



FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – FACS

CURSO: PSICOLOGIA

## Olhar do Psicólogo Frente a um Sujeito Superdotado

JULIANA PORTE DE SOUZA PINTO

BRASÍLIA  
JUNHO/2007

JULIANA PORTE DE SOUZA PINTO

## Olhar do Psicólogo Frente a um Sujeito Superdotado

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Psicologia como parte das exigências para conclusão da graduação em Licenciatura em Psicologia. Professor-Orientador: Dra. Cássia Maria Ramalho.

Brasília/DF, Junho de 2007

Dedico meu trabalho aos sujeitos considerados superdotados, à sua família e aos profissionais envolvidos no contexto da superdotação.

Agradeço a Deus, primeiramente, pelo apoio espiritual. À minha família, pelo apoio afetivo. Ao Guto, amigo e companheiro, que está ao meu lado sempre. Aos profissionais envolvidos com a superdotação, pela colaboração e incentivo. A todos os professores que fizeram parte da minha formação em Licenciatura em Psicologia, pelos ensinamentos transmitidos.

“Nas turbulências de nossa época, chegaremos a deixar emergir um novo olhar, uma nova visão sobre o mundo, a vida e o homem? Essa nova visão poderá abrir o nosso futuro?”.

Thoenig, 1980

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>vii</b>
<b>I- INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>II- REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>3</b>
<b>1- O que se Precisa Conhecer de Superdotação?.....</b>	<b>3</b>
<b>1.1- Superdotação: Conceitos Existentes.....</b>	<b>3</b>
<b>1.2- Características que Envolvem a Superdotação: sua Importância para o Desenvolvimento Biopsicossocial do Sujeito Superdotado. ....</b>	<b>9</b>
<b>1.3- Mitos e Realidades sobre Superdotação.....</b>	<b>13</b>
<b>2- Amparo Legal para o Atendimento ao Superdotado.....</b>	<b>30</b>
<b>3- Programa de Atendimento ao Aluno Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. ....</b>	<b>38</b>
<b>4- Delineando a Atuação do Psicólogo Escolar por meio de Perspectivas e Propostas....</b>	<b>42</b>
<b>4.1- Inserção da Subjetividade. ....</b>	<b>53</b>
<b>III- REFERENCIAL METODOLÓGICO .....</b>	<b>55</b>
<b>IV- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS. UMA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO.....</b>	<b>58</b>
Primeira Parte. Análise do Relato Verbal dos Sujeitos 1, 3 e 4. ....	59
Segunda parte. Análise do Relato Verbal do Sujeito 2.....	76
<b>V- CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>84</b>
<b>REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO .....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>91</b>

## RESUMO

Os sujeitos superdotados estão envolvidos por conceituações, características, mitos que precisam ser entendidos para que haja o atendimento adequado de suas necessidades especiais, além de serem amparados por dispositivos legais. Por reconhecer este contexto, percebe-se a necessidade de se compreender melhor a realidade que envolve a superdotação, entendendo cada indivíduo superdotado de acordo com sua história de vida e sua subjetividade. Levando em consideração o Programa de Atendimento ao Superdotado do Plano Piloto, que é um programa de enriquecimento curricular que presta atendimento aos alunos superdotados da rede de ensino pública e privada do Distrito Federal, pensa-se na necessidade não só de identificação, mas de um trabalho que envolva o sujeito superdotado nas suas vertentes biopsicossociais. Sendo assim, o psicólogo escolar tem um papel fundamental no desenvolvimento deste atendimento no que diz respeito à superdotação. Desta forma, este estudo vai discutir o que é esperado, o que é feito e o que se espera do psicólogo escolar frente às questões que envolvem a superdotação. Partindo de uma abordagem qualitativa de pesquisa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com sujeitos que de alguma forma estão envolvidos com a superdotação. Para análise dos dados foi realizada análise do comportamento verbal de cada resposta de cada um dos sujeitos. Os dados foram completados através do desenvolvimento do projeto socioeducativo, o qual é um dos estágios curriculares do curso de Licenciatura em Psicologia do UniCEUB. Os resultados apontam para um fato importante que diz respeito ao psicólogo dentro do programa. O psicólogo tem atuado voltado para a identificação, mesmo tendo a vontade e a necessidade de ampliar sua atuação, encontrando-se, portanto, várias limitações diante do contexto da educação atual no Brasil. Neste estudo apresenta-se possibilidade da inserção da subjetividade na atuação do psicólogo escolar na realidade do programa, oportunizando um novo olhar frente a um sujeito superdotado. E, assim, permitindo que aos indivíduos relacionados à superdotação - alunos, professores, família e demais profissionais envolvidos - a qualidade de sujeitos. Finalmente, pelos resultados foi possível apresentar as percepções sobre a realidade estudada e propor novas pesquisas para a melhor compreensão da atuação do psicólogo escolar na realidade da superdotação.

Palavras-chave: Superdotação, Subjetividade e Psicologia Escolar.

## **I- INTRODUÇÃO**

Discorrer sobre o tema superdotação traz questões que envolvem sua compreensão e conceituação, como também a caracterização do indivíduo como superdotado que pode ser realizada por suas características e comportamentos que apresenta. Outra questão a considerar é o que diz respeito às estratégias de ensino, programas de atendimento e ao contexto familiar. Muitos estudos (Alencar, 2001; Alencar & Fleith, 2001 e Renzulli, 1986; Renzulli & Reis, 1997; Winner, 1998, citados em Alencar, 2001) referem, então, no estudo de superdotação em uma perspectiva biopsicossocial.

Existem na literatura diversos conceitos a respeito de superdotação. A sua definição é algo relativo e não absoluto afinal, superdotação é um conceito ou constructo psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa quando interage com seu ambiente. Esse constructo pode ser considerado como multidimensional e visto como um sistema de habilidades em constante interação, compreendendo, assim, o indivíduo dentro do seu contexto sócio-histórico-cultural.

Por reconhecer este contexto, percebe-se a necessidade de se compreender melhor a realidade que envolve a superdotação, entendendo cada indivíduo superdotado de acordo com sua história de vida e sua subjetividade, por parte dos sujeitos superdotados, dos pais destes, como também dos professores e dos psicólogos inseridos em instituições educacionais. No que diz respeito aos superdotados e seus pais para desmistificar o modo como se lida com a superdotação. Já aos professores, para discutir os desafios que cercam a educação do superdotado e aos psicólogos, para definir seu papel dentro da escola de forma a estabelecer diálogos entre os sistemas que envolvem a educação do superdotado.

Diante disto, foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa para a realização deste estudo segundo o referencial de Lüdke & André (1986). Sendo assim, o estudo envolveu a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação



estudada, a ênfase foi dada mais no processo do que no produto, como também se preocupou com a perspectiva dos participantes. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais semi-estruturadas com quatro sujeitos que de alguma forma estão envolvidos com a superdotação. Para análise dos dados foi realizada análise do comportamento verbal de cada resposta de cada um dos sujeitos. Complementando os dados, a coleta também foi feita por meio de questões suscitadas e dúvidas e hipóteses elucidadas pela participação no Programa de Atendimento aos Superdotados do Plano Piloto.

Este estudo, buscando conhecer as questões pertinentes à superdotação em uma perspectiva multidimensional e no modelo biopsicossocial, vai discutir o que é esperado, o que é feito e o que se espera do psicólogo escolar frente às questões que envolvem a superdotação, favorecendo assim uma maior compreensão do indivíduo superdotado, dos pais, dos professores, dos psicólogos, dos profissionais de saúde, a importância que cada um exerce no desenvolvimento do indivíduo superdotado, cada um sendo sujeito deste processo.

Para concluir, este estudo apresenta a possibilidade da inserção da subjetividade na atuação do psicólogo escolar na realidade do programa, oportunizando um novo olhar frente a um sujeito superdotado. A partir disto, se sugere que novas pesquisas sejam feitas sobre esse tema, permitindo a apresentação de novas visões, para a melhor compreensão da atuação do psicólogo escolar no contexto de superdotação.

## II- REFERENCIAL TEÓRICO

### 1-O que se Precisa Conhecer de Superdotação?

#### 1.1- Superdotação: Conceitos Existentes.

No contexto de superdotação, segundo Virgolim (1997), é importante conceituar a superdotação, pois isso possibilitará a identificação e o encaminhamento corretos para o aluno superdotado: ou para freqüentar os programas especiais ou para ficar à margem do atendimento especial. Apesar da consciência sobre esta importância, a definição de superdotação encontra algumas dificuldades, as quais foram enumeradas por Alencar (1986) que especificou os principais problemas encontrados: 1- não há concordância entre os diferentes autores no que concerne sua definição; 2- a superdotação é algo relativo e não absoluto. Tendo em vista que “superdotação” é um conceito ou constructo psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa; 3- a superdotação não é um traço unitário como altura, de forma que um indivíduo pode ser considerado superdotado em determinada área, mas apresentar um desempenho baixo ou médio em outra área; 4- as características que estão presentes para se ter um bom desempenho em uma área não são as mesmas para o desempenho excepcional em outras e 5- qualquer que seja a área de superdotação, esta vai se distribuir num *continuum*, de maneira a não existir um ponto específico que separa os superdotados dos que não são.

Pode-se perceber, já diante destes problemas enumerados, que existem muitas dificuldades para definir quem é a pessoa portadora de altas habilidades, pois, além das diferentes concepções, estas se diferenciam também em sua abrangência. Diante das diversas concepções e sua abrangência, há formas de se pensar sobre superdotação, sendo que estas norteiam o modo de lidar com os superdotados. Uma delas, que atualmente não é mais adequada, mas ainda utilizada, é a de ter uma concepção sobre superdotação por meio de um

bom resultado em testes de inteligência. Uma outra ressalta não ser um atributo do indivíduo, mas sim o resultado da interação dele com o ambiente. Com isso não enfatiza somente as habilidades relacionadas com as áreas de conhecimento, enfatizando fatores de natureza afetiva, como a motivação e a influência do ambiente. E ainda, há uma visão mais ampla, em que uma criança demonstra uma habilidade significativamente superior quando comparada com a população geral em qualquer dessas áreas: intelectual, social, musical, artística, etc. Como nem todas as habilidades são avaliadas nos testes de QI, é preciso oferecer oportunidades para desenvolver as outras habilidades criativas. Observando esta diversidade, neste capítulo serão apresentadas algumas definições encontradas na literatura, com destaque para a concepção de superdotação de Joseph Renzulli.

No Brasil, a pessoa portadora de altas habilidades é definida, na Política Nacional de Educação Especial, como aluno da educação especial que apresenta "notável desempenho e elevadas potencialidades em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora" (Brasil, MEC/SEESP, 1994, p.7, citado em Santos, 1998). Diante desta definição, percebe-se que ela destaca uma questão que é a competência do sujeito superdotado, na medida em que se ressalta as palavras notável, elevada e consistentemente superiores indica-se uma preocupação com a produção acima da média de maneira quantitativa.

Em 1995, a partir das Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/ Superdotação e Talentos, estabelecidas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Desporto (Brasil, MEC/SEESP, 1995, citado em Santos, 1998), foi proposta a definição que altas habilidades significa comportamentos observados, relatados, os quais confirmam a expressão de 'traços consistentemente superiores' em qualquer área, isto em relação a uma média. Entendendo por 'traços' as formas

consistentes, isto quer dizer que são aquelas que acontecem com frequência nos comportamentos da pessoa, podendo ser registrados em épocas diferentes em situações semelhantes. Continuando, esta definição ressalta que estas pessoas apresentam envolvimento com a tarefa, demonstrando expressivo interesse, motivação e empenho pessoal nas tarefas que realiza em diferentes áreas, como também criatividade, traço que diz respeito a comportamentos criativos observáveis em diferentes formas: gestual, plástica, teatral, matemática ou musical, entre outras. Neste mesmo documento, o MEC (BRASIL, 1995, citado em Santos, 1998) aponta seis tipos de superdotação: intelectual, social, acadêmico, criativo, psicomotricinestésico e talentos especiais.

Ao analisar esta definição, observa-se um movimento de valorização dos aspectos mais qualitativos do comportamento do sujeito, apesar de apresentar ainda o sujeito portador de altas habilidades comparado a uma média no que diz respeito à questão da competência. Desta maneira, um aspecto positivo desta definição de 1995 é que ela é mais ampla do que a estabelecida pela Política Nacional de Educação Especial, não estando restrita aos ambientes educativos.

Segundo as diretrizes básicas estabelecidas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto e o relatório de Marland (1972) do Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar dos Estados Unidos, são consideradas crianças com altas habilidades as que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual; aptidão acadêmica ou específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música; capacidade psicomotora.

Assim, se faz necessário compreender estes aspectos. A capacidade intelectual geral inclui indivíduos que demonstram características tais como: curiosidade intelectual; poder excepcional de observação; habilidade de abstrair mais desenvolvida; atitude de

questionamento; rapidez de pensamento e compreensão e memória elevadas. A aptidão intelectual específica diz respeito a atenção, concentração, rapidez de aprendizagem, boa memória, motivação por disciplinas acadêmicas do seu interesse, capacidade de produção acadêmica, incluindo aqueles indivíduos que apresentam um desempenho excepcional na escola, que se saem muito bem em testes de conhecimento e que demonstram alta habilidade para atividades acadêmicas. O pensamento criador ou produtivo inclui alunos que apresentam idéias originais e divergentes, que demonstram uma habilidade para elaborar e desenvolver suas idéias originais e que são capazes de perceber de muitas formas diferentes um determinado tópico.

Continuando, os três últimos aspectos podem ser compreendidos: a capacidade de liderança como aquele que inclui os estudantes que emergem como os líderes sociais ou acadêmicos de um grupo, se destacam pelo uso do poder, autocontrole e habilidade em desenvolver uma interação produtiva com os demais, tem sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, como também capacidade de resolver situações complexas; o talento especial para as artes visuais, artes dramáticas e música engloba indivíduos que apresentam habilidades superiores para pintura, escultura, desenho, filmagem, dança, canto, teatro e para tocar instrumentos musicais e a capacidade psicomotora diz respeito aos indivíduos que apresentam proezas atléticas, tendo desempenho superior em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora, incluindo também o uso superior de habilidades motoras refinadas e habilidades mecânicas.

Virgolim (1997) diz que esta definição é criticada por diversos autores, entre eles está Renzulli (1986, citado em Virgolim,1997). As críticas são feitas com relação a alguns fatores, os quais ressaltam que a definição não abarca fatores não intelectivos, como a motivação, por exemplo, e que as seis categorias incluídas na definição não são paralelas. Isto porque a aptidão acadêmica específica e talento para artes, por exemplo, chamam a atenção para áreas

da atividade humana onde os talentos e habilidades se manifestam enquanto as outras categorias aproximam-se mais de processo que podem se manifestar em áreas de desempenho. Outro aspecto criticado é que a criatividade e a liderança não podem ser consideradas à parte de uma determinada área de desempenho e que a definição tende a ser mal interpretada, pois as pessoas continuam a usar a alta inteligência e pontuações em teste de aptidão como requisitos mínimos de entrada nos programas de superdotados, como também a falta de uma melhor operacionalização das diferentes formas de superdotação.

Diante disso, vários autores (Oliveira & Anache, 2005; Pérez, 2006; Virgolim, 1997) apontam para a necessidade de que o processo de identificação do superdotado seja contínuo e elaborado no sentido de ajudar os alunos superdotados e talentosos a conhecer e a entender seu potencial. Uma visão alternativa proposta pelos mesmos autores se relaciona ao grau em que o indivíduo alcança e desenvolve seu próprio potencial inato, aprende a usar as suas habilidades em toda a sua extensão. Superdotado, então seria, aquele que está constantemente se auto-realizando de acordo com a concepção de Maslow, em termos de um *continuum* em cada habilidade que não tem um fim determinado, mas que é inesgotável. Nesta perspectiva, conforme estes autores todo o processo de definição e educação faria parte de um esforço total para atender às necessidades individuais de cada aluno.

Renzulli (1986, citado em Virgolim, 1997) aborda a superdotação como um processo multifacetado, destacando que o aluno pode se encaixar em duas amplas categorias de habilidades superiores. A primeira, conforme o autor, diz respeito à superdotação escolar, que seria apresentada por indivíduos que se saem bem na escola, aprendem rapidamente, apresentam um nível de compreensão mais elevada, tem sido os indivíduos mais selecionados para participar de programas especiais por terem mais facilidade nos testes de QI. Considerando, então, que a ênfase nesse tipo de habilidade recai sobre os processos de aprendizagem dedutiva, treinamento estruturado nos processos de pensamento, e aquisição,

estoque e recuperação da informação. A segunda categoria é referida pelo autor como criativa-produtiva, a qual implica no desenvolvimento de materiais e produtos originais, enfatizando o uso e a aplicação da informação e os processos de pensamento de maneira integrada, indutiva e orientada para problemas reais.

Segundo Renzulli (1986, citado em Virgolim,1997), a habilidade superior é uma condição que pode ser desenvolvida em algumas pessoas, se ocorrer entre ela, seu ambiente e uma especial área do conhecimento humano, uma interação apropriada. Então, para o autor, a superdotação pode apresentar-se em determinadas situações e em outras não. Ainda segundo o mesmo autor, uma mudança na concepção de “ser superdotado” deveria acontecer, no sentido de que se deveria levar em consideração indivíduos que apresentam “comportamentos superdotados”, para então implementar programas de enriquecimento e, assim, poderia se beneficiar um grupo maior de pessoas.

Renzulli (1986, citado em Virgolim,1997) interessado em saber como a habilidade superior é produzida, e baseado em pesquisas sobre pessoas que haviam se destacado por suas realizações e contribuições criativas, propôs a sua concepção sobre superdotação englobando três traços: a habilidade acima da média (não necessariamente superior), o envolvimento com a tarefa (ou motivação) e a criatividade. Estes três traços em uma complexa interação são uma concepção de superdotação, a qual foi denominada de Concepção de Superdotação dos Três Anéis. Desta forma, a superdotação se manifesta quando ocorre a interseção dos três anéis, na medida em que um único anel não corresponde a superdotação, mas sim aonde os três são correspondentes.

Segundo o mesmo autor, a habilidade acima da média se refere tanto as habilidades gerais, que se refere a capacidade de processar informação, integrar experiências que resultam em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações e capacidade de se engajar em pensamento abstrato, como as específicas, que envolvem a capacidade de adquirir

conhecimento, destreza ou habilidade para realizar uma ou mais atividades do tipo especializado, por exemplo, balé, escultura, fotografia, química e matemática. O segundo traço, o envolvimento com a tarefa, constitui-se um componente motivacional e representaria a energia que o indivíduo canaliza para resolver um dado problema ou uma dada tarefa. Este envolvimento inclui traços como perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança, e a crença na própria habilidade de desenvolver um importante trabalho.

Com relação à criatividade, chama-se a atenção para as limitações inerentes aos procedimentos de avaliação da criatividade. Renzulli (1986, citado em Virgolim, 1997) sugere uma análise de produtos criativos e de auto-relatos dos estudantes superdotados. Neste sentido, o autor considera que seja um desafio determinar os fatores que levam o indivíduo a usar os recursos intelectuais, motivacionais e criativos de forma a manifestar-se em um nível superior de produtividade.

Diante de todas as definições ressaltadas neste capítulo, atenta-se que, para este estudo, assim como é importante ter conhecimento dos conceitos existentes da superdotação, é preciso também tomar consciência das características específicas que envolvem o superdotado para saber lidar com uma realidade tão específica, aonde se encontra dificuldades de ajustamento e problemas emocionais observados dependendo do contexto que o superdotado está inserido.

## **1.2- Características que Envolvem a Superdotação: sua Importância para o Desenvolvimento Biopsicossocial do Sujeito Superdotado.**

Vários autores (Novaes, 1992, 1979; Brasil, 1995; Silvermann, 2001; Metrau, 2000, citados em Virgolim, 2002; Oliveira & Anache, 2005) destacam características que envolvem os superdotados, mostrando sua importância para se permitir o desenvolvimento biopsicossocial do sujeito superdotado. De acordo com Alencar e Fleith (2001), encontra-se na literatura características de aprendizagem, de inteligência, de personalidade,



comportamentais e sociais, psicológicas e sócio-emocionais. O conhecimento de todas estas características é importante para identificação e o encaminhamento corretos do sujeito superdotado.

As mesmas autoras ressaltam que estas características variam de acordo com o contexto sócio-cultural, com a etapa de desenvolvimento e também de indivíduo para indivíduo, as crianças com altas habilidades apresentam perfis heterogêneos, inclusive se comparadas entre elas mesmas. Neste sentido, algumas características de aprendizagem, no entanto, são mais freqüentes e destacadas, como: rapidez e facilidade para aprender; facilidade para abstração, associações, análise e síntese, generalizações; flexibilidade de pensamento; produção criativa; capacidade de julgamento; habilidade para resolver problemas; memória e compreensão incomuns das situações vivenciadas; independência de pensamento e talentos específicos, como esportes, música, artes, dança, informática (Novaes, 1992 e Brasil, 1995, citados em Virgolim, 2002).

No que se diz respeito aos aspectos comportamentais e sociais dos superdotados, Alencar e Fleith (2001) observam que é percebido muita curiosidade, senso crítico exacerbado, senso de humor desenvolvido, sensibilidade interpessoal, investimento nas atividades de sua área de interesse e descuido com as demais, comportamento cooperativo, sociabilidade, habilidade no trato com as pessoas, capacidade de liderança, capacidade de analisar e propor soluções para problemas sociais, aborrecimento com a rotina e conduta irrequieta.

Já com relação às características intelectuais, segundo as mesmas autoras, as registradas com mais freqüência são: curiosidade; ritmo de aprendizagem rápida; vocabulário avançado; fluência de idéias; originalidade de idéias; paixão por aprender; grande concentração; boa memória; preferência trabalho independente; interesses diversos; linguagem precoce; interesse para atividade imaginativa; associação rica de imagens e

metáforas; pensamento lógico; capacidade de pensamento abstrato para analisar e avaliar, deduzir e generalizar; maturidade de julgamento; capacidade para lidar e resolver problemas. E com relação às características de personalidade destaca-se perfeccionismo, senso de humor, intensidade, alto grau de energia, persistência, autoconsciência, questionamento de regras e autoridades, crítico de si mesmo e dos outros, sensível às injustiças, independentes, irritam-se com a ironia e percepção acurada.

Novaes (1979) destaca como características psicológicas aquelas relacionadas à capacidade para pronta resposta, flexibilidade de pensamento, fluência ideativa, originalidade e independência de ação, profundidade de compreensão, rapidez perceptiva. Além destas, refere-se também às demais capacidades como de liderança, de tolerância à ambigüidade situacional e de cooperação multidirigida. A mesma autora coloca que os superdotados podem estar sujeitos à instabilidade reacional e emocional e dependendo da falta de apoio e compreensão do seu meio podem apresentar estados de indiferença, apatia, reações agressivas, exibicionismo, revolta e oposição.

Nesta perspectiva, Virgolim & Alencar (2001) ressalta que como características sócio-emocionais aparecem na literatura: tendência ao isolamento; timidez; assincronia psicomotora, cognitiva, emocional e social; super-excitabilidade motora, sensual, intelectual, imaginativa e emocional; perfeccionismo; competição; auto-regulação apresentando oscilação de humor; desenvolvimento moral muito precoce; questões de gênero (por exemplo, as meninas têm tendência de ignorar a superdotação na adolescência); freqüentemente brincam sozinhas e apreciam a solidão (por não terem outras crianças de sua idade com o mesmo interesse, ou por se sentirem diferentes); e preferência por amigos mais velhos, próximos a ela em idade mental.

A autora conceitua o termo assincronia, ressaltando que se refere à discrepância entre o funcionamento intelectual e dificuldades em outras habilidades que algumas crianças

talentosas podem apresentar. Conforme Virgolim & Alencar (2001), a assincronia intelectual-psicomotora é caracterizada pelo fato de que, em geral, crianças com superdotação têm mais facilidade para ler do que para escrever, ou seja, o intelecto da criança evoluiu mais rápido do que suas habilidades motoras. Em relação aos aspectos afetivos e cognitivos pode-se observar a assincronia na medida em que a maturação emocional não segue o mesmo ritmo que a intelectual, segundo Virgolim & Alencar (2001). Esta autora conclui que tal fato resulta em uma elevada exigência pessoal, a qual leva os seus pares, professores e inclusive os próprios pais, a terem níveis de exigência inadequados para com crianças superdotadas. No que diz respeito à assincronia entre linguagem e pensamento, ela explica que ocorre na medida em que o pensamento se processa em velocidade tal que extrapola a capacidade de articulação da fala.

