou um pensamento visual superior (Cash, 1999). Burger-Veltmeijer (2007) menciona as dificuldades de interação social (e.g., egocentrismo, colocar questões de forma incessante), a precocidade linguística (e.g., fluência verbal e vocabulário alargado), o isolamento social (introversão) e, por fim, a capacidade excecional a nível da memória.

Apesar da ainda reduzida investigação empírica (Foley-Nicpon et al., 2011), a coexistência de sobredotação e de uma perturbação do espectro do autismo (sobretudo a Síndrome de Asperger ou o autismo de elevado funcionamento) é cada vez mais aceite em termos clínicos e de investigação, levando ao abandono progressivo da ideia de que indivíduos com autismo teriam necessariamente atrasos de ordem cognitiva. Segundo Burger-Veltmeijer (2007), não existe uma linha divisória clara entre a sobredotação com e a sobredotação sem perturbação do espectro do autismo. As duas condições estão situadas nas extremidades de um contínuo, o que corresponde à noção atualmente aceite de

que as aptidões sociais e os estilos cognitivos no autismo surgem sem descontinuidades.

Um estudo recente de Foley-Nicpon, Assouline e Stinson (2012), replicando algumas investigações anteriores, confirma o facto de que crianças intelectualmente sobredotadas podem ter efetivamente diagnósticos de síndrome de Asperger ou de autismo de elevado funcionamento. No fundo, a "sobredotação e as perturbações do espectro do autismo não são mutuamente exclusivas; ambas podem de facto coexistir" (Foley Nicpon, Assouline, Amend, & Schuler, 2010, p. 229). Ignorar este grupo específico de alunos é, portanto, não respeitar e compreender as suas necessidades específicas de âmbito educacional e social.

2. A sobredotação intelectual: a indefinição de um conceito

Tal como na primeira edição, de 1986, a publicação mais recente do livro de Sternberg e Davidson, "Conceptions of Giftedness" (2005), traduz por si só a grande variedade de posições teóricas e práticas à volta da temática da sobredotação, em geral, e da educação de sobredotados, em particular. Tal facto é sobretudo agudizado no que se reporta à identificação, alvo de permanente controvérsia, e visível, segundo Heller (2004, p. 303), nos seguintes tópicos: o "que" identificar? (quais as variáveis diagnósticas relevantes), "porquê" e com que fins ou objetivos? ("procura de talentos" ou diagnósticos individuais); "como" pode ser feita? (instrumentos de medida, fontes de informação diagnóstica e estratégias de decisão); e "quando", ou seja, em que fase do desenvolvimento?

De acordo com Kaufman e Sternberg (2008), o termo "sobredotação" serve de "rótulo" (que depende dos critérios aceites e utilizados) e pode ser aplicado de uma forma mais geral (abarcando diversos domínios; ou se é ou não sobredotado) ou de uma forma mais específica (limitada a um ou mais domínios, como a matemática, a escrita, o xadrez, a música, etc.). As conceções de sobredotação mudam de acordo com o tempo e o lugar, ou seja, são uma "construção social" (Borland, 2009; Sternberg, Jarvin, & Grigorenko, 2011).

Desta forma, as conceções sobre a sobredotação podem ter por base teorias explícitas (propostas por especialistas e submetidas a testes empíricos) ou teorias implícitas (sem bases científicas ou do senso comum). Sternberg et al. (2011, pp2-6) resumiu na sua teoria (implícita) pentagonal da sobredotação as crenças que as pessoas apresentam sobre o que faz um indivíduo "sobredotado". Deste modo, os critérios são os seguintes: 1) excelência, que se traduz na superioridade "em alguma dimensão ou conjunto de dimensões em relação aos pares"); 2) raridade, "possuir um elevado nível de um atributo que é raro em relação aos pares"; 3) produtividade, "a(s) dimensão(ões) em que a aptidão do indivíduo é avaliada como superior deve levar, ou conduzir potencialmente , a um grau de produtividade semelhante"; 4) demonstrabilidade, ou seja: "a superioridade do indivíduo numa ou mais dimensões que determinam a sobredotação deve ser demonstrável através de um ou mais testes de avaliação válidos"; 5) e, por fim, o valor, tendo subjacente a ideia de que "a pessoa deve demonstrar um desempenho superior numa ou mais dimensões valorizadas em termos sociais".

Reforçando a indefinição do constructo em análise, Davidson refere que "a sobredotação é um construto estranho. Apesar das habilidades excecionais serem reconhecidas há séculos, ainda não existe consenso sobre o que significa alguém ser sobredotado." (2009, p. 81). No mesmo sentido, e mostrando a mesma perplexidade, Freeman (2005) afirma existirem perto de cem definições de sobredotação; facto que torna natural a afirmação de Robinson e Clinkenbeard de que "não existe uma definição consensual de sobredotação e talento que domine a área de investigação" (1998, pp. 121). Como resultado, a sobredotação representa coisas diferentes para diferentes pessoas. Numa posição pretensamente conciliatória e pragmática, Cramond (2004) assume que a expectativa de um acordo quanto à definição de sobredotação é não só "irrealista" como "desnecessária", e vaticina que continuará a ser no futuro próximo não só um "processo dinâmico" como um "debate dialético revigorador" (pp. 15-16).

De igual modo, Pereira (1998) afirma coexistirem, nem sempre de forma pacífica, diversas definições de sobredotado, umas claramente muito vagas,

outras, indubitavelmente, mais satisfatórias. Ainda que nenhuma delas reúna um consenso universal, é notório o poder aglutinador do critério de QI: resultado igual ou superior a 130 (valor que corresponde a dois desvios-padrão acima da média, sendo considerado em regra como o limiar mínimo de sobredotação intelectual). É essa norma que continua a prevalecer na decisão de uma criança aceder ou não a um programa de intervenção educativa especializada, apesar da diversidade de modelos e das suas diferentes inspirações teóricas.

O facto de existirem uma série de mitos relativamente a esta temática também não ajuda a clarificar um campo de investigação, já de si marcado por diversos modelos conceptuais que não conseguem atingir um consenso alargado. Em 2009, uma das revistas mais prestigiadas no domínio da sobredotação, a Gifted Child Quarterly, publicou um número especial dedicado aos mitos existentes.

Apresentaremos aqui de forma breve três desses mitos, que julgamos serem os de maior impacto na identificação e educação destas crianças. O primeiro é relativo à crença segundo a qual os sobredotados e os talentosos constituem um grupo homogéneo, e que a sobredotação é uma forma de ser que permanece constante ao longo do tempo. Segundo Reis e Renzulli, este mito é "potencialmente perigoso e falso", não existindo "um grupo homogéneo de crianças e adultos sobredotados, e a sobredotação é desenvolvimental, não fixada à nascença." (Reis & Renzulli, 2009, p. 233).

O segundo mito corresponde à ideia que a sobredotação é igual a um elevado QI e abarca 3% a 5% da população. Borland (2009) refuta por completo esta conceção, proveniente, segundo ele, do célebre Relatório Marland, de final da década de setenta do século passado. A sobredotação não é definida pela mera existência de um elevado QI e não existe uma percentagem arbitrária da população que a ela corresponda. De igual modo, sendo a sobredotação uma "construção social", ela varia de acordo com o tempo e o espaço, não deixando de ser interessante apontar a sua atual amplitude, referindo-se na literatura diversos tipos de sobredotação, como a "emocional-social", a "criativa", a de "liderança", entre outros.

O terceiro mito diz respeito à "noção de que um único resultado é

suficiente para determinar a sobredotação" (Worrell, 2009, p. 242). Sabe-se hoje em dia que não existe um conjunto de procedimentos de avaliação que seja considerado de forma unânime como o mais "adequado", e não existe, de igual modo, um resultado de uma escala de QI que consiga descrever todos os aspetos da sobredotação, sendo necessária a adoção de múltiplos critérios.

3. A síndrome de Asperger: a intangibilidade de um conceito

Hans Asperger, médico pediatra que trabalhava na Universidade de Viena durante a II Guerra Mundial, estudou um grupo de quatro rapazes com sérias dificuldades nas relações com os seus pares, mas cuja linguagem e comunicação era, em determinados aspetos, normal. Em 1944 caracterizou esses quatro rapazes como "pequenos professores", podendo falar de forma ininterrupta e formal sobre assuntos do seu interesse; com inteligência acima da média e tendência para intelectualizar tudo à sua volta; linguagem preservada e pedante mas com grandes dificuldades na comunicação não-verbal, nomeadamente na expressão facial e no olhar ("falavam antes de andarem" e as "palavras são a sua linha de vida"); dificuldades motoras; reduzida empatia (Woodbury-Smith & Volkmar, 2009; Hippler & Klicpera, 2003).

Estes aspetos, no seu conjunto, interferiam com outras áreas de vida. Asperger sugeriu o termo psicopatia autística na infância ou distúrbio de personalidade autística, utilizando a palavra autística no mesmo sentido que Leo Kanner o havia feito um ano antes (1943) com a palavra autismo. No entanto, Asperger, logo desde o início, teve o cuidado de diferenciar a entidade que ele próprio descreveu da esquizofrenia infantil, na medida em que aquela era muito mais precoce (surgia por volta dos 3 anos de idade), estável e os progressos verificavam-se ao longo do desenvolvimento (Attwood, 2010; Frith, 2004; Woodbury-Smith & Volkmar, 2009).

Lorna Wing, em 1981, propôs o termo Síndrome de Asperger por "razões pragmáticas, de forma a alertar para esta forma particular de distúrbio autista" (Frith, 2004, p. 675), no sentido de a diferenciar em termos de severidade do autismo de Kanner, ou seja, seriam autistas com capacidades cogniti-

vas mais elevadas (Happé, 1994). É, apesar disso, considerada uma "perturbação neurodesenvolvimental séria e crónica" (Volkmar & Klin, 2000, p. 25), definida pela presença simultânea de défices na interação social (e.g. falta de reciprocidade social e emocional), e de comportamentos, atividades e interesses restritos (e.g. padrões restritos e estereotipados de interesses, anormais pelo foco ou pela intensidade, e que podem ser de "baixo nível", como os movimentos motores estereotipados, ou de "nível superior", como os interesses circunscritos). Ainda que estes défices sejam igualmente observados na perturbação autística, na Síndrome de Asperger observa-se, no entanto, a preservação relativa da linguagem e da cognição.

Apesar da sua inclusão no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, da Associação de Psiquiatria Norte-Americana (DSM-IV-TR), e na Classificação Internacional de Doenças, da Organização Mundial de Saúde (ICD-10), o estatuto nosológico da Síndrome de Asperger permanece pouco claro, sobretudo devido à existência de vários sistemas de diagnóstico paralelos ou alternativos, que surgiram logo após a introdução à comunidade científica de língua inglesa do trabalho original de Asperger, feita por Lorna Wing, em 1981, e que abriu uma espécie de "caixa de pandora" (Wing, 2000, 2005). No conjunto desses sistemas de diagnóstico alternativos, os mais conhecidos são os de Gillberg e Gillberg (1989), de Szatmari e colaboradores (1989), e os de Wing (1981) (Filipe, 2012; McLaughlin-Cheng, 1998).

No que se reporta à definição proposta no DSM-IV, surge como principal crítica o facto de ser considerada demasiado "estreita" e que torna "virtualmente impossível a sua identificação diagnóstica" (Klin, Pauls, Schultz, & Volkmar, 2005, p. 221). De igual modo, destaca-se a dificuldade em diferenciar a síndrome de Asperger de outras categorias diagnósticas, nomeadamente as dificuldades de aprendizagem não-verbais, em que, tal como na síndrome de Asperger, se observa uma discrepância acentuada entre o QI verbal e o QI de realização, em favor do primeiro; a personalidade esquizóide, que inclui défices sociais, rigidez no comportamento, dificuldades na comunicação e risco acrescido de outros problemas psiquiátricos; e a perturbação específica da linguagem do tipo semântico-pragmática (Volkmar & Klin, 2000; Woodbury-Smith &

Volkmar, 2009).

Com a publicação do DSM-V, prevista para este ano, surgem notícias sobre a reformulação dos vários quadros clínicos constantes das perturbações globais do desenvolvimento, valorizando-se a ideia de continuidade num espectro de sintomas (perturbações do espectro do autismo), com diferentes níveis de gravidade, em função do grau de suporte necessário para a vida diária. No conceito de espectro do autismo "não é reconhecida a existência de diferentes categorias de diagnóstico mas sim uma variação, mais ou menos contínua, de perturbações" (Filipe, 2012, p. 54). Um dos aspetos mais controversos desta nova proposta de classificação, além da fusão dos défices de comunicação e de interação social num só critério, é o desaparecimento da síndrome de Asperger enquanto categoria diagnóstica (Wing, Gould & Gillberg, 2011). O facto de se ter tornado "uma designação útil na clínica" levanta a questão de se saber se a sua inclusão no espectro do autismo não terá como consequência última "sacrificar a utilidade à validade da classificação. Sob o ponto de vista académico e científico faz todo o sentido que assim seja; sob o ponto de vista clínico pode ser, de facto, questionável" (Filipe, 2012, p. 58). No entender de Wing, Gould e Gillberg, que concordam no essencial com a adoção do conceito de espectro do autismo, "A solução mais sensata seria reter no DSM-V a lista dos nomes de subgrupos que têm sido utilizados dentro do conceito do espectro do autismo. Não seria necessário incluir critérios específicos de diagnóstico, embora fosse útil existir uma breve descrição anexa ao distúrbio de Asperger." (2011, p. 771).

4. A sobredotação e a Síndrome de Asperger: continuidade(s) ou descontinuidade(s)?

A tentativa de diferenciar as perturbações do autismo da sobredotação e a co-ocorrência de ambas, tem sido uma preocupação cada vez mais notória, porque existem características que se sobrepõem (Gallagher & Gallagher, 2002; Little, 2002; Lovecky, 2004; Neihart, 2000). De facto, Gallagher e Gallagher (op. cit) afirmam que as semelhanças entre o Síndroma de Asperger e o comportamento das crianças sobredotadas sem qualquer problema neurodesenvolvi-

mental são de tal ordem, que, inicialmente, no seio da comunidade científica que se dedicava ao estudo das crianças sobredotadas, o debate centrou-se frequentemente na necessidade de definir golden standards que permitissem operar essa diferenciação. Do mesmo modo, os investigadores no domínio das perturbações do espectro do autismo, também sentem essa preocupação, e é assim que Wing, Gould e Gillberg (2011, p. 771) salientam a "dificuldade na definição dos limites entre o autismo e a enorme variedade dentro do desenvolvimento "típico", especialmente em indivíduos que têm habilidades muito elevadas em áreas específicas".

Face a este problema, procedemos em seguida a uma análise comparativa entre as duas problemáticas do desenvolvimento.

4.1 Áreas comuns entre a síndrome de Asperger e a sobredotação

Em termos gerais, têm sido sugeridas quatro áreas de justaposição entre a sobredotação e as características da Síndrome de Asperger, que incluem perfis cognitivos, interesses especiais, dificuldades sociais e hipersensibilidade sensorial (Burger-Veltmeijer, 2007; Gallagher & Gallagher, 2002; Little, 2002; Lovecky, 2004; Neihart, 2000).

A nível dos perfis cognitivos, ambos os grupos caracterizam-se por apresentarem boa fluência verbal ou desenvolvimento precoce da linguagem, memória acima da média, e um desenvolvimento assincrónico a vários níveis: cognitivo, sócio-emocional e motor. Em segundo lugar, os dois grupos de crianças demonstram, relativamente aos seus pares, boa atenção ao detalhe, interesses diferentes em termos dos conteúdos e da sua intensidade, nomeadamente letras, números e, desde tenra idade, um gosto particular em memorizar uma quantidade enorme de informação.

De igual forma, tem existido, em particular nos últimos anos, uma crescente atenção no que concerne ao tema dos interesses especiais, ou interesses circunscritos, também referenciados na literatura como "fixações" e "obsessões e compulsões". Esse cuidado tem-se centrado mais especificamente na compreensão do seu impacto nas perturbações do espectro do autismo (Turner-

Brown, Lam, Holtzclaw, Dichter, & Bodfish, 2011), no autismo de elevado funcionamento (Mercier, Mottron, & Belleville, 2000), na síndrome de Asperger (Winter-Messiers, 2007) ou, a um nível diferente, na relação entre ansiedade e autismo (Spiker, Lin, Van Dyke, & Wood, 2012).

De um modo geral, os interesses especiais ou circunscritos podem cumprir duas grandes funções e serem perspetivados de dois modos distintos: (i) constituem uma "experiência afetiva agradável, ego-sintónica, intrinsecamente motivada, autoreforçante, capaz de gerar conforto e alívio de stressores" (Spiker et al., 2012, p. 308); (ii) interferem no normal desenvolvimento das atividades diárias e, consequentemente, geram problemas no comportamento adaptativo, nomeadamente nos níveis social e comunicacional.

No que se reporta à análise diferencial, que constitui o alvo deste artigo, poderemos referir que os interesses de crianças com perturbações do espectro do autismo são eminentemente de carácter não social (e.g., sistemas mecânicos, taxonomia, programas de televisão), diferindo das restantes crianças tanto a nível da qualidade como da intensidade demonstradas (Turner-Brown et al., 2011). Kugler (1998) salienta o carácter "absorvente e impositivo" desses interesses enquanto característica definidora na síndrome de Asperger, patente na presença de aptidões hipertrofiadas, sobretudo relacionadas com a aquisição de quantidades significativas de informação factual sobre um ou mais assuntos tão diversos como fritadeiras, a lista de passageiros do Titanic, ventoinhas industriais, sacos de papel, ou as guerras do deserto do general nazi Erwin Rommel (Winter-Messiers, 2007).

Por sua vez, as crianças sobredotadas, por possuírem "uma sede enorme de conhecimentos", manifestam, de acordo com Winner, "um interesse intenso e obsessivo, uma aguçada capacidade de concentração, e aquilo a que chamo um desejo violento de dominar. Experimentam estados de fluência quando estão empenhadas na aprendizagem do seu domínio – estados de concentração absoluta durante os quais perdem a noção do mundo exterior. A combinação favorável de um interesse obsessivo em determinado domínio e da capacidade de aprender facilmente, nesse mesmo domínio, conduz a um alto nível de desempenho." (Winner, 1999, p. 17).

No que se refere às questões de interação social e comunicacional, embora as dificuldades sociais sejam um aspeto crucial na definição das perturbações do espectro do autismo, elas também podem estar associadas à sobredotação, observando-se uma relação de covariância com o aumento do QI. Ou seja, alunos com sobredotação "moderada" experienciam menos dificuldades sociais do que os "profundamente" sobredotados, dado solidamente estabelecido desde o estudo clássico de Leta Hollingworth da década de 20 do século passado (Assouline, Nicpon & Doobay, 2009; Pereira, 1998). No que se reporta à análise diferencial dos dois grupos, as fronteiras são muitas vezes ténues. Assim, por exemplo, Neihart (2000) menciona que as crianças sobredotadas ou com síndrome de Asperger podem falar de forma contínua sobre o(s) seu(s) interesse(s), com um discurso por vezes pedante e colocando inúmeras questões, perturbando desta forma os seus pares. Gallagher e Gallagher (2002) distinguem, apesar de tudo, as dificuldades sociais nestes dois grupos, ou seja, enquanto as crianças sobredotadas podem ser socialmente isoladas, as crianças com síndrome de Asperger são socialmente inaptas. Por seu turno, Beaud e De Guibert (2011), referindo-se ao conhecido discurso "pedante" da síndrome de Asperger, pensam encontrar nele alguma especificidade, apontando-lhe as seguintes características: (i) "hiperprecisão do vocabulário"; (ii) uma "hiperpredileção temática" ou especializada, no contexto de uma "interação unilateral", com a presença de longos monólogos e dificuldade na interação social, geralmente sem qualquer relação com o facto de a pessoa que escuta poder sequer estar interessada, envolvida ou tentar alterar o assunto ou tema da conversa.

Por último, a "hipervigilância sensorial" tem sido também referida. Deste modo, Cash (1999), citando a teoria da "sobreexcitabilidade" de Dabrowski em indivíduos sobredotados, refere cinco tópicos específicos, nomeadamente "comportamentos como tiques e impulsividade, sonhar a cores, pensamento analítico agudo, ansiedade, e reações agudas, juntamente com alergias alimentares" (Cash, 1999, p. 24). Segundo Tieso (2007), algumas destas características são mais prevalentes nos estudantes sobredotados do que nos estudantes sem sobredotação.

4.2 Diferenças entre a síndrome de Asperger e a sobredotação

A partir de agora sistematizamos diversos fatores distintivos entre a sobredotação e a síndrome de Asperger (Horn, 2009; Gallagher & Gallagher, 2002; Little, 2002; Lovecky, 2004; Neihart, 2000). Assim, ao nível da linguagem e comunicação, na síndrome de Asperger observa-se um discurso pedante e contínuo, com boa capacidade de memorização mas fraca compreensão, à semelhança do que acontece nos casos de hiperlexia e hipercalculia. Por seu turno, nas crianças sobredotadas é manifesto o interesse na comunicação.

No que se reporta à rigidez (preferência pela estrutura e em seguir regras e rotinas, por vezes em extremo), enquanto na Síndrome de Asperger se constatam interesses repetitivos e restritos, na sobredotação observa-se um elevado grau de concentração em atividades significativas. Outro aspeto distintivo é a existência de um estilo introvertido e com intensidade emocional nos sujeitos sobredotados, cientes da forma como o seu comportamento afeta os outros, ao contrário das dificuldades sociais nas perturbações do espectro do autismo (ausência de consciência e compreensão acerca dos sentimentos e necessidades dos outros).

Quanto à capacidade de atenção, as crianças diagnosticadas com perturbações do espectro do autismo demonstram geralmente dificuldades a esse nível, que parecem ter na sua origem distratores de natureza interna. Nas crianças sobredotadas com défice de atenção, a origem do mesmo encontra-se ligada a fatores externos.