Ainda com relação às características sócio-emocionais, Virgolim & Alencar (2001) denomina a super-excitabilidade como a capacidade de responder, ao mesmo tempo, a uma quantidade superior de estímulos de forma qualitativamente diferente. Sendo assim, a super-excitabilidade motora apresenta um excesso de energia orgânica, rapidez de movimentos, atividade impulsiva ou agressiva e agitação e a super-excitabilidade intelectual consiste na persistência na obtenção de respostas a seus questionamentos, avidez por conhecimentos, preocupação com questões teóricas, alto senso de observação, independência de pensamento, pensamento simbólico, desenvolvimento de novos conceitos, gosto pela pesquisa da verdade. Já a super-excitabilidade imaginativa, de acordo com esta autora apresenta a rica associação de imagens e impressões, vívida e freqüente visualização de imagens, uso de imagens e metáforas verbais. .

Diante destas características tratadas até aqui, pode-se perceber que muitas delas são semelhantes, perpassando umas pelas outras. Desta maneira, cabe aos profissionais, aos pais e aos próprios superdotados conhecerem as características conforme o desenvolvimento de cada

sujeito. Neste sentido, é preciso buscar o desenvolvimento do sujeito na perspectiva biopsicossocial, além de considerar que cada indivíduo superdotado pode ser diferente do outro, pois cada um constrói sua própria subjetividade (Virgolim, 2002).

Como a proposta deste estudo é estabelecer a atuação do psicólogo escolar no contexto da superdotação é pertinente enfatizar as características psicológicas e os aspectos sócio-emocionais, considerando que uma das funções do psicólogo na escola é o de contribuir para o desenvolvimento do sujeito na perspectiva biopsicossocial. Desta forma, conforme ressalta Virgolim (2002), é importante que se tenha atenção às necessidades afetivas dos alunos superdotados, dando oportunidade não apenas de desenvolvimento cognitivo como também de crescimento emocional. Ajustamento social, maturidade emocional e desenvolvimento de um autoconceito saudável por parte do indivíduo dependem das condições do ambiente.

É fundamental, portanto, para este estudo entender a superdotação a partir da perspectiva de suas conceituações, das suas características, possibilitando assim a desmistificação dos mitos, para assim contemplar os sujeitos superdotados de acordo com suas reais necessidades, não só intelectuais, mas também afetivo-emocionais, entendendo cada um de acordo com sua história de vida e sua subjetividade.

### **1.3- Mitos e Realidades sobre Superdotação.**

Há muitos mitos sobre superdotação e estes são responsáveis pelos prejuízos decorrentes da falta de reconhecimento e atendimento dos sujeitos superdotados. Além disto, eles são fortes empecilhos para a formação de uma identidade própria das pessoas com altas habilidades e contribuem para uma representação negativa ou, pelo menos, distorcida destas pessoas. Desta forma, segundo Pérez (2003), grande parte das dificuldades que enfrenta as pessoas com altas habilidades para ser reconhecida, identificada e atendida, na nossa sociedade, resulta destes mitos que criam uma falsa imagem delas.

Vários autores (Alencar e Fleith, 2001; Pérez, 2003; Rech & Freitas, 2006; Winner, 1998; Extremiana, 2000, citado em Rech & Freitas, 2006 e Pérez, 2003) além do referido em documentos oficiais do MEC a respeito da superdotação, têm abordado os mitos e crenças que envolvem indivíduos com altas habilidades ou considerados superdotados. Estes autores ressaltam que este tema deva ser bem estudado e difundido justamente para que haja o esclarecimento do que é e como lidar com as altas habilidades para as pessoas que estão ligadas a esta temática de alguma forma, seja professores ou profissionais ou os próprios pais de crianças superdotadas, como também estudiosos da área. Consiste em consenso para estes autores que a possibilidade da desmistificação destes mitos, contribui para o desenvolvimento integral do ser superdotado.

Como em qualquer mito estabelecido, as causas da mistificação a respeito da superdotação estão vinculadas ao desconhecimento e dubiedade das informações sobre as altas habilidades na sociedade. Em um estudo de Extremiana realizado em 2000, citado por Rech & Freitas (2006) e Pérez (2003), estão descritas cinco causas que contribuem para o desconhecimento desta realidade que envolve as pessoas superdotadas. A primeira delas diz respeito ao termo em si, dizendo que a falta de universalização do conceito da superdotação, como já foi visto em capítulo anterior, traz confusão na identificação e acompanhamento de pessoas superdotadas. Em alguns casos, uma pessoa com uma habilidade especial pode ser confundida como superdotada, gerando expectativas e, conseqüentemente, prejudicando o futuro desta pessoa.

A segunda causa, descrita neste estudo, diz respeito ao desconhecimento das características que fazem parte da superdotação e, assim, com a falta de informações provocam-se concepções errôneas sobre as pessoas com altas habilidades, as quais são obstáculos para a identificação destes sujeitos. A mesma autora refere que isto se percebe pelo tipo de perguntas realizadas pelas pessoas que entram em contato pela primeira vez com o

tema de Altas Habilidades/Superdotação, como por exemplo: indagam se existem diferenciações físicas, comportamentos negativos de personalidade e/ou psicológicos e inclusive se há maior incidência de suicídios entre esta população. Estes aspectos, acrescenta a autora, não são percebidos como comportamentos decorrentes de dificuldades emocionais enfrentadas por estes ou qualquer outro sujeito, mas como conseqüências das características de superdotação. Esta autora ainda ressalta que se constata a desinformação na afirmação das escolas quando se pergunta sobre alunos com altas habilidades, costumam garantir que “não existem pessoas assim” nos seus cotidianos.

A confusão com outros termos seria a terceira causa, deixando claro que outros termos não podem ser utilizados como equivalentes ao superdotado, pois este tem suas características próprias. Pode-se expor, por exemplo, a sinonímia direta entre altas habilidades e genialidade ou prodígio, assim como a forte vinculação ao alto desempenho acadêmico. E isto leva ao pressuposto da raridade da superdotação, como também a confusão com a precocidade, a qual leva à tentativa de “fabricar” crianças com altas habilidades. A mais grave destas confusões talvez seja entre a superdotação e a hiperatividade, pois quando não suficientemente investigados esta patologia neurológica apresenta alguns sintomas que podem ser confundidos com algumas características de altas habilidades, o que tem resultado em pessoas superdotadas erroneamente diagnosticadas e até medicadas com drogas indicadas para pessoas hiperativas. Isto, porém, ressalta a autora, não quer dizer que não possa haver superdotados que sejam, também, hiperativas (Extremiana, 2000, citado em Pérez, 2003).

A atitude de rejeição e prevenção é colocada como a quarta causa, a qual que contribui para o desconhecimento do que é a pessoa superdotada, pois equiparar esta pessoa ao esteriótipo de ser super-homens gera medo e insegurança para aqueles que têm de lidar com a superdotação, o que possibilita o aparecimento de mitos para encarar esta de maneira mais confortável. Extremiana (2000, citado em Pérez, 2003) apresenta como última causa a

orientação, marcadamente mercantilista de alguns profissionais especializados, os quais tentam lucrar com a identificação e com o atendimento ao superdotado a medida que patologizam as crianças como tendo algum problema emocional, justificando, assim, a necessidade de um acompanhamento psicológico. Porém, tem que ficar claro que qualquer pessoa pode ter problema emocional e procurar atendimento psicológico e a superdotação não é condição para se ter um problema psicológico.

Será descrito a seguir os mitos apresentados por diversos autores e outros ainda não sistematizados a partir da compilação feita por Pérez (2003). Nesta compilação dos mitos e crenças que envolvem as pessoas com altas habilidades, são analisadas as causas destes e os esforços necessários para sua eliminação, propondo, desta forma, sete categorias: mitos de constituição, distribuição, identificação, níveis ou graus de inteligência, desempenho, conseqüências e atendimento.

Os mitos sobre constituição são aqueles que vinculam características e origens das altas habilidades, de acordo com Pérez (2003). Esta autora coloca nesta categoria seis mitos:

1) As Altas Habilidades constituem em características exclusivamente genéticas. (Extremiana, 2000, citado em Rech & Freitas, 2006 e Pérez, 2003; Winner, 1998). A idéia de que as altas habilidades devem-se exclusivamente a fatores biológicos é defendida pelas chamadas teorias geneticistas ou inatistas. Estes autores destacam que os geneticistas afirmam que as características apresentadas por pessoas superdotadas são inatas, ou seja, herdadas os genes de seus familiares. Porém, ressaltam que o aporte teórico advindo das pesquisas ainda não conseguiram comprovar esta tese, embora se saiba que, com certeza, há uma carga hereditária. Além disto, referem que observações de profissionais que trabalham na área indicam a existência de parentes diretos com altas habilidades em até três gerações anteriores à do indivíduo com altas habilidades observado, mas, ressaltam que a influência do ambiente no

desenvolvimento das altas habilidades é hoje amplamente aceita pela maioria dos pesquisadores da área;

2) As Altas Habilidades apresentam características que dependem exclusivamente do estímulo ambiental (Extremiana, 2000, citado em Rech & Freitas, 2006 e Pérez, 2003; Winner, 1998).

Ao contrário do mito anterior, mencionam que a idéia das altas habilidades como resultado exclusivo do estímulo, do esforço e do trabalho duro, ou seja, do ambiente, que atribui um caráter comportamental desta característica. No entanto, também não tem sido comprovada.

Por outro lado, aludem que o envolvimento com a tarefa, que é um dos componentes das altas habilidades, é uma consequência delas e não uma causa. As pesquisas tendem a mostrar que ambos os aspectos são importantes, já que, só a predisposição genética para as altas habilidades, sem oportunidades para desenvolvê-las não garante a manifestação do comportamento de superdotação, assim como a estimulação e os ambientes favoráveis ao desenvolvimento das inteligências também não resultam na manifestação de altas habilidades sem que haja uma elevada “capacidade acima da média” e um elevado índice de criatividade, como define Renzulli (1986, citado em Pérez, 2003). Diante disto, Winner (1998) afirma que: “nós não deveríamos concluir que alguma porcentagem das nossas habilidades é causada por genes e o resto pelo nosso ambiente. Não deveríamos pensar sobre os genes e o ambiente operando separadamente e aditivamente”. Complementando Guenther (2000, citado em Rech & Freitas, 2006) diz que: “o potencial presente como predisposição e inclinações no plano genético, ou ao nascer, é enormemente influenciado por fatores, condições e variáveis ambientais”. Desta forma, pode-se perceber que tanto a genética quanto o meio que se está inserido têm uma influência no desenvolvimento das pessoas superdotadas;

3) Pais organizadores (condutores) (Extremiana, 2000, citado em Rech & Freitas, 2006 e Pérez, 2003; Winner, 1998). É bastante difundida a crença de que as pessoas superdotadas são “fabricadas” por pais que superestimulam seus filhos, conduzindo suas vidas, levando-os a



um desempenho excepcional. Porém, sabe-se que o estímulo é essencial para se ter a superdotação, mas não é regra que ela se desenvolva. Não obstante, há famílias que supervalorizam os filhos com altas habilidades, exigindo deles, expondo-os e responsabilizando-os excessivamente, o que pode lhes trazer graves problemas emocionais;

4) A pessoa com altas habilidades é egoísta e solitária (Winner, 1998; Sánchez & Costa, 2000, citado em Pérez, 2003). O egoísmo e a solidão são características do comportamento humano que dependem de fatores como a educação familiar, suas próprias habilidades interpessoais e até do contexto em que elas vivem, de forma que podem ou não estar presentes nas pessoas com altas habilidades. A preferência por trabalhar sozinhas, bastante comum em pessoas com altas habilidades, pode decorrer de seus interesses freqüentemente diferentes aos do seu grupo etário e, às vezes, de seus mecanismos de aprendizagem diferenciados que, muitas vezes, podem inviabilizar ou dificultar o trabalho em grupo. Porém, existem pessoas com habilidades de liderança e com uma interação social extremamente desenvolvida. De qualquer forma, percebe-se pelo exposto por estes autores(as) diante desta realidade, é fundamental procurar conhecer a história de vida de cada pessoa superdotada para assim poder estimular a criança com altas habilidades, por exemplo, a encontrar formas de brincar com outras crianças ou a encontrar parceiros para suas atividades é algo que os pais podem fazer. É necessário, para que isto aconteça que as pessoas que estão no contexto desta criança valorizem o brincar como mais uma forma de expressão;

5) O aluno com altas habilidades é “metido”, “sabichão”, “exibido”, “nerd”, “CDF” (Winner, 1998; Sanchez & Costa, 2000, citado em Pérez, 2003). Diante dos conhecimentos e saberes não aprofundados na sala de aula e o elevado grau de curiosidade levam estes alunos a perguntarem por novas informações, principalmente quando se discutem temas de seu interesse. A este respeito os autores(as) dizem que isso costuma incomodar e atrapalhar o ritmo da aula. Sendo assim, consideram que estes comportamentos são vistos de forma

negativa pelo grupo ou pelo professor, passando o aluno superdotado receber epítetos deste tipo.

6) As pessoas com altas habilidades são fisicamente frágeis, socialmente ineptas e com interesses estreitos (Alencar & Fleith, 2001; Extremiana, 2000, citado em Rech & Freitas, 2006 e Pérez, 2003). Este mito, baseado no estereótipo de pessoa com alta habilidade – uma pessoa magra, pálida, de óculos com lentes grossas, obsessiva e insociável – não é uma regra confirmada na prática, pois, assim como nas demais pessoas, as características físicas ou de personalidade variam de uma para outra.

Foram estabelecidos, nesta compilação, quatro mitos no que diz respeito à distribuição, os quais se referem às altas habilidades como uma característica com incidência maior ou exclusiva em parcelas da população (classes privilegiadas, homens), quase inexistente na população geral ou, então, como uma característica que pode ser manipulada.

1) Todos têm Altas Habilidades, basta estimulá-las e poderemos “fabricar” uma pessoa com altas habilidades (Gerson & Carracedo, 1996, citado em Pérez, 2003). Esta concepção, ressaltam os autores, tem sido reivindicada por aqueles que defendem uma falsa igualdade entre os cidadãos, fomentando a criação de superdotados com fórmulas publicadas em livros. No entanto, a estimulação cognitiva indicada nestes livros pode fazer que qualquer criança tenha um desempenho melhor, mas não produzem comportamentos de superdotação em crianças que não apresentem indicadores para tal;

2) A incidência das Altas Habilidades na população é muito pequena (Alencar & Fleith, 2001; Extremiana, 2000, citado em Rech & Freitas, 2006 e Pérez, 2003). Embora a Organização Mundial da Saúde (OMS) estime que 3,5 a 5% da população geral são pessoas com altas habilidades, estes dados se baseiam apenas nos escores superiores a 130, obtidos em testes tradicionais de QI, que não são instrumentos confiáveis para identificar todos os tipos de altas habilidades. Este mito, consideram os autores, tem como essência a negação e, assim, estas

pessoas não são identificadas, tendo como conseqüência o não acompanhamento das necessidades destas pessoas;

3) Existem mais homens do que mulheres com altas habilidades. Esta idéia tendenciosamente androgênica corresponde a estereótipos determinados pela cultura. A ausência de modelos femininos bem-sucedidos em áreas de domínio tradicionalmente masculino, a falta de motivação para o sucesso entre mulheres, as maiores dificuldades de identificação (já que elas preferem ocultar seus talentos), o maior índice de baixa auto-estima feminino e a prevalência de incentivos maiores para o desempenho dos homens levam a identificar mais e, conseqüentemente, a buscar mais atendimento para os indivíduos do sexo masculino e

4) As pessoas com altas habilidades provêm de classes socioeconômicas privilegiadas. A OMS estabelece claramente que a estimativa refere-se a qualquer população, independente de raça, cultura ou proveniência sócio-econômica. Obviamente, há maior visibilidade entre as classes mais favorecidas, pelo acesso a uma variedade de oportunidades de desenvolvimento das altas habilidades, e um ofuscamento, nas classes mais desprivilegiadas, pela falta de oportunidades, visto que uma criança que não vive em um ambiente estimulante, as suas habilidades podem permanecer adormecidas, segundo Alencar & Fleith (2001).

Uma terceira categoria estabelecida por Pérez (2003) é dos mitos sobre identificação, os quais buscam omitir ou justificar a não necessidade desta identidade, ou seja, estes mitos trazem à tona a discussão sobre vantagens ou desvantagens da rotulação, colocando em discussão a identidade da pessoa com altas habilidades.

1) A identificação fomenta a rotulação. A rotulação não traria conseqüências negativas se hoje fosse aceita a singularidade de cada pessoa como um direito. Os próprios mitos e crenças em relação a estas pessoas fazem que a identificação seja considerada uma rotulação e que ela seja vista como uma discriminação dos indivíduos identificados que, no imaginário popular, passam a ser melhores que o resto da sociedade. É comum ouvir que a pessoa com alguma

deficiência precisa ser identificada para saber o tipo de ajuda que ela necessita, pois o sentimento que está presente é o de pena, mas o sentimento que envolve a pessoa com altas habilidades não é o mesmo, então, ouve-se que esta não precisa ser identificada;

2) A identificação fomenta atitudes negativas na pessoa com altas habilidades (Alencar & Fleith, 2001). A idéia de que a identificação fomenta atitudes de vaidade, menosprezo e sentimentos de superioridade, características encontradas em qualquer pessoa não se justifica, porque elas refletem traços de personalidade, ensinamentos e princípios que a criança aprende na sua família, entre seus pares e até na própria escola e comunidade. Antes de tudo, é necessário perceber que todos os cidadãos são diferentes e têm o direito disto; isto não implica privilégios maiores, mas sim necessidades diferenciadas. Educar crianças com altas habilidades para ser cidadãos exige a consciência dos mesmos princípios básicos de justiça, respeito e liberdade, de direitos e deveres que devem ser ensinados a todas as crianças para promover a convivência sadia com seus pares;

3) Não se deve identificar a pessoa com altas habilidades. Muitas vezes, este mito se apóia em preconceitos político-ideológicos: se “todos somos iguais”, não se devem fazer diferenças entre as pessoas. A identificação da pessoa com altas habilidades é indispensável para conhecer suas necessidades e buscar formas de atendê-la e precede a discussão de políticas públicas que a contemplem, já que somente assim poderemos discernir as estratégias de atendimento que devem ser implementadas e estruturar os recursos para atender as necessidades destes sujeitos com altas habilidades;

4) Não se deve comunicar à criança que ela tem altas habilidades (Alencar & Fleith, 2001). Não comunicar vai contra os direitos humanos e prejudica o ensinamento da criança sobre o compromisso com a verdade. A criança com altas habilidades sabe que é diferente e freqüentemente manifesta seu sentimento de diferença com seus pares, talvez sem compreender exatamente essa diferença, mas sim como algo que, muitas vezes, lhe incomoda

ou causa mal-estar. Especialmente quando a escola e a sociedade não reconhecem as altas habilidades, é importante que a família aceite a criança como ela é, onde ser diferente é admitido e compreendido, permitindo que ela desenvolva um bom nível auto-conceito e um bom nível de auto-estima para enfrentar um ambiente externo hostil à diversidade, que pode questionar suas características diferenciadas, não as aceitando. Se a família ou a escola oculta as características que a criança percebe, ela pode pensar que há algo de errado com ela. Desta forma, estes autores alertam que é importante que a família explique a criança que ela é diferente, mas que isto não significa que ela seja “melhor que as outras crianças”. Este esclarecimento é importante, pois, muitas vezes ela pode achar que é “ruim” ser diferente e tentar então ser “igual” às outras crianças. Na escola, pode não demonstrar sua capacidade, tirando notas baixas propositadamente nas disciplinas onde poderia ter um bom rendimento; entre seus colegas, pode ocultar suas habilidades para não perder seu prestígio perante o grupo ou a amizade com outras crianças.

Os mitos sobre níveis ou graus de inteligência, descritos na literatura (Extremiana, 2000; Gerson & Carracedo, 1996, citado em Rech & Freitas, 2006 e Pérez, 2003; Winner, 1998) são originados de equívocos sobre este conceito, trazendo a idéia de que a inteligência pode ser quantificada e traduzida em um número ou coeficiente. A partir disto, três mitos estão nesta categoria. O primeiro diz respeito a pessoa com altas habilidades considerada como sendo apenas aquela que tem um QI excepcional (Extremiana, 2000, citado em Rech & Freitas, 2006 e Pérez, 2003; Winner, 1998). Como já foi colocado, os escores nos testes padronizados de QI não são indicadores absolutos de altas habilidades. Estes instrumentos foram concebidos para medir o desempenho de pessoas brancas, da classe média de países desenvolvidos, uma realidade bem distante da nossa. O segundo corresponde ao fato de que é uma pessoa talentosa, mas não com altas habilidades (Costa, 2000; Extremiana, 2000, citados em Rech & Freitas, 2006 e Pérez, 2003; Winner, 1998). Alguns autores atribuem à

supervalorização da inteligência lingüística e lógico-matemática, tão freqüente nas nossas escolas, as crianças com altas habilidades e áreas como a música e a arte, valorizadas em crianças talentosas. Quando na verdade, ambas seriam superdotadas ou talentosas. E o terceiro é com relação ao mito de que as pessoas inteligentes também são criativas, na mesma proporção (Extremiana, 2000; Gerson & Carracedo, 1996, citados em Rech & Freitas, 2006 e Pérez, 2003; Winner, 1998). Para se manifestar, a criatividade exige um comportamento inteligente, mas os graus de ambas não guardam proporcionalidade. Há pessoas que têm memória e motivação excepcionais, mas não transforma o que memorizam em um novo produto.

Os mitos sobre desempenho repassam expectativas e responsabilidades descabidas e irreais dadas para as crianças com altas habilidades, as quais podem causar o não reconhecimento destas na escola, conforme descrevem estes autores. São eles: A pessoa com altas habilidades se destaca em todas as áreas de desenvolvimento humano - Superdotação Global (Alencar & Fleith, 2001; Extremiana, 2000, citado em Rech & Freitas, 2006 e Pérez, 2003; Winner, 1998), esta esconde muitas pessoas com superdotação na busca de uma quase-genialidade ou uma capacidade acima da média em todas as disciplinas, o que, na realidade, muitas vezes não ocorre. Desta forma, espera-se que a pessoa com altas habilidades tenha um desempenho bom em todos os aspectos, o que gera expectativas irreais quanto a ela. Na escola, quando este aluno apresenta qualquer indício de imaturidade, falta de atenção e de adaptação ou obtém avaliações médias descarta-se a possibilidade de ela ter altas habilidades e a família não consegue compreender a convivência de comportamentos infantis e de adulto. Em geral, nas crianças com altas habilidades, há um assincronismo entre o desenvolvimento específico na área de destaque (superior ao nível esperado para seus pares) e o desenvolvimento emocional (muitas vezes aquém do esperado para a idade), como já exposto no capítulo anterior. E o segundo mito desta categoria é que a pessoa com alta habilidade se

destaca em todas as áreas do currículo escolar, tendo sempre boas notas. É o aluno nota 10 em tudo. Este mito privilegia o desempenho acadêmico, exclusivamente, esquecendo outras áreas de desempenho que a escola não contempla e que podem ser as áreas de destaque do aluno com altas habilidades. Quando não apresenta boas notas, o aluno e sua família são questionados quanto a esta discrepância e, assim, a condição de superdotação é colocada em dúvida. Este mito se apóia na imagem ideal do bom aluno, geralmente o modelo perseguido na escola tradicional, a qual avalia o aluno quantitativa e não qualitativamente, exigindo-lhe um desempenho equilibrado em todas as disciplinas como requisito para a aprovação.

Nota-se a partir do mito exposto que esta compreensão de que o portador de altas habilidades é alguém que não pode errar, que sempre deve dar contribuições originais onde estiver, que é o melhor aluno da turma é responsável por fadiga, frustração e sofrimento. Uma das alternativas que a pessoa superdotada encontra para fugir do risco de ser rotulado como muito diferente de seus pares e ser visto como alguém que tem interesses e necessidades também diferenciadas é esconder suas características. Por outro lado, se esta pessoa estiver num ambiente que respeite as diferenças, ela conseguirá conviver bem com as suas características, levando o grupo a desenvolver também suas habilidades.