Um outro aspeto fracamente convergente na análise comparativa dos dois grupos, refere-se à presença ou não de criatividade nas crianças com síndrome de Asperger (Horn, 2009). Assim, por exemplo, enquanto Craig e Baron-Cohen (1999) referem baixos níveis de criatividade em crianças com autismo e síndrome de Asperger nas respostas ao Teste de Pensamento Criativo de Torrance e ao Teste de Fluência Imaginativa, relacionando-os com eventuais défices nas funções executivas, Lovecky (2004) menciona, por seu turno, a importância da criatividade na descrição que o próprio Asperger fez das crianças que observou. De igual forma, Liu, Shih e Ma (2011) referem resultados sig-

nificativamente superiores a nível da originalidade e elaboração em indivíduos com síndrome de Asperger num teste de pensamento divergente. Nesta prova era solicitado ao grupo com síndrome de Asperger e a um grupo de pares com desenvolvimento regular que completassem figuras incompletas num intervalo de tempo definido, tendo-se verificado todavia uma menor abertura e flexibilidade demonstradas nos temas desenhados, provavelmente devido a uma adesão exclusiva aos interesses circunscritos pessoais (um, cujo interesse é a biologia, apenas desenhou amibas, vírus e bactérias).

Assouline, Nicpon e Doobay (2009), tendo por base a premissa de que a presença e o grau das dificuldades sociais variam entre estudantes sobredotados, identificaram três tipos de estudantes sobredotados (A, B e C). No tipo A, a aptidão cognitiva é elevada e as aptidões sociais adequadas. No B, as aptidões cognitivas são boas mas também surgem "dificuldades sócio-emocionais", como, por exemplo, interesses intensos e isolamento social. Estes estudantes podem não ser corretamente diagnosticados dado que as dificuldades que apresentam são uma consequência das suas capacidades cognitivas excecionais e não de uma perturbação do espectro do autismo. Por último, o tipo C apresenta dificuldades sociais severas relacionadas com o espectro do autismo, e também se encontra em risco de um diagnóstico incorreto ou de falta de diagnóstico, tanto de autismo como de sobredotação. Com o objetivo de diferenciarem o grau das dificuldades sociais, as autoras compararam duas raparigas "profundamente dotadas", uma do tipo B e outra do tipo C. Em termos gerais, ambas apresentavam QI's acima de 150 e perfis académicos semelhantes mas, a nível do comportamento adaptativo e das funções executivas, existiam distinções importantes como piores desempenhos da rapariga de tipo C a nível da atenção, destreza motora fina, inibição comportamental e memória de trabalho. No entanto, foi nas medidas mais clássicas de despiste de autismo (a Autism Diagnostic Observation Schedule – ADOS, e a Autism Diagnostic Interview–Revised - ADI-R) e do funcionamento adaptativo (Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland) que se observaram as suas maiores dificuldades.

Na comparação que Doobay (2010) efetuou entre os perfis cognitivos, psicossociais e do comportamento adaptativo de crianças sobredotadas com

e sem perturbação do espectro do autismo (autismo, síndrome de Asperger e perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação), são precisamente as diferenças a nível do comportamento adaptativo, nomeadamente na área da socialização, que apresentam significância estatística (diferença média de 30 pontos). Desta forma, em termos comparativos, o grupo de "sobredotados com autismo" obteve resultados bastante inferiores (um desvio e meio abaixo da média) mas apenas a nível da socialização (nas restantes áreas da Escala de Vineland, comunicação e autonomia, os resultados foram médios). Aparentemente, estes resultados são consistentes com os critérios diagnósticos do DSM-IV-TR sobre a síndrome de Asperger mas inconsistentes com os da perturbação autística, que requerem défices no funcionamento adaptativo. A autora coloca como possível hipótese explicativa o facto de sujeitos com capacidade intelectual superior (QI de escala completa de 124.9 no grupo com autismo e 127.88 no grupo sem autismo) compensarem de alguma forma as dificuldades de funcionamento adaptativo. É ainda referido que os "Resultados do presente estudo demonstram, no grupo com autismo, défices clínicos significativos no funcionamento adaptativo quando comparados com o funcionamento intelectual. A diferença média entre o QI de Escala Completa e o Compósito de Comportamento Adaptativo para o grupo de jovens sobredotados com autismo foi de 42 pontos. Dado que as Escalas de Inteligência de Wechsler e a Vineland-II têm ambas uma média de 100 e um desvio-padrão de 15, esta é uma diferença de quase três desvios-padrão. (…) Talvez o mais notável seja a diferença de 49 pontos, cerca de três desvios padrão e um quarto, entre o QI de Escala Completa e o domínio da Socialização na Vineland-II." (Doobay, 2010, p. 146). No grupo de sobredotados sem autismo, essa diferença foi apenas de um desvio padrão.

Conclusão

Na opinião de Burger-Veltmeijer (2007) não existe uma linha que delimite de forma clara e inequívoca as fronteiras "entre a sobredotação com e a sobredotação sem perturbações do espectro do autismo. As duas condições situam-se nos dois extremos de um contínuo. Isto corresponde à noção atu-

almente em voga que as aptidões sociais e os estilos cognitivos do autismo surgem num contínuo" (p. 116). Desta forma, a autora sugere uma mudança tanto de perspetiva como de conceptualização sobre esta temática, ou seja, mais do que colocar a "questão do rótulo" ("Será que esta criança sobredotada sofre de uma perturbação do espectro do autismo ou não?"), deveremos pensar na questão de avaliação e intervenção: serão as necessidades educativas e psicológicas desta criança sobredotada com sintomas de perturbações do espectro do autismo?.

Com este objetivo em mente, Burger-Veltmeijer criou o "modelo de discrepância dimensional" que avalia duas "dimensões independentes", a cognitiva e a social ("a sobredotação na área cognitiva não implica uma sobredotação na área social"), e procura situar a diferença entre ambas. A "zona cinzenta" corresponde à "zona fronteiriça" entre a sobredotação com e sem autismo. Por exemplo, uma criança pode ter um QI de 130 (cumprindo a norma aceite de sobredotação intelectual, ou seja, dois-desvios padrão acima da média) e, simultaneamente, ter uma inteligência social situada entre dois desvios-padrão abaixo da média e a média propriamente dita (ou seja, entre 70 e 100), ilustrando portanto uma situação de "desenvolvimento desarmonioso". Este modelo de "discrepância dimensional" ilustra a "ideia de que indivíduos sobredotados, ao contrário de indivíduos com inteligência média, podem ter um desenvolvimento desarmonioso, se a inteligência social for semelhante à média da população normal. Assim, neste modelo, as perturbações do espetro do autismo não são definidas como o padrão absoluto para todos. Ao invés, a definição é relativa: as perturbações do espetro do autismo são definidas em relação ao nível de inteligência cognitiva de qualquer indivíduo, ao seu QI." (Burger-Veltmeijer, 2007, p. 118).

Apesar de a consideração de que a sobredotação e as perturbações do espectro do autismo, nomeadamente a síndrome de Asperger, se podem confundir, tem existido o gradual reconhecimento da existência de crianças que podem ser concomitantemente diagnosticadas com ambas as condições. Desta forma, a preocupação atual centra-se na identificação correta de perturbações autistas e na forma da sua manifestação em estudantes dotados porque o já

citado fenómeno de "máscara" referido na literatura sobre a dupla excecionalidade pode ocorrer, isto é, a sobredotação pode mascarar a dificuldade e a dificuldade pode mascarar a sobredotação, "contribuindo não só para equívocos acerca da verdadeira natureza das dificuldades da criança, mas também para a formulação de planos educacionais inapropriados." (Neihart, 2000, p. 224).

Referências bibliográficas:

Assouline, S.G., Nicpon, M.F., & Doobay, A. (2009). Profoundly gifted girls and autism spectrum disorder. A psychometric case study comparison. The Gifted Child Quarterly, 53, (2), 89-105.

Attwood, T. (2010). Tudo sobre a síndrome de Asperger. Lisboa: Verbo.

Beaud, L., & De Guibert, C. (2011). Identité et spécificité du «pédantisme» dans le syndrome d'Asperger. Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 59, 8, 469-477. doi: 10.1016/j.neurenf.2011.09.004

Borland, J.H. (2009). Myth 2: the gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude. The Gifted Child Quarterly, 53, (4), 236-238.

Brody, L.E., & Mills, C.J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. Journal of Learning Disabilities, 30, 282 – 296.

Burger-Veltmeijer, A. (2007). Gifted or autistic? The "grey zone". In K. Tirri & M. Ubani (Eds.). Policies and programs in gifted education (pp. 115-124). Helsinki: Department of Applied Sciences of Education, University of Helsinki.

Burger-Veltmeijer, A., Minnaert, A., & Van Houten-Van den Bosh, E. J. (2011). The co-occurrence of intellectual giftedness and Autism Spectrum Disorders. Educational Research Review, 6, 67–88. doi:10.1016/j.edurev.2010.10.001.

Cash, A. B. (1999). A profile of gifted individuals with Autism: The twice-exceptional learner. Roeper Review, 22, (1), 22-27.

Craig, J., & Baron-Cohen, S. (1999). Creativity and Imagination in Autism and Asperger Syndrome. Journal of Autism and Developmental Disorders, 29, 4, 319-

326.
Cramond, B. (2004). Can we, should we, need we agree on a definition of giftedness? Roeper Review, 27, (1), 15-16.
Davidson, J.E. (2009). Contemporary Models of Giftedness. In L.V. Shavinina (Ed.) International handbook on giftedness (pp. 81-97). New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4020-6162-2.
Doobay, A.F. (2010). Comparison of cognitive, psychosocial, and adaptive behavior profiles among gifted children with and without Autism Spectrum Disorder. (Tese de doutoramento). Universidade de Iowa, Iowa, USA. Recuperada de http://ir.uiowa.edu/etd/793.
Filipe, C.N. (2012). Autismo: Conceitos, Mitos e Preconceitos. Lisboa: Babel.
Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., Amend, E. R., & Schuler, P. (2010). Gifted and talented students on the autism spectrum: Best practices for fostering talent and accommodating concerns. In J. A. Castellano & A. D. Frazier (Eds.), Special populations in gifted education: Understanding our most able students from diverse backgrounds. (pp. 227-248). Waco, TX: Prufrock Press.
Foley-Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R.D. (2011). Empirical Investigation of Twice-Exceptionality: Where Have We Been and Where Are We Going? Gifted Child Quarterly, 55, (1), 3-17. doi: 10.1177/0016986210382575.
Foley-Nicpon, M., Assouline, S.G., & Stinson, R.D. (2012). Cognitive and Academic Distinctions Between Gifted Students With Autism and Asperger Syndrome. Gifted Child Quarterly, 56, (2), 77-89. doi: 10.1177/0016986211433199.
Freeman, J. (2005). Permission to be gifted. How conceptions of giftedness can change lives. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), Conceptions of Giftedness (2nd ed.), (pp. 80-97). Cambridge: Cambridge University Press.
Frith, U. (2004). Emanuel Miller lecture: Confusions and controversies about Asperger syndrome. Journal of Child Psychology and Psychiatry 45, (4), 672-686.
Gallagher, S. A., & Gallagher, J. J. (2002). Giftedness and Asperger's syndrome: A new agenda for education. Understanding Our Gifted, 14, (2), 7-12.
Happé, F. (1994). Autism: An introduction to psychological theory. London, England: UCL Press.
Heller, K.A. (2004). Identification of Gifted and Talented Students. Psychology

Science, 46, (3), 302-323.
Hippler, K. & Klicpera, C. (2003). A retrospective analysis of the clinical case records of 'autistic psychopaths' diagnosed by Hans Asperger and his team at the University Children's Hospital, Vienna. Philosophical Transactions of the Royal Society Lond B Biological Sciences, 358, 291-301. doi: 10.1098/rstb.2002.1197.
Horn, B. (2009). Gifted students with Asperger syndrome. Gifted Education International, 25 (2), 165-171.
Kaufman, S.B., & Sternberg, R.J. (2008). Conceptions of giftedness. In S. Pfeiffer (Ed.), Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices (pp. 71-91). New York, NY: Plenum.
Klin, A., Pauls, D., Schultz, R., & Volkmar, F. (2005). Three diagnostic approaches to Asperger syndrome: Implications for research. Journal of Autism and Developmental Disorders, 35, (2), 221-234. doi: 10.1007/s10803-004-2001-y.
Kugler, B. (1998). The differentiation between autism and Asperger syndrome. Autism, 2, 1, 11-32. doi: 10.1177/1362361398021003.
Little, C. (2002). Which is it? Aspergers Syndrome or Giftedness? Defining the Differences. Gifted Child Today, 25, 1, 58-63.
Liu, M.J., Shih, W.L., & Ma, L.Y. (2011). Are children with Asperger syndrome creative in divergent thinking and feeling? A brief report. Research in Autism Spectrum Disorders, 5, 294-298. doi: 10.1016/j.rasd.2010.04.011.
Lovecky, D.V. (2004). Different minds: Gifted children with AD/HD, Asperger Syndrome, and other learning deficits. London: Jessica Kingsley.
Lupart, J. L. & Toy, R. E. (2009). Twice Exceptional: Multiple Pathways to Success. In L. V. Shavinina (Ed.), International handbook on giftedness (pp. 507-525). New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4020-6162-2.
McLaughlin-Cheng, E. (1998). Asperger syndrome and autism: a literature review and meta-analysis. Focus on autism and other developmental disabilities, 13, (4), 234-245.
Mercier, C., Mottron, L., & Belleville, S. (2000). A psychosocial study on restricted interests in high-functioning persons with pervasive developmental disorders. Autism, 4, (4), 406-425.
Neihart, M. (2000). Gifted children with Asperger's syndrome. Gifted Child Quar-

terly, 44, 4, 222-230.
Oliveira, G. (2009). Autismo: diagnóstico e orientação. Parte I - Vigilância, rastreio e orientação nos cuidados primários de saúde. Acta Pediátrica Portuguesa, 40, (6), 278-287.
Pereira, M. (1998). Crianças sobredotadas: Estudos de caracterização. Tese de doutoramento não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
Reis, S.M., & Renzulli, J.S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. The Gifted Child Quarterly, 53, (4), 233-235.
Robinson, A. & Clinkenbeard, P.R. (1998). Giftedness: An exceptionality examined. Annual Review of Psychology, 49, 117-139.
Spiker, M.A., Lin, C.E., Van Dyke, M., & Wood, J.J. (2012). Restricted interests and anxiety in children with autism. Autism, 16, (3), 306-320. doi: 10.1177/1362361311401763.
Sternberg, R.J., & Davidson, J.E. (Eds.) (2005). Conceptions of Giftedness (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
Sternberg, R.J., Jarvin, L., & Grigorenko, E.L. (2011). Explorations in giftedness. Cambridge: Cambridge University Press.
Tieso, C.L. (2007). Overexcitabilities: A New Way to Think About Talent? Roeper Review, 29, 4, 232-239.
Turner-Brown, L.M., Lam, K.S., Holtzclaw, T.N., Dichter, G.S., & Bodfish J.W. (2011). Phenomenology and measurement of circumscribed interests in autism spectrum disorders. Autism, 15, (4), 437-456. doi: 10.1177/1362361310386507.
Volkmar, F.R., & Klin, A. (2000). Diagnostic issues in Asperger syndrome. In A. Klin, F.R. Volkmar, & S.S. Sparrow (Eds.), Asperger Syndrome (pp. 25-71). New York: The Guilford Press. Wing, L. (2000). Past and future of research on Asperger syndrome. In A. Klin, F.R. Volkmar, & S.S. Sparrow (Eds.), Asperger Syndrome (pp. 418-432). New York: The Guilford Press.
Wing, L. (2005). Reflections on opening Pandora's box. Journal of Autism and Developmental Disorders, 35, (2), 197-203. doi: 10.1007/s10803-004-1998-2.
Wing, L., Gould, J., & Gillberg, C. (2011). Autism spectrum disorders in the DSM-

V: Better or worse than the DSM-IV? Research in Developmental Disabilities, 32, 768-773. doi:10.1016/j.ridd.2010.11.003

Winner, E. (1999). Crianças sobredotadas. Mitos e realidades. Lisboa: Instituto Piaget.

Winter-Messiers, M.N. (2007). From Tarantulas to Toilet Brushes. Understanding the Special Interest Areas of Children and Youth With Asperger Syndrome. Remedial and Special Education, 28, 3, 140-152.

Wood, S. & Estrada-Hernández, N. (2009). Psychosocial characteristics of twice-exceptional individuals: Implications for rehabilitation practice. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 40, (3), 11-18.

Woodbury-Smith, M.C. & Volkmar, F.R. (2009). Asperger syndrome. European Child and Adolescent Psychiatry, 18, (1), 1-11. doi: 10.1007/s00787-008-0701-0.

Worrell, F.C. (2009). Myth 4: A single test score or indicator tells us all we need to know about giftedness. The Gifted Child Quarterly, 53, (4), 242-244.

ASPERGER SYNDROME AND INTELLECTUAL GIFTDNESS: DIFFERENTIAL ANALYSIS

Luís Simões, Marcelino Pareira & Guiomar Oliveira | ISLA Leiria e Universidade de Coimbra | Portugal

Abstract: In the field of developmental psychology, there still remain a large number of questions, especially those related to the establishment of boundaries between the several clinical conditions that are part of the neurodevelopmental disorders. In this sense, we have to take into account the multimodal etiology of childhood developmental problems; the comorbility seen in most cases; the wide range of semiological expressions of the same disorder; the relentless pursuit of classifications that carry a lesser stigma for the individual, but that frequently do not serve his specific needs; the fact that we keep working with nosographical stagnant categories, assumed in the assumption of discontinuity, when in fact we should examine this subject in the perspective of continuity.
Thus, as its main objective, the present article aims to review the state of the art concerning the common and different features between intellectual giftedness and Asperger Syndrome, subject with still few scientific contributions in our country.

Keywords: Intellectual giftedness, Asperger Syndrome, Differential analysis.

PROJETO DE APOIO PARENTAL DA SOBREDOTAÇÃO

Inês Reis & Sara Bahia | Fundação Amadeu Dias | FPUL & ANEIS | Lisboa | Portugal

Resumo: O perfeccionismo, o excesso de autocrítica e a sensibilidade exagerada, características das crianças sobredotadas, constituem fontes de stress e podem conduzir a uma baixa resistência à frustração. O presente estudo pretendeu identificar e descrever as estratégias assumidas pelos pais para lidar com a frustração dos seus filhos sobredotados, de modo a perceber quais as mais eficazes. Foram realizadas entrevistas a 6 pais e a 3 filhos. Os dados foram tratados recorrendo a uma análise de conteúdo das respostas. Os resultados mostram que as perceções de eficácia de pais e filhos relativamente às estratégias parentais são diferentes, o que espelha a dificuldade dos pais em dar uma resposta adequada à frustração dos filhos. Estes consideram mais eficazes as estratégias que refletem as características do estilo parental de autoridade democrática, ou seja, as que se baseiam na transmissão de competências e na compreensão das caraterísticas de perfeccionismo, autocrítica e sensibilidade. Foi ainda proposto um conjunto de estratégias eficazes de acordo com diferentes situações e características das crianças.

Palavras-Chave: Sobredotação; Baixa resistência à frustração; Estratégias educativas parentais.

Introdução

A vida emocional das crianças sobredotadas é um tópico que tem vindo a despertar a curiosidade dos investigadores. A forma como os pais destas crianças as ajudam a lidar com as emoções influencia diretamente o seu ajustamento psicossocial atual e futuro. Contudo, pouco é conhecido sobre o tipo e a natureza das dificuldades experimentadas pelas crianças sobredotadas e menos ainda sobre as dúvidas e receios dos pais relativamente à melhor

forma de lidar com os seus filhos (Morawska & Sanders, 2008). Existe também um conhecimento escasso sobre quais as melhores estratégias para diminuir as dificuldades destas crianças ao nível do domínio sócio emocional (Alencar, 2007). De forma a aprofundar esta temática, o presente estudo tem como finalidade estudar quais as melhores estratégias que os pais podem adotar para lidar com a baixa resistência à frustração dos seus filhos sobredotados.

Baixa Resistência à Frustração: Uma realidade na Sobredotação

Relativamente ao domínio cognitivo e académico, as crianças sobredotadas são caracterizadas como possuindo uma elevada capacidade de raciocínio lógico e abstrato, atenção, observação e memória; desejo de aprender mais e depressa; fácil capacidade de generalização e transferência de conhecimentos; aquisição rápida da linguagem oral e da leitura; capacidade de manipular significativamente sistemas simbólicos; vocabulário extenso; conhecimento aprofundado sobre vários tópicos (Bahia & Oliveira, 2013; Schwean, Saklofske, Widdifield-Konkin, & Parker, 2006). No domínio sócio emocional, destacam-se as seguintes características: persistência em tarefas do seu interesse; sentido de humor aguçado; sensibilidade a problemas sociais e pessoais; capacidade de liderança; imaginação muito fértil e curiosidade; aborrecimento com tarefas rotineiras; procura da perfeição; tendência para questionar as regras e a autoridade; pouco interesse pelo conformismo; ocupação do tempo de forma produtiva (Schwean, Saklofske, Widdifield-Konkin, & Parker 2006; Renzulli, 1978; Torrance, 1975; Tuttle & Becker, 1983).

Algumas apresentam problemas sócio emocionais (Schwean et al., 2006), como o "Efeito Pigmalião Negativo", que ocorre quando os adultos não têm noção do potencial da criança sobredotada e, ao esperarem um desempenho muito acima das suas capacidades, não permitem que a criança expresse o seu verdadeiro potencial (e.g. Bahia, 2011). Este problema pode originar o efeito externo – pais e professores, ao não valorizarem as necessidades das crianças e, ao tentarem que estas se ajustem à "normalidade", levam-nas a negar as suas capacidades; e o efeito interno – o sobredotado esforça-se para se ajustar ao

que se espera dele, negando as suas capacidades e interesses (Rodrigues, 2010). Outro dos problemas denomina-se Dissincronia Evolutiva e refere-se às tensões e desajustamentos provocados pela disparidade que existe entre o rápido desenvolvimento da capacidade intelectual e o desenvolvimento de outras áreas, como a psicomotora e a afetivo-emocional, que evoluem de forma normal (e.g. Rodrigues, 2010). Isto pode-se repercutir negativamente ao nível da aprendizagem e ao nível social, podendo dar origem a sensibilidade intensa, isolamento social e rejeição pelos pares, perfeccionismo disfuncional e expectativas e pressões dos adultos (Bahia & Oliveira, 2013).

Segundo Terrasier (1979), a Dissincronia Evolutiva é responsável por reações de frustração em alguns sobredotados. Por exemplo, a discrepância entre o nível mental e os níveis psicomotor e gráfico, normalmente de desenvolvimento mais tardio, pode levar a que muitas crianças se sintam frustradas perante a sua incapacidade de usar as mãos, dando origem a tentativas de controlo que, normalmente, levam a reações de ansiedade e de frustração (Alencar, 2007; Webb, 1994).