Vários autores (Alencar & Fleith, 2001; Extremiana, 2000; Gerson & Carracedo, 1996, citados em Rech & Freitas, 2006 e Pérez, 2003) classificam a sexta categoria como mitos sobre conseqüências, os quais associam características de ordem psicológica ou de personalidade não vinculadas a este comportamento, ou seja, são os mitos que trazem determinadas conseqüências ao comportamento de superdotação às quais as pessoas com altas habilidades estariam fadadas, contribuindo para a sua estigmatização. Nesta categoria são colocados cinco mitos:

- 1) A pessoa com altas habilidades desenvolve doenças mentais, desajustamento social e instabilidade emocional (Alencar & Fleith, 2001; Extremiana, 2000; Gerson & Carracedo,

1996, citados em Rech & Freitas, 2006 e Pérez, 2003). Este mito nasce da constatação de períodos de instabilidade mental ou psicoses em muitos artistas, músicos e cientistas, mas não se deve esquecer que as realizações deles ocorreram apesar de e não em consequência de seus problemas emocionais. As doenças mentais, quando observadas, não têm sido constatadas como um resultado direto das altas habilidades, mas como consequência de fatores familiares ou psicológicos não saudáveis, que podem acometer a qualquer pessoa. Muitos filmes com protagonistas que personificam pessoas com altas habilidades e que, ao mesmo tempo, manifestam comportamentos psicológicos ou sociais problemáticos, como é o caso de “Gênio Indomável” e “Mente Brilhante”, também contribuíram para reforçar esta idéia no imaginário popular. As altas habilidades também têm sido associadas à depressão e à propensão ao suicídio. São necessárias pesquisas mais aprofundadas para verificar se este índice está relacionado exclusivamente à condição de superdotação ou a outros fatores que afetam os adolescentes;

2) O QI se mantém estável durante toda a vida (Gerson & Carracedo, 1996, citado em Rech & Freitas, 2006 e Pérez, 2003). O QI, por ser resultado de testes aplicados por seres humanos, então, falíveis e parciais, em diferentes momentos e situações de vida de uma pessoa, portanto, sujeitos a influências internas e externas, pode variar em diferentes épocas da vida. Por isso a necessidade de observar a frequência e intensidade dos indicadores por um período relativamente amplo;

3) Crianças com altas habilidades serão adultos eminentes (Alencar & Fleith, 2001; Extremiana, 2000, citado em Rech & Freitas, 2006 e Pérez, 2003; Winner, 1998). Para se tornar um adulto eminente é preciso anos de dedicação e esforço na mesma área, elevada criatividade, depende do apoio e estímulo recebidos, de traços de personalidade, da concorrência no campo, e, fundamentalmente, das oportunidades que a pessoa teve. Com certeza, não ocorre com todas as pessoas com altas habilidades, mas só com algumas;



Frente a este mito, Alencar (2001) faz algumas ressalvas, as características básicas, apontadas por Renzulli, para definição da pessoa com altas habilidades (desempenho acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade), na maioria das vezes, atrapalham seu desempenho profissional em função de que, em geral, nas organizações predominam as relações marcadas por desconfiança e competição; as normas institucionais rígidas e contraditórias e um sistema de comunicação deficitária. Tal clima de trabalho não favorece a que nenhum trabalhador, e o portador de altas habilidades em especial, possam mostrar seu potencial produtivo e criativo. Portanto, o desempenho profissional da pessoa com altas habilidades dependerá, em grande parte do reconhecimento e valorização de suas áreas de interesse, bem como, das oportunidades para desenvolvê-las, oferecidas pelo ambiente profissional, favorecendo que ela sinta-se útil e capaz de realizações criativas em sua área de trabalho e com confiança em seu potencial.

4) Tudo é fácil para a pessoa com altas habilidades (Costa, 2000; Extremiana, 2000, citados em Rech & Freitas, 2006 e Pérez, 2003). Esta afirmação pressupõe uma pessoa que não tem que fazer esforços nem procurar soluções, num ambiente totalmente favorável. Além disto, as pessoas com altas habilidades podem ter dificuldade para atender às expectativas nas áreas que não são seu destaque ou de seu interesse, visto que apresentam maior facilidade apenas em algumas áreas. Por outro lado, considerando que estas pessoas estão presentes em todas as variáveis demográficas, socioculturais e econômicas, elas vão apresentar diferentes graus de dificuldade no seu desempenho de acordo com as oportunidades a elas proporcionadas e

5) As pessoas com altas habilidades se auto-educam, não precisam de ninguém (Alencar & Fleith, 2001; Extremiana, 2000; Gerson & Carracedo, 1996, citados em Rech & Freitas, 2006 e Pérez, 2003). Este mito está sustentado pelo esteriótipo que caracteriza a pessoa com altas habilidades como sendo um ser supra-humano. “A primeira coisa que temos que reconhecer sobre uma criança superdotada é que ela é um ser humano” (Havighurst, citado em Novaes,

1979, p. 133), a qual é, primeiro, criança, depois, adolescente e, por fim, adulto, e que este processo de desenvolvimento deve ser reconhecido e apoiado por seus cuidadores. Embora aprenda mais rápido ou diferentemente a seus pares, a criança com altas habilidades terá que aprender, como as demais, até porque ninguém nasce sabendo e, para isso, precisa da família, da escola e da sociedade para assimilar para se tornar um cidadão.

A última categoria diz respeito aos mitos sobre atendimento. A pouca divulgação de experiências bem sucedidas nas abordagens de atendimento são a causa da precariedade ou ausência de elaboração de políticas públicas e estratégias educacionais, particularmente no Brasil. São colocados cinco mitos sobre atendimento:

1) As pessoas com altas habilidades não precisam de atendimento educacional especial (Extremiana, 2000, citado em Rech & Freitas, 2006 e Pérez, 2003). No Brasil, a Educação Especial se torna necessária tanto para os alunos com altas habilidades na área acadêmica, quanto nas demais áreas que não fazem parte do currículo, pois o ensino regular não consegue atender nem os alunos ditos normais. Além disto, por desinformação ou omissão proposital, o aluno superdotado não é considerado aluno com necessidades especiais, apesar das disposições legais, e, então, se esquece que a Educação Especial deve incluí-lo, como vai ser esclarecido no próximo capítulo. Pérez (2003) coloca que o fato de o aluno com altas habilidades já estar “inserido” na escola e “aparentemente” atendido por ela é um dos fatores que impedem visualizar a necessidade de sua inclusão. Então, para o aluno com altas habilidades que, na maioria das vezes, já está frequentando a escola, é necessário levar este sujeito ao verdadeiro acesso e que é a (re)construção de sua identidade para depois, então, podermos pensar em formas de garantir a sua permanência na escola de forma bem-sucedida, tendo em vista que não existe um perfil único que possa definir esses alunos que apresentam características próprias na sua interação com o mundo, representadas por uma forma peculiar de agir, questionar e organizar seus pensamentos, como comenta Vieira (2000);

2) O atendimento especial fomenta a criação de uma elite (Extremiana, 2000, citado em Rech & Freitas, 2006 e Pérez, 2003). Este mito vem da idéia de atendimento segregado utilizado em alguns países, especialmente para desenvolver habilidades específicas nas áreas acadêmicas. A inclusão compreende em seu paradigma o atendimento especial significando integração social das pessoas com necessidades educacionais especiais, e exige serviços educacionais diferenciados que lhes permitam converter-se em cidadãos felizes e realizados. E a Educação Especial como modalidade da Educação precisa acrescentar os adjetivos de qualidade e pública à já tradicional Educação para Todos reivindicada pelas nações do mundo;

3) Alunos com altas habilidades devem ir a escolas especiais. A mesma falta de sustentação do mito anterior se aplica a esta crença. Seres sociais têm que conviver com, compreender e respeitar as diferenças. Escolas ou classes especiais somente acarretarão uma visão parcial do mundo e dificuldades para lidar com a diversidade;

4) A aceleração é a abordagem de atendimento mais correta para os alunos com altas habilidades. Na verdade, a aceleração é uma alternativa de atendimento pedagógico prevista na legislação brasileira. É uma das mais baratas, em termos financeiros, mas pode trazer conseqüências para os sujeitos envolvidos. Como já foi mencionado, o assincronismo é bastante comum na criança com altas habilidades, de forma que inseri-la num grupo com idade cronológica mais avançada implica sujeitá-la a exigências emocionais e sociais diferentes das suas. Se a aceleração for considerada como alternativa, não somente deve ser cuidadosamente acompanhada por uma equipe multidisciplinar, mas também levar em conta o desejo de aceleração do aluno e da família, assim como a possibilidade de reversão deste processo, caso a criança não se adapte à nova situação, hipótese esta não prevista na legislação brasileira.

5) Não se deve incentivar o agrupamento de pessoas com altas habilidades, pois o agrupamento permanente de pessoas com altas habilidades pode ser prejudicial, porque incentiva a segregação e o fortalecimento de traços de personalidade e/ou atitudes negativas. No entanto, o ser humano tende a agrupar-se, trocar idéias e buscar espelhos entre seus semelhantes. Por isso, o agrupamento eventual é importante para poder conhecer outros iguais e construir e reforçar a sua identidade.

Como se pode perceber, diante de todas as categorias estabelecidas por Pérez (2003), há muitos mitos e crenças perpassando e dificultando a realidade dos sujeitos com altas habilidades. Estes mitos e crenças estão presentes no imaginário popular, bem como daquelas pessoas às quais não lhes foi dito ou às quais não se lhes permite admitir que são pessoas com altas habilidades, seus familiares e professores, levando à ausência de uma identidade própria e à frustrante busca de uma almejada normalidade que não conseguem ter, podendo causar graves dificuldades para o desenvolvimento destes sujeitos e levar ao ocultamento ou não-aceitação de sua condição. Desta forma, não se tornam sujeitos dos seus processos de desenvolvimento.

Para todos estes mitos se desmistificarem é preciso, segundo Pérez (2003), respeitar as particularidades de todas as pessoas, o que se consegue obtendo o conhecimento do desenvolvimento do ser humano. A mesma autora ressalta que não será possível a inclusão do aluno superdotado enquanto os educadores e a sociedade, como um todo, não forem capazes de diferenciar mitos de realidade, enquanto estes alunos não saírem da invisibilidade e não forem distinguidas as suas necessidades, enquanto as políticas educacionais apenas falarem deste aluno como alvo da inclusão, mas não pensarem em estratégias reais de inclusão, enquanto não aumentar a produção científica e os pesquisadores na área de altas habilidades e, principalmente, enquanto não for dada a permissão deste sujeito se auto-reconhecer e se aceitar como diferente.

Nesta perspectiva, verifica-se o quanto é importante entender a realidade das pessoas com altas habilidades, considerando a subjetividade de cada uma e, não, colocando-as apenas como rótulos que não precisam de atenção especial às suas necessidades de um ser humano integrado. Então, frente à realidade da superdotação, é preciso conhecer o amparo legal para o atendimento do sujeito superdotado.

## **2- Amparo Legal para o Atendimento ao Superdotado.**

O aluno com altas habilidades é um aluno com necessidades educacionais especiais e seu atendimento deve estar inserido na política pública educacional do nosso país. Porém, como explica Pérez (2006), uma parte importante das políticas educacionais são os dispositivos legais, mas isso não garante a execução da política pública. Desta forma, é importante conhecer estes dispositivos legais que amparam a Educação Especial para que todos envolvidos de alguma maneira com a superdotação tenham ciência dos direitos e deveres do aluno superdotado, como também para poderem reivindicar para que a lei seja cumprida. Frente a isto, o conhecimento dos dispositivos legais contribui para se pensar em soluções para uma necessidade especial que não comove como qualquer outro tipo de necessidade especial, mas precisa como qualquer outra de um atendimento para ter seu desenvolvimento contemplado em todas as suas vertentes biopsicossociais.

Para começar é importante ter claro a definição “pessoa que é portadora de necessidades especiais”. A Política Nacional de Educação Especial, de 1994, citado por Pérez (2006, p. 157) define que a “pessoa portadora de necessidades especiais é a que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades”, e por isso, necessita de recursos especializados para o desenvolvimento pleno do seu potencial, superando ou minimizando, assim, suas dificuldades.

Também deve estar claro como é considerada a educação especial na educação pelos princípios da Declaração de Salamanca, pelas Diretrizes Nacionais. A educação especial na educação é considerada “um processo educacional definido em uma proposta pedagógica”, de maneira a assegurar recursos e serviços educacionais especiais, que organizados pela instituição escolar podem apoiar, complementar, suplementar e, certas vezes, substituir os serviços educacionais comuns, garantindo, desta forma, a educação escolar e promovendo o desenvolvimento das potencialidades dos alunos que têm necessidades educacionais especiais. Isto ocorre em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, segundo Mazzota (1998, citado em Pérez, 2006).

Sendo assim, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001, citado em Pérez, 2006) estabelece que a população deve ser atendida pela Educação Especial, aí incluindo as pessoas com altas habilidades, quando refere que: “A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos”. Porém, muitas são as dificuldades que enfrentam as pessoas com altas habilidades, a começar pela precariedade ou inexistência de atendimento, especialmente no Brasil, onde a temática tem começado a ser discutida com maior profundidade apenas nas últimas três décadas, particularmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (Lei 5692/71) e, com maior ênfase, após a aprovação do Plano Nacional de Educação.

Os vários dispositivos legais brasileiros, os Planos Nacionais de Desenvolvimento, os diversos pareceres e Recomendações do Ministério de Educação, os Parâmetros Curriculares e os Planos Nacionais de Educação, preconizam medidas de atendimento, comentam e se desculgam pela falta de programas específicos para a educação de alunos superdotados e mencionam a necessidade de estabelecer critérios para a identificação e realização de

levantamentos dos alunos a serem atendidos, mas apenas nomeiam os alunos com altas habilidades, sem prever estratégias pedagógicas que atendam suas necessidades.

Como foi dito no início deste capítulo, uma parte importante das políticas educacionais são os dispositivos legais, mas isso não garante a execução do que é proposto nas políticas públicas. Então, apesar da questão dos direitos da pessoa portadora de altas habilidades está respaldada por princípios legais que fundamentam as ações desenvolvidas na área, pouco se faz para estes sujeitos.

Isto vai contra ao que é exposto na Declaração Universal dos Direitos do Homem, a qual prevê que "... todo ser humano é elemento valioso qualquer que seja a idade, sexo, idade mental, condições emocionais e antecedentes culturais ou grupo étnico, nível social e credo" (MEC/SEESP, 1995a, p.7, citado em Pérez, 2006). Como também, vai contra a concepção de que tanto a Educação, como um todo, e a Educação Especial, em particular, devem promover situações para o desenvolvimento integral do ser humano, objetivando condições para uma vida produtiva na sociedade, através do equilíbrio da individualidade de cada aluno e as regras de vida nos grupos sociais. O direito à educação de cada indivíduo, também é assegurado na Declaração de Salamanca (1994). Neste documento são definidas as linhas de ação para a Educação Especial, adotando como princípio orientador que todas as escolas devem receber todas as crianças.

Os alunos com altas habilidades não precisam garantir o acesso ou o ingresso à escola, pois já tem acesso, mesmo não tendo atendimento qualitativo nem quantitativo, o que não fornece uma permanência bem-sucedida na escola. O próprio Conselho Nacional de Educação, no Parecer CNE/CEB n. 17 (BRASIL, 2002, citado em Pérez, 2006) reconhece que alunos com altas habilidades são discriminados pela comunidade e ficam à margem do sistema educacional, destacando que os portadores de altas habilidades, por causa de suas necessidades e motivações específicas são classificados por muitos como trabalhosos e

indisciplinados. E, assim, deixam de receber o que necessitam, como por exemplo, o aprofundamento curricular. Como consequência, estes alunos muitas vezes abandonam a escola, inclusive por dificuldades de relacionamento. Diante disto, surge uma indagação feita por Novaes (2006): “Todos desta área sabem da necessidade de nos atentarmos para esta realidade da superdotação, então o que está faltando para lutarmos por algo?”.

Pérez (2003), em seu capítulo sobre a legislação na Região Sul do Brasil, expõe que até os dados estatísticos colhidos pelos Censos Escolares desconhecem a realidade dos alunos superdotados. De forma que as estatísticas que o próprio Ministério de Educação veicula apresentam um diagnóstico da Educação Especial afirmando que, em 1998, dos alunos matriculados havia “Apenas 0,3% com altas habilidades ou superdotados” (Brasil, 2001, citado em Pérez, 2003). Isto mostra que, nos órgãos encarregados de elaborar os levantamentos estatísticos, ainda não há uma compreensão ou inexistem elementos para identificar estas pessoas. A mesma autora acredita que, além do desconhecimento sobre os alunos superdotados, as discrepâncias nos censos escolares ocorrem também pela falta de produções teóricas-técnicas e pelos diversos mitos e crenças existentes.

Conforme já foi mencionado, o direito dos portadores de necessidades educacionais especiais, entre os quais estão os portadores de altas habilidades, o atendimento educacional necessário para suas características específicas é reconhecido desde a Lei 5.692/71 e reafirmado na Constituição Federal e LDB, Art. 208, III e Art 4º, III, respectivamente. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/01, por sua vez, no capítulo da Educação Especial estabelece a meta de “implantar, gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora”.

No entanto, pode-se constatar que a maneira como este aluno é nomeado nos dispositivos legais, pela própria representação que tem o aluno com altas habilidades, devido



os mitos e crenças, pela ausência ou imprecisão dos dados estatísticos, a conseqüente precariedade dos serviços de identificação e atendimento, assim como a escassa produção e oferta de formação acadêmica, alimentam a falta de identidade, a transparência à qual é submetido este aluno, a sua exclusão no ensino regular e ainda a falta de um atendimento complementar.

No Brasil, os alunos com altas habilidades passam a, legalmente, ter que receber atendimento especial a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 5692/71, no Artigo 9º (BRASIL, 1971, citado em Pérez 2006), na qual é mencionado que as pessoas superdotadas deverão ter tratamento especial, de acordo com as normas definidas pelos Conselhos de Educação.

Em 1995, foram elaborados dois documentos pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto, de grande importância para a Educação de alunos com altas habilidades: as Diretrizes para o Atendimento Educacional aos Portadores de Altas Habilidades/ Superdotação e Talentos e os Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – Área de Altas Habilidades. O primeiro documento discute questões relativas à fundamentação legal do atendimento, o conceito de superdotação, o processo de identificação de um aluno, os mecanismos de sua implementação e as linhas de orientação pedagógica e a capacitação e desenvolvimento de recursos humanos, propondo estratégias e sugestões para os Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação. Já o segundo, define os requisitos básicos para a organização e funcionamento dos serviços nos níveis de ensino, como também caracteriza as diferentes modalidades de atendimento.

Também é de fundamental importância citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 9394/96) que, no Capítulo V, Artigo 59 assegura aos alunos portadores de altas habilidades: I- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica às suas necessidades; II - [...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para

os superdotados; III - professores com qualificação para um atendimento especializado; IV - acesso ao trabalho mediante a articulação com os órgãos oficiais para os que apresentam habilidades superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora e V - acesso igualitário aos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular.

O Artigo 5º da Resolução CNE/CEB n. 2/01 (BRASIL, 2002, citado em Pérez, 2006) define altas habilidades mencionando que, durante o processo educacional, ao demonstrem grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes, sendo complementado pelo Parecer n. 17 que devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, possibilitando até concluir a etapa escolar em menor tempo.

Este mesmo parecer trata do que é necessário para o atendimento destes alunos, destacando: a organização de procedimentos para avaliação pedagógica e psicológica de alunos considerados superdotados; a possibilidade do aluno se matricular na série que está de acordo com seu desempenho escolar e com sua maturidade socioemocional; o cumprimento da legislação no que diz respeito ao atendimento complementar para o enriquecimento do currículo, à aceleração, permitindo até a conclusão da Educação Básica em menor tempo; a inclusão das especificações necessárias no histórico escolar e a inclusão de atendimento educacional ao superdotado nos projetos pedagógicos e regras das escolas, fazendo, se possível, convênios com instituições de ensino superior e com a comunidade.

O parecer também determina que os serviços de apoio pedagógico podem ser desenvolvidos em classes comuns, por meio do trabalho de equipe, abrangendo professores de classe comum e da educação especial e outros profissionais, como por exemplo, o psicólogo escolar, em salas de recursos, as quais têm equipamentos e recursos pedagógicos adequados, professores especializados, servindo de complemento ao atendimento em classes comuns, no

turno oposto da escola regular e mediante a itinerância, feita por professores especializados que trabalhem com os alunos e professores da classe comum.

Outras questões são importantes serem levantadas neste capítulo do Amparo Legal para o Atendimento ao Superdotado. Uma destas, segundo Pérez (2006), é a necessidade de pensar não só na inclusão em termos educacionais, mas também em áreas como a do trabalho e da assistência social, ou seja, em uma dimensão sociocultural, tendo como objetivo o bom desenvolvimento das potencialidades e também da inserção na sociedade. Uma Política Pública para as pessoas com altas habilidades deve ser uma política integral, inclusiva e transdisciplinar, que vise ao desenvolvimento desta pessoa como um sujeito e não apenas como aluno de uma escola.

Pode-se concluir, a partir do exposto pelos autores até aqui, que tudo isto, com certeza, envolve uma resignificação do que seja uma política pública, implicando na indispensável integração das áreas da Saúde, Trabalho, Cultura, Lazer e também Educação. E, a partir disto, deve-se pensar na identificação e no conhecimento do sujeito que se quer atingir com essa política e de suas necessidades, para poder estabelecer os critérios de atendimento. Como também, exige prever e prover estratégias de atendimento, destinar recursos financeiros, humanos e materiais, formar e informar a sociedade e as próprias pessoas com altas habilidades e seus familiares, promovendo a construção de sua identidade, bem como incentivar a pesquisa na área e, fundamentalmente, pressupõe constante processo de avaliação e reavaliação.

As Diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) trazem um aspecto importante com relação a isto, na medida em que ressalta que a articulação e a cooperação entre a educação, saúde e assistência é fundamental, pois potencializa a ação de cada um deles. Isto porque, o atendimento envolve especialistas, sobretudo da área de saúde e da psicologia, não

se limitando à área educacional, dependendo, também, da colaboração de diferentes órgãos do Poder Público para a capacitação de recursos.

Outra questão relevante é com relação à identificação, sobre as quais as Diretrizes Gerais (BRASIL, 1995b, citado em Pérez, 2006) determinam que o processo de identificação “só tem sentido se existirem programas especiais, aos quais o aluno possa ser enviado para um atendimento educacional diferenciado, preferencialmente sob a forma de enriquecimento”. Isto porque a identificação é considerada um processo dinâmico “que engloba avaliação e acompanhamento abrangentes e contínuos”, desta forma, estes devem ser feitos “por meio de observação sistemática do comportamento e do desempenho do aluno no seu dia-a-dia”.

Ainda no que diz respeito à identificação, o Parecer CNE/CEB n. 17 (BRASIL, 2002, citado em Pérez, 2006) ressalta que se faz necessário a organização de procedimentos para avaliação pedagógica e psicológica de alunos considerados superdotados, como já foi falado, recomendando que se faça parcerias das escolas de Educação Básica com instituições de ensino superior. Sobre a parceria com instituições de ensino superior, Pérez (2006) alerta que este é um aspecto fundamental para desenvolver tanto os aspectos legais, como também o conhecimento científico. De forma que esta parceria, para a identificação, atendimento, capacitação e formação de recursos humanos em Educação especial é garantida nos dispositivos legais. Sendo assim, as instituições de ensino superior assumem o compromisso, contribuindo para a realização de cursos e desenvolvimento de pesquisas, por exemplo.

Algo interessante que foi encontrado na literatura (Pérez, 2006), foi à publicação, em 16/12/94, na Portaria n. 1.793 do Ministério da Educação e do Desporto que resolve “recomendar a inclusão da disciplina ‘Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais’, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em outras Licenciaturas”. Como também, “a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas

áreas da Educação Especial”. Sem dúvida, o encontrado mostra que já se pensa, pelo menos, na necessidade de se ter estas inclusões, mas não se percebeu a urgência e a demanda que existe diante desta temática.

Pode-se perceber que a questão dos direitos da pessoa portadora de altas habilidades está respaldada por princípios legais que fundamentam as ações desenvolvidas na área. Pensando neste amparo legal, o programa de atendimento ao superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal tem que ser descrito para podermos visualizar o que é proposto para o trabalho com o sujeito superdotado.

### **3-Programa de Atendimento ao Aluno Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.**

No Brasil não existe escola especial para pessoas com altas habilidades/superdotadas. Frente a isto, o sistema regular de ensino em classe comum deverá assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, conforme a legislação, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais. Para tal, sabe-se que existem métodos utilizados em programas de atendimento ao superdotado, que são aceleração, segregação e enriquecimento.

Um programa de atendimento ao superdotado pode incluir vários objetivos, Tannenbaum (1983, citado em Alencar, 1986) apresenta alguns destes apropriados à maior parte dos programas: ajudar aqueles indivíduos com um alto potencial a desenvolver ao máximo os seus talentos e habilidades; favorecer o seu desenvolvimento global, contribuindo com a sociedade e vivendo de uma forma satisfatória; fortalecer um autoconceito positivo; ampliar as experiências desses alunos em diversas áreas; desenvolver no aluno uma consciência social e possibilitar uma maior produtividade criativa.

Complementando estes objetivos, Alencar (1986) se aproveita dos objetivos salientados por Arn e Frierson (1971): melhores oportunidades para o crescimento acadêmico; desenvolver bons hábitos de trabalho e de estudo; ter um clima de aprendizagem que resulte em uma maior produtividade; incrementar a motivação; favorecer o ajustamento pessoal e emocional; promover o desenvolvimento social; oferecer melhores oportunidades que leve em conta o ritmo individual de crescimento e aprendizagem; possibilitar a expansão de interesses e desenvolver valores.