O perfeccionismo, o excesso de autocrítica e a sensibilidade exagerada, características destas crianças, constituem fontes de stress (Alencar, 2007) e têm como consequências questionar o seu valor e o dos outros, tomar as críticas como pessoais, medo de falhar, evitar arriscar, recusar experimentar e baixa resistência à frustração (Bahia, 2011).

Algumas crianças sobredotadas apresentam um perfeccionismo neurótico, logo, não são capazes de se sentir satisfeitos com o seu desempenho, pois consideram que nunca atingem o nível que gostariam e é normal refazerem o mesmo trabalho inúmeras vezes; são excessivamente autocríticos e sensíveis a críticas externas e nunca veem os erros como uma oportunidade para aprender, mas como uma humilhação (Alencar, 2007; Bahia, 2011). Esta tendência para a perfeição absoluta leva muitas destas crianças a encararem-se a si mesmo como um fracasso, mesmo quando fontes externas (pais, professores, psicólogos) garantem o sucesso do seu trabalho, e a atribuírem os seus fracassos a fatores estáveis, como a falta de capacidade e, por isso, a desistirem ao invés de experimentarem novas estratégias de resolução de tarefas (Roedell,

1984).

Parentalidade e Perfeccionismo

A investigação mostra que os pais de crianças sobredotadas se deparam com desafios difíceis e são os próprios a admitir que precisam de apoio para os mesmos (Morawska & Sanders, 2008). Neste sentido, alguma investigação nacional tem associado as caraterísticas, dimensões e estratégias parentais às caraterísticas de sobredotação dos filhos (e.g. Alves, 2008; Rodrigues, 2010; Martins, 2012).

O quadro conceptual de Baumrind (1966) descreve quatro estilos parentais: autoritário, permissivo, autoridade democrática e negligente. O estilo autoritário caracteriza-se pela ênfase na obediência, pelo cumprimento das regras e pela restrição da autonomia; o estilo de autoridade democrática pela individualidade da criança, pela transmissão de valores sociais e pela existência de um modelo disciplinar suficientemente flexível para garantir o desenvolvimento; o permissivo pela boa responsividade à criança, no entanto, são evidentes lacunas ao nível da imposição dos limites e da disciplina; o negligente pela ausência de respostas parentais às necessidades e comportamentos das crianças. O estilo de autoridade democrática parece ser o mais estável e equilibrado, aumentando as competências das crianças e o seu bem-estar psicossocial (Rodrigues, 2010).

O modelo de Flett e colaboradores (citado por Neumeister, Williams & Cross, 2009) relaciona os estilos parentais com o perfeccionismo nos filhos. Afirma que, pais com expectativas elevadas em relação aos filhos tendem a demonstrar reações constantemente positivas relativamente à sua inteligência, o que leva estas crianças, quando falham, a acreditar que, afinal, não merecem o valor que lhes é atribuído. Esta descrição dos pais é concordante com o estilo parental de autoridade democrática. O perfeccionismo pode também ser o efeito de uma educação parental severa, onde são exercidas medidas punitivas quando as crianças não vão ao encontro das expectativas dos pais. Esta descrição é consistente com o estilo parental autoritário.

Em suma, existe um número significativo de sobredotados que apresentam perfeccionismo, sendo essencial dar-lhes o apoio que precisam, de modo a ajudá-los a compreenderem e a lidarem com a psicodinâmica da sua conduta (Alencar, 2007). Por outro lado, também a família da criança sobredotada precisa de acompanhamento pois tem dificuldades em lidar com a discrepância entre o desenvolvimento intelectual e emocional do sobredotado, sentindo-se perdida sobre a melhor maneira de orientar o seu filho (Alencar, 2007). Estes dois aspetos constituem a preocupação central do estudo que se apresenta.

Em termos mais específicos, pretendeu-se com o estudo que se apresenta responder aos seguintes objetivos:

- Descrever algumas estratégias que os pais utilizam para lidar com a frustração dos seus filhos
- Verificar a eficácia percecionada pelos pais em relação a essas mesmas estratégias
- Comparar a perceção dos pais e dos filhos relativamente à eficácia das estratégias
- Contextualizar um conjunto de estratégias eficazes, de acordo com situações e características das crianças e sugerir novas estratégias para lidar com a frustração

Metodologia

Dado o carácter exploratório do estudo e a necessidade de aprofundamento da temática em causa optou-se pela entrevista semi-diretiva de forma a recolher dados qualitativos. Esta permite, por um lado, recolher informações comuns a todos os entrevistados e, por outro, aprofundar as vivências únicas de cada indivíduo. As entrevistas derivaram de um plano prévio que abordou os principais tópicos, sob a forma de perguntas relativamente abertas, enquadradas em grandes blocos temáticos de informação, permitindo a ocorrência de adaptações durante a entrevista. Foram realizadas entrevistas aos pais e aos respetivos filhos.

A entrevista aos pais teve os seguintes objetivos: caracterizar a criança, a relação parental e as características desencadeadoras de comportamentos de frustração; descrever e avaliar as estratégias adotadas pelos pais perante comportamentos de frustração; identificar as suas perspetivas em relação ao futuro dos filhos. A entrevista aos filhos teve como objetivos: avaliar a sua perceção de eficácia quanto às estratégias utilizadas pelos pais para os ajudar a ultrapassar os sentimentos de frustração; pedir sugestões de estratégias eficazes para serem utilizadas pelos pais.

Participaram neste estudo 6 pais e 3 filhos. Os filhos frequentavam o Programa de Enriquecimento da Delegação de Lisboa da Associação para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS), no ano letivo 2011/2012. A média de idade é de 41 anos, tendo 2 pais e 4 mães (na qual se incluem 2 casais) sido entrevistados. Relativamente às crianças, 1 era do sexo masculino e 2 do sexo feminino, tendo uma média de idades de 8 anos. Os participantes residiam nas zonas de Setúbal e Lisboa.

As entrevistas aos pais variaram entre 28 e 54 minutos e as das crianças entre 10 e 11 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio. O seu conteúdo foi analisado pelo processo de categorização e contagem de frequências, permitindo a identificação de grandes categorias. Esta técnica foi escolhida porque descreve objetivamente a informação obtida na entrevista, arrumando o seu conteúdo num conjunto de categorias de significação, para depois o interpretar (Amado, 2000). Esta metodologia teve como base a revisão de literatura sobre as necessidades emocionais das crianças sobredotadas e as dimensões de parentalidade.

Resultados

I. Caracterização da Criança

A tabela 1 apresenta as características dos filhos, de acordo com a identificação feita pelos pais. Os itens foram agrupados em 4 categorias: cognitivo, emocional, social e antecedentes da frustração

Tabela 1 Descrição das características cognitivas, emocionais, sociais e dos antecedentes de frustração das crianças A, B e C				
Criança	Cognitivo	Emocional	Social	Antecedentes de Frustração
A	Inteligência Interesse pela Aprendizagem Capacidade de manipular informação Capacidade de transferir conhecimento	Sensibilidade Maturidade Emocional Baixa Resistência à Frustração Dissincronia Evolutiva Perfeccionismo	Diferença de interesse Linguagem elaborada para a idade	Evitar Arriscar Medo de Errar Necessidade de realizar rapidamente Necessidade de atingir sucesso à 1ª
B	Raciocínio Lógico Interesse pela Aprendizagem Rapidez de Raciocínio Rapidez de Trabalho Persistência Inteligência Necessidade constante de explicações lógicas	Tédio e Aborrecimento Sensibilidade Perfeccionismo Baixa Resistência à Frustração Maturidade Emocional	Tendência para questionar regras Relações com pessoas mais velhas Diferença de interesses Isolamento	Medo de Errar Necessidade de realizar rapidamente Necessidade de atingir sucesso à 1ª
C	Rapidez de Raciocínio Aquisição rápida da linguagem oral Aquisição rápida da leitura Interesse pela Aprendizagem Necessidade constante de explicações lógicas	Imaturidade Emocional Tédio e Aborrecimento Perfeccionismo Sensibilidade	Tendência para questionar regras Isolamento Relações com pessoas mais velhas	Medo de errar Medo de desiludir Necessidade de atingir sucesso à 1ª

II - Reconhecimento das perspetivas parentais em relação ao futuro dos filhos

Foi pedido aos pais que, numa escala de 1 a 5 (1 - "nenhuma preocupação"; 5 - "muita preocupação"), avaliassem as suas preocupações relativamente aos filhos. Estas preocupações foram organizadas em três categorias: cognitiva, emocional e expectativas futuras.

Sobre o domínio cognitivo, cinco dos pais afirmaram não ter "nenhuma preocupação" Apenas um dos pais avaliou as suas preocupações no nível 3. Quanto ao domínio emocional, mais de metade dos pais afirmaram ter "muita preocupação" quanto a este domínio. Um dos pais avaliou as suas preocupações no nível 4 e outros dos pais no nível 5. Sobre as expectativas futuras, metade dos pais revelaram não ter "nenhuma preocupação". Um terço avaliou as suas preocupações no nível 2 e apenas um dos pais afirmou apresentar "muita preocupação".

III. Descrição das estratégias utilizadas pelos pais para lidar com a frustração

A tabela 2 apresenta as estratégias utilizadas pelos pais para lidar com os comportamentos de baixa resistência à frustração dos seus filhos. A tabela foi organizada em Categorias, Itens (explicação sucinta das estratégias), Frequência (Freq* - número de pais que refere a estratégia em causa) e Exemplos. As estratégias foram divididas nas categorias apresentadas abaixo.

Tabela 2

Estratégias utilizadas pelos pais para lidar com a frustração dos seus filhos

Categorias	Itens	Freq*	Exemplos

Tabela 2

Estratégias utilizadas pelos pais para lidar com a frustração dos seus filhos

Manutenção da Autoridade	Tentativa de impor uma mudança de atitude, através da firmeza	4	"Fazia-lhe frente; dizia-lhe 'Para com isso, ninguém fica triste com uma coisa dessas!'" "Digo 'acabou', tento terminar com a situação, não admito que ela continue com aquilo."
Utilização de Modelos de Comportamento	Através de biografias de personalidades, mostrar que existem diferentes tipos de perfeição e que os artistas também erram	2	"Demos-lhe a biografia do Leonardo Da Vinci, para lhe mostrar que (…) pessoas boas, não eram consideradas boas no início (…) que não foi logo na primeira tentativa."
Relativização do Comportamento	Brincar com as situações, relativizando a sua importância e as suas consequências	2	"Disseram-lhe que não ia entrar no quadro de honra. (…) Começámos a brincar, a dizer que não precisava de chegar a horas à escola, etc."
Relativização do Erro	Aprender com o Erro: mostrar que é possível ultrapassar e rentabilizar o erro, transformando-o em algo positivo	3	"Digo que, (…) apesar dos erros, o desenho dela, também está giro." "Mostro-lhe que toda a gente erra e que dos erros podem resultar coisas boas.
	Emendar: apoiar e ajudar a criança, mostrando que é possível corrigir	2	"(…) tento mostrar-lhe que é possível emendar e deixo-a acalmar-se enquanto eu própria arranjo o erro."
Aceitação do Comportamento	Ser tolerante, aceitar o comportamento, e mostrar, sem impor, o comportamento mais frequente	3	"Tento (…) mostrar-lhe as coisas a bem sem forçar." "Quando ela não consegue fazer as coisas e chora, eu vou lá e ajuda-a, explico-lhe como se faz."
Reflexão sobre o Comportamento e sobre a Situação	Conversar sobre o seu comportamento numa determinada situação e dar-lhe tempo para pensar	2	"Converso muito e espero, porque tenho de esperar que toda aquela conversa faça um clique na cabeça dela."

A maioria dos pais identificou a estratégia "Manutenção da Autoridade", ou seja, a não-aceitação do comportamento e a imposição de uma mudança de atitude. Na categoria "Relativização do Erro", três dos pais referiram a estratégia "Aprender com o Erro", que consiste em rentabilizar e transformar o erro em algo positivo, e dois dos pais identificaram a estratégia "Emendar", portanto, apoiar a criança a corrigir e disfarçar o erro. A estratégia "Aceitação do Comportamento", ou seja, ser tolerante perante os comportamentos de frustração, mostrando o comportamento mais frequente, foi referida por metade dos pais. A estratégia "Relativização do Comportamento" foi identificada por dois dos pais e consiste em relativizar o comportamento, as situações e as suas consequências. Dois dos pais identificaram a "Utilização de Modelos de Comportamento", importante para promover o autoconhecimento e para mostrar que existem diferentes tipos de perfeição. Dois outros pais nomearam a estratégia "Reflexão sobre o Comportamento e a Situação" que requer um diálogo com a criança sobre os seus comportamentos de frustração, seguindo-se um período de reflexão, no qual a criança pondera sobre a conversa.

IV. Comparação das perceções de pais e filhos em relação à eficácia das estratégias

A tabela 3 apresenta a perceção média de eficácia (PE) dos pais e das crianças, relativamente às estratégias parentais já referidas, numa escala de 1 a 5, sendo 1 "nenhuma eficácia" e 5 "muita eficácia". Apesar de alguns dos pais não se terem sentido confortáveis em apontar um nível da escala, decidimos mesmo assim, atribuir um nível de eficácia a essas estratégias, de acordo com as informações prestadas por estes pais em relação à eficácia das mesmas. Por outro lado, não foi pedido às crianças para avaliar as estratégias de acordo com esta escala e, por isso, optámos por atribuir a essas estratégias um nível de 1 a 5, de acordo com as informações prestadas pelas crianças.

Tabela 3
Comparação da eficácia percecionada pelos pais com a eficácia percecionada pelas crianças, em relação às estratégias anteriores

Estratégias	PAIS		CRIANÇAS	
	PE	TESTEMUNHO	PE	TESTEMUNHO
Relativização do Erro - Emendar	3	"(...) esta estratégia resultava mais quando ela era pequena, 4/5 anos."	5	"Sim. Porque como eles apagaram o risco, assim já posso desenhar melhor."
Relativização do Erro – Aprender com o erro	4	"Tem-na levado, com o tempo, a não ser tão perfeccionista." "Esta estratégia também resulta muito bem."	1	"(…) se estiver a desenhar a cabeça de um dinossauro, e depois faço um risco (…) e transforma-se na cabeça de uma borboleta (…) isso não me ajuda, porque não é um dinossauro!"
Relativização do Comportamento	4	"Não lhe dizemos que estamos atrasados e quando chegarmos (…) ela percebe que estamos atrasados e não há crise."	1	"Eu nunca me preocupei com as notas. Nunca na vida (…) não me preocupo com muitas coisas."
Utilização de Modelos de Comportamento	4	"Acredito que a tem ajudado ao longo do tempo. Noto uma grande melhoria no controlo da frustração."	5	"Com ele [Leonardo Da Vinci] percebi que é normal enganarmo-nos porque se eu não me tivesse enganado uma vez, quando desenhei um cavalo (…) não tinha conseguido fazer um cavalo bom, a seguir."
Manutenção da Autoridade	2	" (…) só dá resultado quando, depois de eu desvalorizar, a mãe vai lá, fala com ela e explica-lhe a situação. E tenho noção que só funciona comigo." "Não funciona mesmo com as questões das relações humanas, mas se pensarmos nas situações práticas, normalmente funciona." "A situação apenas piorava. (…) Não há nenhuma eficácia, porque ele não se iria calar."	2	"Não. Não ajuda nada. (…) Sinto-me ainda mais triste quando o papá diz aquilo." "Fico um bocadinho arrependido, peço desculpa, outras vezes não, fico mesmo enervado e só passado um bocado é que fico melhor."

Tabela 3 Comparação da eficácia percecionada pelos pais com a eficácia percecionada pelas crianças, em relação às estratégias anteriores				
Estratégias	PAIS		CRIANÇAS	
	PE	TESTEMUNHO	PE	TESTEMUNHO
Aceitação do Comportamento	4	"Por exemplo, na wii, funciona muito bem." "Resulta a longo prazo, porque não tem logo impacto, na medida em que ela continua a resmungar, a demorar a fazer as coisas."	4	"Sinto-me mais contente."
Reflexão sobre o Comportamento e sobre a Situação	3	"Depende das situações. (…) Sei que não resolve. Mas ela fica a pensar e, quando aquilo fizer sentido, então [encaixa] a situação." "Passado algum tempo, às vezes, ele volta à tarefa, mesmo que eu não volte a falar no assunto."	5	"Se ela [mãe] me abraçar e falar comigo, eu sinto-me bem, sinto-me contente." " (…) passado algum tempo, às vezes penso, 'vou tentar outra vez'. Sinto-me mais feliz depois de ela falar comigo, mas não totalmente, porque ainda não consigo passar o nível."

Na categoria "Relativização do Erro", a estratégia "Emendar" foi avaliada, pelos pais, com um nível médio de eficácia de 3. Estes referem que esta é uma estratégia que resulta, principalmente, com crianças mais novas. No entanto, as crianças atribuíram-lhe um nível de eficácia superior (5), pois afirmam que esta é estratégia conduz à eliminação do erro e, consequentemente, à melhoria do desempenho. "Aprender com o Erro" foi avaliada, pelos pais, com um nível médio de eficácia de 4. A estratégia parece ser eficaz não apenas no momento da sua aplicação, mas também a longo prazo, pois ajuda as crianças a controlar e a lidar com o perfeccionismo. Contudo, os filhos afirmam que esta não é uma estratégia útil pois consiste na transformação do erro e não na sua eliminação, o que os impede de atingir o objetivo inicial. Assim, atribuem-lhe um nível médio de eficácia de 1.

A estratégia "Relativização do Comportamento" foi avaliada com 4 pe-

los pais, que indicam que esta ajuda os filhos a não atribuir tanta importância à situação e às suas consequências. No entanto, as crianças, quando confrontadas com exemplos de situações nas quais é comum os pais utilizarem esta estratégia, e quando questionadas sobre a eficácia das mesmas, atribuíram-lhe um nível médio de eficácia de 1. Afirmam que a estratégia não é útil, pois não se preocupam com situações de fracasso ou com as suas consequências.

Os pais atribuíram à "Utilização de Modelos de Comportamento" um nível médio de eficácia de 4. Referem que esta estratégia é principalmente eficaz a longo prazo. Também as crianças constatam a sua eficácia, atribuindo-lhe o nível 5 e afirmando que as ajuda a perceber que o erro não só é normal como conduz a uma melhoria no desempenho.

A categoria de "Manutenção da Autoridade" recebeu um nível médio de eficácia de 2 por parte dos pais e das crianças. Um terço dos pais refere que esta é uma estratégia eficaz quando aplicada a situações práticas, mas completamente ineficaz quando aplicada às relações humanas. Mais de metade afirma que é completamente ineficaz, conduzindo ao agravamento do comportamento. Por sua vez, as crianças consideram que, no geral, esta estratégia não tem qualquer resultado, agravando apenas os seus sentimentos de raiva e de frustração.

A estratégia "Aceitação do Comportamento" foi avaliada por pais e crianças com um nível médio de eficácia de 4. Os pais caracterizam-na como sendo eficaz quando aplicada a situações práticas. As crianças afirmam que as ajuda a ultrapassar os seus sentimentos de frustração.

Por fim, a "Reflexão sobre o Comportamento e sobre a Situação" foi avaliada pelos pais como moderadamente eficaz (3). Metade dos pais descrevem-na como funcionando apenas em algumas situações, enquanto outros a consideram capaz de ajudar as crianças a refletir sobre a situação e sobre o próprio comportamento, permitindo que estas retomem muitas vezes a tarefa que tinham deixado por terminar. As crianças atribuem-lhe um nível médio de eficácia de 5. Justificam-no com o fato de esta estratégia as ajudar a refletir e a lidar com os próprios sentimentos de frustração e também as encorajar a retomar a tarefa.

V. Descrição das estratégias parentais sugeridas pelos filhos

Foi pedido às crianças que sugerissem algumas estratégias passíveis de serem adotadas pelos pais para as ajudar a ultrapassar os sentimentos de frustração.

A criança A identificou a estratégia "Valorização e Aceitação das Capacidades" que consiste em confiar nas capacidades da criança, transmitindo-lhe essa confiança e aceitando os seus erros. Sobre esta, A disse: "Gostava que dissessem que eu ia conseguir e que não tinha de me preocupar por fazer mal." Novamente, a criança A sugeriu a estratégia "Fornecimento de Materiais que Promovam a Evolução das Capacidades", ou seja, a oferta de materiais que facilitem o desempenho nas tarefas onde as crianças têm dificuldades. Definiu-a a partir de um exemplo que ocorrera na sua vida: "Um dia (…) o meu pai ofereceu-me um daqueles bonecos de madeira, que ajuda a aprender a desenhar e a partir daí eu consegui fazer os meus desenhos melhor. Se eu não tivesse falado com o meu pai, ele não ia ajudar-me e eu não ia aprender a desenhar melhor." A estratégia "Transmissão de Competências e Apoio na sua Aplicação" foi proposta pelas crianças B e C crianças. Nesta os pais devem apoiar e acompanhar a criança ao longo do desempenho nas tarefas em que esta tem mais dificuldades, ajudando-a a desenvolver as competências necessárias à sua realização. Uma das crianças disse o seguinte sobre esta estratégia: "(…) gostava que os papás me dissessem: 'B, eu ajudo-te a fazer um desenho mais bonito.' E que [o] fizessem comigo." A estratégia "Proteger e Garantir a Segurança" foi nomeada pela criança B e consiste na proteção do bem-estar físico da criança, quando esta se encontra numa situação que lhe desperta ansiedade e insegurança. Por fim, a criança C identificou o "Controlo da Situação pelo Estabelecimento de Regras", que exige o entendimento, por parte dos pais, de qual a situação que está na origem dos comportamentos de frustração, bem como o estabelecimento de limites que garantam o controlo dessa situação por parte da criança. Segundo este menino, o ideal seria que a mãe lhe "(…) perguntasse qual o problema e que ela definisse os limites, o que é que podíamos ou não fazer (…)."

Conclusão

I. Relação das estratégias com os estilos parentais

A estratégia "Manutenção da Autoridade" pode ser enquadrada no estilo parental autoritário, pois não tem em conta as necessidades da criança. Recorre ao confronto para exigir o cumprimento das regras (Baumrind, 1966). A estratégia "Relativização do Comportamento" parece situar-se na charneira entre o estilo parental permissivo e o de autoridade democrática, pois aceita de forma pacífica as caraterísticas das crianças, sem recorrer ao controlo do comportamento ou à imposição de limites (Baumrind, 1966). Todas as restantes estratégias podem ser inseridas no estilo parental de autoridade democrática, pelas razões em seguida apresentadas e que são fundamentadas em Baumrind (1966). A estratégia "Relativização do Erro" envolve uma orientação racional das ações da criança e uma resposta de apoio às suas dificuldades. A "Aceitação do Comportamento" valoriza a individualidade da criança e controla as suas atitudes, através da demonstração do comportamento mais adequado. A "Utilização de Modelos de Comportamento" respeita as características da criança, utilizando modelos para a transmissão de valores pessoais e sociais. A "Reflexão sobre o Comportamento e a Situação" responde de forma flexível às especificidades da criança, considerando o dar e receber verbal.

II. Comparação das perceções de eficácia de pais e filhos

De modo geral, as perceções de eficácia de pais e filhos em relação às estratégias anteriormente apresentadas são diferentes. As estratégias "Relativização do Comportamento", "Manutenção da Autoridade" e "Relativização do Erro – Aprender com o Erro" são as percecionadas pelos filhos como menos eficazes. Nada se pode concluir em relação à primeira, pois as crianças, quando confrontadas com exemplos de situações em que esta estratégia é utilizada pelos pais, afirmaram que estas situações não eram desencadeadoras de frustração e que, portanto, não existiria necessidade de utilizar tal estratégia. A segunda estratégia não é eficaz pois não vai ao encontro do perfeccionismo,

da auto-crítica e da sensibilidade exagerada destas crianças (Alencar, 2007). Os pais não valorizam e não compreendem as suas necessidades e tentam que estas se ajustem à "normalidade" – relacionada com o Efeito Pigmalião Negativo Externo (Rodrigues, 2010) – o que leva ao reforço do comportamento inadequado e ao agravamento dos sentimentos de frustração. A terceira estratégia, apesar de admitir o perfeccionismo das crianças, não resulta pois não reconhece que este tem como consequências o medo de errar e a necessidade de alcançar o sucesso na primeira tentativa e também não tem em conta que estas crianças nunca veem os erros como uma forma de aprender, mas como uma humilhação (Alencar, 2007; Bahia, 2011).

As estratégias "Relativização do Erro – Emendar", "Reflexão sobre o Comportamento e sobre a Situação" e "Utilização de Modelos de Comportamento" são percecionadas pelos filhos como as mais eficazes. A primeira mostra à criança que é possível corrigir logo, vai ao encontro da sua necessidade de perfeição (Schwean et al., 2006), valorizando o seu medo de falhar. A segunda permite ao progenitor, através do diálogo sobre a situação e sobre as emoções da criança, aproximar as suas expectativas do verdadeiro potencial cognitivo e emocional da criança – relacionada com a Dissincronia Evolutiva (Bahia & Oliveira, 2013) – permitindo que esta se liberte do medo de o desiludir e reflita sobre o seu próprio perfeccionismo. A última leva as crianças a identificarem-se com modelos de comportamento, mostrando-lhes que o erro é normal e que constitui uma oportunidade de aprendizagem (Alencar, 2007) de novas estratégias de resolução (Roedell, 1984).

As estratégias parentais consideradas mais eficazes pelos filhos são as que se inserem num estilo parental de autoridade democrática. Isto ocorre, provavelmente, porque este estilo conduz ao desenvolvimento de estratégias mais equilibradas, que vão contribuir para a melhoria das competências das crianças e do seu bem-estar psicossocial (Rodrigues, 2010).

III. Expectativas Parentais e Baixa Resistência à Frustração

O estilo parental autoritário democrático está associado a elevadas expectativas parentais em relação ao futuro dos filhos (Neumeister, Williams & Cross, 2009), o que é exemplificado no ponto II dos resultados, no qual se observa que o nível médio de preocupação dos pais quanto ao domínio cognitivo é 1. Afirmam não ter preocupações a este nível, pois consideram que os filhos são inteligentes e que, a nível académico, não apresentarão grandes problemas. Estas elevadas expectativas podem estar na base da baixa resistência à frustração, pois podem originar reações constantemente positivas dos pais em relação à inteligência dos filhos, logo, quando estes falham, acreditam que não são tão inteligentes como os pais pensam (Neumeister, Williams & Cross, 2009). Além disto, o nível médio de preocupação dos pais quanto às expectativas futuras é 4, o que significa que apresentam expectativas quanto ao futuro dos seus filhos e receios que estas não venham a ser alcançadas. Também isto pode conduzir ao "Efeito Pigmalião Negativo" e ao medo de desiludir os pais.

IV. Contextualização de estratégias eficazes, de acordo com as situações e com as caraterísticas das crianças

A criança A avaliou a estratégia "Relativização do Erro – Emendar" como muito eficaz. A sua sensibilidade intensa, baixa resistência à frustração, perfeccionismo e medo de errar (tabela 1) coadunam-se com uma estratégia que conduz à anulação de uma situação que ameaça a confiança da criança nas suas capacidades. A estratégia "Utilização de Modelos de Comportamento" foi avaliada como muito eficaz. Esta perceção de eficácia pode estar relacionada com o fato de A mostrar interesse pela aprendizagem e pelo conhecimento intelectual e artístico (e.g. ler biografia de personalidades históricas), ter maturidade emocional, o que lhe permite, provavelmente, perceber que existem diferentes tipos de perfeição, e apresentar capacidades elevadas de manipulação e transferência de informação, útil para a ajudar a relacionar o que lê e observa com as suas próprias vivências (p.e. Leonardo Da Vinci, tal como A, também

cometia erros). As estratégias que a criança A sugere relacionam-se com o seu medo de errar. O "Fornecimento de Materiais que promovam a Evolução das Capacidades" é eficaz e semelhante à anterior, porque ambas vão ao encontro das caraterísticas da criança já mencionadas. Também o boneco de madeira é um modelo a partir do qual A manipula e transfere conhecimento. A estratégia "Valorização e Aceitação das Capacidades" permite-lhe ganhar confiança nas suas competências e pode ser usada em situações de desempenho intelectual e artístico, pois ajuda A a aceitar o erro e a arriscar. Concluindo, visto que as reações de frustração de A surgem principalmente em situações de ação prática, as estratégias mais eficazes devem estar centradas na melhoria do desempenho nestas situações.

A criança B avaliou a estratégia "Aceitação do Comportamento" como eficaz. O seu perfeccionismo, medo de errar e necessidade de ter sucesso à primeira (tabela 1) podem ser "apaziguados" pelo caráter tolerante e de aceitação desta estratégia. Esta é eficaz em situações concretas do quotidiano (ex: andar de bicicleta), pois conduz ao comportamento mais frequente, através da demonstração prática do mesmo. A "Reflexão sobre o Comportamento e sobre a Situação" foi avaliada como muito eficaz, principalmente em situações de caráter social ou emocional, nas quais B tem dificuldade em regular as emoções, de modo a adequar-se ao meio. Esta elevada perceção de eficácia deve-se, provavelmente, à sensibilidade e maturidade emocional de B, à sua necessidade de explicações lógicas (tabela 1) e à sua cumplicidade com os pais. B sugeriu a adoção da estratégia "Proteger e Garantir a Segurança" em situações em que a confiança nas suas capacidades é ameaçada – quando há possibilidade de erro, o que está relacionado não só com as suas características emocionais, mas também com o fato de B se encontrar numa faixa etária ainda muito dependente da segurança paternal (7 anos). B sugeriu também a utilização da estratégia "Transmissão de Competências e Apoio na sua Aplicação" em situações intelectuais e/ou artísticas, pois esta dá resposta às suas necessidades emocionais, ao seu interesse pela aprendizagem e à sua persistência em atingir os objetivos.

A criança C apresenta pontos em comum com B. Ambas avaliaram a estratégia "Reflexão sobre o Comportamento e sobre a Situação" como muito eficaz, o

que poderá estar relacionado com as características comuns de perfeccionismo, sensibilidade, necessidade constante de explicações lógicas (tabela 1), e cumplicidade com a mãe. Ambas sugeriram também a utilização da estratégia "Transmissão de Competências e Apoio na sua Aplicação" em situações de desempenho intelectual e/ou artístico. Tal como B, C também apresenta perfeccionismo, medo de errar e interesse pela aprendizagem, características tidas em conta nesta estratégia que, ao favorecer o acompanhamento parental e a transmissão de novas competências, vai ajudar C a ter "sucesso à primeira", evitando a frustração. C sugere ainda a utilização da estratégia "Controlo da Situação pelo Estabelecimento de Regras" em situações de caráter social que envolvam a transmissão e regulação de emoções perante outros. A sensibilidade exagerada de C, a sua imaturidade emocional (tabela 1) e as suas dificuldades na gestão de emoções, que a levam muitas vezes a isolar-se em situações sociais, por não conseguir aceitar as opiniões dos colegas, podem ser ultrapassadas com esta estratégia parental, que garante a C controlo sobre a situação, o que, consequentemente o faz sentir-se mais seguro do seu desempenho.

Tendo em conta os resultados deste estudo, não podemos deixar de referir que é essencial aprofundar e estudar as necessidades dos pais de crianças sobredotadas, pois a família parece ser essencial na promoção da excelência e na prevenção de dificuldades ao longo do desenvolvimento (Bahia & Oliveira, 2011 - no prelo).

Referências bibliográficas

Alencar, E. S. (2007). Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. Psicologia em Estudo, 12, 371-378.

Alves, H. A. S. (2008). Estratégia educativa: O caso das famílias de crianças Sobredotadas. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

Amado, J. S. (2000). A técnica de análise de conteúdo. Referência, 5, 53-63.

Bahia, S. (2011). A vida emocional e afetiva dos alunos sobredotados. Revista

Diversidades (34), 7-11.
Bahia, S. & Oliveira, S. (2013). Diferenças individuais e necessidades de aprendizagem. In Veiga, F. H. (Org.) (2011). Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação. (pp. 583-631). Lisboa: Editora Climepsi – Escolar Editora.
Miranda, L. C. & Almeida, L. S. (2010). A investigação em Portugal em torno da sobredotação e da excelência: Análise a partir de teses de mestrado e doutoramento. Sobredotação, 11, 89-102.
Morawska, A., & Sanders, M. R. (2008). Parenting gifted and talented children: what are the key child behavior and parenting issues?. The Royal Australian and New Zealand College of Psychiatrists, 42, 819-827.
Neumeister, K. L., Williams, K. K. & Cross, T. L. (2009). Gifted High-School Students' Perspectives on the Development of Perfectionism. Roeper Review, 31, 198-206.
Oliveira. E. P. (2007). Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa. Tese de Doutoramento em Psicologia – Área de Especialização: Psicologia da Educação, Braga: Universidade do Minho.
Pereira, M. A. (1998). Crianças sobredotadas: Estudos de caracterização. Tese de doutoramento não publicada. Coimbra: Universidade de Coimbra.
Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. Phi Delta Kappan, 60 (5), 180-184, 261.
Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of Highly Gifted Childre. Roeper Review, 6, 127-130.
Rodrigues, N. C. M. (2010). Pais de Crianças Sobredotadas: Representações e Dimensões Parentais. Tese de Mestrado em Psicologia – Área de Especialização: Psicologia da Educação e da Orientação, Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia.
Schwean, V. L., Saklofske, D. H., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. & Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence, 2(2), 30-37.
Terrassier, J. C. (1981). The negative pigmalian effect. In A. H. Kramer (Ed.), Gifted children: Challenging their potential: New perspectives and alternatives (pp. 82 - 84). New York: Trillium.

Tuttle, F. B. & Becker, L. A. (1983). Characteristics and identification of gifted and talented students. Washington, DC: National Education Association.
Webb, J. T. (1994). Nurturing the Social-Emotional Development of Gifted Children. Teaching Exceptional Children, 27, 76-82.

PARENTAL SUPPORT PROJECT IN GIFTEDNESS

Inês Reis & Sara Bahia | Fundação Amadeu Dias | FPUL & ANEIS | Lisboa | Portugal

Abstract: Perfectionism, excessive self-criticism and exaggerated sensitivity are characteristics of gifted children that may be sources of stress and lead to low resistance to frustration. The present study aimed to identify and describe parental strategies to deal with their gifted children frustration in order to understand which are the most effective. Interviews were conducted to 6 parents and 3 children. The data was subject to a content analysis. The results showed that the efficacy of the perceptions of parents and children for parental strategies were different. The results show the difficulty of parents in giving an adequate response to the frustration of their children. They consider more effective strategies the ones that reflect the characteristics of the authoritative parental style based on the transmission of skills and understanding of the characteristics of perfec tionism, self-criticism and sensitivity. A set of effective strategies are proposed according to different situations and characteristics of children.

Keywords: Giftedness, Low resistance to frustration, Parental educational strategies

O QUE A PSICANÁLISE NOS ENSINA SOBRE A SUPERDOTAÇÃO

Cássio Miranda & Ruth Cohen | Universidade Federal do Rio de Janeiro | Brasil

Resumo: O trabalho aqui proposto pretende discutir a superdotação a partir do enfoque psicanalíti co. De modo geral, tal tema encontra-se prevalecente nos estudos da psicologia, sustentados por uma concepção genética e determinista de homem. Conforme discutiremos mais abaixo, a super dotação encontra-se diretamente ligada ao conceito de inteligência, sendo abordado pela psico logia clássica, levando-se em consideração a dimensão biológica, a ambientalista e a interacionista. Em função disso, as teorias psicológicas que tratam da superdotação, de modo geral, apenas descrevem o superdotado com suas características e habilidades, isolando-o em uma posição em que, como efeito do discurso da ciência, ele é segregado, pois não encontramos, nessas teorias, um espaço que garanta o acesso ao discurso e à subjetividade dessas pessoas. Sendo assim, em função da exclusão de subjetividade que encontramos no discurso da psicologia no que tange aos superdotados, pretendemos considerar as Altas Habilidades – outro nome dado à superdotação – a partir de uma perspectiva psicanalítica que leva em consideração a estreita relação entre a constituição psíquica e a constituição cognitiva.

Palavras-Chave: Sobredotação, Psicanálise, estudo de caso.

O FENÔMENO DA SUPERDOTAÇÃO

Segundo pesquisas realizadas em 1979 por Novaes, os superdotados representam de 5% a 20% da população brasileira. Tal variação é grande em função dos critérios adotados para classificá-los. Os critérios mais utilizados são

aqueles empregados pela associação da psicometria à observação. Trata-se, assim, de um "diagnóstico" realizado a partir do fenômeno notado por pais, professores e profissional de psicologia, que geralmente pauta a categorização a partir da noção de Quociente Intelectual (Q.I). Para Virgolim (2001), se o grupo de superdotados é considerado apenas do ponto de vista psicométrico, a classificação é feita indicando apenas aqueles talentos que se destacam por suas habilidades intelectuais ou acadêmicas. Nesta perspectiva, estima-se que 3% dos indivíduos de uma dada população sejam superdotados. No entanto, por outro lado, sustenta essa autora, se outros aspectos à avaliação são considerados – como liderança, criatividade, competências psicomotoras e artísticas - os números aumentam significativamente, até alcançar um percentual que vai de 15% s 30% da população.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC, 1995; 2001; 2004; 2007) a superdotação é um fenômeno raro e são poucas as crianças que o apresentam. Em uma perspectiva de educação democrática o MEC construiu uma série de saberes e práticas relacionados à superdotação, sendo colocada por esse ministério como um fenômeno ligado à educação especial, assim como o é a síndrome de down, a título de exemplo. Neste caminho, alguns programas têm surgido no Brasil visando ocupar-se da educação de crianças e adolescentes denominados superdotados. Encontramos diversos programas, como o desenvolvido pelo Instituto Helena Antipoff, no Rio de Janeiro, pela Universidade Federal de Lavras, em Minas Gerais, outro desenvolvido pela Universidade de Brasília, um projeto financiado pela Fundação São Francisco Xavier, pertencente à Usiminas, no Vale do Aço mineiro e que se denomina Espaço para o Talento (NE'S) e outro existente no município de Sete Lagoas, Minas Gerais, denominado ADAPT A.

Os projetos existentes no brasil, sejam de de iniciativa privada, sejam com apoio governamental, tem como finalidade localizar e orientar o projeto educacional de crianças e adolescentes, possivelmente Portadores de Altas Habilidades (PAH), em colaboração e co-responsabilidade com a escola regular. Seus objetivos circulam em torno da procura de talentos e capacidades nas escolas regulares da rede pública - em sua maioria, o que não descarta também

o acesso de crianças e adolescentes de escolas privadas -, o acompanhamento e estimulação do potencial desses alunos através de atividades que podem ser organizadas sob a forma de grupos de interesse, projetos individuais, estudos independentes e orientados, encontros e eventos de festividade. Os alunos possivelmente PAH, após serem identificados pelos professores da escola regular, começam a freqüentar os projetos de duas a três vezes por semana. Durante um ano são realizadas observações para a confirmação, ou não, da identificação. As atividades desenvolvidas complementam o projeto educativo escolar e proporcionam diversas experiências de enriquecimento intelectual. Após um ano de freqüência, o aluno que foi confirmado como superdotado percebe qual a área tem mais afinidade e é orientado a escolher um grupo de interesse para desenvolver seus projetos. O grupo de interesse se constitui em torno de disciplinas ou assuntos escolares, em que o interesse e capacidade do aluno é maior do que aquilo que o currículo escolar comum oferece. Os profissionais envolvidos nos projetos têm formação, tais como psicologia, serviço social, pedagogia e estagiários dessas áreas.

Conforme já dito anteriormente, o tema da superdotação é pouco estudado pela psicanálise e, de modo geral, os profissionais que lidam com essa temática são de uma abordagem proveniente da psicologia clássica ou da psicologia cognitiva, inspirados pela neurociência. Nos projetos ou Núcleos de Enriquecimento (NE) não é diferente. O profissional de psicologia é de orientação cognitivista e atua como tal. No entanto, uma inquietação surge nessas instituições, ao perceberem algumas questões que a abordagem cognitiva não consegue esclarecer. Dentre elas, destaca-se o fato de tais crianças, ao serem diagnosticadas como superdotadas, nos NE's desenvolvem muito bem suas habilidades extracurriculares, mas apresentam dificuldades de aprendizagem na escola regular. Nesse caminho, percebemos que há uma tendência a uma dupla segregação na instituição. De início, uma segregação que acha ancoragem na supervalorização da superdotação, alienando o sujeito e, por outro lado, há uma segregação desses sujeitos que, uma vez diagnosticados superdotados, apresentam dificuldades escolares. De modo geral, a atitude dos NE'S é sustentar que o sujeito não possui a superdotação que eles acreditavam antes. Da mesma

maneira, surge um impasse diante daqueles superdotados que se recusam em participar das práticas propostas pela equipe de profissionais da instituição. Há uma proposição universal das condutas práticas e alguns sujeitos resistem a tal proposição.

Com diversas razões já apresentadas anteriormente para tal estudo, queremos ainda pensar se a valorização que se dá no discurso social e no da ciência psicológica/pedagógica no que tange à superdotação, é uma "retorno do recalcado" das teorias de inspiração eugênica que estavam "[...] em seus planos interferir nos destinos da humanidade através da eugenia, ciência que visava controlar e dirigir a evolução humana, aperfeiçoando a espécie através do cruzamento de indivíduos escolhidos especialmente para este fim"(PATTO, 1990; p. 38). Se o fracasso é "uma pedra no meio do caminho" da educação formal, a superdotação parece ser uma espécie de "tábua de salvação".

Tal fator é uma questão a ser por nós perseguida, uma vez que em nossa prática clínica e de assessoria a projetos educacionais, escutamos através do discurso dos pais, dos adolescentes e das instituições, uma valorização superlativa em torno da inteligência, sobretudo aquela denominada intelectual ou acadêmica.

Se encontramos uma valorização no discurso dos agentes envolvidos com a superdotação, verificamos também uma insistente tentativa do campo biológico em localizar nos neurotransmissores, neurônios e conexões neurais a diferença de inteligência. Segundo Clark (1998), o cérebro dos superdotados é mais rápido e integra mais facilmente as funções intelectuais. Para ela a superdotação refere-se á um elevado nível de inteligência pautado em um desenvolvimento cerebral avançado e acelerado, o que coloca tal sujeito, naturalmente, em uma condição de vantagem em relação aos que estão dentro da norma-padrão.

Por outro lado, fazendo coro a tal discurso, encontramos as abordagens ambientalistas e interacionista. Para uma, o ambiente é preponderante (CÂMARA, 1999). Para outra tudo depende de uma pré-disposição orgânica, mas, essa disposição necessita interagir com o ambiente (PERRET-CLERMONT, 1995).

De qualquer lado que se toma como posicionamento teórico na psicologia, encontramos a descrição de um conjunto de elementos que caracterizam o superdotado. De modo geral, embora não haja consenso nas descrições, os autores (NOVAES, 1979; BRASIL, 2004) os caracterizam ponto de vista cognitivo como sujeitos com grande capacidade de análise, síntese, dedução, generalização; rápida aprendizagem, elevado grau de armazenamento e utilização das informações, dentre outros. Do ponto de vista afetivo-emocional, são tidos como pessoas que possuem uma "hipersensibilidade emocional, enraivecendo-se facilmente", com baixo limiar de tolerância à frustração, além de recusa a participar de atividades nas quais não se sobressaia. (MEC, 2002; p. 20).

O avesso do fracasso?