A partir de todos estes objetivos listados, pode-se perceber que os programas de atendimento ao superdotado, seja qual for o método utilizado, têm que englobar todas as características que estão reportadas ao sujeito superdotado.

Foi constatado por pesquisas, há algum tempo, que há uma maior ênfase em alguns objetivos do que em outros, na medida em que o aspecto acadêmico era o mais enfatizado, deixando de lado o desenvolvimento de valores, como também do social e do ajustamento emocional do aluno superdotado. No entanto, mais recentemente, como ressalta Alencar (1986), foi constatado que os programas de atendimento ao superdotado têm ampliado seus objetivos, visando o desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

Neste capítulo vai-se priorizar o método de enriquecimento pela descrição do Programa de Atendimento aos Portadores de Altas Habilidades da Gerência de Apoio à Aprendizagem do Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Este programa é de enriquecimento curricular que presta atendimento aos alunos superdotados da rede de ensino pública e privada do Distrito Federal, desde o ensino infantil até o ensino médio. Os alunos com Altas Habilidades/Superdotado, após serem avaliados e identificados, freqüentam as salas de recursos do programa em turnos contrários aos das aulas no ensino regular.

É considerada neste programa a definição de superdotação como um notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual; aptidão acadêmica ou específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música; capacidade psicomotora (Alencar & Fleith, 2001), da mesma forma que é indicada nas diretrizes básicas estabelecidas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto.

E como referencial teórico norteador de algumas práticas implantadas ao programa para superdotados adotou-se a “Concepção dos Três Anéis” sobre superdotação proposta por Renzulli e Reis (1997, citado em Aspesi, 2003), a qual tem uma metodologia de identificação que possui uma concepção flexível e vai além dos resultados dos testes de inteligência. Na avaliação são consideradas as habilidades gerais acima da média, a criatividade e a motivação intrínseca na realização de tarefas.

Segundo Aspesi (2003), o processo de identificação dos alunos para este programa é flexível e prioriza os aspectos qualitativos e dinâmicos do indivíduo, a participação da família e o envolvimento de uma equipe multiprofissional, envolvendo professores de diversas áreas, psicólogos, entre outros. A proposta é ampliar o olhar sobre o fenômeno da superdotação e considerar as potencialidades e subjetividades do aluno em desenvolvimento.

A entrada no programa obedece aos critérios das portas giratórias, propostos no modelo de Renzulli, que significa as várias portas de entrada que o aluno utiliza para freqüentar o programa, seja a indicação da escola, da família, dos amigos ou, até mesmo, sua auto-indicação e a participação do aluno na fase de observação, a qual acontece num período de até quatro meses. Nesta etapa, o aluno desenvolve atividades a partir de informações obtidas por meio de inventário de interesses e de estilos de aprendizagem onde a qualidade e a motivação na realização de projetos de pesquisa ou produções são avaliadas, assim como sua

capacidade intelectual e sua criatividade. Após a fase de observação, o aluno que estiver apresentando as características de superdotação permanece no programa por tempo indeterminado, sendo acompanhado por professores das salas de recursos.

As atividades realizadas na sala de recursos do programa são desenvolvidas a partir de um inventário de interesses e de estilos de aprendizagem do aluno. A partir destas informações, o aluno inicia a montagem de seu *portfólio* com o auxílio do professor, registrando todas as informações relevantes sobre suas habilidades e produções. Segundo Renzulli e Reis (1997, citado em Aspesi, 2003), descobrir o interesse do aluno consiste na questão central para que o aluno se sinta motivado e passe a demonstrar suas habilidades. O papel do professor neste contexto é o de acompanhar e auxiliar o aluno no desenvolvimento de projetos e produções criativas.

As salas de recursos contam com a presença de um psicólogo e um professor itinerante cuja função é promover o recrutamento dos alunos de escolas públicas e particulares, sensibilizar os pais, professores e alunos para essa temática e propiciar audiência para as produções realizadas nas salas de recursos (Aspesi, 2003).

O processo de avaliação em suas etapas conta com a participação de vários profissionais para unir informações de cada área, sendo assim, participam professores e psicólogos, por exemplo. Desta forma, o professor orienta e avalia as produções e as características dos alunos em sala, e o psicólogo complementa a avaliação por meio dos testes psicométricos e informações colhidas de entrevistas com a família. O psicólogo também, segundo Aspesi (2003), passou a desempenhar, ainda que informalmente, o papel de conselheiro educacional, na medida em que suas ações prestam suporte aos professores, pais e escolas, dando-lhes os esclarecimentos e encaminhamentos que compete à psicologia aplicada ao contexto educacional. Além disso, a mesma autora expõe que se estabeleceram parcerias com a Universidade Católica de Brasília e com a Universidade de Brasília para a realização de



projetos de extensão educacional, de treinamento de professores e de atendimento às famílias dos superdotados.

Como se pode perceber, toda a realidade que existe com relação ao superdotado permite a inserção do psicólogo. Então, falar um pouco da psicologia escolar se faz importante para depois traçar o que é para ser feito, o que está sendo feito e o que pode se fazer para adicionar na atuação da psicologia neste contexto que diz respeito ao sujeito superdotado.

#### **4- Delineando a Atuação do Psicólogo Escolar por meio de Perspectivas e Propostas.**

No contexto brasileiro, a Associação Brasileira de Psicologia Escolar/Educacional ABRAPEE (2001, citado em Silva, 2004) e Mitjás (1994, citado em Campos, 2001) destacam que o objetivo dos psicólogos escolares e educacionais é o de otimizar o processo ensino-aprendizagem no seu aspecto global (cognitivo, emocional, social e motor), através de serviços oferecidos a indivíduos, grupos, famílias e organizações. Considerando que este processo é um complexo processo de desenvolvimento da personalidade e de aquisição da produção cultural elaborada pela sociedade (Patto, 1997).

O Conselho Federal de Psicologia define a Psicologia Escolar/Educacional como uma área de atuação do psicólogo na educação formal através de pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva e corretiva, individual ou em grupo, envolvendo todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, como exemplo de sua atuação, o psicólogo Escolar/Educacional aplica conhecimentos psicológicos na escola referentes ao desenvolvimento humano, às relações interpessoais e à integração família-comunidade-escola, promovendo o desenvolvimento integral do ser. Analisa também as relações entre os diversos segmentos do sistema de ensino e sua repercussão no processo de ensino para auxiliar na elaboração de procedimentos educacionais

capazes de atender às necessidades individuais. Ainda desenvolve programas visando à qualidade de vida e cuidados indispensáveis às atividades acadêmicas, validando e utilizando instrumentos e testes psicológicos adequados e fidedignos.

Diante disto, pode-se perceber a amplitude das responsabilidades do psicólogo escolar e os vários desafios existentes para que se concretize uma atuação profissional tão diversificada e que exige o desenvolvimento de várias habilidades. No nosso contexto, há a necessidade de um esforço contínuo em busca do estabelecimento de diretrizes e padrões de atuação que sejam compatíveis com a nossa realidade. Até porque para ser aceito pela sociedade, a atuação do psicólogo escolar deve ser viável do ponto de vista econômico, cultural e ideológico. Além disso, a existência, na comunidade, de outros serviços psicológicos e sociais e a organização do sistema de ensino influencia o papel do psicólogo escolar (Oakland & Sternberg, 1993, citado em Silva, 2004).

Desta forma, os mesmos autores concluíram que a qualidade dos serviços de psicologia escolar é afetada pela qualidade do sistema de ensino de cada país, pois o volume de investimento em educação está ligado diretamente ao investimento em psicologia escolar, tendo o psicólogo escolar, então, ao buscar definir sua especificidade, que enfrentar os desafios externos e internos à escola que afetam a sua atuação. Oakland & Sternberg (1993, citado em Silva, 2004) mencionam que a idéia de que o sucesso e realização profissionais exigem psicólogos preparados de maneira adequada e que acreditem que os serviços que oferecem são importantes e que gostem do seu trabalho, juntamente com os desafios colocados acima, reforçam a opinião de que, além de uma boa formação profissional, a criação de uma associação profissional forte pode contribuir para expandir essas conquistas.

Porém, no Brasil, a situação não colabora para a definição e a atuação do psicólogo escolar, como colocado por Del Prette (2002), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96), exclui os serviços psicológicos como uma atividade educacional,

além de classificá-los como assistência social. Diante desse quadro, o Conselho Federal de Psicologia aprovou a inclusão em seu plano de trabalho para o período 2005/2008, o apoio ao projeto de lei para inclusão do psicólogo nas escolas, que tramita no Câmara dos Deputados.

Diante de tudo já dito até aqui, tem que ficar claro que o descompasso entre as demandas que são direcionadas à psicologia escolar e os resultados que ela efetivamente consegue alcançar repercute, com certeza, na existência de conflitos entre o que se espera que os psicólogos escolares façam, o que se considera que deve ser feito e o que efetivamente conseguem fazer como foi ressaltado por Watkins, Crosby & Pearson (2001, citado em Silva, 2004).

Del Prette (1993, citado em Silva, 2004), a esse respeito, afirma que, a definição da atuação profissional do psicólogo escolar deve ser construída a partir da identificação das demandas e do uso dos instrumentos conceituais e metodológicos da psicologia na análise e solução dessas demandas. Sendo assim, refletir sobre as especificidades da psicologia escolar e mudar as expectativas, trazendo-as para perto da realidade pode, então, contribuir para fortalecer a psicologia escolar enquanto profissão.

Cupertino (2006) destaca a falta de intercâmbio que há entre os profissionais de psicologia, mostrando também que a psicologia resiste bravamente à psicologia clínica e deixa de criar instrumentos para as outras realidades identificadas no contexto de cada criança. Além disso, ela aponta que a falta de psicólogos na rede pública prejudica a identificação destas realidades. Porém, ela alerta que tem de se pensar em recursos para se sair da clínica, como uma primeira medida, fazendo talvez releituras ou adaptações dos instrumentos já existentes, ou melhor, pensar em outros instrumentos.

As perspectivas para a profissão de psicólogo escolar são discutidas por Novaes (1979), dentre os pontos discutidos, destaque é dado para a “necessidade de ampliar projetos integrados com as demandas sociais”, como o primeiro ponto, buscando a garantia de que sua

atuação e a pesquisa vão ser feitas de maneira contínua e sistemática, em todos os níveis de desenvolvimento e de escolarização, estimulando trabalhos em equipes interdisciplinares. O segundo ponto é a perspectiva de contribuir na preparação do homem para enfrentar o imprevisível, interligando o saber à prática do convívio social e da transformação cultural, refinando sua sensibilidade, capacidades de intuição, preparando, desta forma, o ser humano para melhor enfrentar a realidade. E, em um terceiro ponto, ressalta-se a realização de experiências inovadoras, e criativas que contribuam tanto para os avanços científicos quanto com sua atuação profissional, envolvendo a escola, a família, a universidade e as comunidades em serviços de prevenção, não ficando apenas ligado aos aspectos individualizados, patológicos e remediativos.

Frente a estas perspectivas, a autora ressalta que a identidade e representação da profissão e as perspectivas de mudança da mesma, dependem, da postura ativa e transformadora, como também do compromisso ético e profissional de cada profissional, na medida em que cada um é comprometido com a profissão e com o bem-estar daqueles que dependem de seus serviços, preocupado também com as repercussões e amplitudes de suas atitudes para a imagem da profissão. Para isto, acredita Novaes (1996, citado em Silva, 2004) que esse cenário exige que o psicólogo seja competente e versátil, esteja habituado a fazer uma revisão sistemática das mudanças que ocorrem na escola, compreendendo que a participação de todos os que trabalham na educação é fundamental para a transformação social. Além disto, que lute pela autonomia e expansão da profissão, pelo progresso e avanço científico dessa área do conhecimento, pela melhoria das condições de trabalho e da remuneração e pelo reconhecimento social de suas competências.

Assim, em uma definição do que seria ideal Novaes (1979) destaca que o psicólogo deve procurar reciclar e aperfeiçoar seus conhecimentos, rever e analisar suas práticas, tendo em vista que é um profissional em movimento, que trabalha de maneira constante junto com a

transformação social e dos interesses da maioria da população. Para a autora, cabe ao profissional da psicologia enfrentar desafios através de uma visão crítica, sabendo usar seus instrumentos e técnicas de acordo com o que é necessário, e adequado às situações. Posicionando-se, então, diante do compromisso da reflexão, da promoção e da transformação, refletindo, assim, sobre seus objetivos, espaços, limites e potencialidades.

Diante destas perspectivas e demandas, a produção de conhecimento na área de psicologia escolar representa uma das vias de acesso para que a identidade profissional se valorize e se fortaleça (Witter, 1996, citado em Silva, 2004). Possibilitando romper com o modelo clínico de atuação, o qual separa as atividades de ensino e os problemas dos alunos relacionados com seu comportamento e seu desempenho acadêmico e trazer a perspectiva mais voltada para os processos educacionais e menos para as crianças definidas com problemas. Superando o modelo clínico pressupõe-se que conhecimentos psicológicos serão utilizados para ações concretas na escola para uma elaboração de projetos diferenciados e qualitativamente superiores, permitindo assim, situar os processos psicológicos no interior do processo pedagógico, garantindo a especificidade da atuação do psicólogo escolar (Meira, 2000, citado em Silva, 2004).

Até aqui se falou do leque de atividades que é atribuída ao psicólogo escolar e do que se espera tanto da psicologia escolar quanto do psicólogo que vai estar inserido no contexto escolar. Neste sentido, três pontos precisam ser percorridos neste capítulo: propostas para a atuação do psicólogo escolar; a situação atual dos cursos de graduação e pós-graduação na área de psicologia escolar e a necessidade da psicologia na Educação Especial.

Começando pelas propostas para a atuação é importante vincular estas primeiramente com o que diz respeito à conjuntura educacional brasileira. Sendo assim, Torezan (2002) faz referência a esta temática, destacando as propostas de Educação Inclusiva e de atendimento aos alunos portadores de deficiência na atual política educacional brasileira dentro da análise

sobre o processo de educação como direito de todos em seus aspectos político, social e pedagógico.

Com esta proposta de educação, a escola passa a ser inclusiva na medida em que é capaz de receber e educar a todos e, portanto, não havendo exclusão de qualquer pessoa do sistema educacional. O problema do aluno não é mais entendido como da criança, mas sim da escola. O entendimento de deficiência também foi alterado, antes era tratada como um fenômeno individual de forma que o aluno que tinha um problema. Porém, agora, com todas estas mudanças na nova conjuntura educacional brasileira, tem-se analisado a deficiência não como um fenômeno só biológico, mas também social, levando em conta o contexto histórico e cultural do aluno. Então, procura-se hoje, nas políticas públicas, nas escolas e também nos estudos realizados, entender a escola como um lugar aonde é preciso ter serviços diferenciados para atender efetivamente às “necessidades educativas especiais” dos alunos e não apenas o aluno como um indivíduo diagnosticado, podemos dizer assim.

Frente às propostas analisadas por Torezan (2002), a atuação do profissional de psicologia dentro da escola faz com que a questão diagnóstica seja afastada diante dos problemas existentes para que não haja exclusão do aluno de maneira a não identificar os alunos por suas dificuldades relacionadas à escola, seja ela qual for.

A atuação do psicólogo acontece junto ao professor, engajando-os em processos de reflexão sobre suas próprias ações diante do seu conhecimento teórico, sobre sua prática pedagógica, de modo a reconhecer a teoria ligada à sua prática, transformando sua ação, como também proporcionar o desenvolvimento de suas habilidades sociais e a construção de projetos pedagógicos coletivos. De acordo com Del Prette (1999, citado em Silva, 2004), o psicólogo escolar juntamente com os professores participa na orientação, treinamento e desenvolvimento técnico-profissional, pois, assim, há a oportunidade do resgate do papel ativo que eles têm na reflexão, estudo e definição de caminhos e recursos necessários à

resolução de dificuldades, ressalta Meira (2000, citada em Silva, 2004). Além disto, o psicólogo pode analisar como está constituída as concepções dos professores sobre o processo ensino-aprendizagem no que diz respeito aos seus alunos e suas individualidades.

Desta forma, segundo Silva (2004), o psicólogo escolar tem que intervir nas interações de sala de aula, criando novas configurações e oportunidades educativas e melhor aproveitamento das relações professor - aluno, entre alunos e dos alunos com outros profissionais da educação. E, assim, o psicólogo inserido na escola tem de trabalhar tanto com os professores quanto com os alunos e seus pais.

Um trabalho com os professores pode ser feito por meio de dinâmicas, grupos de estudos, oficinas, sempre com o intuito de orientá-los sobre os alunos, através de feedbacks qualitativos, apontando para aquilo que são capazes de realizar, como ou sem ajuda, e não somente suas dificuldades e déficits. Com os pais, palestras, reuniões de grupo e em particular, visando a participação deles no desenvolvimento do filho. Com as crianças, trabalhar visando a socialização e o estabelecimento de um bom relacionamento interpessoal, treinando as habilidades sociais, por meio de técnicas de grupos, jogos e brincadeiras, estimulando a auto-expressão criativa e crítica dos alunos, e ainda questões ligadas aos estereótipos e ao corpo.

Sobre o trabalho com os alunos, Chagas (2006) ressaltou a importância de fazer um trabalho constante sobre habilidades sociais, pois é um trabalho que ensina e ajuda o aluno conhecer a si mesmo, em todos os contextos que ele estiver inserido. Trabalhar com isto é começo de um trabalho do “ser gente”. Chagas (2006) alerta que é preciso afinar o olhar dos psicólogos escolares para cuidar dos superdotados, como também ter uma escuta ativa, dando oportunidade para os alunos superdotados serem sujeitos. Neste sentido, Maluf (1994) destaca que o psicólogo deve buscar atender às necessidades educacionais individuais e grupais,

preocupando-se em compreender o ambiente em que a criança se insere e suas mútuas relações.

Germani & Stobaus (2006) ressaltam que as mudanças interacionais no aluno, na escola e na família acontecem em interdependência com uma ampla rede de relações, não só de alunos, professores e pais e, para isso, é preciso aprender a lidar com a diversidade humana, reconhecendo que há um caminho a ser construído sobre a aceitação do outro como um ser único e relacional. Então, o objetivo da intervenção realizada por estes autores era o de construir um espaço para reflexão da prática do professor e da escola sobre a diversidade e o atendimento educacional, de forma que abria um canal de diálogo para trocas e transformações favoráveis ao desenvolvimento integral do aluno. Desta forma, nos encontros realizados, a criança participava comunicando, dialogando e expressando com suas próprias palavras suas reais necessidades e possíveis alternativas de satisfazê-las diante de sua família.

Esta intervenção destacou que a viabilização da comunicação entre o aluno, a família e a escola traz o início de um diálogo para se traçar objetivos convergentes no que se refere à criança em seu desenvolvimento biopsicosocial e afetivo-emocional-relacional, descartando ações isoladas e fragmentadas com a criança, a família e a escola. O exemplo desta convergência está na fala dos pais de um menino com altas habilidades: “Levantamos todos os dias e não esperamos mais que o nosso filho seja aquilo que nós queremos que ele seja. Acordamos, agora, todos os dias tentando descobrir quem ele é para que possamos guiá-lo e ajudá-lo a ser quem realmente ele quer ser”.

Em um âmbito mais abrangente, pode-se entender o papel do psicólogo como o de promover tais mudanças faladas até aqui, para que assim se consolide em ações efetivas as leis presentes no discurso oficial. Lembrando que a ação de cada profissional tem que ser vista ligada ao contexto que está inserido, na medida em que não há modelos a serem seguidos baseados em conhecimentos universais, cada ação é definida por uma construção.



Na ampliação desta demanda, Francisco e Bastos (1992, citado em Campos, 2001) discutem que, os psicólogos estão buscando trabalhar com fenômenos mais globais, mais complexos ou menos fragmentados, abrindo perspectivas de um trabalho menos tecnicista, com maior poder de intervenção. No entanto, tais propostas exigem uma estreita integração entre a construção de conhecimento, a formação e o exercício profissional, além da responsabilidade individual de cada profissional. Porém, conforme apontam Del Prette e Del Prette (1996, citado em Silva, 2004), o círculo vicioso entre uma formação acadêmica insuficiente, a atuação insatisfatória e a ausência de modelos que orientem e legitimem a identidade do psicólogo escolar, constituem influências que configuram o espaço profissional do psicólogo escolar no Brasil. Esses indicadores explicam, em parte, a dificuldade da psicologia escolar para se firmar como profissão.

Frente a isto, é preciso, segundo os mesmos autores, que o psicólogo escolar seja capaz de produzir intervenções que sejam efetivas. Isto não deve ser visto somente como uma responsabilidade individual, mas como um compromisso coletivo das instituições formadoras, do Sistema Conselhos, das associações profissionais e do conjunto da categoria. Participar do processo de elaboração das políticas públicas de saúde e educação também é primordial para o psicólogo ter voz ativa e atuar como um profissional transformador.

Além disto, um fator importante na intervenção que engloba o ser humano de maneira global é aprender a atuar interdisciplinarmente, junto a profissionais, como por exemplo, o orientador educacional, o coordenador pedagógico e o professor a fim de decidirem sobre a representação considerada adequada (Fourez, 1995, citado em Silva, 2004). Até porque esta é uma das competências que os psicólogos escolares devem desenvolver.

Assim, para Pandolfi e col. (1999, citado em Silva, 2004), o psicólogo escolar é um profissional que pode compreender a inter-relação professor-aluno-escola-comunidade e ainda propor atividades específicas que possibilitem um melhor entrosamento dos atores

diretamente implicados com o processo educativo. Além de compreender a complexidade deste processo, especialmente relacionado aos aspectos psicológicos envolvidos.

Como agente de promoção do desenvolvimento do aluno, o psicólogo escolar deve otimizar os recursos da escola e colaborar para a construção de espaços de reflexão, de construção conjunta e de potencialização do desenvolvimento, do aluno, do professor e de toda a comunidade escolar. Seguindo este pensamento, Mitjás (1996, citado em Campos, 2001), assim como outros autores (Contini, 2000; Bock, Furtado & Teixeira, 1999, citados em Campos, 2001), entendem que muitas experiências pedagógicas indicam a possibilidade de estruturar, em contextos escolares específicos, estratégias globais e sistêmicas com o objetivo de promoção de saúde, cabendo a professores, psicólogos escolares, pedagogos e diretores trabalharem em conjunto para alcançar estes objetivos. Adotando desta forma o foco preventivo e promocional da realidade escolar, não condizendo mais com uma postura de exclusão, de preconceito e de segregação.

Teles & Loyola (1999, citado em Campos, 2001), ao repensarem a atuação do psicólogo na instituição escolar, apontam para a necessidade de diferenciação desse profissional dos demais: “nem melhor, nem pior, diferente”. Desta forma, busca-se, num movimento dialético de diferenciação e aproximação, a inserção e aceitação do profissional de psicologia no contexto escolar. No entanto, para a inserção e aceitação o psicólogo escolar tem que estar preparado pessoal e profissionalmente, como já foi tratado neste capítulo.

Para Del Prette (1999, citado em Campos, 2001) e Patto (1997), para o psicólogo captar todas as nuances que a educação abrange é necessária uma formação ampla em várias áreas da psicologia: processos psicológicos básicos, psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem, social, organizacional, clínica, comunitária, entre outras, de forma que a formação básica é referência da competência técnica e da identidade do psicólogo escolar. Este também precisa ter conhecimentos nas áreas da sociologia, filosofia e história da

educação. É preciso, também, que este profissional se atualize constantemente com relação às políticas educacionais.

Considerando isto, se faz importante discorrer sobre a situação atual dos cursos de graduação e pós-graduação na área de psicologia escolar. No Brasil somente o grau de psicólogo é exigido para que uma pessoa atue na área de psicologia escolar, não havendo, segundo a legislação profissional, a necessidade de uma formação específica.

Silva (2004) ressalta que na análise de alguns currículos de cursos de graduação em psicologia no país mostra que o número de disciplinas optativas e obrigatórias na área de psicologia escolar é sempre muito pequeno em comparação com as outras áreas. Desta forma, a formação em nível de graduação pode não ser suficiente para preparar um psicólogo para atuar na área educacional, em função da complexidade da educação e da necessidade do profissional ter conhecimentos e habilidades. Além disto, não há na realidade brasileira nenhuma regulamentação direta dos cursos de formação em nível de pós-graduação em psicologia escolar.