Diversos autores têm discutido a problemática do fracasso escolar (PATTO, 1993; COHEN, 2004, 2006, 2007; SANTIAGO, 2005, 2005ª). De modo geral, o que fica mais evidenciado quando se enuncia algo a respeito do fracasso escolar é a dificuldade de aprendizagem, é a repetência, é a evasão escolar. Mas, o que é o fracasso escolar? Cohen (2004) aposta nos diversos nomes que o fracasso escolar possui, variando de acordo com a época, com o espaço e até mesmo com uma certa lógica de consumo. Para essa autora, apesar dos diversos nomes que o fracasso possui, pode-se dizer que se trata de uma formação do inconsciente que aparece sintomaticamente de forma insistente. No entanto, o fracasso assume o caráter de indecibilidade, ou seja, não é possível dizer se ele é algo proveniente do campo familiar, escolar, social ou do próprio aluno. Isso posto, pode-se afirmar que há uma particularidade sempre presente nos casos de fracasso escolar. Aqui, por outro lado, tomaremos o que podemos chamar de "o avesso do fracasso", sem saber ao certo se se trata de um sucesso escolar, que é a superdotação. Existe um crescente investimento no campo da educação especial no Brasil. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o Brasil possui 2.553 alunos superdotados e, de acordo com informações do MEC, até o ano de 2006 foram investidos aproximadamente R$ 2 milhões na criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdo-

tação (NAAH/S). Cada núcleo atende diretamente cerca de 60 alunos por ano. Em 2005, as instituições de ensino do estado de Minas Gerais identificaram 310 alunos com habilidades especiais. Já em 2006, contabilizaram 541 no total, 347 matriculados na rede estadual, 194 na municipal e 3 na privada. Num período de um ano, o número de superdotados apresentou um aumento de 74%, fazendo com que Minas Gerais tenha o maior número de estudantes com altas habilidades do Brasil (INEP, 2006). Do ponto de vista da psicanálise, a relevância se situa na possibilidade de se enfocar casos de superdotação partindo da hipótese de que a constituição cognitiva se encontra em estreita relação com a constituição psíquica do sujeito.

Mas, de fato, trata-se de um sucesso escolar? No que diz respeito às dificuldades escolares, a consequência mais evidente da nomeação de crianças e adolescentes como "fracassados" assenta-se na patologização dos problemas escolares e, em muitos casos, com sua respectiva medicalização. Entretanto, talvez um caráter menos evidente, mas também funesto, é a segregação que tal nomeação pode promover nos sujeitos ditos superdotados. Para nós, não se trata de verificar uma segregação que se assenta em um aspecto social, mas antes, na dimensão implicada no campo da subjetividade, tendo em vista que a inteligência é um bem desejado na vida social.

PANORAMA SOBRE OS ESTUDOS QUE UNEM A SUPERDOTAÇÃO, A EDUCAÇÃO E A PSICANÁLISE

É de conhecimento geral que a inteligência encontra-se, no Ocidente, como um atributo muito desejado. Sabemos que na complexificação da escolarização a que chegamos, possivelmente não haja outro atributo mais valorizado que a inteligência. Tal valorização é facilmente perceptível por qualquer pessoa quando nos referimos a uma certa idealização em torno da escola, da criança, do adolescente e das possibilidades de trabalho que o país oferece. Há um status elevado da inteligência na vida social e, como não poderia deixar de ser, reproduzido pela escola.

Da mesma maneira, com a valorização da inteligência pelo discurso

social, encontramos a ciência, principalmente sustentada pela psicologia e pela neurociência, ocupando-se em desvendar os "mistérios" da inteligência bem como de seu fracasso. De modo geral, permanece uma instância avaliadora proveniente do discurso do outro, que faz com que haja uma nomeação em torno das crianças e adolescentes e que seja tida como algo finalista: ou se é ou não se é inteligente. Na contemporaneidade, nos diz Viganó (2005; p. 17), a avaliação nos permite passar "[...] da ordem da ciência ao empirismo da perícia, constituindo um parecer que utiliza a competência científica. Recolhem-se os dados e, com a dificuldade de agregá-los, surgem as hipóteses e as teorias". A questão maior que surge como decorrência disso, a nosso ver, é o caráter criacionista do significante, ao nomear os sujeitos – e por vezes, segregá-los – como infradotados, medianamente dotados ou superdotados.

No mesmo viés dessa discussão, Lacan (1974) sustenta que à medida que o social outorga ao sujeito um nome, não resta outra saída a esse sujeito a não ser responder desse lugar, mesmo que para isso ele perca sua singularidade. Ora, o que Lacan diz, de modo mais preciso, é o "ser nomeado para", uma nomeação que é "da ordem de ferro" e causa – Lacan se interroga – uma "degenerescência catastrófica".

Nesse sentido, podemos pensar também na elaboração lacaniana em torno do conceito de afânise (1964). Uma vez tendo surgido no campo do Outro, o significante mestre (S1), na medida em que ele representa o sujeito para um outro significante, o segundo significante tem por efeito a afânise do sujeito. Desse modo, nos diz Lacan (1964; p. 207), " O sujeito aparece em algum lugar como sentido, em outro lugar ele se manifesta como fadding, como desaparecimento".

Com isso, verificamos, no que diz respeito à nossa discussao, que a ciência aparece, na contemporaneidade, como o principal representante do discurso social sendo, portanto, a nosso ver, formador de subjetividades. De modo mais específico, no que diz respeito à superdotação, cabe-nos investigar os efeitos do discurso social sobre o PAH, pois, a nosso ver, existe uma identificação ao significante da nomeação[1].

É claro que não nos pautamos apenas nessa dimensão do discurso

social para pensarmos na superdotação. O que nos chama atenção é o ideal colocado em torno da genialidade e que, a nosso ver, pode ter um caráter segregacionista, da mesma maneira que o fracasso escolar o tem. No entanto, a nosso ver, trata-se de uma segregação menos danosa ao sujeito, uma vez que o sujeito que fracassa é segregado de sua subjetividade e de diversos elementos da cultura.

A esse respeito, encontramos diversos autores psicanalistas que tratam da relação entre psicanálise e educação, mas, conforme já dito anteriormente, de modo geral pensam na sempre importante dimensão do fracasso escolar.

De início, destacamos o trabalho de Mannoni (1985; 1989) por ser ela uma das primeiras a discutir a relação entre psicanálise e educação em uma perspectiva lacaniana e que, ao mesmo tempo, nos servirá como base para a formulação de uma de nossas hipóteses. Mannoni (1989), sustenta a relação entre os pais e com seu filho encontra-se em ação mesmo antes do nascimento da criança e remete cada um dos pais ao modo como cada qual viveu seus édipos e ultrapassaram as "distorções" ligadas ao "desejo de incesto". Assim, essa autora nos diz que o sujeito surge marcado por uma "intersubjetividade", segundo a qual o lugar que ocupa no desejo da mãe e o modo como o pai comparece na castração é que marcará a constituição do sujeito.

Em a criança retardada e a mãe, ela sustenta que a demanda da mãe em relação ao filho se constitui como envelope de seu desejo perdido e, quando esta mãe "solicita do filho que seja inteligente" (MANNONI, 1985; p. 42) alguma coisa vai ocorrer. Para ela, tanto nos casos de debilidade quanto de superdotação, a criança permanecerá como aprisionada no desejo da mãe. Assim nos diz essa autora: "Na medida em que, por trás da sua demanda, é de outra coisa que se trata, a criança permanecerá como uma sombra, tendo sido atribuído um lugar preciso à sua inteligência na fantasia materna. A relação mãe-filho vai estabelecer-se através de um prisma deformante" (p.43). Para mannoni, a criança é convocada a ocupar um lugar que satisfaça o desejo inconsciente da mãe. Desse modo, podemos pensar, com fundamentos nessa autora e no que Lacan (1969) diz é que a criança, mesmo a superdotada, é colocada como um modo

de atender ao desejo materno, o que nos faz pensar na posição sintomática da criança.

É evidente que as discussões aqui feitas e que se aplicam ao propósito de nossas discussões remontam os escritos freudianos. Sabemos, com Freud (1908) que a curiosidade intelectual está associada à curiosidade sexual. Desse modo, sustentamos que o conceito de inteligência proposto pela psicanálise sofre um deslocamento em relação àquele tratado pela psicologia clássica. Na psicanálise, a inteligência passa a ser vista sob o primado do sexual e do desejo. Para Freud, as interrogações que as crianças fazem a respeito das origens ("De onde vêm os bebês?"), não se propõem a resolver o enigma do nascimento dos bebês. Antes, refere-se a um tempo em que a criança se vê confrontada como sujeito diante do desejo do Outro materno.

No entanto, diante dessas e de outras interrogações, a criança vê nas respostas dos adultos sempre um ponto de insatisfação, o que demarca uma impossibilidade de saber sobre o sexo. Todavia, diz Freud (1908; p. 222) "[...] essas hesitações e dúvidas tornam-se [...] o protótipo de todo trabalho intelectual posterior aplicado à solução de problemas, tendo esse primeiro fracasso um efeito cerceante sobre o futuro da criança".

É, entretanto, em Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância (1910) que Freud irá associar o privilegiado relacionamento de Da Vinci com sua mãe e os efeitos disso, associados às investigações sexuais infantis, sobre o desenvolvimento de sua inteligência científica e artística. Freud sustenta que "a pesquisa psicanalítica oferece-nos a explicação completa mostrando a maioria das crianças, ou pelo menos as mais inteligentes, atravessam um período de pesquisas sexuais infantis" (p. 72). Mais tarde (1957), Lacan afirmará que a genialidade de Da Vinci está diretamente ligada ao modo como o renascentista pôde se colocar frente ao desejo de uma mãe fálica e, ainda, como sua genialidade estabeleceu-se como um modo de responder a este desejo.

Finalmente, nesse mesmo texto, Freud (1910) aponta três destinos para o desejo de saber: a inibição intelectual, a compulsão à pesquisa e, por fim, a sublimação. A compulsão à pesquisa refere-se, em linhas gerais, ao fato da atividade intelectual escapar ao recalcamento, mas, de algum modo, per-

manece ligada à busca do gozo sexual que era objetivo das primeiras investigações, o que levaria o sujeito a fracassar novamente quando ele busca respostas ao enigma de sua existência, empreendendo-se em uma busca incessante que se coloca cada vez mais longínqua, mas que, todavia, aparece como motor de suas pesquisas.

É evidente que há muitas outras questões, tanto em Freud quanto em Lacan, que nos permitem discutir sobre a relação entre "cognição" e desejo. No entanto, o nosso espaço não nos permitir avançar mais. Todavia, é oportuno destacar o trabalho de psicanalistas brasileiros que se debruçam sobre a possível interlocução entre psicanálise e educação.

Santiago (2005; 2005ª) tem desenvolvido pesquisas e intervenções clínicas e pedagógicas sobre os sintomas escolares. Seus trabalhos centram-se nos problemas de aprendizagem, distúrbios de comportamento, mal-estar docente e outras formas de manifestação do fracasso escolar, na interface da psicanálise, educação e saúde mental. em trabalho publicado em 2005, ela sustenta que os psicanalistas são cada vez mais confrontados aos sintomas escolares e ainda a uma época que são as diversas práticas concernentes às marcas corporais. Para ela, o que uma psicanálise deve se interessar é mais pelas marcas invisíveis ou inconscientes do discurso do Outro que se manifestam por meio dos sintomas. Para ela, em diversos casos, no que diz respeito aos sintomas escolares e seus correlatos, sob o anonimato da etiqueta científica o sujeito se eclipsa e, trata-se, neste caso dos efeitos inconscientes do laço singular de um sujeito ao discurso materno.

Em uma orientação semelhante, Besset e Rubim (2007) acreditam ser necessário pensar no uso possível da psicanálise nas escolas. Segundo essas autoras, "[...] a psicanálise fornece ferramentas com as quais é possível dar tratamento ao real em jogo na educação, na contemporaneidade" (p. 36). A partir de uma interessante interrogação das autoras no início do artigo podemos também pensar o nosso projeto de investigação: "Quais são as contribuições que um profissional atravessado pela psicanálise pode ofertar a uma escola em tempos hipermodernos? Será que o uso da psicanálise em uma instituição educacional só se dá em casos desviantes ou momentos de crise?" (p.37). Pensaría-

mos nós, com as autoras: pode uma psicanálise de orientação lacaniana pensar na lógica da superdotação em suas relações com o desejo de aprender e com as políticas educacionais brasileiras?

Uma outra psicanalista lacaniana (COHEN, 2004; 2006; 2007) articular as relações da psicanálise com a educação a partir de sua experiência de trabalho com crianças nas áreas de psicomotricidade, psicanálise e educação. Em seu trabalho, essa autora verificou que o fracasso escolar surgia tanto nas turmas de crianças deficientes mentais, quanto nos grupos de alunos superdotados. Com isso, verificou que a inibição das funções intelectuais ocorria nesses dois grupos e a relação professor-aluno se mostrava diretamente ligada a tais inibições. Além disso, Cohen percebeu que parte das dificuldades encontradas pelos alunos referia-se, de certo modo, a questões provenientes do campo transferencial do aluno com o professor. Assim, ela resolveu investigar a etiologia do fracasso escolar analisando as inibições de funções cognitivas, que podem ser produto de situações que concernem à subjetividade, trabalhando na constante interface "Psicanálise e Educação". Considerando então a dimensão do fracasso a partir dos agentes que atuam na educação da criança – pais, professores, instituição escolar, corpo técnico da escola, a autora parte do princípio da "indecibilidade", pois considera que "[...] não se pode afirmar a veracidade ou a falsidade de suas causas" (COHEN, 2004; p.v). Neste percurso, ao pensar que as causas do fracasso não podem ser consideradas nem falsas, nem verdadeiras, a autora propõe pensar em um tratamento contingencial ao sintoma. Para tanto, ela opta por um método de trabalho que leva em consideração a formação de grupos interdisciplinares de reflexão voltados para o caráter contingente de cada um dos casos de fracasso escolar, tomados em sua singularidade.

Segundo essa autora (2007), o psicanalista cidadão tem se deparado com o que é típico de cada época e as queixas escolares são as das mais evidentes. São estudantes que não respeitam aos professores, são professores que se destituem de sua autoridade, são pais que não sabem o que fazer com a não-aprendizagem dos filhos, é a violência na escola, dentre tantos outros fatores presentes na subjetividade de nosso tempo. Como aposta para tratar algumas dessas questões que aparecem no campo educacional, Cohen propõe a prática

da conversação como uma possibilidade de se discutir tais dificuldades a partir da circulação da palavra e pelo acolhimento da diferença. Para ela (2006; p. 15), a conversação é um espaço que favorece "[...] o acolhimento da permanente tensão entre o educável e o ineducável existente em todo e qualquer processo de aprendizagem". O que ele permite? Que tanto alunos quanto professores percebam outras respostas subjetivas que adotam e, ainda, percebam que "[...] como sintoma, o fracasso escolar é parte de seu próprio tratamento" (p.15).

Diversos outros autores (GUTIERRA, 2003; CORDIÈ, 1996; KUPFER; 1999, 2000; LAJONQUIÈRE, 1999; MILLOT, 1987; LOPES, 1998) tratam da interface da psicanálise com a educação. Seja para pensar no fracasso escolar, seja para pensar na posição do professor, seja para pensar em um questionamento em torno das ciências da educação. No entanto, por ser um panorama, não encontramos mais espaços para estabelecer uma discussão mais acurada com tais autores, reservando tal espaço para a futura tese de doutorado. O que nos cabe aqui é, de certo modo, verificar que pouca coisa se investigou em psicanálise em torno da superdotação.

Diante das questões colocadas anteriormente e daquilo que verificamos em diversos autores, podemos sustentar que desde muito cedo houve uma influência muito grande da psicanálise na educação e, no processo educacional, o inconsciente do educador – assim como dos pais – demonstra possuir um peso muito mais significativo que suas intenções conscientes. No caso dos superdotados, o que se é verifica é que ele é tomado como objeto pelo professor, seja de uma certa antipatia, por não suportar aquele que "sabe demais", seja por ser tomado como aluno modelo, respondendo aos ideais do professor.

Do mesmo modo, discutimos brevemente que a precocidade sexual encontra-se associada muito frequentemente à precocidade intelectual, o que aponta para o caráter do desejo na aprendizagem, bem como a dimensão libidinal que sustenta tal desejo. De alguma maneira, verificamos que a superdotação é um modo que o sujeito encontra para responder ao desejo materno e ao fantasma parental. Desse modo, ela pode assumir a forma de sintoma, no caso das neuroses, ou suplência, no caso das psicoses, além de ser um modo de velar a falta-a-ser do sujeito; o superdotado traz concepções a seu respeito que aten-

dem à demanda do par parental e à demanda do Outro social encontrando-se, dessa forma, alienado de seu desejo; existe uma articulação entre o desejo de saber e a inteligência e a superdotação aparece como um modo de saber sobre o gozo sexual; a psicanálise se apresenta como um aporte teórico e um posicionamento ético que a permite problematizar a respeito da dimensão singular do superdotado, bem como interrogar os discursos circulantes na escola – pais, professores, corpo técnico – no que diz respeito à superdotação; a psicanálise, ao problematizar a superdotação, contribui para novas possibilidades de leitura desse fenômeno que tem como teorias prevalecentes as da psicologia cognitiva e a biologia. Desse modo, na aposta da lógica do não-todo, a psicanálise contribui com as políticas públicas em educação ao propor a possibilidade da inserção do sujeito na ordem social.

FRAGMENTOS DE UMA ENTREVISTA

Uma entrevista realizada com um sujeito dito superdotado que frequentava uma instituição de apoio para esse fim também chamou-nos a atenção diante de alguns fatores ligados à posição do sujeito diante do Outro familiar. Tiago é um garoto de 13 anos que foi diagnosticado aos cinco como superdotado. Ele reside com seus pais e uma irmã caçula. A mãe relata que já nos primeiros meses de vida notava algo de diferente nele, quando comparado com outras crianças. Segundo ela, aos seis meses de idade já queria ficar em pé no carrinho, sempre se mexendo, ativo, sendo "mais que os outros": "Eu olhava as outras crianças e achava que elas eram muito lerdas, todas quietinhas. Com um ano ele já andava, parou de usar fraldas com um ano e meio e com um ano e quatro meses já falava, com dois anos falava tudo e tudo certo porque eu ensinava falar tudo certo", relata a mãe. Ela ressalta que percebeu que seu filho era superdotado desde muito cedo, pois sempre gostou de estudar e, segundo diz, com uns três anos começou a ensinar as letras e os números pra ele; ela escrevia num caderno e ele copiava, e dizia: "você tem que escrever na linha". Quando ele foi para a pré-escola, aos quatro anos, já sabia escrever; contava histórias pelos desenhos dos livros, pois ainda não sabia ler. A partir disso, a professora

anuncia à mãe: “seu filho é superdotado!”. De acordo com o pai, Tiago, em sua infância escrevia o dia inteiro, mas apresenta uma contradição em relação ao discurso da mãe:

> Era só deixar ele com o caderno. Ele já nasceu assim eu acho, ele se prendia ali, e eu achando bom. Quando a escola manda ler um livro ele começa logo, gosta de televisão e videogame. Ele aprendeu a ler rapidinho, foi muito novo, antes de entrar no maternal, já sabia ler e escrever. Ele tinha uns quatro anos.

O pai complementa: “é um garoto quieto, ‘agarrado’ com o estudo e responsável; ele me deixa sossegado não preciso ficar cobrando, ele mesmo se alinha”. Quanto a gostar de estudar é citado por todos, in clusive ele próprio. A mãe, por sua vez, destaca que Tiago é uma cri ança obediente e responsável. Segundo ela:

> Ele é muito obediente, não fica na rua, e, é porque ele mesmo não gos ta, apesar de eu também não querer que ele fique na rua. É muito responsável, faz os deveres sem ninguém pedir, quando está em casa gosta de ver filme na televisão, de ficar digitando no computador al gum trabalho da escola e às vezes vai à casa da tia fazer alguma pes quisa na internet, já que em casa não temos internet.

A mãe de Tiago, quando solteira, não pensava em ter filhos. Quando se casou só pensava em tê-los depois de muito tempo, pois já se preocupava com os gastos e com a educação. A gravidez de Tiago foi planejada e sua mãe diz que ficou muito feliz quando soube que estava grávida. Segundo ela, só queria ter “filho perfeito”, mas não imaginou que fosse nascer “tão perfeito assim”. Não passou mal durante a gravidez, e com três para quatro meses Tiago já se mexia. Entretanto sofreu muito no parto: “Se eu fosse olhar isso nem tinha tido outro, ele nasceu de parto normal, mas se aquilo é normal eu nem quero saber o que é anormal. Eu cheguei ao hospital às 19h e só nasceu às 5 da manhã do outro dia”. Ela relata sua satisfação ao saber da superdotação do filho. Para ela, tratava-se

de uma confirmação da "diferença" que ela já pensava que o filho tinha em relação a outras crianças. Assim ela diz:

> Achei bom mais ao mesmo tempo foi ruim, pois ele é diferente e na escola crianças sempre o criticavam, diziam que ele era metido a professor. Como ele foi acelerado ficava na sala com crianças maiores que e essas sempre diziam que ele queria ser igual aos grandes, ele ia de mochila de rodinha pra escola, era pequeno e todos ficavam "zoando ele". Até que um dia a professora chamou atenção dos alunos e disse que eles deveriam se envergonhar porque ele era menor e estava muito mais adiantado do que eles. Já pensei, porque esse menino não é igual aos outros? Mas mesmo assim é bom.

Os pais relatam as histórias de Tiago com orgulho:

> Quando ele ainda estudava na escola pública, pediram pra que as crianças escrevessem um livro, ele escreveu, era coisa simples de crianças. O Ziraldo foi lá, leu o livro, gostou e escreveu o livro dele e eu nem sabia quem era o Ziraldo fiquei sabendo depois disso e, o Tiago teve contato com gente importante. Eu morri de orgulho dele. O Tiago é bom e usa isso a seu favor.

Segundo relatos da família, com três anos Tiago começou a frequentar o maternal em uma escola pública perto da sua casa. Sua mãe diz que sempre se preocupou com a educação de seu filho e relata que, ao ser matriculado na escola, a professora logo percebeu que havia algo diferente na criança. Após, prosseguiu com o ensino fundamental em uma escola estadual de um bairro vizinho. Iniciou seus estudos na segunda série, ao invés da primeira série, pois passou por um processo de aceleração escolar, devido ao estágio avançado que apresentava no desenvolvimento da leitura/escrita em relação aos demais alunos. Quando estava na terceira série foi indicado a participar das atividades de um núcleo de enriquecimento para altas habilidades e, na quarta série, foi

transferido para uma escola privada, mantida por uma grande multinacional, como bolsista, onde estuda até hoje.

No ambiente familiar, de acordo com os pais, Tiago sempre fez muitas perguntas sobre tudo. A mãe relata que quando criança, não gostava de brincar com carrinho, seu interesse era o de montar e desmontar brinquedos e ele "adorava mesmo era de escrever, adorava uma caneta e um papel, se tivesse isso ficava o dia inteiro entretido. Então eu escrevia um monte de frases pra ele ficar copiando". Segundo Tiago, "ser um superdotado é diferente, mas, as pessoas podem ter habilidades e não explorá-las. Cada pessoa tem uma habilidade, porém em áreas diferentes. Não sou superior porque tenho uma habilidade".

Ao responder quando foi que percebeu que era superdotado, diz ter se dado conta quando foi chamado para participar do Núcleo de Enriquecimento de sua cidade porque eles explicaram o motivo de sua seleção. Com o passar do tempo tomou consciência de que era superdotado. Diz que se sentiu bem, alegre, porque tinha algo diferente e estava tendo a oportunidade de ficar com outras pessoas, também, diferentes e desenvolver suas habilidades. Segundo seus relatos, ele fica feliz ao perceber que sua mãe fica satisfeita com sua condição. Acredita que parte de sua alegria relaciona-se à alegria que dá aos pais e pelo fato de saber que os mesmos podem ficar despreocupados com ele. Para ele, ser superdotado é um bem e relata que sabe que tem uma habilidade/talento que a maioria das pessoas não tem e isso pode lhe ajudar a alcançar um futuro melhor: "eu quero ser juiz e a facilidade que eu tenho com a linguagem vai me ajudar".

Agora, em um caso de neurose, temos um assentimento por parte desse sujeito, que insiste na posição na qual o Outro o colocou. De fato, tem-se aí um modo de gozo específico, que é, como resultado de uma operação lógica, a identificação à uma designação e, nesse lugar, Tiago faz-se um nome: o de superdotado. Abaixo, seguem alguns elementos retirados dos enunciados de Tiago ou destacados pelo psicanalista.

Quadro 4 Elementos subjetivos, cognitivos e escolares destacados no "Caso Tiago".		
Elementos cognitivos	Elementos subjetivos	Elementos escolares
Precocidade motora	Curiosidade	Responsabilidade
Precocidade verbal	Objeto de satisfação do Outro	Alvo de críticas
Gosto pela leitura	Identificação ao significante "superdotado"	Aceleração de série/ano
Curiosidade	Posição de mais-valia	_____

Nas entrevistas com os pais, podemos destacar a existência de histórias antecedentes mesmo à ocasião do nascimento dos filhos, tempo este referido à infância materna, no qual já se marcava certo posicionamento, por parte dessa mulher sobre o que o filho iria representar, desejo este viabilizado a partir da chegada de um filho superdotado. Esta criança se constituiria neste objeto idealizado, que viria responder prontamente à demanda incondicional dessa mãe, dada a sua dependência de amor. Nesse sentido, a superdotação pode ser considerada como uma solução para atender o desejo materno. Partimos da hipótese de que o sujeito, dito superdotado, traz concepções a seu respeito que atendem à demanda do par parental e das instituições sociais encontrando-se, dessa forma, alienado de seu desejo; no entanto, tal posição o coloca ainda em uma condição de mais-valia, uma vez que há um ganho social e subjetivo ao ser

tomado como superdotado. Conforme pudemos verificar no discurso de Tiago, ser superdotado garante a ele uma satisfação já que encarna os ideais do par parental bem como aos ideais estabelecidos pela escola e pela sociedade.

Além disso, no caso relatado, ficou patente a atuação de uma operação significante, de uma operação de linguagem, como instituinte de um sujeito determinado a colocar-se no lugar de superdotação. Assim, podemos pensar que a nomeação "superdotado" aparece como um traço bastante peculiar de Tiago, a partir do qual o sujeito pôde articular sua cadeia de significante, marcando-se como sujeito em sua singularidade. A nosso ver, o diagnóstico de superdotado configura-se, para Tiago, como uma fixação em um nome que silencia o sujeito e o transforma em pura determinação, sem dar lugar a uma expressão sexual do inconsciente. Trata-se, aí, de uma identificação que decorre do fato do sujeito subsumir uma, imagem, um nome, um significante, elementos que recobrem um vazio do sujeito.

De todo modo, o que podemos extrair dos casos supracitados é que ser nomeado superdotado ou "dar-se" um nome de superdotado talvez possa exercer a função de Nome-do-Pai, como um dos nomes do pai, pelo menos nos moldes que Lacan designou no seminário 23 (LACAN, 1975; p. 163):

> O pai é esse quarto elemento sem o qual nada é possível no nó do simbólico, do imaginário e do real. Mas há um outro modo de chamá-lo. É nisso o que diz respeito ao Nome-do-Pai, no grau em que Joyce testemunha isso, eu o revisto hoje com o que é conveniente chamar de sintoma.

Por este caminho, não se trata aqui de aprisionar o sujeito em uma dada classificação, nem mesmo fazer vacilar sua identidade enquanto sujeito falante, mas, antes, verificar qual a função que tal nome exerce para este ou aquele sujeito. Trata-se de garantir que, em meio aos universais, algo seja extraído daí e se garanta uma posição muito particular, bastante singular ao sujeito que tomou o nome, seja proveniente de uma enunciação vinda do campo do Outro, seja de uma auto-enunciação, como um modo de se fazer sujeito.

Assim, cada caso narrado permite-nos verificar que um mesmo nome possui funções diferenciadas, seja na neurose, seja na psicose. Isso nos ajuda a resgatar o caráter de particularidade que a psicanálise insiste em resgatar em meio às tentativas recorrentes da ciência em universalizar o mundo e seus fenômenos.

_____

1. Vale destacar que não desconsideramos aqui uma predisposição orgânica à superdotação, que se relaciona ao real do corpo. No entanto, nossa investigação se dirige no sentido de pensarmos nos efeitos do significante sobre o sujeito.

* Relatos transcritos sem correção da língua.

Referências bibliográficas

Besset, Vera Lopes; Rubim, Luiza Mendes. Psicanálise e educação: desafios e perspectivas. Estilos da clínica. Vol. XII, no. 23. 2007. pp. 36- 55.

Câmara, C. G. auto-alfabetização precoce: indício de superdotação ou resposta a um ambiente rico em estímulos? São Paulo, 1999. 159f. dissertação (mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

Clark, B. Otimização do aprendizado: identificação, planejamento e recursos para jovens superdotados e talentosos. Resumo de trabalhos. CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE SUPERDOTAÇÃO. Ministério da Educação e do desporto, 1998. p. 13- 7.

Cohen, Ruth Helena Pinto. Do universal ao singular: um tratamento possível do fracasso escolar. Estilos da clínica. 2007,Vol. XII, No 23, pp. 56- 67.

_____. A lógica do fracasso escolar: psicanálise e educação. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2006.

_____. Entre o impossível e o necessário da educação:O que a psicanálise pode dizer sobre a etiologia do fracasso escolar. Disponível in: http://www.gradiva.com.br/site/scripts/fescolar.htm. acesso: 24/08/2009.

_____. Uma questão entre psicanálise e educação: sobre a etiologia do fracasso escolar. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. 211 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia,

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
Cordié, A. os atrasados não existem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
Freud, S. (1908). Teorias sexuais infantis. In: Edição Standard Brasileira das obras completas. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
_____(1910). Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância. In: Edição Standard Brasileira das obras completas. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
Gutierra, Beatriz Cauduro. Adolescência, psicanálise e educação: o mestre "possível" de adolescentes. São Paulo: Avercamp, 2003.
Kupfer, M. C. M. Freud e a educação: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.
_____. Educação para o futuro: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.
Lacan, J. (1957). o seminário, livro 4: a relação de objeto. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 1995.
_____. (1964). O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 1998.
_____(1969). Nota sobre a criança. In: Outros escritos. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 2003.
_____. (1974). O Seminário, livro XXI: les non dupes errent. Inédito. Aula de 19/03/1974.
Lajonquière, L. Infância e ilusão (psico)pedagógica: Escritos de psicanálise e educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
Lopes, Eliane M. T. A psicanálise escuta a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
Mannoni, M. A criança retardada e a mãe. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
_____. Um saber que não se sabe. Campinas: Papirus, 1989
Millot, Catherine. Freud antipedagogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Diretrizes gerais para o atendimento educacional dos alunos portadores de altas habilidades/ superdotação e talentos. Brasília: MEC/SEESP, 1995.
_____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: Resolução nº. 02, 11 de setembro, 2001. Disponível em: http://portal.mec.

gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em: 10/09/2008

Novaes, M. H. o desenvolvimento psicológico do superdotado. São Paulo: Atlas, 1979.

Patto, Maria Helena S. a produção do fracasso escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

Perret-Clermont, Anne Nelly. Desenvolvimento da inteligência e integração social. Lisboa, Instituto Piaget, 1995.

Santiago, Ana Lydia. A inibição intelectual na psicanálise. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____ (2005ª). Hiperatividade: marca invisível no corpo. Asephallus: revista do núcleo Séphora. Ano 1, no. 1, nov./2005. pp. 1- 4.

Vigano, Carlo. A avaliação e seus destinos: outras considerações. Mental, nov. 2005, vol.3, no.5, p.15-21.

Virgolim, A. M. R. A criança superdotada em nosso meio: Aceitando suas diferenças e estimulando seu potencial. Escola de Pais do Brasil, Secção de Brasília, Maio, 08-10. 2001.

WHAT PSYCHOANALYSIS TEACHES US ABOUT GIFTEDNESS

Cássio Miranda & Ruth Cohen | Universidade Federal do Rio de Janeiro | Brasil

Abstract: The present work pretends to discuss the giftedness from the psychoanalysis viewpoint. Overall, such subject prevails in the psychological studies, sustained by a genetic and determinist man conception. As we will argue later, the giftedness finds itself directly attached to the intelligence concept, being approached by classical psychology, taking into account the biological, environmental and interactional dimensions. In consequence, generally, the psychological theories approaching giftedness, only describe the gifted one within its capabilities and skills, isolating him in a way that in the scientific dialogue, he ´ s segregated, because we can ´ t find, in those theories, a possibility that grants the access to the dialogue and subjectivity of such persons. Thus, in face of the subjectivity exclusion that we find in the psychological language regarding the gifted, we pretend to consider the great skills – the other designation of gifted – starting from a psychoanaly sis perspective that will take into consideration the narrow relation between psychic constitution and cognitive constitution.

Keywords: Giftedness; Phycoanalysis; Case study.

REFLEXÕES SOBRE A DIMENSÃO "INATA DO TALENTO MUSICAL"

Françoys Gagné | Université du Québec à Montréal (UQAM) I Canadá

Resumo: Os músicos nascem ou fazem-se músicos? Essa foi a questão-desafio colocada aos oradores convidados para um workshop científico sobre música e talento, realizado em Janeiro de 2013, organizado em conjunto por três centros de investigação afiliados à Universidade de Montreal e Universidade McGill: o centro BRAMS (International Laboratory for Brain, Music and Sound Research), o centro CRBLM (Centre for Research on Brain, Language and Music), e o centro OICRM (Observatoire Interdisciplinaire de Création et de Recherche en Musique). Este artigo relata a apresentação do autor nesse evento.

Em primeiro lugar, quero deixar claro que a minha literacia musical é bastante limitada. Fiz algumas leituras sobre o desenvolvimento do talento musical ao longo dos anos, e recolhi informalmente alguns dados sobre o assunto; nada mais. Devo minha presença neste workshop a uma teoria do desenvolvimento de talento chamada Modelo Diferencial da Dotação e Talento – MDDT, (em inglês Differentiated Model of Giftedness and Talent, DMGT), cujo suporte empírico foi emprestado da área da educação, com incursões ocasionais no desenvolvimento do talento desportivo (e.g. Tranck le & Cushion, 2006). O MDDT tem recebido alguma atenção no campo da música devido a um capítulo publicado num recente manual sobre o desenvolvimento musical (McPherson & Williamon, 2006). O que o MDDT oferece é um quadro geral para reflectir sobre os ingredientes e dinâmicas do desenvolvimento de talentos; o modelo deixa aos especialistas em música a tarefa de colocar nele "conteúdo musical" relevante, tal como McPherson e Williamon fizeram no seu capítulo.

Palavras-Chave: Modelo Diferencial da Dotação e Talento; Ttalento musical; Modelo de Desenvolvimento das Capacidades Naturais.

A – Visão geral do MDDT

Para preparar apopriadamente o cenário, aqui está uma breve visão geral da estrutura do MDDT (ver Gagné, 2010, para uma apresentação mais detalhada). Em poucas palavras, este modelo define talento como alto grau de mestria sobre competências relevantes a um campo de atividade ocupacional, (conhecimentos e habilidades), resultado de um longo processo de desenvolvimento, o qual tem sua base em capacidades ou aptidões naturais notáveis (os dons; gifts em inglês). Esse processo desenvolvimental é beneficiado – ou limitado - por um conjunto constante de influências de catalisadores intrapessoais e ambientais. Tal como apresentado na Figura 1, o MDDT é constituído por cinco componentes principais. Um grupo de capacidades naturais, à esquerda, que servem como blocos de construção para os vários campos ou áreas de competências, à direita. O talento musical (musicianship, musicalidade) pertence ao grupo ocupacional TA (Talento - Artes) à direita. As capacidades naturais extraordinárias (os mais altos 10% da população) são designadas "dons" ou "dotes" (G 'gifts'), e as competências de alto-nível (os mais altos 10% dos aprendentes) são designadas "talentos" (T). Assim, fica claro que a expressão "talento inato", no referencial do MDDT, é somente um oximoro. Tal como está definido, o talento não é inato; ele emerge progressivamente através de um longo processo de desenvolvimento. Quanto mais elevado for o nível desejado de talento, mais longo será esse processo. Finalmente, o desenvolvimento do talento musical requer apoio constante de dois grandes grupos de catalisadores: catalisadores intrapessoais (e.g. físicos e traços de personalidade, interesses, necessidades, objetivos, perseverança, ou força de vontade), e influências do ambiente (e.g. valores e politicas locais, programas de formação, curricula especializados, professores especializados, apoio parental e/ou do grupo de pares).

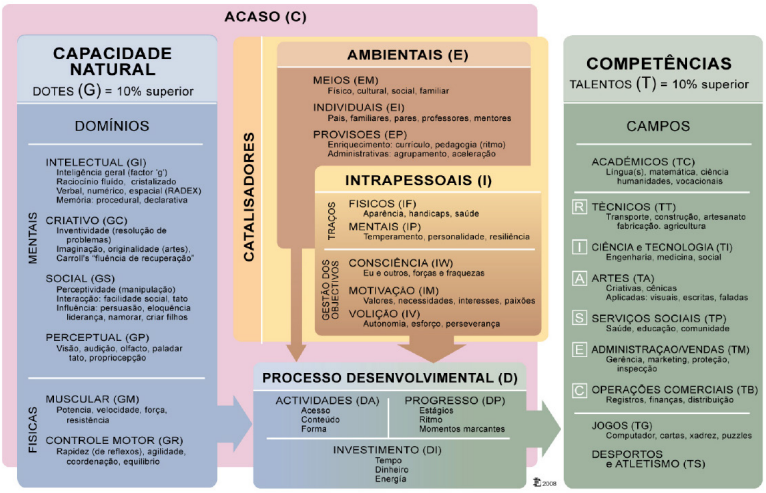


Figura 1. O MDDT 2.0

Note-se a forma como o MDDT diferencia claramente os conceitos de dotação, potencial, aptidão e capacidade natural, dos conceitos de talento, desempenho, realização e capacidades desenvolvidas de forma sistemática, bem como mestria, expertise, eminência e prodígio; essa é uma das qualidades únicas ao MDDT. Observe tambem o uso do termo "capacidade" como um conceito abrangente que inclui o potencial e a realização; tanto a dotação, como o talento representam capacidades, embora de diferentes tipos. Em contraste com essa terminologia clara e bem operacionalizada, o campo da música sofre de uma confusão terminológica similar à que existe na educação dos dotados (gifted). Através da minha limitada pesquisa na literatura empírica nessa área, tenho observado que os termos "musical", "musicalidade", "capacidade musical", "talento musical" e "habilidades musicais" são utilizados para descrever tanto aptidões como desempenhos (e.g., Hallam, 2006; Levitin, 2012).

Desenhado o cenário, vamos abordar o tema proposto no título do workshop, nomeadamente "Músico: Nascido ou produzido?". Para simplificar minha análise, vou associar o talento em "musicalidade" à sua manifestação mais co-

mum, nomeadamente tocar um instrumento musical.

B - O talento musical como uma produção "construída"

Exceptuando alguns poucos casos – quase misteriosos - de extrema prodigialidade entre alguns indivíduos autistas, descritos por Darold Treffert (2012) no seu fascinante livro Islands of Genius (Ilhas de Gênios), o talento musical não aparece da noite para o dia. A figura do MDDT torna claro que o talento musical, colocado no lado direito desta figura, é definitivamente "construído". Todas as quatro componentes causais (G, D, I, e E) contribuem para o desenvolvimento progressivo de competências musicais de elevado nível. A literatura empírica na área da música tem identificado dezenas de pequenas e grandes influências causais. Estas incluem muitos tipos de capacidades naturais, capacidades cognitivas como a inteligência geral e a memória de trabalho (Ruthsatz & Detterman, 2003; Ruthsatz & Urbach, 2012), capacidades perceptuais como discriminação auditiva, ou "senso da qualidade do tom e timbre" (Hallam, 2006), bem como destreza de controlo motor (McPherson & WIlliamon, 2006). Alem disso é tambem construido sobre milhares de horas de aprendizagem e treino, um processo enfatizado pelo conhecido conceito de prática deliberada, de Ericsson (Ericsson, 2002).

O grupo de catalisadores intrapessoais abriga um valioso tesouro de influências causais. Por exemplo, algumas caraterísticas físicas tais como o comprimento dos dedos (no subcomponente IF – Intrapessoal-Físico) poderia influenciar, até certo ponto, a extensão do repertório disponível a alguns pianistas. Quanto ao componente IP (Intrapessoal- Personalidade), eu me surpreenderia se não existisse um amplo arquivo de dados de estudos relacionando caraterísticas de personalidade com excelência musical. Mais ainda, conceitos como interesse, paixão, ou compromisso, todos pertencentes ao subcomponente IM (Intrapessoal-Motivação), certamente desempenham papel significativo na explicação das diferenças individuais no avanço musical. O mesmo pode ser dito de outros constructos associados ao subcomponente IV (Intrapessoal-Volição), tais como força de vontade, concentração ou focalização, e perseverança. Fi-

nalmente, centenas de estudos têm examinado o impacto de influências ambientais, quer as mais distais tais como as que integram o subcomponente EM ou "milieu" (Ambientais-Meio) (e.g. recursos disponíveis ao ensino, valores culturais), ou influências mais proximais, como supervisão parental, qualidade pofissional do professor, ou influências dos pares.

Em suma, um extenso levantamento da literatura científica sobre o desenvolvimento do talento musical certamente traria à tona dezenas de variáveis que demonstraram predizer, com maior ou menor força, as diferenças individuais na progressão musical. Quando me refiro a "maior ou menor força", quero dizer que algumas variáveis desempenham em média um papel mais significativo que outras, na emegência do talento musical. Que variáveis são essas? Ou, dito de outra forma, o que faz a diferença? Capacidades naturais? Quantidade de prática? Qualidade da prática? Caraterísticas de personalidade? Investimento com paixão na música? Compromisso com aprender? Mestria, expertise do professor? Supervisão parental? Outros fatores? Não tenho dúvida que seria possível encontrar fortes defensores da maior parte dessas variáveis. Esta questão chave, a que denominei pergunta WMD "O que faz diferença?" (What makes a difference?), deveria receber muito mais atenção por parte dos pesquisadores na área da música, do que a análise repetitiva das influências individuais.

C - As bases "inatas" do talento musical

Uma vez explicado o meu ponto de vista, de que o talento musical é essencialmente um resultado "construído", tenho agora um problema sério com a escolha forçada pelo formato expresso no título do simpósio: "Músicos: nascidos OU construídos?". Aqueles que têm seguido a área da genética comportamental ao longo das últimas décadas estão bem conscientes de que o formato de escolha forçada não se encaixa no conhecimento atual sobre o debate natural/alimentado (nature/nurture). Não se trata de "natural" OU "alimentado", mas sim de "natural" E "alimentado", ou mais apropriadamente, da visão interatctiva descrita no título do excelente livro de Matt Ridley's (2003): 'Nature via Nurture'. Ainda assim, existem pesquisadores que se sentem confortáveis com este for-

mato de escolha forçada. Para esses pesquisadores, o componente "inato" – a que chamam, de forma um pouco disparatada, de "talento inato" – não existe. John Sloboda, Anders Ericsson e os seus seguidores estão entre os principais promotores dessa posição (veja Ericsson, Roring, & Nandagopal, 2007; Howe, Davidson, & Sloboda, 1998). Eu tenho combatido esse "agnosticismo genético" há quase duas décadas (Gagné, 1998, 1999, 2007, 2009, 2013b). Estes autores na verdade representam uma proporção muito pequena de académicos interessados no desenvolvimento do talento, apesar de terem um conjunto alargado de seguidores entre os que popularizam o conhecimento científico. Vejam bestsellers recentes, como The gold mine effect (Ankersen, 2012), Talent is overrated (Colvin, 2008), The Talent Code (Coyle, 2009), Outliers (Gladwell, 2008), Bounce (Syed, 2010), e muitos mais. Todos estes livros promovem o ambientalismo rígido de Ericsson, uma posição que tenho chamado de ideologia "Antinat".

Ao se reconhecer um componente "inato" no talento musical, novos problemas emergem, sendo o principal definir o sentido exato de "inato". Quando se usa a expressão "músicos natos", passa-se a imagem de capacidades que já estavam presentes ao nascer, pelo menos virtualmente; estão apenas à espera para surgir subitamente, no momento certo, plenamente desenvolvidas, colocando o aprendiz num estado de expertise instantânea! Bem, essa é a forma como as pessoas Antinat têm construído o espantalho ("homem de palha") do talento inato! E nós mantemos esse espantalho simplesmente ao usar o termo "inato" sem especificar o seu significado correto. Eu mesmo sou comumente uma vítima comum desse mau costume. Aqui está um exemplo típico da forma como muitas pessoas apresentam os conceitos de dotação e talento no MDDT: " A distinção que faz Gagné entre dotação e talento é importante aqui: o primeiro (dotação) é inato, o outro (talento) desenvolvido" (Walker, 2006, p.447). Poderia citar dezenas de exemplos similares desta falha básica de compreensão da natureza da dotação no MDDT.