Desta forma, toda esta situação pode contribuir para representações equivocadas da psicologia e de suas explicações sobre o processo ensino-aprendizagem, pois estas representações são baseadas nas atividades concretas que os psicólogos desenvolvem na escola. Assim, na maioria das vezes, os professores têm uma expectativa mais ampla sobre a contribuição que este profissional pode oferecer à escola, aos professores e alunos, do que a que é efetivamente oferecida, mostrando, assim, que o trabalho do psicólogo dentro de instituições ainda é uma incógnita. Sobre este assunto, Patto (1997) destaca a necessidade de que os cursos de formação de psicólogos passem a dar a devida atenção à preparação desse profissional para uma função mais contextualizada, que seja capaz de ir além de uma atuação clínica.

Com relação à necessidade da psicologia na Educação Especial, como já foi tratada em capítulo anterior, a nova LDB Lei nº 9394/96 coloca a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar e, desta forma, considerando a diversidade e complexidade das relações entre os fatores biopsicossociais envolvidos nos processos de todas as crianças com necessidades especiais, inclusive os superdotados, justifica-se considerar a psicologia como um dos fundamentos indispensáveis à compreensão e à intervenção sobre esses processos. Segundo Del Prette (2002), a educação especial é um espaço a ser conquistado e ocupado legitimamente pelo psicólogo, dada a urgência e os desafios inerentes aos processos envolvidos neste âmbito.

#### **4.1- Inserção da Subjetividade.**

Ao delinear a atuação do psicólogo escolar por meio de perspectivas e de algumas propostas, pôde-se perceber a necessidade da inserção de um elemento a mais na consideração do papel do psicólogo na escola: a teoria da subjetividade. Esta se orienta, segundo o referencial de González Rey (2003), como uma apresentação da subjetividade que em todo momento se manifesta na dialética entre o momento social e o individual. O momento individual representado por um sujeito presente de maneira constante no processo de suas práticas, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos. De forma que o sujeito representa um momento de contradição e confrontação com sua própria constituição subjetiva que representa um momento gerador de sentido de suas práticas, bem como com o social.

Para este autor o sujeito é sujeito do pensamento, este não como exclusivamente da condição cognitiva, mas sim entendido como processo de sentido, que quer dizer que atua somente por meio de situações e conteúdos que implicam a expressão de significações e emoções. Desta forma, o sujeito em sua processualidade reflexiva interfere como um momento constituinte de si mesmo e dos espaços sociais em que atua.

Considerar a categoria de sujeito permite compreender os sentidos e significados de suas diferentes atividades e formas de relação e como resultado das complexas sínteses da experiência individual que acompanham as diversas formas de expressão subjetiva do homem (González Rey, 2003). O que permite também a especificação da significação de suas posições atuais e de seus contextos sociais nesse processo. A não consideração da categoria sujeito impede a visualização das práticas que facilitem seu desenvolvimento, o que evidencia a autoridade das instituições sociais por não suportarem manifestações individualizadas.

O indivíduo, na qualidade de sujeito, como coloca González Rey (2003), define cada vez maiores responsabilidades dentro dos diferentes espaços de sua experiência social, gerando significados e realização de sua experiência pessoal. Esta condição de sujeito possibilita o processo de ruptura dos limites encontrados que o contexto parece impor, como também é responsável pelos espaços em que a pessoa vai modificando esses limites e gerando novas possibilidades dentro do seu contexto social.

No caso do sujeito superdotado, por meio do que foi comprovado por seu trabalho, Prista (1992) afirma que todo superdotado tem o direito de fazer a sua história como ser humano. A mesma autora cita Leo Buscaglia (1978, citado em Prista, 1992) para definir esta situação ressaltando que criar e recriar o mundo a cada momento é a condição de se tornar pessoa.

### III- REFERENCIAL METODOLÓGICO

Para a realização deste estudo, utilizou-se a abordagem qualitativa de pesquisa, sendo esta compreendida a partir do referencial de Lüdke & André (1986), o qual adotou Bogdan & Biklen (1982) para tratar desta abordagem. Estes autores discutem o conceito deste tipo de estudo apresentando cinco características básicas que o configuram:

- 1- *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural em sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.* Desta forma, segundo os dois autores, o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada é suposto na pesquisa qualitativa. A justificativa para isto é que a situação a ser estudada é influenciada pelo seu contexto, de forma que as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo.
- 2- *Os dados coletados são predominantemente descritivos.* O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e depoimentos, por exemplo. Para esclarecer um ponto de vista é usado citações. Todos os dados da realidade são considerados importantes.
- 3- *A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.* O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.
- 4- *O significado que as pessoas dão às coisas e às sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.* Nestes estudos o pesquisador tenta alcançar a maneira como os participantes encaram as questões que estão sendo focalizadas e, assim, considerando os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem transparecer o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo.

5- *A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.* Os pesquisadores não buscam evidências para comprovarem suas hipóteses definidas antes do início dos estudos. Não há esta preocupação e nem por isso implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e análise dos dados. As análises se formam à medida que se faz a inspeção dos dados num processo em que no início há questões, focos muito amplos e no final, se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai melhorando seu foco conforme o estudo se desenvolve.

Ainda com relação à pesquisa qualitativa, segundo González Rey (2000), no contexto da pesquisa é importante considerar não apenas o sujeito que está falando, mas também o sentido de sua fala, o envolvimento do sujeito com a pesquisa, o que caracteriza sua produção como complexa.

#### 1- Sujeitos

Participaram deste estudo quatro sujeitos, sendo que o primeiro sujeito é psicóloga escolar do programa de Atendimento ao Superdotado, encarregada da avaliação do superdotado no Plano Piloto. O segundo, é mãe de um superdotado já adulto, a qual trabalha na área da educação e da psicologia escolar. O terceiro e quarto sujeitos são professores da sala de recursos deste Programa do Plano Piloto.

O Programa de Atendimento ao Superdotado constituiu-se em outro sujeito, já que o convívio com seus profissionais e alunos que participam deste programa contribuíram para elucidar dúvidas ou hipóteses, como também suscitou diversas questões. O convívio neste programa foi possível por meio da elaboração e execução do Projeto Socioeducativo. Projeto este que é um dos estágios curriculares do curso de Licenciatura em Psicologia do UniCEUB.

## 2- Procedimentos

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais semi-estruturadas com cada um dos sujeitos. Para o registro dos dados foi utilizado gravador, mediante autorização prévia das entrevistadas. Foi realizada análise do comportamento verbal de cada resposta de cada um dos sujeitos. Também foi complementada pelas questões suscitadas e dúvidas e hipóteses elucidadas pela participação no Projeto “Trabalho Interativo com Crianças Inseridas no Programa de Atendimento aos Portadores de Altas Habilidades do Distrito Federal” por meio de conversas informais, observações não sistematizadas da atuação dos profissionais, das suas opiniões e das suas relações com o superdotado, como também das atividades das crianças e das necessidades destas.



#### IV- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS. UMA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO.

As categorias obtidas na análise do relato verbal enfocaram principalmente a respeito da realidade do superdotado e papel do psicólogo na intervenção e no atendimento escolar ao superdotado.

As características dos sujeitos estão dispostas na tabela 1.

TABELA 1

Sujeitos	Profissão	Sexo	Relação com Superdotado
Sujeito 1	Psicóloga	Feminino	Psicóloga do Programa
Sujeito 2	Professora e Psicóloga	Feminino	Mãe
Sujeito 3	Música	Feminino	Professora da sala de recursos
Sujeito 4	–	Feminino	Professora da sala de recursos

As categorias extraídas da análise do relato verbal dos sujeitos 1, 3 e 4 são discutidas em separado do sujeito 2, visto que este sujeito não participa do Programa de Atendimento ao Superdotado.

## **Primeira Parte. Análise do Relato Verbal dos Sujeitos 1, 3 e 4.**

### **1ª Categoria. “Mitos encontrados em relação ao Superdotado”.**

Como observado no referencial teórico, encontram-se descritos mitos sobre superdotação, prejudicando, assim o reconhecimento e atendimento dos sujeitos superdotados e impedindo, também, a formação de uma identidade própria destas pessoas e contribuem para uma representação negativa ou, pelo menos, distorcida destas pessoas (Alencar e Fleith, 2001; Pérez, 2003; Rech & Freitas, 2006; Winner, 1998; Extremiana, 2000, citado em Rech & Freitas, 2006 e Pérez, 2003).

A partir da entrevista realizada com o sujeito 1, pode ser observado dois mitos que envolvem indivíduos com altas habilidades ou considerados superdotados, conforme estudos os mesmos autores a respeito da superdotação. O primeiro mito diz respeito à raridade da superdotação que, mesmo com cursos informativos para todos os professores da rede pública sobre esta necessidade especial, muitos deles acham que a superdotação é algo muito raro, muito difícil de acontecer, isto porque não conseguem enxergar o que vem a ser a superdotação. O segundo se relaciona com a necessidade ou não de atendimento ao sujeito superdotado, como coloca Extremiana (2000, citado em Rech & Freitas, 2006) e Pérez (2003) na categoria mito sobre atendimento, na medida em que alunos superdotados já inseridos no sistema educacional são deixados na mesma escola, como se não precisassem de educação complementar, pois estão sendo atendidos por estas e, desta forma, são deixados no final da lista para serem incluídos em salas de necessidades especiais.

### **2ª categoria. “Dificuldades que o superdotado encontra no seu desenvolvimento”.**

Tendo em vista as conceituações, as características e mitos que estão envolvidos na superdotação, de acordo com vários autores (Alencar e Fleith, 2001; Pérez, 2003; Rech & Freitas, 2006; Winner, 1998; Extremiana, 2000, citado em Rech & Freitas, 2006 e Pérez,

2003) existem dificuldades que podem ser encontradas no desenvolvimento biopsicossocial do superdotado e, assim, é importante falar abertamente sobre a realidade da superdotação para que haja ações favorecendo seu desenvolvimento integrado, sem complicações. Na análise do relato verbal das respostas dos sujeitos 3 e 4 foi observado riqueza nas discussões sobre as dificuldades encontradas em seus alunos.

No que diz respeito às características sócio-emocionais ressaltadas por Virgolim & Alencar (2001), encontra-se a assincronia cognitiva e emocional, em que a maturação emocional não segue o mesmo ritmo que a intelectual. Diante disto, a autora destaca a importância de considerar as características conforme o desenvolvimento de cada sujeito superdotado. Neste sentido, no relato verbal do sujeito 3 há uma diferenciação importante de ser conscientizada:

Sujeito 3: *“Uma coisa é o potencial que cada um traz, outra coisa são as questões afetivas-emocionais ... como ela é um todo, se ela não estiver preparada para o seu potencial como eu vou trabalhar. Esta é uma das questões de alguns alunos que vêm transbordando de um urgência emocional que não tá podendo ainda desenvolver o talento, não tá podendo se expressar ...”*.

Esta conscientização é importante na medida em que se considera as características de cada indivíduo, pois se não houver isto, segundo Virgolim & Alencar (2001), pode resultar na dificuldade de adaptação do indivíduo superdotado, tanto na escola como na sociedade, desfavorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades. No caso de um aluno descrito no relato verbal do sujeito 3, a conscientização das características dele contribuiria para não ter dificuldades futuras, pois era um aluno que apresentava muitas assincronias, na medida em que *“já era um adulto, mas apresentava-se como um bebezão”*. Então, lidar com estas assincronias era essencial para sua adaptação no meio externo, porém mesmo com vários

estudos de caso não se conseguiu ajudá-lo nesta adaptação e, como conseqüência o aluno não desenvolveu suas potencialidades.

Complementando o colocado acima, o sujeito 4 diz que *“tem crianças que já chegam prontas, esperando ansiosas o momento de desenvolvimento acadêmico, outras situações mais emergenciais no campo afetivo ...”* E exemplifica falando que *“um aluno ... não quis trabalhar de jeito nenhum porque o tema do trabalho hoje era humildade ... ele é tão exigente com ele e com os outros que isso pra ele é uma situação complicada ... não entra em contato com ele mesmo”*.

Desta forma, conforme ressalta Virgolim & Alencar (2001), é importante que se tenha atenção às necessidades afetivas dos alunos superdotados, dando oportunidade não apenas de desenvolvimento cognitivo como também de crescimento emocional. Neste sentido, o relato do sujeito 3 destaca a importância de se lidar com as dificuldades de seus alunos, exemplificando que com o perfeccionismo que alguns dos alunos têm, pode gerar coisas muito complicadas no futuro. Neste mesmo relato, o sujeito 3 continua, ao olhar o sujeito como um todo é possível deflagrar a situação, e conforme se problematiza, se consegue trabalhar o que cada aluno é bom ou ruim, pois acredita-se que os alunos vão crescer e se depararem com coisas que não são tão bons, tendo, a partir disto, que saber lidar ou até negar.

Além disso, as dificuldades podem surgir quando suas características não são reconhecidas por falta de conhecimento ou, então, não são compreendidas da maneira adequada, segundo Alencar & Fleith (2001), podendo, assim, como coloca o sujeito 4, no *“contexto da escola regular, onde ele é um elemento dentro de um grupo de 30 ... então, muitas vezes, suas características não são percebidas ou são exaltadas demais que ele não se sente tão bem”*.

No relato verbal dos sujeitos 3 e 4, os quais são professoras da sala de recursos, a preocupação que ambas têm com o desenvolvimento integral de seus alunos, procurando

refletir e analisar as particularidades de cada um. Este é um dado que fornece a importância na prática de um trabalho constante, de acordo com Virgolim & Alencar (2001) e Chagas (2006), sobre as habilidades sociais, pois é neste trabalho que o aluno vai ter a oportunidade de se conhecer e de aprender a lidar com as suas características nos contextos que estiver inserido.

Os dados advindos da observação do projeto socioeducativo sugerem que apesar de toda a atenção e dedicação que as professoras têm com seus alunos na sala de recursos, falta uma base teórica-prática para que se desenvolva um trabalho que se priorize o emocional, o afetivo e o relacional, precisando, então, de uma intervenção de um outro sujeito, que como discutido no presente estudo, seria o psicólogo escolar. Isto porque este profissional contribui para o desenvolvimento do sujeito na perspectiva biopsicossocial, visando a otimização do seu potencial (ABRAPEE, 2001, citado em Silva, 2004 e Mitjás, 1994, citado em Campos, 2001).

### **3ª Categoria. “A contribuição da legislação acerca do indivíduo superdotado para a sua educação e bem-estar”.**

Está descrito no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001, citado em Pérez, 2006) a questão dos direitos da pessoa portadora de altas habilidades está respaldada por princípios legais que fundamentam as ações desenvolvidas na área, mostrando como é importante conhecer estes dispositivos legais que amparam a Educação Especial para que todos envolvidos de alguma maneira com a superdotação tenham ciência dos direitos e deveres do aluno superdotado, como também para poderem reivindicar para que a lei seja cumprida. Porém, nos dados coletados nas entrevistas, nenhum sujeito se colocou frente a estas questões. Portanto, percebe-se a necessidade das pessoas que tem alguma relação com a superdotação se conscientizarem sobre esta questão e lutarem em prol do que os sujeitos superdotados necessitam.

#### **4ª Categoria. “Particularidades do Programa aqui estudado”.**

Segundo Aspesi (2003), o processo de identificação dos alunos para o programa aqui estudado conta com uma equipe multiprofissional, envolvendo professores de diversas áreas, psicólogos, entre outros. Frente a isto, os resultados apontaram que os profissionais, desta equipe multiprofissional, têm um nível de qualificação muito bom, na medida em que muitos deles possuem o grau de mestrado ou doutorado. Além disto, a motivação para continuar se aperfeiçoando existe entre os profissionais. Assim, segundo o relato verbal do sujeito 1, *“dentro da Secretaria o atendimento ao superdotado é um atendimento privilegiado...”* e complementa destacando que a motivação dos profissionais *“é um valor que ... tem dentro do programa ... acho que a gente criou uma cultura dentro deste programa, os professores têm esse referencial de se desenvolverem enquanto profissionais”*.

Diante do referencial teórico norteador de Renzulli (1997, citado em Aspesi, 2003), pode-se observar no relato verbal do sujeito 1 ao falar sobre o programa, o compromisso deste com a teoria adotada. Apesar de antes não achar que poderia se aplicar o modelo na realidade de Brasília, hoje o modelo aplicado tem *“a cara de Brasília, a cara da Secretaria de Educação do Distrito Federal”*. Então, de acordo com a análise do relato, a relação da teoria e prática existe na realidade deste programa do Distrito Federal, se fazendo, portanto, de uma particularidade.

É recomendado pelo Parecer CNE/CEB n. 17 (BRASIL, 2002, citado em Pérez, 2006) que se realize parcerias das escolas de Educação Básica com instituições de ensino superior. Assim, portanto, segundo Pérez (2006), estas parcerias são garantidas nos dispositivos legais, tendo as instituições de ensino superior que assumirem o compromisso. Encontrou-se nos resultados a presença da parceria entre o programa aqui estudado e a Universidade de Brasília

(UNB), sendo valorizada, pelo relato do sujeito 1, a disposição que existe dos professores da UNB frente às necessidades do programa.

Existe toda uma rede de apoio para este programa, como se pode ver nos resultados, tem a qualificação dos profissionais, a fundamentação teórica aplicada na prática, tem o suporte da parceria com o ensino superior e ainda tem o engajamento dos profissionais para a melhora constante. Tudo se constituindo de particularidades do programa aqui estudado. Com certeza, esta rede de apoio demonstra a responsabilidade que eles têm para com o desenvolvimento integral do programa.

De acordo com os dados colhidos da observação do projeto socioeducativo, pode-se perceber esta rede de apoio até pela receptividade dos profissionais do programa do Plano Piloto. Diversas questões eram levantadas por eles no próprio cotidiano a partir de suas práticas, mostrando a busca pelo aperfeiçoamento da prática de cada um. Então, a cultura da busca pelo aperfeiçoamento encontrada no relato verbal do sujeito 1, é percebida no acontecer da prática tanto na parte da psicologia como na sala de recursos.

#### **5ª Categoria. “O que realmente está sendo feito pela psicologia escolar na realidade que envolve o superdotado”.**

Considerando que não se encontrou literatura específica sobre a atuação do psicólogo na realidade que envolve a superdotação, vai-se construir a partir da análise dos dados o que realmente está sendo feito pela psicologia escolar no programa de atendimento ao superdotado do Plano Piloto.

Há alguns anos, todos os alunos portadores de alguma deficiência, inclusive os superdotados, precisavam ser avaliados para definirem qual escola iriam frequentar. Neste contexto, o aluno superdotado, que já estava matriculado em uma escola regular, ficava no final da fila para ser avaliado. Isto porque já tinha de certa forma o direito a escolarização, no

entanto precisava de atendimento complementar de acordo com o amparo legal. Diante desta realidade, a função do psicólogo era de fazer a avaliação das crianças com necessidades especiais de todos os tipos, havendo prioridade para aquelas que demandavam desta avaliação para se inserir em uma escola.

Porém, a partir da iniciativa de uma gerente, que na época estava no programa de atendimento ao superdotado do Distrito Federal, o atendimento ao superdotado pelo profissional de psicologia sofreu modificações há alguns anos, segundo os dados colhidos. Esta gerente percebeu que mesmo já existindo o programa de atendimento ao superdotado, os alunos com esta necessidade especial não eram encaminhados para o programa e ficavam nas escolas regulares sem um atendimento complementar. Frente a isto, esta gerente reorganizou o quadro de psicólogos e alguns destes profissionais ficaram responsáveis apenas para a avaliação do aluno superdotado.

Desta forma, atualmente, o psicólogo dentro do programa tem como função avaliar o aluno encaminhado para o programa devido características de superdotação. No entanto, a real atuação foi descrita desta maneira:

Sujeito 1: *“... dentro desta função ... cabe uma série de atuações ... contato com a família, ... contato com a escola de origem dele, ... contato com o professor da sala de recursos que ele for encaminhado e ... contato com o próprio aluno. Então, acaba que nossa atuação ... ganha estas vertentes. E, por diversas vezes, a gente participa de estudos de caso para poder fechar uma avaliação, aonde ficam dúvidas ou que, de repente, o aluno esteja trazendo algumas outras características somadas à superdotação e aí, ... tem que discutir para avaliar outros encaminhamentos, se for necessário encaminhar para algum outro serviço. Então, existe esta diferença entre nossa função da nossa atuação”.*

Dentro desta atuação, o psicólogo faz um apoio psico-educacional com as famílias dos alunos superdotados, pois, o programa tem a perspectiva de que o contexto familiar está



diretamente relacionado ao desenvolvimento destas características no aluno. Então, é preciso considerar o contexto familiar para se trabalhar com o aluno, pois, assim, é possível realizar um atendimento com qualidade e que faça diferença na vida do aluno, no desenvolvimento deste.

Sendo assim, há uma preocupação com o trabalho com os pais no programa, segundo o relato verbal do sujeito 1, “... existe um projeto (que funciona) ... tem uns três anos ... em parceria com a Universidade de Brasília ... de atendimento a estes pais. Então, os pais ... se encontram, sete ou oito vezes, ao longo de sete, oito semanas, e são discutidas uma série de questões relacionadas à superdotação. Então, ... é um momento de troca para estes pais, trocaram ansiedades, tirarem dúvidas, lerem material, terem acesso ao material, a partir de vídeos, a gente faz dinâmicas e sem dúvida estes pais saem de lá transformados, com muito mais tranqüilidade em relação a esta questão da superdotação do filho, à educação do filho, como proceder em casa. Então, já se cria um ambiente mais adequado para o desenvolvimento desta criança, deste aluno em casa ...”.

Percebe-se que a atuação do psicólogo escolar dentro do programa de atendimento ao superdotado abrange a inter-relação aluno, família e professor, reconhecendo a importância de todos para o desenvolvimento integrado do ser com altas habilidades. A atuação condizente com a proposta por Silva (2004), a qual destaca que o psicólogo inserido na escola tem de trabalhar tanto com os professores quanto com os alunos e seus pais.

Com relação à função do psicólogo neste contexto, a avaliação dos alunos encaminhados para o programa é feita por meio da observação na sala de recursos. Esta foi uma maneira que os psicólogos do programa encontraram para avaliar o aluno de forma mais contextualizada, não sendo apenas uma avaliação segundo os moldes clínicos. Isto porque consideram que a avaliação clínica é mais restrita que a observação feita em sala de aula, pois nesta o aluno tem contato com outros alunos e outros estímulos, sendo possível verificar as

características, a criatividade, a motivação de cada aluno. Sendo assim, o relato verbal do sujeito 1 deixa claro que *“se ... passa a adotar um conceito de superdotação, onde ... está considerando as características afetivas, características de personalidade, não só características cognitivas, não é adequado, não é indicado, você fechar essa avaliação dentro de um consultório, dentro de um modelo clínico, onde é você e o aluno apenas”*.

Desta forma, diante destes dados, pode-se perceber que o programa está atento à questão da transposição da prática clínica em um contexto escolar, não resistindo, pois, como é ressaltado por Cupertino (2006), à psicologia clínica.

Paralelo ao processo de observação na sala de recursos, o profissional da psicologia do programa do Plano Piloto aplica testes psicométricos. Estes são aplicados de acordo com as características de cada idade e de cada criança. Todos os instrumentos utilizados para a aplicação destes testes são validados para a população brasileira, com exceção de um, o qual é apenas utilizado como mais um dado, não podendo ser utilizado como um resultado final. Del Prette (1993, citado em Silva, 2004), Cupertino (2006) e Novaes (1979) destacam que é preciso adaptar os instrumentos já existentes para solucionar as demandas de cada contexto, diante disto, observa-se que os instrumentos utilizados pela psicologia estão de acordo com a realidade do programa, considerando às demandas deste, sendo usados com compromisso e responsabilidade profissional.

Ao final da avaliação do aluno, com os resultados do processo de observação e dos testes psicométricos, o psicólogo reuni-se com o professor da sala de recursos do aluno e, às vezes, também com o itinerante, o qual promove o recrutamento dos alunos de escolas públicas e particulares, segundo Aspesi (2003). Este participa quando tem uma informação relevante que da escola regular ou do professor do ensino regular. E, desta forma, a avaliação de cada aluno é concluída. O olhar de vários profissionais que têm contato com o aluno

avaliado é considerado, o que demonstra a responsabilidade que se tem para com esta avaliação e para receber o aluno no programa.

Com relação ao trabalho realizado com os alunos após sua inserção no programa, os resultados apresentaram uma grande vontade por parte do profissional da psicologia de realizar este trabalho e o reconhecimento da importância deste trabalho tanto deste quanto dos professores da sala de recursos. Porém, a realidade do programa, em termos de recursos humanos, não permite a atuação do psicólogo em um nível mais amplo da psicologia escolar no contexto do programa de atendimento ao superdotado, não só vinculado à avaliação do aluno. De fato, o psicólogo que atua no contexto escolar tem que ter a consciência de que seu trabalho passa por questões externas e internas ao contexto escolar, uma delas, é que o volume de investimento em educação está ligado diretamente ao investimento em psicologia escolar, o que prejudica uma atuação coerente do psicólogo escolar (Oakland & Sternberg, 1993, citado em Silva, 2004 e Cupertino, 2006).