Na realidade, capacidades complexas como as habilidades musicais não podem ser de maneira alguma inatas – além, é claro, dos casos por resolver dos prodígios autistas de Treffert! Aqui está uma definição estricta de "innate-

ness" (próprio de ser inato), estabelecida por Robert Plomin, um dos gigantes da genética comportamental: "ser inato [Innateness] implica rígidos padrões fixos de ação de uma espécie, os quais são impenetráveis à experiência. A influência genética nas capacidades e outros traços complexos não denota efeito rígido, determinista, de um só gene, mas antes propensões probabilisticas de muitos genes combinados em sistemas multi-gênicos" (Plomin, 1998, p.421). A mensagem é clara: não se deve usar expressões como capacidades inatas, ou talentos inatos. Mesmo quando usados metaforicamente, passam as imagens erróneas que os Antinat sentem gozo em distorcer. Por esta razão, adotei a expressão "capacidades naturais" para falar sobre aptidões.

Se as capacidades em si não podem ser inatas ou verificadas à nascença, onde reside então a dimensão "inata"? O que significa realmente a expressão "um músico nato"?. O que é inato reside verdadeiramente nos fundamentos biológicos das capacidades humanas e caraterísticas pessoais. Aqui está a maneira como eu exemplifico este fenómeno (Figura 2). Como parte integrante de uma extensa revisão e atualização que fiz no MDDT alguns anos atrás, adicionei uma terceira dimensão ao modelo, de modo a incluir os três "porões subterrâneos" (ver Figura 2). O modelo em si representa o nível "comportamental", ao "rés do chão"; os três porões representam, de baixo para cima, (B-3) entidades e processos genéticos, (B-2) estruturas e processos fisiológicos, geralmente designados endofenótipos, e finalmente (B-1) caraterísticas anatómicas, ou exofenótipos. Estritamente falando, as estruturas e processos inatos fazem parte dos dois níveis inferiores. Mas elas de fato exercem influencia direcionada para cima, até ao nível "comportamental", ao rés-do-chão do MDDT.

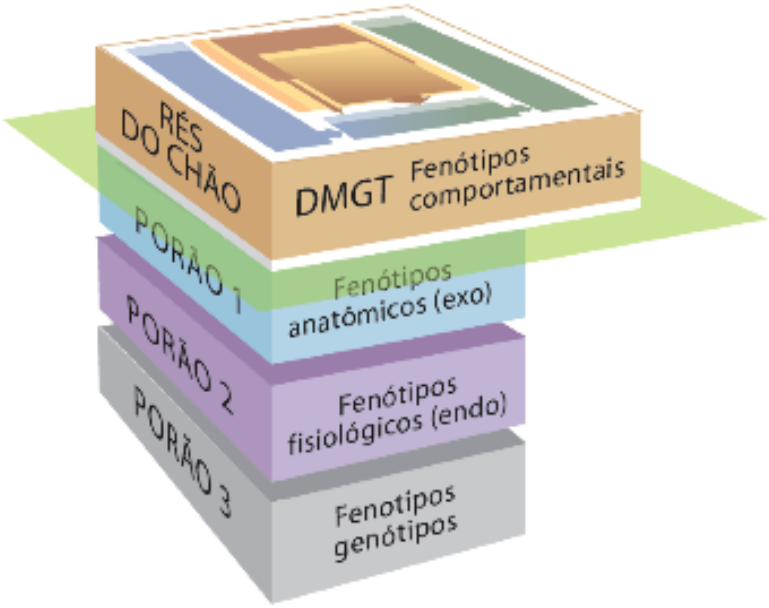


Figura 2. Bases biológicas do DMGT

RÉS DO CHÃO - Fenótipos comportamentais
PORÃO 1 - Fenótipos anatômicos (exofenótipos)
PORÃO 2- Fenótipos fisiológicos (endofenótipos)
PORÃO 3- Alicerces genótipos

Em uma outra adição, propus recentemente um novo modelo (Gagné, 2013a),o Modelo de Desenvolvimento de Capacidades Naturais (Developmental Model of Natural Abilities - DMNA) (ver Figura 3), que descreve o crescimento das capacidades naturais. Esse modelo visa expressar a dinâmica entre fundamentos biológicos e fenótipos comportamentais, através de um processo de desenvolvimento do qual emergem as capacidades naturais (componente G). Pode-se ver quão similar é esse modelo ao MDDT. À esquerda, existem os três subterrâneos que agem como blocos de construção dos quais vão emergir

as capacidades naturais, à direita. Também apresenta um processo desenvolvimental onde a maturação e o exercício informal desempenham um papel relevante. Mais ainda, mostra que os catalisadores intrapessoais e ambientais são envolvidos em fazer emergir essas capacidades naturais.

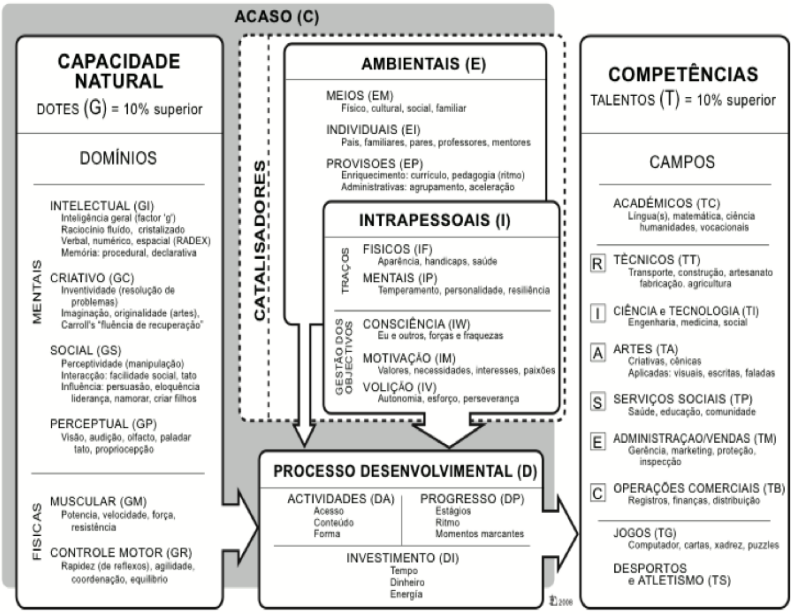


Figura 3. Modelo de Desenvolvimento das Capacidades Naturais (DMNA)

Como se manifesta comportamentalmente esse ser inato (innateness)? Nós inferimos a presença de capacidades naturais para a música através da observação de amplas diferenças individuais na facilidade com que os aprendizes adquirem mestria nas competências básicas requeridas para tocar um instrumento musical (conhecimentos e habilidades). Os prodígios ilustram a extensão dessas diferenças individuais. Qualquer professor de música afirma ser capaz de apontar diferenças individuais significantes em facilidade para aprender, nas primeiras semanas ou meses da introdução de uma criança a um instrumento musical. Certamente as diferenças no ritmo em que progride a aprendizagem

refletem ação de outros componentes, como intensidade da prática, o interesse, a volição ou supervisão parental. Voltarei a essas outras variáveis mais à frente. Mas lembre-se que a pista mais diretamente associada à dotação musical é facilidade de aprender.

No seu famoso estudo de entrevistas com indivíduos excepcionalmente taletosos em seis áreas, incluindo pianistas, Benjamin Bloom (1985a) e seus colegas mostraram repetidamente, apesar da sua tendência ambientalista, que as capacidades naturais excepcionais caraterizavam a maioria dos seus entrevistados. Segue-se uma citação de Bloom tirada do capítulo que resume o estudo:

"Uma outra qualidade geral que foi observada em cada um dos campos de talentos foi a capacidade para aprender bem e rapidamente (em itálico no texto). Essa capacidade para aprender rápido e bem era especialmente marcada, nesses indivíduos, em períodos ao meio do desenvolvimento do talento. Essa característica foi especialmente importante como uma base para seleção de instrução mais avançada em cada área de talento". (Bloom, 1985b, p.545).

Que capacidades naturais procurar como blocos de construção para talento musical? Já apontei três possíveis subcomponentes ou domínios: o domínio cognitivo (GI), o perceptual (GP), e o controlo motor (GR – R para reflexos). A análise de testes de aptidões musicais de Hallam (2006) (e.g. Seashore, Wing, Gordon, Bentley) identifica uma diversidade de capacidades pressupostas naturais, entre elas acuidade auditiva, apreciação da música (ritmo, harmonia, intensidade, e composição), capacidade para apreciar música esteticamente, memória musical de melodias, discriminação de intensidade dos sons, memória de tons, análise de cordas, memória de ritmos, capacidade de estruturar material acústico, o conceito de Gordon de audiation (capacidade de dar sentido ao que é escutado), e algumas outras. Hallam resume o seu inventário da seguinte forma: "O princípio que sublinha todos esses testes é que "musicalidade" tem suas bases na percepção aural. Ao fazer música, o indivíduo é um respondente passivo, mais que um agente ativo" (p.95). Por sua parte, McPherson e Williamon (2006) também tentam descrever o conceito de dotação musical com a sua própria revisão da literatura empírica; a lista desses autores, como é natural,

sobrepõe signifcantemente o inventário de Hallam. Eles concluem: "Os dois ingredients centrais mais importantes na dotação musical, consequentemente, parecem envolver sensitividade para as propriedades estruturais e propriedades expressivas da música (em contraste com as técnicas)" (p.243).

Tendo em mente que musicalidade é um resultado, um estado final de um processo de desenvolvimento, deve-se olhar para além das capacidades naturais ao identificar dimensões "inatas", especialmente na esfera dos catalisadores intrapessoais (ver McPherson & Davidson, 2006). Vamos olhar brevemente para alguns aspetos, por exemplo, o interesse musical: Porque alguns indivíduos mostram desde muito cedo um forte interesse pela música? É apenas uma questão de terem sido criados num ambiente musical? Certamente este não será sempre o caso. Muitos músicos profissionais vieram de famílias onde o interesse musical não era diferente do existente na população em geral. No estudo de Bloom, acima mencionado, o autor do capítulo sobre pianistas reconhece esse fato: "Embora possa parecer pela Tabela 2 que a percentagem de familias musicalmente orientadas é alta em nossa amostra, os números chegam perto de emparelhar com os do estudo de Fatos do Mercado (Market Facts study), de 1974" (Sosniak, 1985, p.24). Essa realidade abre a posibilidade de alguma base biológica na atração pela música.

Mas interesse na música é apenas um aspeto do sub-componente IM (Intrapessoal-Motivacional). Pensemos na atração especial que a maioria dos músicos e ouvintes de música sentem pelo som de um instrumento específico. Isso primeiro ficou claro para mim quando me interroguei sobre a minha própria sensitividade emocional ao som do clarinete. Recuando até à minha juventude, de onde veio esta sensitividade especial? E não é só eu. Aqui está um exemplo retirado do fascinante livro de Claude Kenneson sobre prodígios musicais:
"[Gregor] Piatigorsky evocou a noite em que viu e ouviu um violoncelo pela primeira vez, quando seu pai, Paul, o levou a um concerto sinfônico: 'Eu nuca tinha ouvido nem visto nada tão lindo antes'. No dia seguinte, em casa, Grisha se armou com dois pedaços de pau, um comprido, para o violoncelo, e um curto, para o arco, e fingiu tocar o violoncelo" (Kenneson, 1998, p.145).

Como se pode explicar esta paixão súbita por aquele instrumento

musical em particular? Porque não outro, uma vez que ele foi a um concerto sinfónico? Muitos indivíduos, profissionais e apreciadores de música, provavelmente têm esta paixão seletiva por um instrumento musical em particular. Pergunto-me até que ponto esta paixão foi estudada na área da música, em termos de suas bases biológicas.

Agora, se passarmos do subcomponente IM para subcomponete chamado Volição (IV), também poderemos localizar elementos "inatos". Voltemos a Gricha, e a um comentário citado no livro de Kenneson. Piatigorsky disse: "Meus pais não me encorajaram nem desencorajaram de modo especial a me tornar um músico – Eu mesmo estava absolutamente determinado quanto a isso, desde uma tenra idade." (Citado em Kenneson, 1998, p.145). De onde vem este forte compromisso com a música? Comprometimento parece desempenhar um papel significativo em assegurar avanço musical. McPherson mostrou num estudo que o compromisso expresso antes do início das aulas de música foi um forte preditor do progresso após alguns meses (veja Coyle, 2009, pp.102-105). De onde vêm as diferenças individuais em graus de compromentimento? Porque algumas pessoas são tão fortemente compromissadas com um curso de estudo ou ação, enquanto outras mostram pouco comprometimento? Mais uma vez, a pesquisa sobre personalidade e características motivacionais, especialmente no Modelo dos Cinco Fatores (FFM) de traços de personalidade, (também conhecido como o Big Five), sugere que há uma base genética significativa para tais diferenças individuais (McCrae, 2009).

Tendo feito a revisão dos pontos de vista que eu pretendia apresentar, permitam-me resumir as minhas reflexões em poucas frases. O modelo MDDT propõe uma teoria do desenvolvimento do talento, na qual o talento musical emerge da complexa interação entre quatro grupos de influências causais: capacidades naturais notáveis, um processo de desenvolvimento intenso e prolongado no tempo, e ainda uma diversidade rica de caraterísticas intrapessoais e ambientais. Apesar de todo o processo confirmar que o talento musical é "construído", muitas das influências causais têm claras bases genéticas ancoradas em fundamento biológicos; essa ideia aplica-se tanto às capacidades naturais como às qualidades intrapessoais. Essas bases genéticas afetam o cres-

cimento das capacidades naturais e das caraterísticas pessoais de tal forma que podemos perfeitamente falar de um componente "inato" (born) do talento musical, na verdade de uma diversidade de facetas "inatas" para este complexo talento.

Referências bibliográficas

Ankersen, R. (2012). The gold mine effect: Crack the secrets of high performance. London, GB: Icon books.

Bloom, B. S. (Ed.) (1985a). Developing talent in young people. New York: Ballantine Books.

Boom, B. S. (1985b). Generalizations about talent development. In B. S. Bloom (Ed.), Developing talent in young people (pp. 507-549). New York: Ballantine Books.

Colvin, G. (2008). Talent is overrated: What really separates world-class performers from everybody else. New York: Penguin.

Coyle, D. (2009). The talent code: Greatness isn't born. It's grown. Here's how. New York: Bantam.

Ericsson, K. A. (2002). Attaining excellence through deliberate practice: Insights from the study of expert performance. In M. Ferrari (Ed.), The pursuit of excellence in education (pp. 21-55). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Ericsson, K. A., Roring, R. W., & Nandagopal, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: an account based on the expert-performance framework. High Ability Studies, 18, 3-56.

Gagné, F. (2013a). The DMGT: Changes within, beneath, and beyond. Talent Development and Excellence, 3.

Gagné, F. (2013b). Yes, giftedness (aka "innate" talent) does exist! In S. B. Kaufman (Ed.) Beyond talent or practice: The complexity of greatness. Oxford, UK: Oxford University Press.

Gagné, F. (2011). "Some" equity through meritocracy: A rejoinder to 32 comments. Talent Development and Excellence, 3, 131-164.

Gagné, F. (2010). Construindo o Talento a partir da dotação: Breve visão do

DMGT 2.0. Available on Dr. Gagné's website : www.gagnefrancoys.wix.com/dmgt-mddt.

Gagné, F. (2009). Debating giftedness: Pronat vs. Antinat. In L. V. Shavinina (Ed.), International handbook on giftedness, pp. 155-198. Dordrecht, Netherlands: Springer.

Gagné, F. (2007). Predictably, an unconvincing second attempt. [Commentary on Ericsson et al.'s target article: "Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert-performance framework," same issue.] High Ability Studies, 18, 67-69.

Gagné, F. (1999). Nature or Nurture: A re-examination of Sloboda and Howe's (1991) interview study on talent development in music. Psychology of Music, 27, 38-51.

Gagné, F. (1998). A biased survey and interpretation of the nature-nurture literature. Behavioral and Brain Sciences, 21, 415-416.

Gladwell, M. (2008). Outliers: The story of success. New York: Little, Brown.

Hallam, S. (2006). Musicality. In G. E. McPherson (Ed.), The child as musician: A handbook of musical development (pp. 93-110). New York: Oxford University Press.

Howe, M. J. A., Davidson, J. W., & Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: Reality or myth? Behavioral and Brain Sciences, 21, 399-442.

Kenneson, C. (1998). Musical prodigies: Perilous journeys, remarkable lives. Portland, OR: Amadeus Press.

Levitin, D. J. (2012). What does it mean to be musical? Neuron, 73, 633-637.

McCrae, R. B. (2009). The Five-Factor Model of personality traits: Consensus and controversy. In P. J. Corr & G. Matthews (Eds.), The Cambridge handbook of personality psychology, pp. 148-161. Cambridge, England: Cambridge University Press.

McPherson, G. E. (Ed.) (2006) The child as musician: A handbook of musical development. New York: Oxford University Press.

McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2006). Playing an instrument. In G. E. McPherson (Ed.), The child as musician: A handbook of musical development (pp. 331-351). New York: Oxford University Press.

McPherson, G. E., & Williamon, A. (2006). Giftedness and talent. In G. E. McPherson (Ed.), The child as musician: A handbook of musical development (pp. 239-256). New York: Oxford University Press.

Nisbett, R. E. (2009). Intelligence and how to get it. New York: W. W. Norton.

Plomin, R. (1998). Genetic influence and cognitive abilities. Behavioral and Brain Sciences, 21, 420-421.

Pulli, K., Karma, K., Norio, R., Sistonen, P., Göring, H. H. H., & Järvelä, I. (2008). Genome-wide linkage scan for loci of musical aptitude in Finnish families: Evidence for a major locus at 4q22. Journal of Medical Genetics, 45, 451-456.

Ridley, M. (2003). Nature via nurture: Genes, experience and what makes us human. Netley, Australia: Griffin.

Ruthsatz, J., & Detterman, D. K. (2003). An extraordinary memory: The case study of a musical prodigy. Intelligence, 31, 509-518.

Ruthsatz, J., & Urbach, J. B. (2012). Child prodigy: A novel cognitive profile places elevated general intelligence, exceptional working memory and attention to detail at the root of prodigiouness. Intelligence, 40, 419-426.

Sosniak, L. A. (1985). Learning to be a concert pianist. In B. S. Bloom (Ed.), Developing talent in young people, (pp. 19-67). New York: Ballantine Books.

Syed, M. (2010). Bounce: Mozart, Federer, Picasso, Beckham, and the science of success. New York: Harper.

Tranckle, P., & Cushion, C. J. (2006). Rethinking giftedness and talent in sport. Quest, 58, 265-282.

Treffert, D. A. (2012). Islands of genius: The bountiful mind of the autistic, acquired, and sudden savant. London, England: Jessica Kingsley.

Ukkola, L. T., Onkamo, P., Raijas, P., Karma, K., & Järvelä, I. (2009). Musical aptitude is associated with AVPR1A-haplotypes. PLoS ONE, 4(5), e5534. Doi:10.1371/journal.pone.0005534.

Walker, R. (2006). Cultural traditions. In G. E. McPherson (Ed.), The child as musician: A handbook of musical development (pp. 439-460). New York: Oxford University Press.

Françoys Gagné
Université du Québec à Montréal (UQAM) I Canadá
fysgagne@gmail.com

REFLECTIONS ABOUT THE "INATE" DIMENTION OF THE MUSICAL TALENT

Françoys Gangé | Université du Québec à Montréal (UQAM) I Canadá

Abstract: Are musicians born like that or do they become musicians? That was the question--challenge placed to the invited speakers in a scientific workshop regarding music and talent that took place in January of 2013, organized in an all together set of three investigation centers af filiated to the Montreal University and McGill University: the BRAMS center (International Laboratory for Brain, Music and Sound Research), the CRBLM (Center for Research on Brain, Language and Music), and the OICRM center (Observatoire Interdisciplinaire de Création et de Reserche en Musique). This article describes the author ´ s presentation in that event.

First of all, I want to let clear that my musical literacy is pretty limited. I have done some reading about the development of the musical talent over the years, and informally gathered some data about this subject, nothing more. I owe my presence in this workshop due to the development of the talent theory called Differentiated Model of Giftedness and Talent – DMGT, which empirical support came from the educational area, with occasional incursions in the sportive talent development (e.g. Tranckle & Cushion, 2006). The DMGT has been receiving some attention in the music area due to a chapter that has been publicized in a recent manual about musical development (McPherson & Williamon, 2006). What DMGT really offers is a general picture to reflect about the ingredients and dynamics of the talents development; the model leaves to the music specialists the task to fill it with the relevant "musical content", just as McPherson and Williamon have done in their chapter.

Keywords: Giftedness; Phycoanalysis; Case study.

VARIA

Metodologia CEDET:
Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento

Zenita C. Guenther, PhD | CEDET – ASPAT | Lavras- MG - Brasil

Sobre Educação Inclusiva:

Educação Inclusiva envolve uma maneira de olhar a escola pública como uma instituição accessível a toda a comunidade, abrangendo pelo menos duas provisões de base:

1º. A todas as crianças, jovens ou adultos da comunidade, sejam que características tiverem ou deixarem de ter, são assegurados por direito e concretizados na prática, nas escolas de qualquer nível, ou localização, os seguintes espaços: a) **Espaço social** (matrícula, freqüência, registros, participação continua e planejada); b) **Espaço físico** (participação em uma turma comum, meios para movimentação e comunicação, lugar definido em sala de aula em um grupo de faixa etária compatível); c) **Espaço psicológico** (pertencimento ao coletivo da escola, ao corpo discente regular, e à turma de alunos em que está inscrito); d) **Espaço pedagógico** (participação em todas as atividades grupais e individuais que respondam aos seus interesses e necessidades, ou seja, em todas as situações educativas dentro e fora da escola, em que puder participar, quiser acompanhar, e/ou for aconselhável desenvolver).

2º. A todos e cada um dos alunos, independente de caracterização física, social, mental ou escolar é assegurado resposta às necessidades educativas especificas, nas modalidades, formatos e condições apropriados ao seu próprio projeto educativo, independente do que fazem os outros alunos.

Entretanto, embora esse ideário teórico-filosófico seja tacitamente aceite, ex-

iste na escola uma atitude embutida na vivência da Educação Inclusiva a privilegiar o cultivo de práticas pedagógicas dirigidas a acolher minorias distanciadas da média, em alhuma caracteristica ou feição, com o objetivo claro ou velado de pressionar o grupo minoritário em direção à maioria da população. Portanto, aceitam-se com facilidade práticas que favoreçam a quem estiver abaixo da média, em algum aspecto, a se mover no sentido de alcançá-la, e existe boa-vontade com práticas visando trazer para perto da média os indivíduos excepcionais localizados abaixo dela. O grande problema é que essa atitude não se aplica a educação para alunos localizados **acima da Média**, porque (clara ou veladamente) distancia a escola do seu objetivo social de equalizar a população pela maioria.