Nos relatos verbais dos sujeitos 3 e 4 pode-se analisar o reconhecimento e a real necessidade do psicólogo ter uma atuação mais ampla:

Sujeito 3: *“Atualmente, (o psicólogo) está ficando mais com a questão da identificação ... mas também nos grupos (o psicólogo podia) estar fazendo algumas intervenções, trabalhando algumas questões como a criatividade, valores, as relações entre eles. A atuação já é muito boa, mas ela pode ser bem mais ampla”*.

Sujeito 4: *“(Um exemplo) ... Tenho um aluno que com um adulto ele se relaciona muito bem ... o maior problema dele é quando se relaciona com os pares ... ele tem consciência de como ele provoca esta reação. É uma coisa de cunho extremamente emocional. Então, como é você tem um olhar para estas questões? Nós não somos psicólogos”*. Complementa o exemplo, dizendo: *“Eu sei que a função não é clínica, mas uma dinâmica, um trabalho ou então um olhar que possa pontuar alguma coisa antes de emergir alguma coisa com muita intensidade.*

*Eu acho que isso sim, a gente poderia ter um apoio maior. Eu sinto que sozinhos eles não vão conseguir ... mais pessoas trabalhando, isso seria importante”.*

Frente a estes dois relatos observa-se que na realidade deste programa ainda há o descompasso entre as demandas que são direcionadas à psicologia escolar e os resultados que ela efetivamente consegue alcançar, o que repercute, com certeza, na existência de conflitos entre o que se espera que os psicólogos escolares façam, o que se considera que deve ser feito e o que efetivamente conseguem fazer (Watkins, Crosby & Pearson, 2001, citado em Silva, 2004). Além disto, percebe-se a necessidade de investimento em recursos humanos.

No entanto, os dados coletados demonstram que mesmo com a espera que os psicólogos realizem este tipo de trabalho, os profissionais do programa consideram que o trabalho realizado no programa acontece por todos os profissionais envolvidos, cada um colaborando com o possível, fazendo seu melhor. Desta forma, atualmente, o itinerante que faz o tramite entre escola regular e programa, os professores das salas de recursos estão sendo treinados para realizarem o trabalho para o desenvolvimento de habilidades e os psicólogos tentam a cada ano aprimorar sua atuação.

Além do trabalho constante com os alunos, sabe-se que o trabalho com os professores se faz importante na realidade escolar, como ressalta Del Prette (1999) e Meira (2000), citados por Silva (2004). Sendo assim, o programa aqui estudado realiza um curso periódico, em que todo ano um curso é realizado para todos os professores da rede pública, a fim de explicar, informar, definir aspectos que envolvem a superdotação, permitindo, assim, a desmistificação de alguns mitos relativos à superdotação ainda presentes até mesmo nas escolas. Além deste curso, há também cursos de treinamento, formação durante o ano letivo.

**6ª Categoria. “Reconhecimento da importância do psicólogo escolar na realidade que envolve o superdotado”.**

Nos relatos verbais dos sujeitos 3 e 4 pode-se perceber o reconhecimento que eles dão para o psicólogo escolar dentro do programa, destacando a importância deste profissional:

Sujeito 3: *“Na minha experiência o psicólogo tem sido muito importante. Pela questão da avaliação, considerar as características emocionais do aluno, os estudos de caso. Eu sei como faria se não tivesse o olhar do psicólogo, ele acrescenta muito. Então, o psicólogo neste contexto do aluno que tem tantas assincronias, ele é fundamental”.*

Sujeito 3: *“Aqui o nosso programa passa por esta questão ... de não ter um olhar mais aprofundado nesta filtragem do aluno vir para cá, então aumenta a necessidade do psicólogo aqui”.*

Sujeito 3: *“todas as vezes que eu tive o psicólogo presente, é aonde eu aprendo ...”.*

Sujeito 4: *“eu vejo a atuação do psicólogo desde o momento do encaminhamento deste aluno para uma possível identificação até o atendimento efetivo ao acompanhamento das famílias. Então, eu vejo que o psicólogo perpassa tudo”.*

Sujeito 4: *“Como o nosso programa é um programa que tem psicólogo, graças a Deus, nós temos o psicólogo dentro do programa”.*

**7ª Categoria. “O que os sujeitos acham que a psicologia escolar poderia estar fazendo na realidade que envolve o superdotado”.**

Nos resultados encontrou-se a questão sobre o que a psicologia escolar poderia estar fazendo na realidade que envolve o superdotado na realidade do programa de atendimento ao superdotado do Distrito Federal. Questões estas que perpassam, basicamente, por uma questão da necessidade de uma ampla atuação da psicologia escolar. Porém, mostram também as

limitações existentes que impedem esta ampla atuação, como por exemplo, a grande demanda de alunos.

Apesar desta realidade da atuação do psicólogo escolar ser reconhecida, nos relatos verbais dos sujeitos 3 e 4 foi analisadas várias percepções sobre a atuação do psicólogo a partir das necessidades que observam no cotidiano de suas práticas, apresentando, desta forma, indícios do que poderia ser feito pela psicologia escolar.

Sujeito 4: *“eu vejo a atuação do psicólogo desde o momento do encaminhamento deste aluno para uma possível identificação até o atendimento efetivo ao acompanhamento das famílias. Então, eu vejo que o psicólogo perpassa tudo”*. Sendo assim, este sujeito coloca que *“Cada contexto é uma situação diferenciada, mas acho que a questão do psicólogo, ao meu ver, ele perpassa mais que a identificação. No nosso programa a atuação é muito rasa, superficial ...”*.

Neste sentido, conforme Silva (2004) ressalta, o psicólogo escolar tem que intervir nas interações de sala de aula, criando novas configurações e oportunidades educativas e melhor aproveitamento das relações entre o aluno e seus colegas, por exemplo. No contexto do programa aqui estudado, foi encontrada nos resultados a necessidade de se realizar a avaliação dos alunos encaminhados não no *“gabinete”*, mas sim em interação com o que ocorre na sala de recursos, percebendo a interação dos alunos com seus pares, um com habilidades superiores diferentes do outro. No relato verbal do sujeito 4 destaca-se a falta que este sente de momentos nas salas de recursos com os psicólogos.

Além disto, o relato verbal do sujeito 3 aponta que o encaminhamento para a sala de recursos não pode ser feito as pressas, pois percebe que é preciso um olhar mais aprofundado sobre cada criança encaminhada. De forma que mais importante que a identificação é o atendimento realizado por meio do acompanhamento do desenvolvimento de cada aluno.

Então, os dados apontam que no programa tem momentos de identificação, não um processo.

No exemplo abaixo fica clara a falta de acompanhamento:

Sujeito 3: *“por exemplo, eu tive um aluno que a psicóloga avaliou e ... era um aluno com tantas questões emocionais ... que ele não progrediu no grupo ... Uma coisa é o potencial que cada um traz, outra coisa são as questões afetivas-emocionais ... como ela é um todo, se ela não estiver preparada para o seu potencial como eu vou trabalhar. Esta é uma das questões de alguns alunos que vêm transbordando de um urgência emocional que não tá podendo ainda desenvolver o talento, não tá podendo se expressar ... então na rede pública poderia ter um olhar no processo de encaminhamento...”*.

Portanto, estes dados salientam questões relativas aos aspectos afetivo-emocionais-relacionais que talvez não estejam sendo acompanhadas com um olhar próximo da realidade da vida de cada criança, podendo prejudicar o desenvolvimento integrado. Isto porque se as características de cada aluno não forem consideradas, pode resultar na dificuldade na adaptação do superdotado na escola, desfavorecendo ou bloqueando o desenvolvimento de suas potencialidades (ABRAPEE, 2001, citado em Silva, 2004 e Mitjás, 1994, citado em Campos, 2001). Neste sentido, encontra-se nos resultados a possibilidade de prevenção neste contexto, na medida em que antes mesmo de acontecer algo, os profissionais estejam atentos às características e dificuldades de cada aluno, não omitindo nem minimizando.

Diante disto, os dados apontaram para a necessidade de um trabalho de apoio continuado, aonde tenha um olhar de uma pessoa que possa reforçar alguns elementos importantes para o desenvolvimento de cada aluno. Da mesma forma que Chagas (2006) destacou a importância de fazer um trabalho constante sobre habilidades sociais. Assim, o encontrado serve como uma sugestão para a construção de um trabalho diferenciado no atendimento do programa ao superdotado.

A necessidade de o psicólogo estar nas escolas regulares também foi ressaltada nos resultados, na medida em que o psicólogo poderia focar determinados momentos para a identificação e outros para o atendimento e o acompanhamento. Segundo os dados, a escola precisa desta orientação, pois alguns professores não procuram conhecer a realidade da superdotação por não saber lidar com ela. Frente a isto, pode-se perceber que o curso periódico para toda a rede pública pode não estar ajudando os professores a lidarem com a superdotação, então é preciso, dentro deste contexto, rever as reais demandas de todos que estão envolvidos com a superdotação.

Além disto, encontrou-se nos resultados que os profissionais do programa de atendimento ao superdotado poderiam *“estar fazendo muito mais do que estamos fazendo enquanto equipe e sem invadir o espaço do outro, mas unindo forças”*, pois ao ver a pessoa como um todo, o trabalho não pode ser fragmentado. Então, atuar interdisciplinarmente é um fator importante na intervenção que engloba o ser humano de maneira global, para assim, ter trocas profissionais ampliando a atuação frente à demanda, como resalta Fourez (1995, citado em Silva, 2004). Nos relatos verbais dos sujeitos 3 e 4 há o reconhecimento desta necessidade da equipe interdisciplinar:

Sujeito 4: *“Acho que o psicólogo dentro do programa é tão importante quanto o professor da sala de recursos tanto quanto o itinerante, não vejo coisas fragmentadas, vejo que o que nós podemos fazer juntos, é muito mais do que nós estamos fazendo ultimamente”*.

Sujeito 4: *“Fazer isto com parcerias, seja ela com psicólogos, com equipe técnica, com o professor é o ideal. O psicólogo com a visão da sala, o professor com outra visão, a criança de um lado, a família de outro ...”*.

Sujeito 3: *“... às vezes dá a sensação que ... aqui como um pequeno universo, a gente com essa equipe pequena, cuidar de tudo ... um para cuidar de todos ... vira uma coisa só... itinerância, psicólogo, tudo assistido ... na escola ... troca com o ensino regular...”*.



O trabalho com uma equipe interdisciplinar amplia o atendimento a demanda até porque todos vão trabalhar neste “*pequeno universo*”. No entanto, este trabalho tem que ser pautado na responsabilidade de todos e na comunicação entre os membros da equipe, muita atenção tem que ser dada para o funcionamento desta equipe para que realmente aja união de forças. O psicólogo escolar pode ser um articulador desta equipe, pois, segundo Pandolfi e col. (1999, citado em Silva, 2004), este profissional pode compreender a inter-relação professor-aluno-escola-comunidade, possibilitando melhor entrosamento dos profissionais implicados, no caso, no programa aqui estudado.

Os dados analisados até aqui trazem um significado para o que se pensa da atuação do psicólogo escolar, visto que trouxe elementos para a construção de um trabalho mais integrado e completo deste profissional da psicologia.

Pode-se perceber, a partir dos dados obtidos na análise dos relatos verbais dos sujeitos 3 e 4, a postura de reflexão destes, como também o comprometimento que existe com o programa de atendimento ao superdotado. O trabalho realizado na sala de recursos engloba o recebimento de trabalhos como o projeto socioeducativo e o diálogo com os pais dos alunos, bem como o trabalho de acordo com as características de cada aluno superdotado. No entanto, apesar do reconhecimento de todo o trabalho que se realiza com muito esforço e dedicação, percebe-se que falta a atenção para uma parte importante do desenvolvimento das crianças que freqüentam a sala de recursos: o trabalho com as questões afetivo-emocionais-relacionais. Acredita-se que o trabalho com estas questões propiciaria um clima favorável para perceber e trabalhar questões que no dia-a-dia que são difíceis de detectar em cada um de seus alunos.

Os dados revelaram várias tentativas para se desenvolver este tipo de trabalho, por parte da psicologia, por parte dos professores e de outros profissionais. No entanto, a psicologia não consegue desenvolver por falta de recursos humanos, já os professores encontram limitações entre ser professor e ao mesmo tempo, realizar dinâmicas que trabalhem

questões emocionais. Porém, esta necessidade está presente na realidade do programa, trazendo dilemas para os profissionais envolvidos. Nota-se, portanto, a necessidade de reconhecer os direitos e deveres do aluno superdotado para ser possível reivindicar para que a lei seja cumprida (Pérez, 2006).

Sujeito 4: *“Sofro, porque a gente encontra certos dilemas ..que você pára para pensar, será que a minha prática podia ser melhor? ... será que eu colaborei? Será que eu estou ajudando está criança a crescer? Ou estou ajudando ela a ser mais imatura? Então, tem certos aspectos que nós também nos questionamos e não temos esta troca, nós temos a troca pedagógica, mas uma troca mais profunda ... acho que os professores também poderiam estar sendo beneficiados”.*

Diante deste relato verbal do sujeito 4, abre-se a possibilidade de ouvir uma necessidade real do sujeito enquanto professor da sala de recursos. O que se faz muito importante para resgatar o papel ativo dos professores enquanto sujeitos de um processo, permitindo a expressão de idéias e resolução de dificuldades, como destaca Meira (2000, citada em Silva, 2004). E, de acordo com Del Prette (1999, citado em Silva, 2004), o psicólogo deve atuar junto ao professor dando oportunidade para este resgate.

Os resultados apresentaram a questão da formação dos profissionais da pedagogia e da psicologia, em que ambas não oferecem embasamento para a atuação no contexto da superdotação, destacando que a falha diante do programa começa com esta questão. No entanto, a recomendação do Ministério da Educação e do Desporto, segundo Pérez (2006), de incluir uma disciplina sobre necessidades especiais nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em outras Licenciaturas, demonstra que já se pensa, pelo menos, na necessidade de se ter estas inclusões.

Outra questão importante que se encontrou nos dados analisados é a possibilidade da psicologia escolar estar fazendo mais dentro do programa, mostrando a importância de se

repensar sobre a atuação do psicólogo escolar. Desta forma, pode-se perceber a postura ativa e crítica do profissional de psicologia frente sua atuação, postura importante, segundo Novaes (1979).

## **Segunda parte. Análise do Relato Verbal do Sujeito 2.**

### **1ª Categoria. “Dinâmica familiar a partir da perspectiva da mãe de um adulto considerado superdotado”.**

No relato verbal do sujeito 2, foi encontrada uma dinâmica familiar em que membros da família de várias gerações eram consideradas muito capazes, se destacando em várias atividades. No grupo restrito da mãe de um adulto considerado superdotado, três de cinco irmãos se destacavam na área de exatas e dois deles, eram considerados normais. Diante desta realidade, a família lidou com o potencial dos três irmãos, de forma que os encaminhava para uma escola onde se exigia muito do intelectual do aluno e os ocupava em período integral com atividades como a música, as artes e o esporte. Percebe-se que mesmo a família não tendo um acompanhamento de um profissional, teve esta preocupação com o desenvolvimento das crianças com um maior potencial. Frente a isto, o relato verbal do sujeito 2 aponta que houve dificuldade em lidar com a idéia de ter na família pessoas que se destacavam em diversas áreas.

### **2ª Categoria. “Desenvolvimento da criança superdotada a partir da perspectiva da mãe desta criança”.**

Neste mesmo contexto desta família, há o relato verbal sobre o desenvolvimento de uma criança a partir da perspectiva de sua mãe. Desta forma, esta relata em qual momento do desenvolvimento as habilidades superiores foram percebidas.

*“... O mais velho chamou a nossa atenção, primeiro porque falou muito cedo e falou com uma fluência assustadora, com um ano ele tinha uma linguagem assim fantástica pra idade*

*dele, com cinco anos na pré-escola ele leu e escreveu fluentemente ... e começou a sentir insatisfações em relação ao que era proposto a ele já no terceiro período da pré-escola, isso com cinco anos”.*

Em decorrência destas insatisfações, a psicóloga da escola orientou aos pais que autorizassem a progressão do aluno para a primeira série. Pode-se notar nos resultados que a mãe, como professora, orientadora educacional da rede pública e na experiência dentro de uma família com histórico de pessoas muito capazes, teve uma resistência em aceitar as colocações da escola. Assim, de acordo com suas reflexões, decidiu não mudar seu filho de série e, a partir disto, organizou junto com a professora e a orientadora educacional da escola um processo de atendimento especializado para ele na sala de aula, de maneira a ocupá-lo com outras atividades como leitura, quebra-cabeças, e outras atividades fora da sala que não atrapalhassem a rotina no contexto de sala de aula. Então, os resultados mostraram a consideração da opinião da família frente esta decisão, sendo isto muito importante como ressalta Extremiana (2000, citado em Pérez, 2006).

Percebe-se com estes dados que o reconhecimento da família frente à necessidade de um filho se faz muito importante para o desenvolvimento integral deste, como destacam vários autores (Virgolim, 2002). Neste caso, a mãe já tinha uma história de vida que a levou a refletir sobre questões relacionadas à superdotação. Então, quando se deparou com a necessidade de seu filho soube ter um posicionamento frente à realidade que envolve estas necessidades. No momento em que ela não aceitou as colocações da escola e convenceu esta, organizando uma maneira de lidar com as características que seu filho estava apresentando, ela conseguiu ser sujeito. E isto é muito significativo para a construção de uma subjetividade (Gonzalez Rey, 2003).

Seguindo o relato verbal da mãe, o filho caminhou bem na pré-escola, na primeira, na segunda série como aluno de uma escola que, academicamente, exigia muito dos alunos.

Porém, quando ele chegou à quarta série, encontrou-se um obstáculo para o desenvolvimento desta criança. A professora não o aceitou com as suas características e quis impor a ele a rotina da sala de aula. Isto resultou, segundo os dados, na insatisfação do aluno e em problemas de relacionamento dele com a professora, havendo, portanto, a desmotivação do aluno de ir para a escola. Além disto, o aluno passou a ver a professora como um profissional medíocre, incompetente. Diante de uma situação como esta, podem-se evidenciar os mitos sobre a superdotação, como ressalta Pérez (2003), ainda presentes nos discursos de profissionais que teriam de estar sensibilizados para as necessidades especiais do aluno com altas habilidades.

Os dados apontaram aspectos desta situação com relação à escola, à professora, à psicologia e ao aluno. Junto à direção do colégio e o conselho de psicologia, organizou-se uma rotina da melhor forma possível, pois o aluno não quis abrir mão dos colegas da quarta série e ir para outra turma ou outro turno na escola. Percebe-se que a escola deu seu posicionamento a partir da escolha que a criança fez, organizando da melhor forma para o aluno. Neste ponto, é interessante notar tanto a escola como o aluno sendo sujeitos da situação, ambos opinando e posicionando-se de maneira a respeitar as necessidades tanto da instituição como do indivíduo ali inserido.

No que diz respeito à professora, esta não se conscientizou da necessidade de conhecer as características de cada aluno conforme seu desenvolvimento, como sugere Virgolim (2002). De maneira que não aceitava que um aluno pudesse ser mais capaz ou mais bem dotado em algum aspecto, pois para esta professora todos os alunos tinham que ser uniformes na sala de aula, confirmando a existência de muitos mitos entre os professores nas escolas regulares, como ressalta Alencar & Fleith (2001). Ao considerar todas as crianças uniformes na sala de aula, a professora não consegue perceber o desenvolvimento individual de cada aluno. É preciso, diante disto, que todos os profissionais envolvidos no contexto escolar

procurem se conscientizar para todas estas questões para que as crianças se desenvolvam em todas as vertentes biopsicossociais (Novaes, 1979; Brasil, 1995b; Silvermann (2001); Metrau, 2000, citados em Virgolim, 2002; Oliveira & Anache, 2005).

Com relação à psicologia, esta orientou os pais para que eles tirassem seu filho da escola. Fora isso, com a permanência do aluno na escola, a psicologia não acompanhou o aluno. Sendo assim, os pais buscaram acompanhamento fora da escola, em uma clínica psicológica. Isto porque perceberam que era necessário um acompanhamento para que o filho aprendesse a lidar com o seu potencial sem exigir dos outros. Até porque na pré-adolescência, ele começou a querer que os outros fossem iguais a ele.

Sabe-se que a atuação do psicólogo na escola perpassa várias questões, ainda mais referente a um aluno considerado superdotado, como destaca Del Prette (2002). A procura da mãe por um psicólogo fora da escola, com certeza, foi feita pela falta deste acompanhamento para seu filho visto suas necessidades. Diante disto, os psicólogos que trabalham na área escolar tem que delimitar sua atuação de acordo com a realidade escolar para poder atender as demandas encontradas dentro desta (Del Prette, 1993, citado em Silva, 2004). Se não for possível este trabalho, pelo menos, o psicólogo escolar tem que manter contato com os profissionais que estão atendendo a necessidade dos alunos.

Ainda considerando o problema relatado sobre a quarta série, é importante fazer um trabalho com a criança que se depara com dificuldades no seu desenvolvimento, como sugere Chagas (2006). Como na escola a psicóloga não fez este trabalho, os próprios pais trabalharam *“a aceitação a partir do momento que ele não quis abrir mão da turma ... e ver a professora com mais aceitação”*, tentando *“entender o lado dela, as limitações dela, sem censurá-la, sem criticá-la, então nós trabalhamos aí o lado humano do ser humano”*.

O trabalho com a criança com altas habilidades tem que ser constante, tentando abranger todas as suas dimensões (Virgolim, 2002). Pelos dados coletados, percebe-se que no

caso desta criança todas as dimensões receberam atenção. A mãe relata que por orientação médica (a criança tinha problemas de saúde) e psicológica, seu filho foi encaminhado para a prática desportiva, realizando judô, ginástica olímpica, natação. Além disso, ele fazia música.

Frente a isto, no relato verbal do sujeito 2 encontra-se a necessidade acompanhar o sujeito superdotado de acordo com suas características para, assim, desenvolver suas potencialidades, como ressalta Virgolim e Alencar (2001).

Sujeito 2: “... *tanto com a minha experiência familiar como a minha experiência profissional, principalmente no acompanhamento ao aluno bem dotado, é... uma das nossas preocupações sempre foi ocupar o aluno da melhor forma possível com essas características para que ele desenvolvesse seu potencial sobre e soubesse lidar com esse potencial ... então a partir do momento que a gente percebe que a criança é capaz, oportunizar a ela ir sabendo principalmente lidar com esse potencial da melhor forma possível*”.

No caso da criança em questão, os dados apresentam dificuldades também no ensino médio. Os professores do primeiro ano do segundo grau não aceitaram suas características, entre elas, de ser muito questionador. Então, nos resultados, mais uma vez, encontra-se a questão da não preparação dos professores para lidar com as características de cada aluno, principalmente, quando este tem altas habilidades. Falar abertamente sobre estas questões pode facilitar para o reconhecimento do que pode ou não ser feito diante desta realidade, como ressalta Pérez (2003).

Seguindo este pensamento, foi encontrado nos resultados que apesar da mãe ter um diálogo muito aberto com seu filho, foi preciso recorrer à ajuda de um terapeuta (na clínica) para ele novamente reavaliar o contexto de vida e se reorganizar aprendendo a lidar com aquele momento de vida, principalmente respeitando as limitações dos outros em relação a ele. Tendo em vista que ele estava com 14 anos, no primeiro ano do ensino médio, no auge da adolescência com os hormônios todos à flor da pele, na idade da contestação. Além desta

relação de ajuda, na escola, apesar de não haver acompanhamento psicológico, tinha o serviço de orientação vocacional, que segundo os dados teve uma relação de ajuda muito positiva. Este serviço de orientação vocacional mantinha contato com o terapeuta que o estava acompanhando e orientando na clínica, como também tentava sensibilizar os professores para que soubessem lidar com a criança superdotada da melhor forma possível dentro da sala de aula.

Outro fator encontrado nos resultados que, com certeza, fez diferença para o desenvolvimento integral desta criança considerado superdotado foi o apoio da família. Segundo o relato verbal do sujeito 2, a criança recebia orientação da família.

Sujeito 2: *“...a gente sempre tentou colocar para ele, conscientizá-lo de que ele tinha um potencial melhor que as pessoas que estavam a sua volta, principalmente os colegas e lembrando a ele que os professores não tinham essa responsabilidade maior porque eles não foram preparados ... (tudo) para que ele aprendesse a lidar ... pelo ... lado cristão inclusive tentava trabalhar com ele esse lado do não só respeitar o outro mas principalmente agradecer a Deus todos os dias pelo potencial que ele tinha e que ele fosse capaz de aproveitar esse potencial da melhor forma possível”*.

Os resultados apontaram que o sujeito superdotado em questão, tornou-se um adulto realizado, concluindo sua faculdade de Direito e trabalhando, atualmente, na área. No entanto, no relato verbal do sujeito 2 percebe-se que este adulto tem momentos de questionamento, precisando, certas vezes, de orientações quanto suas insatisfações. A mãe do sujeito sugere, inclusive, que ele procure uma relação de ajuda para lidar com sua capacidade.

Sujeito 2: *“Tem (necessidade de orientá-lo ainda) ... a gente vai prestando atenção quando eu percebo que ele está cobrando muito da esposa ou está cobrando muito da filha, que tem seis anos ... (ou até dos colegas do trabalho) ... quando a gente percebe que ele está muito exigente, muito impaciente, a gente volta de novo a lembrar do processo terapêutico, da*



*relação de ajuda que ele encontrou nesse processo terapêutico, alertando para o fato de que se de repente não é o momento de se retomar”.*

No entanto, de acordo com os dados, o sujeito em questão não voltou a fazer terapia depois do ensino médio. Um dado encontrado foi a participação deste sujeito em um time de futebol que só tem pessoas mais velhas e segundo o relato verbal do sujeito 2, ele tem muita facilidade de se relacionar com pessoas mais velhas. Neste sentido, estar neste time de futebol o ajuda muito a lidar com o seu potencial.

A partir destes resultados pode-se perceber a capacidade deste indivíduo e de sua família serem sujeitos do processo que envolve a superdotação, importante para se lidar com esta realidade, como ressalta Prista (1992). Porém, através da construção desta categoria, podem-se perceber várias dificuldades que as pessoas que estão envolvidas com a superdotação se deparam. O que mostra que ainda faltam muitas ações para se contemplar tudo que diz respeito à superdotação.

### **3ª Categoria. “A superdotação, o contexto escolar e a psicologia escolar a partir da perspectiva de uma professora e psicóloga mãe de um adulto considerado superdotado”.**

Com relação à superdotação e ao contexto escolar, os dados revelaram que crianças são diagnosticadas como incapazes por terem problemas disciplinares em que predomina o desinteresse pelos estudos, porém, com uma avaliação mais aprofundada, percebia-se que estes alunos eram superdotados. Assim, a superdotação começou a se associar a idéia do insucesso escolar, segundo o relato do sujeito 2: “... *tive caso de meninos que ficaram retidos numa série durante 3 anos e eram muito capazes, mas como eles não aceitavam determinadas imposições do professor eles iam ficando retidos naquela série pela incompreensão dos professores*”. Diante disto, pode-se perceber que a falta de informação e a presença dos mitos,

prejudicam o desenvolvimento integral do sujeito considerado superdotado, como destaca Pérez (2003).

No que diz respeito à psicologia, os dados, advindos do relato verbal do sujeito 2, mostram que a psicologia é muito importante neste contexto de superdotação. Desta forma, indica-se que é preciso atuar no diagnóstico e na identificação, mas também, principalmente, no acompanhamento das crianças consideradas superdotadas e na orientação de professores e da família. Esta *“orientação no sentido de que essas crianças sejam assistidas, sejam orientadas, em relação ao seu potencial ... fazendo alguma atividade, ligada a essa área da sua dotação, mas principalmente com a preocupação de que ela aprenda a lidar com essa dotação”*. Isso porque segundo o relato verbal do sujeito 2: *“...de repente uma criança muito capaz ela começa a desvirtuar esse potencial para um aspecto negativo, então é muito importante que essas crianças sejam muito bem acompanhadas, tanto pedagogicamente, como psicologicamente e, principalmente, afetivamente para que elas saibam lidar bem e lidar positivamente com o seu potencial e assim elas vão conviver normalmente”*.

Os resultados apresentam a equipe multidisciplinar como algo importante para o contexto que envolve a superdotação. Revelando também a importância de um programa de acompanhamento aos superdotados, como o de enriquecimento estudado neste trabalho.

Destaca-se, portanto, diante destes resultados, a necessidade de ter o acompanhamento da psicologia escolar não só ao aluno, mas também aos pais e professores, pois todos precisam lidar com o potencial de cada ser individual, englobando, assim, o trabalho com um ser integrado.

## V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de toda a análise e discussão dos dados pôde-se perceber que os quatro sujeitos entrevistados tiveram oportunidade de se expressarem com relação às questões relativas à superdotação, permitindo assim, que cada um fosse sujeito de seu processo: um como psicólogo, outro como mãe e os outros dois como professoras da sala de recursos, permitindo uma reorganização frente ao contexto de cada um.

Então, o presente estudo apresenta a possibilidade da inserção da subjetividade na atuação do psicólogo escolar na realidade do programa, oportunizando um novo olhar frente a um sujeito superdotado. De forma que o psicólogo escolar oportunize aos indivíduos relacionados à superdotação – alunos, professores, família e demais profissionais envolvidos - a qualidade de sujeitos para que todos definam cada vez maiores responsabilidades dentro dos diferentes espaços de sua experiência social, gerando significados e realização de sua experiência pessoal. Possibilitando assim, o processo de ruptura dos limites encontrados que o contexto parece impor, como também os espaços em que a pessoa vai modificando esses limites e gerando novas possibilidades dentro do seu contexto social. Cada um fazendo suas opções, sua história de vida.

Considerando, todos como sujeitos do mesmo processo o psicólogo escolar pode, então, mediar a tríade aluno – família – professores, tornando o processo em uma única via, pois não basta só atender a pessoa com altas habilidades ou só orientar seus familiares ou só treinar e sensibilizar o professor para esta realidade, é preciso tornar cada um como sujeitos desta realidade, podendo falarem e serem ouvidos sobre o que pensam de tudo que se passa quando se tem alguma relação com a superdotação. É preciso dar um espaço para todos de tornarem sujeitos deste processo, pois, assim, pode haver um avanço desta temática.

Diante da análise da função da psicologia escolar no contexto do programa de atendimento aos superdotados, pode-se identificar que houve conflito o que se espera que os

psicólogos escolares façam, o que se considera que deve ser feito e o que efetivamente conseguem fazer. Assim, na comparação entre o que se considera que deve ser feito e o que efetivamente conseguem fazer, é possível encontrar alternativas de o psicólogo escolar atuar na realidade do programa de maneira efetiva, considerando que este profissional tem uma responsabilidade sobre este processo.

A possibilidade da inserção da subjetividade na atuação do psicólogo escolar, foi uma alternativa encontrada neste estudo para se conseguir pensar no processo que envolve a superdotação. Considerando que é necessária a reflexão constante sobre a atuação do psicólogo escolar em um espaço social tão específico que é o programa de atendimento ao superdotado do Plano Piloto, este estudo sugere que novas pesquisas sejam feitas sobre esse tema, permitindo a apresentação de novas visões, para a melhor compreensão da atuação do psicólogo escolar nesta realidade. Até porque há escassez de literatura específica sobre a inserção e atuação do psicólogo escolar na área de superdotação.

Cabe, então, ao profissional da área se dedicar a produção teórica sobre a superdotação para se ter avanços na atuação do psicólogo escolar dentro desta realidade tão específica e cheia de particularidades. É importante também que a categoria de psicologia se una para que se consiga chegar a objetivos mais amplos, visando o desenvolvimento integral do ser humano.

A participação nesta realidade do programa foi muito importante para ampliar a visão sobre os aspectos que envolvem a superdotação. Foi observado o empenho que se tem por parte dos profissionais envolvidos para o desenvolvimento desta área. Acredito que a minha experiência tanto prática como teórica neste estudo constituiu um elemento essencial para a minha formação em licenciatura em psicologia.

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

- Alencar, E. M. L. S. (1986). *Psicologia e Educação do Superdotado*. São Paulo: EPU.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Texto: A identificação e o atendimento ao superdotado*. Curso de capacitação de recursos humanos na área da superdotação. Departamento de Pedagogia da Secretaria de Educação do GDF.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. de S. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: Pedagogia Universitária.
- Aspesi, C. de C. (2001). *Processos Familiares Relacionados ao Desenvolvimento de Comportamentos de Superdotação em Crianças de Idade Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.
- \_\_\_\_\_. (2003). *O processo de identificação e atendimento aos alunos com comportamentos de superdotação do Programa de Atendimento ao Aluno Portador de Altas Habilidades: uma experiência na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*. Trabalho apresentado no VI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, Salvador, BA.
- Campos, A. P. da S. F. M. de. (2001). *O Psicólogo Escolar e a Educação Infantil: Um Olhar sobre a Inserção desse Profissional nas Escolas de Brasília*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.
- Chagas, J. F. (2006). *Workshop de Treinamento de Habilidades Sociais e Desenvolvimento de Talentos*. In: II Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação, Pirinópolis.
- Cupertino, C. (2006). *Identificação de Talentos nas Populações de Baixa Renda: possibilidades e impedimentos*. In: II Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação, Pirinópolis.

- Del Prette, Z. A. P. (org.). (2001). *Psicologia Escolar e Educacional, Saúde e Qualidade de vida*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Del Prette, Z. A. P. (2002). *Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões*. In: Guzzo (org.). *Psicologia Escolar: LDB e Educação hoje*. São Paulo: Ed. Alínea.
- Germani, L. M. B. & Stobäus, C. D. (2006). *A intervenção centrada na família e na escola: prática de atendimento à criança com Altas Habilidades/Superdotação*. In: Freitas, S. N. (org) *Educação e Altas Habilidades/Superdotação: A ousadia de rever conceitos e práticas*. Santa Maria: Ed. da UFSM.
- González Rey, F. (2000). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thonson Learning.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thonson Learning.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Novaes, M. H. (1979). *O desenvolvimento psicológico do superdotado*. São Paulo: Atlas.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Desenvolvimento Histórico da Superdotação no Brasil*. In: II Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação, Pirinópolis.
- Oliveira, C.G. & Anache, A.A. (2005). *A identificação e o encaminhamento dos alunos com Altas Habilidades / Superdotação em Campo Grande – MS*. *Revista do Centro de Educação*, n° 27.
- Patto, M. H. S. (org.). (1997). *Introdução à Psicologia Escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pérez, S. G. P. B. (2003). *Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento*. *Cadernos de Educação Especial*, v. 2, n° 22, p. 45-59.

- \_\_\_\_\_. (2003). O aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Uma Criança que não é o que deve ser ou é o que não deve ser? In: Stobäus, C.D.; Mosquera, J. J. (Orgs.) M. Educação Especial: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- \_\_\_\_\_. (2003). Políticas públicas para pessoas com altas habilidades: Uma análise de uma realidade que fala sem pensar. In: Congresso Internacional de Educação. Educação na América Latina nestes Tempos de Império. Anais. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- \_\_\_\_\_. (2006). Sobre perguntas e conceitos. In: Freitas, S. N. (org.). Educação e Altas Habilidades/Superdotação: A ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM.
- \_\_\_\_\_. (2006). O atendimento educacional ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação na legislação da Região Sul do Brasil: os delineamentos para concretizar uma quimera. In: Freitas, S. N. (org.). Educação e Altas Habilidades/Superdotação: A ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM.
- Prista, R. M. (1993). Superdotados e psicomotricidade - Um resgate à unidade do ser. Petrópolis: Vozes.
- Programa do GDF – Atendimento ao Superdotado no Distrito Federal. Brasília (2002).
- Rech, A. J. D. & Freitas, S. N. (2006). Uma revisão bibliográfica sobre os mitos que envolvem as pessoas com Altas Habilidades. In: Freitas, S.N. (org.). Educação e Altas Habilidades/Superdotação: A ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM.

- \_\_\_\_\_. (2005). Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.11 n.2 Marília maio/ago.
- Santos, O. de B. (Org.). (1998). *Superdotados: Quem são? Onde estão?* São Paulo: Pioneira.
- Secretaria de Apoio ao Superdotado. Texto: Características dos alunos superdotados. Curso de capacitação de recursos humanos na área da superdotação. Departamento de Pedagogia da Secretaria de Educação do GDF.
- Silva, I. R. da. (2004). *Concepções da Atuação Profissional do Psicólogo Escolar na Rede Municipal de Ensino de Manaus*. Dissertação de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.
- Thoenig, M. (1980). *La vision holistique em education*. Paris.
- Torezan, A. M. (2002). *Psicologia escolar e a nova conjuntura educacional brasileira*. In Guzzo (org.). *Psicologia Escolar: LDB e Educação hoje*. São Paulo: Ed. Alínea.
- Vieira, N. J. W. (2000). *A Inclusão dos Alunos Portadores de Altas Habilidades: A Busca de Novos Tempos Educativos*. In: Associação Brasileira Para Superdotados – Seção RS. *Manual de Orientações para Pais e Professores*. Porto Alegre: ABSD-RS.
- Virgolim, A. M. R & Alencar, E. M. L. S. (2001). *Dificuldades emocionais e sociais do superdotado*. In: Sobrinho, F. P. N. & Cunha A. C. B. (Org.). *Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta: Práticas e reflexões*. Rio de Janeiro: Qualitymark. Publicado também em: Alencar, E. M. L. *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Virgolim, A. M. R. (1997). *O Indivíduo Superdotado: História, Conceção e Identificação*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* v.13 n.1, pp. 173 – 183. Brasília, jan – abr.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Joseph Renzulli*. *Cadernos de Psicologia*, v.4, n.1, pp. 97 – 111.



\_\_\_\_\_. (2002). A criança superdotada em nosso meio: aceitando suas diferenças e estimulando seu potencial. Artigo originalmente publicado na revista do VII Semanário da Escola de Pais, Maio.

Winner, E. (1998). Crianças superdotadas: mitos e crenças. Série: Horizontes Pedagógicos, 60. Lisboa: Instituto Piaget.

# **ANEXOS**

### **Transcrição de trechos da entrevista com sujeito 1.**

P: Qual é a sua função dentro do programa?

Sujeito 1: O psicólogo dentro do programa, ele tem que, basicamente, avaliar o aluno com características de superdotação. Então, ele avalia estes alunos que são encaminhados para o programa. Então, basicamente, esta é a nossa função. É, agora, dentro desta função, desta função que vem a ser avaliar o aluno, aí cabe uma série de atuações também, a gente precisa ter um contato com a família, a gente precisa ter um contato com a escola de origem dele, a gente precisa ter um contato com o professor da sala de recursos que ele for encaminhado e precisa ter o contato com o próprio aluno. Então, acaba que nossa atuação ela ganha estas vertentes. E, por diversas vezes, a gente participa de estudos de caso para poder fechar uma avaliação, onde ficam dúvidas ou que, de repente, o aluno esteja trazendo algumas outras características somadas à superdotação e aí, a gente tem que discutir para avaliar outros encaminhamentos, se for necessário encaminhar para algum outro serviço. Então, existe esta diferença entre nossa função da nossa atuação. É uma proposta também do psicólogo do programa prestar uma espécie de um apoio psico-educacional as famílias dos alunos superdotados. Porque hoje a gente trabalha dentro de uma perspectiva que a gente sabe que o contexto familiar, ele está diretamente relacionado ao desenvolvimento destas características no aluno. Então, não tem como a gente trabalhar apenas o aluno e não considerar este contexto familiar. Se a gente quer, realmente, prestar um atendimento de qualidade e que faça diferença na vida deste aluno, no desenvolvimento deste aluno, a gente tem que ter um momento com esta família também. Então, existe um projeto, tem uns três anos que este projeto já funciona, em parceria com a Universidade de Brasília, é um projeto desenvolvido pela professora Denise Fleith, de atendimento a estes pais. Então, os pais se inscrevem e aí, lá eles se encontram, sete ou oito vezes, ao longo de sete, oito semanas, e são discutidas uma série de questões relacionadas à superdotação. Então, é um momento, além de ser um momento de troca para estes pais, trocarem ansiedades, tirarem dúvidas, lerem material, terem acesso ao material, a partir de vídeos, a gente faz dinâmicas e sem dúvida estes pais saem de lá transformados, com muito mais tranquilidade em relação a esta questão da superdotação do filho, à educação do filho, como proceder em casa. Então, já se cria um ambiente mais adequado para o desenvolvimento desta criança, deste aluno em casa também. Então, essa é a nossa preocupação.

P: Todas as crianças que entram no programa passam pelo psicólogo?

Sujeito 1: Atualmente, aqui no plano piloto que a gente tem várias regionais de ensino com vários psicólogos atuando dentro destas regionais. Então, aqui no plano piloto, a gente tem como psicólogo: eu, o Welton, a Andréa e a Tânia. São quatro psicólogos. Como é que a gente dividiu a atuação destes psicólogos? A Tânia tem ficado no Caep fazendo avaliação de aluno da escola particular. Porque o programa contempla também alunos de escola particular. Então, lá tem uma lista de espera maior e a Tânia tem a estrutura do Caep para poder fazer esta avaliação. E eu, o Welton e a Andréa nós fazemos a avaliação de alunos da rede pública. Então, o ingresso do aluno na rede pública é automático. O aluno vem encaminhado e já automaticamente ingressa na sala de recursos e a gente vai fazendo esta avaliação paralelamente a ida dele, a permanência dele na sala de recursos. É como se fosse facilitado o processo para os alunos da rede pública, por razões óbvias. Os alunos de escolas particulares têm um processo diferente. Eu fico aqui, a sala do Welton fica aqui também na escola Normal, mas ele está avaliando alguns alunos do Paulo Freire, ele avalia também os alunos da Cida e da Ângela que são alunos do Ensino Médio e ele está avaliando também os do Cruzeiro, abriu uma sala de recursos no Cruzeiro e lá não tem psicólogo ainda, então, ele que está avaliando estes meninos de lá. A Andréa avalia os do Paulo Freire e os da 407 da Asa

Norte. Então, ficou assim, a Asa Sul mais aqui comigo, Asa Norte com a Andréa e o Welton ficou com alguns da Asa Sul, da Asa Norte e do Cruzeiro. E a Tânia com os alunos da escola particular. E foi uma divisão assim que a gente tem uma organização, mas, volta e meia, quando há necessidade de um avaliar os alunos do outro, do outro grupo, a gente tem esta flexibilidade, não é uma coisa fechada.

P: Você desenvolve algum trabalho com as crianças depois que elas entram no programa?

Sujeito 1: Existia uma grande vontade, uma grande idéia de que a gente, realmente, entrasse nas salas de recursos pudesse fazer, principalmente, umas oficinas de criatividade com estes alunos da sala de recursos. A proposta inclusive era para a gente fazer isso, só que por uma questão de falta de recursos humanos, acabou que o psicólogo, ele começou a diversificar tanto e atuar em tantas áreas aqui dentro do programa, era o psicólogo que fazia a sensibilização nas escolas, era o psicólogo que avaliava, era o psicólogo que atendia a família, era o psicólogo que voltava nas escolas para dar a devolutiva e era, assim, humanamente impossível a gente atuar em todas estas áreas ainda conseguir fazer atividade em cada turma, porque cada dia é uma turma nova. Então, assim, a gente, quando dava, que o professor convidava “Ah, vem fazer uma atividade aqui com a gente”. A gente organizava alguma coisa, ia lá fazia, mas nada sistematizado. Mas existe esta vontade, quando der para a gente se organizar e ter uma quantidade de profissionais que pudesse fazer isto desta maneira.

P: Mas, hoje em dia, vocês não vão na escola regular?

Sujeito 1: Não, hoje quem vai é o itinerante. Tem a Leila que é o itinerante da Asa Norte e tem a Jane que é a itinerante da Asa Sul. E faz este tramite entre a escola regular e o programa. Antes quem fazia era o psicólogo, porque não tinha um itinerante. Por isso, era muito difícil.

P: Então, o trabalho com os alunos, realmente, fica para o papel do professor mesmo?

Sujeito 1: É. De desenvolver as habilidades... dentro do Renzulli a gente tem atividade tipo 1, 2 e 3. Então, por exemplo, esta questão da criatividade ela está muito mais dentro das atividades tipo 2 que são atividades de desenvolvimento de habilidades, inclusive do pensamento criativo. Então, os professores têm sido treinados neste sentido. A gente até quando a gente fez um curso ano passado, ano retrasado, psicólogos sugeriram de ficar a cargo do psicólogo as atividades tipo 2, para fazer espécie de dinâmicas de grupo sistematizadas para estimular as habilidades mesmo, habilidades de pesquisa, habilidades de pensamento criativo, enfim, habilidades de expressão, de conhecimento que os alunos têm, trazem seja oral, verbal, gestual, enfim, acho que o psicólogo teria mais este perfil, mas foi uma idéia que também não foi para frente.

P: Os professores são treinados por vocês?

Sujeito 1: A gente tem um curso periódico, todo ano, a gente faz este curso que é aberto para todos os professores da rede pública. E é um curso onde a gente tem uma programação bem vasta e a gente explica, define o que é bem esta superdotação, tenta levar o máximo de informação possível para os professores das escolas regulares, para eles entenderem o que é, porque ainda tem muito mito, assim, agora que estes professores estão começando a mandar estes alunos para gente, porque antes eles achavam que a superdotação é algo muito raro, muito difícil de acontecer. Quando a gente falava que um aluno tinha características, eles falavam o que é isso, ele é só um pouco mais inteligente que os outros. Eles não conseguiam enxergar o que vem a ser a superdotação. O curso tem esse objetivo e ele todo ano acontece. Aí, dentro do programa volta e meia, eventualmente, a gente tem alguns cursos de treinamento, de formação, esse com a Ângela Virgolim, que é uma professora lá da UNB, foi

uma atividade de extensão na verdade, um curso de extensão que ela ofereceu para os professores daqui.

P: Nas avaliações são utilizados os mesmos instrumentos?

Sujeito 1: Sim. A gente utiliza os mesmos instrumentos. Agora, tem alguns instrumentos que são utilizados para determinadas idades. Muda o Raven, a escala especial para os alunos até a 4ª série. A escala geral a partir da 5ª série. Considerando que a gente tá lidando com alunos que têm capacidade acima da média, então nem sempre nos alunos de 4ª série eu uso a escala especial, eu já uso uma escala geral, porque a escala especial vai ficar muito aquém para um aluno de 4ª série com características de superdotação. Então, a gente tem esta flexibilidade, no andar da avaliação a gente vai fazendo as escolhas dos instrumentos dentro das características de cada idade e individuais. Mas, basicamente, são os mesmos instrumentos. Os instrumentos que a gente utiliza é o Raven, todos os instrumentos validados para a nossa população com exceção de um instrumento que a gente usa de criatividade que é o Ubã, que foi traduzido pela Ângela Virgolim e ainda não foi validado para a população brasileira, mas a gente usa como mais um dado, a gente não pode lançar como um resultado oficial, porque ele não tem base empírica para a gente poder usar ainda. A gente utiliza o Visk, que é um instrumento clássico de avaliação da capacidade intelectual-cognitivo, da avaliação intelectual, o Raven, para a criatividade, a gente utiliza este Ubã e também muitas atividades do livro chamado Toc toc plim plim. Atividades individuais que cada psicólogo, tenha mais o estilo de cada psicólogo, a gente usa também. Para os alunos mais velhos, de Ensino Médio, a gente tem adotado a bateria DPR para avaliar os tipos de raciocínio, são vários sub-testes, então tem teste de raciocínio mecânico, raciocínio espacial, verbal, lógico-matemático. São vários sub-testes para gente ver mais ou menos o perfil para os alunos do Ensino Médio. Já é uma coisa mais direcionada para uma carreira, para atuação profissional dele, que já não é tão necessário para alunos até a quarta série.

P: Qual é a duração destas avaliações?

Sujeito 1: Depende muito das turmas, porque, por exemplo, tem professores que concentram os alunos novos em um dia durante a semana. Então, a turma da Vera, ela não tem nenhum aluno novo na segunda-feira que venha segunda-feira na turma dela. Então, na segunda-feira, eu não avalio nenhum aluno da Vera, já a Antônia tem e a Mônica tem, tanto que os dois que eu estava trabalhando aqui eram de uma delas. Mas em compensação terça-feira a Vera tem vários. Acho que depende muito da dinâmica de cada professor. E aí, eu vou avaliando na medida em que eu vou vendo quantos alunos têm em cada dia. Na quinta sei que tem cinco alunos. Segunda-feira tem dois novos, um na sala da Mônica e outro na sala da Antônia. Agora cada semestre vai mudando muito.

P: Qual é a frequência das avaliações?

Sujeito 1: Varia, não é fechado, depende da necessidade.

P: Como é feita a observação?