Por sua propria natureza e especificidade, as práticas educativas para desenvolver potencial e talento afastam para mais longe da média pessoas já naturalmente distanciadas, tornando-as cada vez mais diferentes da maioria. Ao que me parece, nesse sub-solo ideológico está a raiz profunda à base dos muitos impedimentos para se: a) identificar e encontrar os alunos mais dotados e talentosos, b) assisistir e ajudar a desenvolver sua já elevada capacidade, e/ou melhorar seu já bom desempenho.

Algumas alternativas precisam ser visualisadas para minimizar o conflito entre esses dois objetivos da escola: desenvolver os individuos e equalizar a população. Tais alternativas exigem, primeiro, abrir o Conceito de Inclusão, para abranger a comunidade e sociedade maior no espaço educativo dos alunos, introduzindo uma visão mais amplificada de mundo; e segundo, inovar as práticas educativas para os alunos mais capazes, estendendo-as literlmente para alem das paredes da escola... A Metodologia CEDET - Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento - parte da idéia de ampliar o espaço da escola, e organiza a intervenção educativa em formato individual, focalizada concretamente no domínio de capacidade identificado no aluno, envolvendo no processo a família, escola e vizinhança, avançando gradativamente para a comunidade maior.

Alguns problemas crônicos:

A educação para dotados e talentosos, como sub-área da Educação Especial, tem em seu bojo certos problemas que vem se mantendo por várias décadas:

1. **Distância entre o conhecimento acumulado e a prática educativa** – o saber disponibilizado pela pesquisa permanece ao nível de discussão, debate, cursos, palestras, publicações, e comunicação em eventos acadêmicos, sem chegar até as crianças dotadas... Desde a década de 90 que Gallagher (1997) chama atenção para esse fato, lamentando que as crianças não estejam recebendo qualquer beneficio dos resultados de muitos estudos e pesquisas científicas amplamente divulgadas. Acrescento que nem mesmo os professores trabalhando com os alunos chegam a absorver esse saber e, de modo geral, não conseguem ver relação entre a pesquisa feita na área e o seu dia a dia na escola. A metodologia CEDET tem por objetivo eliminar a distância entre o que se sabe e o que se faz no trabalho educacional com crianças dotadas e talentosas.

2. **Obscuridade de conceituação** - a utilização indiferenciada de várias palavras, que não se referem necessariamente aos conceitos estabelecidos, resulta em confusão crescente entre a conceituação de construtos centrais, embaralhando o referencial básico à prática educativa... Conceitos amplos e superpostos, como "dotação", "capacidade elevada", "talento" são usados amplamente sem qualquer diferenciação, mesmo se e quando traduzidos corretamente, o que nem sempre acontece, em eventos e publicações, inclusive em orientação emitida por órgãos oficiais, perpetuando a situação caótica vista por Gagné desde os anos 80 (Gagné, 1983; 1995). Na metodologia CEDET é feito todo esforço para clarear e firmar conceitos, para sobre eles construir a base do trabalho educativo com as crianças dotadas e talentosas.

3. **Definições e estudos apoiados somente em manifestações de inteligência**, amplamente comentados e discutidos (Freeman e Guenther, 2000), ao ponto de alguns conceitos diferenciados fora da área intelectual, como criatividade, ou capacidade sócio-afetiva, serem operacionalmente definidos em termos de funções intelectuais e cognitivas, tais como "compreender", "associar", "pensar", o pode ser visto em Sternberg (2003). Essa posição permanece inalterada, apesar de ampla evidência cientifica mostrando que a inteligência

medida na infância, especificamente por testes de Q. I., não se relaciona com produção e sucesso na vida, (Deary, Whiteman, Starr, Whalley & Fox, 2004). Na metodologia CEDET toma-se por base, a partir da identificação das crianças dotadas e talentosas, uma diferenciação de sinais que permitam associar o potencial existente com um ou mais domínios de capacidade humana, nos moldes do que é explicitado por Gagné no DMGT (Gagné e Guenther, 2012).

4. **Pouco ou nenhum resultado**, talvez o aspecto que mais preocupa em relação à Educação para Dotados e Talentosos é o crescente aumento de evidência empírica, notadamente nos últimos 20 anos, mostrando, sem margem de dúvida, **a inutilidade do "enriquecimento":** Programas de educação especial para alunos dotados, apoiados em "atividades de enriquecimento" - **não deixam resultados a longo prazo.**.. Esse ponto está claramente abalizado em White (1992): "apesar de ampla satisfação pessoal de alunos e professores, as desejadas vantagens em termos de desenvolvimento do potencial, a longo prazo, desaparecem ao terminar a participação do aluno no programa"... reforçado por Joan Freeman (2006): "Não se justificam programas para alunos dotados sem uma perspectiva de resultados a longo prazo".

Sob qualquer ângulo que se deseje avaliar, aumenta a comprovação empírica sobre a inutilidade de "Enriquecimento Curricular", com dados acumulados desde Terman (1925) mostrando que atividades de "enriquecimento" NÃO desenvolvem potencial e NÃO deixam resultados em longo prazo (Guenther, 2011 p 85-86); o mesmo ponto é enfatizado em recente exposição de Ziegler & Phillipson (2012) citando os estudos de Lipsey e Wilson (1993): "The traditional gifted education had been discredited··· largely ineffective··· measured enrichment program effect sizes ranged from minimal to, at the very best, moderate".

Em recente survey internacional realizada na Inglaterra, sobre provisões e programas para alunos dotados e talentosos, os autores apontam como o "CEDET, Brasil, provê uma ilustração da maneira como programas para dotados podem ser construídos ao redor de uma abordagem holística positiva." (Freeman, Raffan and Warwick, 2010, p 15).

De fato, a metodologia CEDET é essencialmente um conjunto de estratégias para a construção de um espaço de apoio, complementação e suplementação educacional ao aluno dotado e talentoso, matriculado em diferentes escolas e diversos níveis de ensino (Guenther, 2011). São centrais a essa metodologia os seguintes conceitos:

Dotação = implica presença de alto nível de Capacidade natural como potencial em algum domínio de capacidade humana, previsto no plano genético; **Talento** = indica Desempenho superior, habilidade notável em alguma área de atividade, como capacidade adquirida por força de condições presentes no ambiente.

Ambas essas capacidades, natural ou adquirida, podem ser aperfeiçoadas e desenvolvidas por intervenção educativa, por diferentes vias de ação (Angoff, 1988). **Dotação**, implicando aptidão e potencial, como expressões de Capacidade Natural, tem origem em predisposições genéticas, as quais contêm a raiz profunda das diferenças individuais.

O processo de desenvolver a dotação tem algumas características próprias:

a) passível à influência da maturação geral do organismo; b) desenvolvido lentamente, devido à profunda associação ao sistema físico-neural; c) influenciado por educação informal e vivência cotidiana; d) acumulado em longos períodos de tempo; e) resistente a estímulos externos, recompensas, ou castigos. Desse trabalhoso e paciente processo resulta: **amplo poder de generalização, maior gama de aprendizagem sedimentada, e melhor previsão para aprendizagem futura.**

Por sua vez, o Talento implica em desempenho superior, habilidade notável em alguma capacidade adquirida, a qual depende diretamente da presença de capacidade natural.

O processo de desenvolver um talento, por sua vez: a) depende de aprendizagem intencional; b) mostra crescimento rápido; c) é diretamente associado à quantidade e qualidade de ensino, treino, exercício, prática; d) responde a estímulos externos como prêmios, recompensas, elogios, e) traz respostas visíveis e imediatas. Porem, uma vez desenvolvido, um talento tem estreita área de transferência, privilegia experiência retrospectiva, depende de evocação de aprendizagem adquirida, com pequena previsão de aprendizagem futura (Angoff, 1988).

Assim compreendido o processo de desenvolvimento de dotação e talento, e considerando resultados a longo prazo, não há outra conclusão possível: desenvolver dotação é mais promissor para a vida humana, e para o projeto educativo da sociedade, que cultivar talentos. Aí está a base para a orientação metodológica e organizacional para o CEDET[1].

Definindo objetivos...

Desenvolver dotação envolve maturação geral, acontecendo ao correr do tempo, integrada à vivência quotidiana praticamente imprevisível, sujeita à interferência de elementos ao acaso... tecido em uma intrincada rede de educação informal, com resistência natural à ação de estímulos externos... Portanto é um **processo essencialmente condicionado por fatores e vias não planejáveis**, tais como amadurecimento e maturação continuada do organismo, aprendizagem espontânea, informal, assistemática, e circunstâncias do Acaso...

Ou seja, **desenvolver capacidade natural** demanda um tipo de aprendizagem veiculada por vivência e experiência de vida, em longos períodos de tempo, por vias de educação informal; **desenvolver um talento permite um processo intencional manejável por educação sistematizada, ensino, exercício, treino, prática, em extensão de tempo relativamente curto**. Porem, em termos de resultados, desenvolver capacidade é mais promissor para a vida que cultivar talentos.

Um estudo de laureados com o Prêmio Nobel, (Shavinina, 2005), aponta que

pessoas produtivas, que fizeram diferença no cenário geral, indicam a vida e o acaso como os fatores que mais contribuíram para o desenvolvimento de suas capacidades. No CEDET temos o propósito de aprender a bater o acaso, e vencer as contingências da vida, os quais parecem seguir o distorcido Princípio de Mateus - "a quem mais tem mais lhe é dado"...

Estimular o **crescimento da dotação** requer uma visão do processo educativo como **formação da pessoa**, envolvendo experiência de vida, presença de pares com interesse compatível, convivência com pessoas "admiráveis", aprendizagens internas de ser, e esclarecimento de valores... Dessa teia de conhecimento construído ao longo do tempo, integrando esforço de muitos estudiosos teóricos e práticos na área, vieram os princípios básicos da metodologia CEDET, na condução do ambiente para **vivência educativa:**

1. Atitude científica, com firme base em estudos, pesquisa e prática registrada;
2. Paciência, persistência, sem pressa de concluir, achar resposta, criar modelo;
3. Fé no referencial científico integrando o conhecimento acumulado;
4. Quadro teórico em permanente construção, sem adotar um ponto de vista, nem seguir um modelo prescrito;
5. Ênfase na imersão ambiental para captar a força da educação pela vivência e experiência, não por explicações, debates, discussão (Antipoff, 1992).

Construir um ambiente educativo apropriado ao desenvolvimento da capacidade natural requer planos pedagógicos formulados e desenvolvidos pela vida em comum, em processo de constante interação, em ampla rede envolvendo a equipe de facilitadores, os alunos, entidades, professores, escolas, famílias, instrutores voluntários, todos alerta a cultivar a integração natural do dia a dia que configura de dá forma à comunidade educativa.

Identificação: à procura dos alunos

Descrever mesmo resumidamente a metodologia de identificação desenvolvida para o CEDET, (Guenther, Barroso, Bezerra e Veiga, 1997), exigiria espaço maior que os limites desse artigo, razoavelmente lateral ao tema central de interven-

ção e prática educacional. Apenas para mencionar algumas singularidades, apontamos que, ao invés de adotar uma linha demarcatória, delimitada por resultados de testes, escalas, respostas a questionários, ou outras vias de instrumentação estandardizada, visualizamos um processo desenvolvido ao longo do tempo, na seqüência de acontecimentos naturais na escola, e sala de aula, orientado pela observação contínua, direta e cuidadosa, nas diversas situações de ação, produção, posição e desempenho em que a criança está envolvida (Guenther, 2011).

Intervenção educativa

A intervenção educativa dinamizada pela Metodologia CEDET pode ser assim visualizada:

METODOLOGIA CEDET:

Sistemas de Ensino
Equipe Central Diversificada
Coordenação/ Facilitadores
Ambiente Educativo

Desenv. Dotação (Dominios)	P L A N O	Desenv. Desempenho (Competências)
Escolas		Áreas de Conteúdo Comu/Org/Human
Alunos	I N D I V I D U A L	Invest./ Ciênc/ Tecnol Expr/auto-conh/Habilid Instr. Voluntários
Familias		Entid. Colaboradoras

Processo educativo intencional

Eu – Outro- Mundo — Densidade-Diversidade- Dificuldade-Profundidade

COMUNIDADE MAIOR

A construção do ambiente educativo, base da metodologia CEDET, deve ser

começada junto aos **Sistemas de Ensino**, o que torna possível localizar, durante a infância e adolescência, a proporção esperada de potencial humano existente na população. Aos sistemas cumpre a tarefa de manter a **Equipe diversificada**, recrutada no quadro docente local, nas várias áreas de formação, assegurando assim a ampliação da experiência educativa da equipe, como um todo. A sua primeira e principal tarefa é organizar o centro de modo a criar a atmosfera necessária ao ambiente educativo, incluindo a integração das escolas, famílias e comunidade, segundo o ideário de Helena Antipoff, "Um ambiente propício para a Educação, no 'clima' mais favorável ao tipo de aluno (...). Uma atmosfera de confiança e simpatia". (Antipoff, 1992, Vol. V p. 42).

Desenvolvendo Dotação

Ao lado esquerdo do diagrama estão os elementos básicos ao processo de **desenvolver a dotação**, o primeiro dos quais é a identificação dos **domínios** de maior capacidade sinalizados pelo aluno. O interlocutor natural do CEDET é a **escola** onde a criança está matriculada, e o facilitador planeia seu trabalho em co-responsabilidade com essa escola, desde a coleta de dados para identificação dos alunos, a qual é feita todos os anos, à ancoragem básica para o projeto educativo da criança. Obviamente o **aluno** é o centro nevrálgico da metodologia. Tudo o que acontece, começa pela observação dos canais pelos quais ele expressa seu potencial, e enfoca sua capacidade específica; segue-se o estudo de sua historia de vida, interesses, e momento atual, com vistas a encaminhar o projeto de vida, a longo prazo. São registros básicos ao processo educativo: a ficha acumulativa do aluno, onde tudo é anotado à medida que acontece; e o plano individual, que ordena os eventos do dia a dia, a cada semana. A **família** é integrada durante o processo de inscrição ao CEDET, como a instância maior na tomada de decisões sobre a criança, durante o período de crescimento e formação. No âmbito da família desenham-se os contornos, limites e extensão das expectativas que uma criança traz para a escola. Cada escola indica um docente de seu quadro para atuar como **assistente interno** ao trabalho que o CEDET faz com seus alunos, com o objetivo

também de intermediar as relações CEDET – Escola – e família.

PlanoIndividual

Ao centro da figura, em vertical, está o **Plano Individual** do aluno, fazendo a conexão entre o campo de ação direcionado para **desenvolver o potencial**, ou seja, a **dotação** prevista no plano genético, e as atividades que encaminham o processo de **aperfeiçoar desempenho**, instalar **competências** e cultivar **expertise**, ou seja, **desenvolver talentos**. Por ser essa uma parte da metodologia especificamente voltada para "ensino", organiza-se em áreas especificas de conteúdo, cuja subdivisão, inspirada no referencial da psicologia positiva humanista, apóia-se nas dimensões da personalidade humana - Eu, o Outro, o Mundo: área de **Comunicação/ Organização/ Humanidades**, consolida a concepção do "**Outro**", pelo cultivo da vida social, e inter-relações humanas; a área de **Investigação/ Ciência/ Tecnologias**, explora o contexto no qual se vive, com vistas à formação da **visão de mundo**; e área de **Expressão/ auto-conhecimento/ habilidades**, lida com a esfera de vivência intra-pessoal, auto-conhecimento e **formação pessoal**.
A Intervenção educativa intencional concretiza-se pelo Plano Individual, o qual contempla, para cada aluno, a direção do potencial sinalizado, as diferenças de estilo e ritmo de aprendizagem, alem de seus interesses específicos, e necessidades pessoais. O plano é dinamizado pela combinação de atividades grupais e individuais variadas, vivência e convivência em ambiente educativo, e Orientação Pessoal.

Instrutores Voluntários

Os instrutores voluntários são buscados na comunidade, para conduzir atividades de conteúdo específico. A base teórica a orientar o recrutamento de instrutores voluntários vem principalmente de Helena Antipoff, 1973 (Antipoff, 1992), e Larissa Shavinina, 2005, (Guenther, 2012), apontando que um fator de maior alcance no desenvolvimento da capacidade natural é

inspiração, exemplo, convivência em contato direto com **pessoas admiráveis,** produtivas, bem formadas, ativas, respeitadas na sua área e na comunidade.
O número e caracterização do voluntariado do CEDET variam a cada semestre, de acordo com os planos de trabalho das crianças. Em 2012 o CEDET contou com a colaboração de 40 voluntários no primeiro semestre e 45 voluntários no segundo, além de receber ajuda de pessoas e instituições da comunidade, em situações de apoio direto e indireto ao Centro, seja provendo ajuda de pessoal de seus quadros, ou disponibilizando ao CEDET espaço, equipamentos e ambientes especiais, tais como laboratórios, oficinas, praças de esportes. Em razão do convênio existente entre ASPAT[2] e União Européia, o CEDET recebeu nesse ano voluntários da Eslováquia, Letônia e Itália.
À base do diagrama está a **comunidade maior** servida pelo CEDET, formando o contexto geral a integrar o trabalho pedagógico em um **Processo Educativo Intencional**, levando à configuração de projeto de vida, para os jovens mais dotados.

Uma pergunta possível...

Quem está acompanhando essa descrição, atento aos objetivos a longo prazo, pode estar a se perguntar "para que incluir atividades em um processo visando desenvolver dotação". A pergunta é pertinente, e merece resposta: a metodologia prevê a inclusão de atividades de conteúdo, como um recheio visível no cotidiano do CEDET visando: a) Prover resultados de curto prazo, o que assegura os famosos Ds do trabalho educativo com dotados e talentosos - densidade, diversificação, dificuldade, profundidade (depth); b) favorecer expansão da experiência de vida, vivência de situações novas, concretização de conhecimentos abstratos, aprendizagens relativas a planejar e avaliar acontecimentos em curto e médio prazo, exercitar responsabilidade, autonomia e compromisso; c) Ampliar a visão de mundo pela convivência com "pessoas admiráveis", experiência com escolhas próprias, esquematização do projeto de vida a médio e longo prazo.
O maior desafio subjacente a quem deseja trabalhar com a metodologia do

CEDET, é o compromisso de construir e dinamizar, no dia a dia, essa rede organizacional complexa, intencional, planejada e registrada... e assegurar continuidade de pelo menos cinco anos para a vivência processual de cada aluno...
Quanto a testemunho para essa metodologia, temos a mostrar vinte anos consecutivos de estudo, trabalho contínuo e documentado, acompanhado de bons resultados em termos de desenvolvimento do potencial identificado.
É mais do que esperávamos ao inicio dessa aventura...

1) A sigla CEDET refere-se a ambos: ao Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento

2) Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento

Referências bibliográficas:

Angoff, W. H. (1988). The Nature-Nurture Debate, Aptitudes, and Group Differences, l American Psychologist, Vol. 43, No. 9, 7 13-720

Antipoff, H. (1992) A Educação do Bem Dotado, Coletânea de Escritos de Helena Antipoff, V, SENAI, R.J.

Deary, I., Whiteman, M., Starr, J., Whalley, L. & Fox, H. (2004).The impact of childhood intelligence on later life. Journal of Personality and Social Psychology, 86, 130-147

Freeman, J. E Guenther, Z. (2000) Educando os mais capazes – idéias e ações comprovadas, EPU, Editora Pedagógica Universitária, São Paulo

Freeman, J. (2006) 'Giftedness in the Long Term', Journal for the Education of the Gifted, 29, 384-403.

Freeman, J., Raffan.J. and Warwick, I. (2010) Worldwide provision to develop gifts and talents - An international survey - Research Report – CfBT Education Trust, UK.

Gagné, F. (1983). Douance et talent: deux concepts à ne pas confondre. [Giftedness and talent: Two concepts not to be confounded.] Apprentissage et socialisation, 6(3), 146-159

Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its im-

pact on the language of the field. Roeper Review, 18, 103-111.

Gagné, F., & Guenther, Z. C (2012) Desenvolvendo Talentos: Modelo Diferenciado de Dotação e Talento" em Moreira, L. C. e Stoltz,T. (Orgs.) Altas Habilidades/ Superdotação, Talento, Dotação e Educação, Juruá Editora, Curitiba, 2012, p 19-44

Gallagher, J. (1997) Least Restrictive Environment and Gifted Education; Peabody Journal of Education, 72 (3 e 4), pag.153-165

Guenther, Z. C. (2011) Caminhos para desenvolver potencial e talento Ed. UFLA Lavras, MG.

Guenther, Z., Barroso, E., Bezerra, I. e Veiga, D. (1997). Identificação do Talento pela Observação Direta (Relatório de Pesquisa) FAPEMIG- CEDET- UFLA, Lavras. MG.

Guenther, Z C (2012) Crianças dotadas e talentosas – Não as deixem esperar mais! LTC, S. P.

Lipsey, M.W. & Wilson, D.B. (1993). The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment. American Psychologist, 48, 1181-1201.

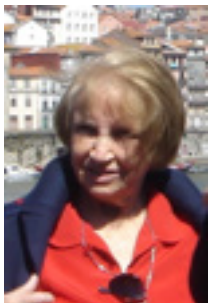
Shavinina, L. (2005) Explaining High Abilities of Nobel Laureates, Hi Ability Stu, 15, 2, 243-54.

Sternberg, R. (2003) WICS as a Model of Giftedness. High Ability Studies, v.14, n. 2, p. 109-37.

Terman, L. M. (1925). Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford, CA: Stanford University Press.

White, K.R. (1992), 'The relation between socio-economic status and academic achievement'. Psychological Bulletin, 91, 461-481.

Ziegler, A and Phillipson, S. (2012) Towards a system theory of gifted education, High Ability Studies, Vol. 23, No. 1, June 2012, p.3-30



Zenita Cunha Guenther, BA; MA, Ph.D, University of Florida, psicóloga, professor inativo da UFMG, professor voluntário da UFLA, exerce consultoria, conduz pesquisa, participa de cursos e eventos; autora 20 livros e mais de cem artigos publicados. Fundou e supervisiona o CEDET-MG (Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento), é diretor técnico da ASPAT (Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Tal ento); organiza e orienta centros similares em vários lugares do Brasil.

ANEIS - Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação

www.aneis.org