Sujeito 1: Bom... essa parte de observação, foi uma forma que a gente encontrou, de avaliar esse aluno, de uma maneira mais contextualizada dentro de uma sala de aula, porque até então a avaliação era feita muito em modos clínicos, o aluno vinha e ficava um tempo recortadíssimo com o psicólogo, onde a gente não tinha condições de avaliar, por exemplo, características de liderança, porque as características de liderança a gente só avalia quando ele estiver em grupo. Criatividade era também difícil, porque não tinha condições daquele aluno manifestar a criatividade dele em circunstâncias de uma avaliação clínica, dentro deste moldes clínicos, elas são muito mais restrita do que de repente olhar aquele aluno em sala de aula e

ter contato com vários outros alunos, vários outros estímulos, e desenvolvendo projetos, a própria motivação do aluno, como eu te falei na sala de recursos tem muito mais condição de avaliar esta motivação. Então, se a gente passa a adotar um conceito de superdotação, onde a gente está considerando as características afetivas, características de personalidade, não só características cognitivas, não é adequado, não é indicado, você fechar essa avaliação dentro de um consultório, dentro de um modelo clínico, onde é você e o aluno apenas. Então, foi um ganho que a gente teve nessa parte de observação. Ela dura até 4 meses, 2 meses, 4 meses, depende e aí, o que acontece, o aluno vai para a sala de recursos, já tem uma oportunidade de produzir, de mostrar o potencial dele na produção, no projeto do interesse dele, a partir do interesse que o aluno manifesta a motivação, porque quando o aluno não demonstra o interesse dele, não tem como a motivação, é como se a motivação tivesse vinculada a capacidade do aluno de escolher o que ele quer investigar, quando a coisa vem de fora pra dentro, a gente não solta, não funciona, então tem essa possibilidade do aluno já demonstrar essas características e ai paralelamente a esse processo a gente puxa esse aluno uma horinha aqui para a sala de psicologia e aí, aplica os testes psicométricos que a gente utiliza e aí, no final dessa observação a gente senta, eu e o professor, e, às vezes, também o itinerante, quando o itinerante tem uma informação relevante que veio de escola regular ou então o professor do ensino regular, quem tiver envolvido e que for necessário dar informações sobre aquele aluno a gente senta e faz o fechamento dessa avaliação e aí, a gente preenche uma ficha síntese onde o psicólogo, o professor e o itinerante ali do ensino, e aí, é fechado essa avaliação. Essa avaliação tem uma duração de dois anos, em alguns casos a gente precisa reavaliar esse aluno e em outros casos não. Quando o aluno deslança, fica bem, não há necessidade de reavaliar. É assim que funciona esta avaliação. Aí, eles continuam aqui, depois que fecha, na sala de recursos, no programa? Isso.

P: Desde que você trabalha aqui, já percebeu algumas mudanças no programa? Na sua atuação? Na função do psicólogo? Quais?

Sujeito 1: O que mudou na essência é que os alunos superdotados passaram a serem avaliados. Porque antes eles eram os últimos da lista. Era uma questão de prioridade. É porque, o que acontecia? O sistema para ele receber uma matrícula de um aluno com deficiência, ele precisa de uma avaliação, até para saber qual turma que esse aluno vai ser encaminhado. Se ele tiver uma deficiência mental moderada, média... se ele tem um transtorno invasivo do desenvolvimento, um autismo ou algum outro tipo de deficiência. Se esse aluno tem um perfil para frequentar um sala inclusiva, uma escola inclusiva ou não, se esse aluno tem o perfil de centro de ensino especial, ele não tem condição mesmo de se integrar, de se adaptar, de se incluir dentro do sistema regular. Quem vai dizer isso? É essa avaliação. E esses alunos precisavam desta avaliação para começar a vida escolar acadêmica deles, para inserir ele dentro do contexto que seria mais adequado para o desenvolvimento dele, considerando as características dele. E o superdotado, quem era o superdotado? Era um aluno que já tinha uma matrícula, já estava em uma sala de aula, já tinha de certa forma o direito a escolarização, mas que precisava de um atendimento complementar ... dentro destas circunstâncias de precariedade que tinha dentro do sistema, o que acontecia? Estes alunos, como já estavam inseridos, eles ficavam sempre no final da lista, porque sempre estava chegando alunos novos que precisavam de uma vaga naquela escola, aquela história. E aí, a gerente que, na época, era a Marília ... começou a ficar angustiadíssima, porque estes alunos superdotados não chegavam, o senso acho que não apontava nenhum aluno ... foi apontado em um senso que mostrou que tinha dois alunos da rede pública superdotados. (risos) E já existia o programa ... para você ver como as coisas estavam bagunçadas, nem o senso conseguia acessar esses alunos, porque a escola regular que estes alunos estavam vindo, eles nem sabiam que estes alunos frequentavam o programa. Como estava, assim, precisando de

ajuste mesmo. Essa comunicação do ensino regular com o ensino especial que não acontecia e precisava, no caso do superdotado, porque ele era um aluno especial, com necessidades especiais, mas ele estava no ensino regular, então era uma coisa complicada até para a escola. Então, um dia a Marília mudou, falou “vamos parar com isso”. Vamos puxar os psicólogos ... inclusive o CIEE teve uma situação de ... foi justamente quando eu entrei ... teve uma divisão do grupo, algumas pessoas saíram desta equipe. Bom, houve essa mudança no CIEE e aí acho que a Marília aproveitou esta situação e falou “já que tá toda esta mudança aí, vamos mudar para valer”. Ela puxou alguns psicólogos interessados em participar deste programa e em avaliar só alunos superdotados e criou a equipe de avaliação do programa do atendimento ao superdotado. Foi nesse momento. No início de 2001 esta equipe já estava funcionando ... e aí foi isso, a gente passou a só avaliar superdotados.

P: Como se dá a relação teoria e prática dentro do programa?

Sujeito 1: Uma coisa muito legal e eu tive oportunidade de ir em Connecticut e participar de duas semanas de cursos, o Renzulli desenvolve cursos lá no instituto na Universidade de Connecticut. E foi muito bom, porque eu pude ter contato com vários profissionais que trabalhavam com o modelo do Renzulli em vários contextos culturais diferentes, então tinha gente da China, do Japão, tinha gente da Europa, gente dos Estados Unidos, gente da Argentina, da Espanha, da Inglaterra, vários países e que estavam adotando esse modelo do Renzulli dentro do seu contexto. E eu lembro de diversas vezes o Renzulli falar que o modelo dele era democrático e adaptável. Ele desenvolveu o modelo com um requinte de orientações, fichas, métodos para você aplicar este modelo, mas ele sempre deixou muito claro que ele queria ver o modelo com a cara da cultura de cada lugar. Então, assim, a gente usa o modelo? A gente usa o modelo, hoje eu posso falar, antes eu ficava assim ah, com certeza não é bem assim”, não é assim mesmo, a gente está usando o modelo com a cara de Brasília. De repente se fosse aplicado em São Paulo, teria outra cara, porque a gente tem cara da Secretaria de Educação do Distrito Federal, implantando um modelo que tem toda essa riqueza de possibilidades de implantação. Sendo que o idealizador do modelo propõe exatamente isso, acho que ele conseguiu enxergar, realmente, o que vem a ser educação. Alunos diferentes, famílias diferentes...tem que passar por isso...ela tem que ser contextualizada, não dá para você impor... em uma sistemática de uma cultura, em uma outra cultura, não dá. Então, aqui em Brasília eu posso dizer que sim, a gente usa o modelo. A relação da teoria e prática ela existe. Eu acho que dentro da Secretaria o atendimento ao superdotado é um atendimento privilegiado, no sentido, assim, da gente ter profissionais com um nível de qualificação muito bom....você vê que muita gente tem mestrado, tem doutorado. E continua, eu vejo que tem uma motivação de vocês para estarem buscando... exatamente, esse é um valor que a gente tem dentro do programa. Esse vínculo com a UNB, com os professores da UNB ... acho que isso é mérito das pessoas da UNB ... professora Eunice, Ângela, Denise Fleith e que dá todo o apoio, toda vez que a gente precisa bater na porta delas, elas sempre estão dispostas. São pessoas com nomes reconhecidos no mundo inteiro e que estão ali a disposição para vir aqui dar uma palestra, oito horas da manhã e não cobrar nada. Simplesmente pela vontade de ver esse conhecimento sendo implantado e eu acho que tudo isso já é um fruto: a gente ter essa qualificação profissional com profissionais tão bons. Então, eu acho sim que a gente tem um embasamento teórico. Claro, tem de estar sempre aperfeiçoando... sempre tem gente nova entrando. O modelo tem muita riqueza, como eu falei, de instrumentos e de conceitos, então você tem que, realmente, estar sempre estudando. Tem muito material... Mas eu acho sim que há uma relação entre teoria e prática, que funciona de uma maneira bem interessante. Eu acho que a gente criou uma cultura dentro deste programa, os professores têm esse referencial de se desenvolverem enquanto profissionais.

P: O que você espera do psicólogo? Tem alguma proposta para o psicólogo estar se inserindo de outra maneira dentro do programa?

Sujeito 1: Começando pela formação do psicólogo, realmente há uma falha no currículo, não só da formação do psicólogo como também do pedagogo, da área do professor, não tem educação dos superdotados. São raros os programas de faculdade, universidade que oferecem disciplina e quando oferecem, são disciplinas optativas. Então, assim, existe essa falha, o professor sai, termina, se forma, o psicólogo se forma completamente sem conhecimento embasado na literatura sobre esse assunto. Então, essa falha começa aí, a situação do psicólogo dentro do programa, ele poderia ... eu acho que a gente poderia estar fazendo muito mais, como eu já tinha falado, a gente fica um pouco impossibilitado por toda a demanda de os alunos que são encaminhados, pela própria forma, pelo próprio sistema de encaminhamento deste aluno. Eu tenho uma série de sugestões, acho que a gente poderia agilizar melhorar a qualidade desta avaliação. A gente tem uma dificuldade imensa que é a falta de recursos materiais, os instrumentos que a gente tem, não são os melhores instrumentos, não são os instrumentos adequados. O VISK, por exemplo, eu trago do meu consultório, porque a gente não tem o Visk 3, que é um teste extremamente caro, custa uns 900 reais o teste. E a Secretaria não disponibilizou pra gente ainda este teste. Então, fica muito difícil. A gente poderia estar fazendo muito mais para estes alunos, se a gente tivesse condições materiais para isso, recursos humanos para isso. Mas eu tenho uma série de sugestões ... inclusive eu acho que a gente poderia marcar para pensar na atuação, de como seria esse ideal de atuação do psicólogo. Acho até interessante pensar nisso mesmo ... chamar outros psicólogos para ... repensar a nossa atuação ... como a gente poderia melhorar a nossa atuação.

### **Transcrição de trechos da entrevista com sujeito 2.**

P: Fale um pouco sobre sua família?

Sujeito 2: Então, falando primeiro da minha experiência enquanto membro de uma família onde nós tínhamos pessoas muito capazes que se destacavam muito, em várias atividades, principalmente nos estudos, incluindo o meu grupo mais restrito, irmãos, onde nós éramos 5 irmãos, três brilhantemente se destacavam muito principalmente na área das exatas e dois normais do grupo do qual eu faço parte. É, como a família lidou com esse potencial dos filhos encaminhando-os para uma escola onde se exigia muito do aluno mas se exigia muito principalmente do intelectual. Como a mamãe lidou com isso dentro do nosso contexto de casa: sempre manteve os filhos ocupados, com atividades de aprendizado em período integral, mas privilegiando também é a música, as artes e o esporte isso considerando que ela não era uma pessoa que tinha especialização nenhuma na área de educação nem na área de psicologia, mas teve esta preocupação É... Eu tive no início muita dificuldade de lidar com isso a partir do momento que eu comecei a estudar psicologia, eu estudando o processo de desenvolvimento do ser humano, eu fui encontrando respostas para uma série de inquietações.

P: E com relação aos seus filhos?

Sujeito 2: É... em relação aos meus filhos... São dois, um menino e uma menina, os dois sempre se destacaram muito, em tudo o que fizeram, principalmente na área acadêmica, mas o mais velho chamou a nossa atenção primeiro porque falou muito cedo e falou com uma fluência assustadora, com um ano ele tinha uma linguagem assim fantástica pra idade dele, com cinco anos na pré-escola ele leu e escreveu fluentemente e teve, é... e começou a sentir insatisfações em relação ao que era proposto a ele já no terceiro período da pré-escola, isso com cinco anos. E a psicóloga da escola nos chamou e nos orientou a autorizarmos a sua



progressão para a primeira série. É... neste momento, eu como professora, é... orientadora educacional da rede pública, eu já tinha contato com a orientação, tanto com a identificação como a orientação de alunos bem dotados e trabalho que eu acompanhava de perto junto com a professora Maria Belmir no complexo escolar A de Brasília na asa sul e eu tive uma resistência muito grande de aceitar as colocações da escola, talvez lembrando um pouco das dificuldades que eu tive com o lidar com as crianças naquela época muito capazes da minha família. E consegui convencer a escola de não mudá-lo para série seguinte e apesar da resistência da psicóloga nós conseguimos organizar junto com a professora e a orientadora educacional da escola um processo de atendimento especializado para ele na sala de aula, é tentando ocupá-lo com outras atividades com leitura, quebra-cabeças, e outras atividades fora da sala que não atrapalhassem a rotina no contexto de sala de aula. A partir daí ele caminhou bem na pré-escola, na primeira, na segunda série como aluno da escola paroquial Santo Antônio de Brasília uma escola que também academicamente exigia muito dos alunos com uma média 8 para passar de ano sem uma prova final e ele sempre foi, todos dois, mas ele principalmente sempre foi um aluno brilhante ficando tranquilamente acima da média 8 exigida pela escola e sem muito, eu não sei dizer nem se foi dedicação mas sem precisar de muitas horas de estudo mais prestando atenção na sala de aula e só fazendo as tarefas escolares que o professor solicitava. Quando chegamos a quarta série ele teve uma professora que não o aceitou com as suas características e quis impor a ele a rotina da sala de aula e tivemos problemas seríssimos, primeiro, quanto a insatisfação dele ele passou a ver a professora como um profissional medíocre, incompetente e nós tivemos muitos problemas de relacionamento dele com essa professora o que muitas vezes o desmotivou de ir para escola até que a direção do colégio novamente se posicionou e o conselho de psicologia e a gente tentou organizar uma rotina da melhor forma possível porque ele não quis abrir mão dos colegas da quarta série e ir para outra turma ou outro turno na escola então continuou com muita insatisfação na quarta série mas conseguiu vencer bem o ano letivo.

P: Mas então não foi feito nada com professora?

Sujeito 2: Não. A professora, a direção da escola foi orientada pelo coordenador pedagógico, pela direção, pelo conselho de psicologia, mas ela não aceitava que uma criança pudesse ser mais capaz, ou mais bem dotado em algum aspecto, em relação as outras, pra ela as crianças tinham que ser uniformes na sala de aula então ela não aceitava estas características de um aluno.

P: E o que foi feito de trabalho com o seu filho?

Sujeito 2: Com ele nós trabalhamos principalmente a aceitação a partir do momento que ele não quis abrir mão da turma porque eles vinham juntos desde o jardim de infância então nós enquanto pais impusemos a ele trabalhar, é..., passar a ver a professora com mais aceitação e tentar entender o lado dela, as limitações dela, né? Sem censurá-la, sem criticá-la, então nós trabalhamos aí o lado humano do ser humano.

P: A direção entrevistou também?

Sujeito 2: Houve intervenção...

P: E a psicologia como que foi?

Sujeito 2: A psicologia mais uma vez quis, inclusive nos orientou que a gente mudasse ele de escola e como a gente tinha feito opção de uma escola onde a gente acreditava muito na proposta educacional dela nós quisemos mudá-lo de turma para ele conviver menos com a professora mas ele como sempre foi muito amadurecido ele aceitou o desafio e mesmo com

muita insatisfação ele ficou até o final do ano letivo, ele topou pagar o preço por continuar e nomeou a aceitação, pagar o preço para continuar com os colegas, para não abrir mão.

P: Então não teve acompanhamento de perto, com ele, da psicologia ?

Sujeito 2: Da psicologia da escola não, nós buscamos acompanhamento fora da escola pra que ele aprendesse a lidar com o seu potencial sem exigira dos outros porque o que aconteceu, aí ele já tava entrando na pré-adolescência e ele começou a querer que os outros fossem iguais a ele então nós buscamos ajuda de uma psicóloga que tinha, que fazia inclusive parte do meu grupo de trabalho que o acompanhou desde pequeno e que achava fantástico o processo de desenvolvimento dele no sentido de que ele aprendesse a lidar com as suas características pessoais, de que ele era um menino muito capaz que a família por sua vez também tentava buscar todo tipo de relação de ajuda para que ele aproveitasse esse potencial mas principalmente para que ele não exigisse dos outros é a capacidade que ele tinha, então a minha maior preocupação foi essa e ele tinha, como a gente já conversou antes, um problema de saúde sério que exigia dele hospitalizações muito próximas então os dois médicos que cuidavam dele constituíram uma relação de ajuda muito grande no sentido de que ele fosse orientado pra que ele soubesse lidar tanto com as limitações de saúde quanto com o potencial dele intelectual principalmente. Uma coisa importante que eu esqueci de dizer é que com cinco anos junto com a alfabetização na língua portuguesa ele foi alfabetizado também em inglês uma professora da escola que trabalhava com ele, eles tinham a língua inglesa no prezinho então percebeu a facilidade dele, a fluência dele e quando ele ia à biblioteca buscar livros para se ocupar na sala de aula ele buscava livros de inglês também, então ela nos aconselhou a já encaminhá-lo para a alfabetização em língua inglesa e ele foi um sucesso. Tinha uma motivação. No que mais ele se destacou foi na fluência verbal, ao mesmo tempo é... nós pela orientação tanto médica quanto psicológica ele foi encaminhado também para a prática desportiva para analisar principalmente a energia, Então ele fazia nessa fase com 5 anos, ele começou a fazer judô, ginástica olímpica, já fazia natação desde os 2 anos de idade, então ele começou a se destacar também nos esportes, é... nos campeonatos de natação, nos campeonatos de ginástica olímpica e nos campeonatos de judô, então foi muito importante pra ele. A ginástica olímpica ele deixou com, mais ou menos com 10 anos porque ele achou que ele não ia crescer se continuasse com a ginástica olímpica, então ele abandonou imediatamente a ginástica olímpica e continuou com a natação e com o judô. O judô ele foi mais ou menos até 17 anos quando ele voltou os seus interesses para o ensino superior, com 17 anos ele ingressava na universidade fazendo direito e não sobrou espaço para o direito então ele começou a deixar e foi deixando. Neste período, junto com todas as atividades que ele fazia, é... fazia também música, então ele gostava muito de música e fazia violão.

P: E aprendeu com facilidade também?

Sujeito 2: Aprendeu, tranqüilamente, mas ele também não aceitava a rotina do conservatório com as aulas teóricas, então muitas vezes ele relutava a ir e ele comprava revistinhas com música e ele tocava de ouvido, então ele ouvia, tocava e ele preferia ir com a didática dele com a didática do professor enquanto que a irmã não, a irmã ia tranqüilamente no conservatório com violão e piano, também com a língua estrangeira porque tanto com a minha experiência familiar coma minha experiência profissional, principalmente no acompanhamento ao aluno bem dotado, é... uma das nossas preocupações sempre foi ocupar o aluno da melhor forma possível com essas características para que ele desenvolvesse seu potencial sobre e soubesse lidar com esse potencial, então não ficando ocioso, então a partir do momento que a gente percebe que a criança é capaz, oportunizar a ela ir sabendo principalmente lidar com esse potencial da melhor forma possível.

P: E como foi no Ensino Médio?

Sujeito 2: Quando chegou no ensino médio, no primeiro ano do ensino médio, colégio Leonardo da Vinci, aqui no Distrito Federal, nós começamos de novo com as dificuldades de aceitação dos professores porque sempre foi um aluno muito questionador, muito estudioso, então sempre leu muito, pesquisou muito, então ele lia todos os livros do componente curricular pedia que eu comprasse outro, então tava sempre lendo pesquisando, aprofundando, uma necessidade assim dele, uma motivação pessoal para estar estudando e sempre buscando mais, então alguns professores não souberam lidar com essa capacidade dele, principalmente pela facilidade dele de aprender quando o professor explicava a primeira vez ele já ia lá na frente do professor, então infelizmente os nossos professores e eu digo isso, principalmente calcada no trabalho que eu tenho de quase 40 anos de magistério, não só do acompanhamento do aluno mas também do acompanhamento do professor, a grande maioria dos nossos professores, não está preparada para lidar com esse tipo de aluno, ele tem mais facilidade para trabalhar com a criança limitada do que para trabalhar com a criança mais capaz porque ela é muito questionadora na sala de aula, às vezes ela é crítica e ela não aceita muito essa rotina do cotidiano de sala de aula se não for muito bem trabalhada. Então com 14 anos ele tava no primeiro ano do ensino médio, no auge da adolescência com os hormônios todos à flor da pele, na idade da contestação, e por mais que a gente tivesse um diálogo muito aberto com ele em casa e um acompanhamento muito próximo, nós precisamos novamente recorrer a ajuda de um terapeuta para ele novamente reavaliar o contexto de vida e se reorganizar aprendendo a lidar com aquele momento de vida, principalmente respeitando as limitações dos outros em relação a ele.

P: Isso na clínica?

Sujeito 2: Na clínica.

P: E na escola teve algum acompanhamento?

Sujeito 2: Teve os orientadores educacionais. Na escola de ensino médio não tinha o acompanhamento psicológico, mas tinha o serviço de orientação educacional fantástico e a relação de ajuda, principalmente no primeiro ano foi muito positiva na escola, no sentido assim de manter contato com o terapeuta que o estava acompanhando e orientando na clínica e principalmente no sentido de tentar sensibilizar os professores para que soubessem lidar com ele da melhor forma possível dentro da sala de aula. Mas ele nunca foi, apesar dele ter sofrido muito com o que ele chamava de mediocridade ou incapacidade dos professores, porque ele achava que o professor era incapaz e a gente sempre tentou colocar para ele, conscientizá-lo de que ele tinha um potencial melhor que as pessoas que estavam a sua volta, principalmente os colegas e lembrando a ele que os professores não tinham essa responsabilidade maior porque eles não foram preparados, né... eu inclusive procurava compartilhar com ele documentos que eu tinha, no trabalho com bem-dotados, projetos e leituras científicas mesmo para que ele aprendesse a lidar e eu pelo meu lado cristão inclusive tentava trabalhar com ele esse lado do não só respeitar o outro mas principalmente agradecer a Deus todos os dias pelo potencial que ele tinha e que ele fosse capaz de aproveitar esse potencial da melhor forma possível. E deu certo, depois ele veio para a universidade, fez curso superior de direito no Uniceub tivemos momentos de conflitação, teve uma disciplina que ele abandonou a disciplina. Ele não conseguiu caminhar com a professora, de jeito nenhum e antes de terminar o semestre ele trancou a matrícula e preferiu fazer a disciplina no turno noturno, ele fazia de manhã e foi buscar um professor, eu como professora da instituição tentei da melhor forma possível buscar um professor que a gente percebesse assim que poderia orientá-lo mas aí ele foi para o noturno, fez várias outras disciplinas, aí aproveitou e adiantou o curso, então por um lado foi negativo por ele não ter acompanhado o

professor, mas teve o lado positivo que ele foi muito bem com o outro que ele fez a mesma disciplina e aproveitou o tempo noturno na faculdade para adiantar alguns componentes curriculares. Terminou muito bem o curso de direito e um mês depois ele fez a prova da Ordem dos Advogados no componente do direito que é muito difícil, os professores achavam que ele devia tentar um mais fácil, que é o direito processual civil, fez, foi muito bem. Desde o segundo ano do curso de direito ele foi para o estágio em um grande escritório de advocacia do Distrito Federal, foi muito bem e terminando ele já foi encaminhado para um emprego na sua área. Hoje ta na Procuradoria Geral da República com 28 anos e ta muito bem. Adora o que ele faz, continua muito estudioso, aí teve problemas, casou-se cedo com 21 anos e a esposa que convivia com ele estudando muito e a família dela tiveram um pouco de dificuldades no início de conviver com ele estudando assim muito. Ele continua profundamente estudioso e tem os momentos dele de questionamento, as vezes a gente como mãe, é... eu oriento para que ele em momento de muita insatisfação busque de novo uma relação de ajuda e ele tem caminhado bem com a sua capacidade.

P: A senhora acha que ele está lidando bem ou tem necessidade ainda de ser orientado?

Sujeito 2: Tem, tem sim, porque, às vezes, no início, quem não o conhecia, achava que ele era uma criança mesmo muito arrogante. E a gente ia tentando sensibilizar que aquilo não era arrogância que ele era muito estudioso, tinha uma necessidade enorme de estar buscando mais. E, às vezes, ele demonstrava muita ansiedade em relação à convivência com outras pessoas. Mas a gente sempre foi, quando eu digo a gente, principalmente eu enquanto mãe e profissional da área de relação de ajuda tanto em educação quanto em psicologia, nós temos um diálogo super franco, assim é... uma cumplicidade muito grande, então ele conversa muito comigo quando ele ta angustiado com alguma coisa, a gente vai prestando atenção quando eu percebo que ele ta cobrando muito da esposa ou tá cobrando muito da filha, que tem seis anos é uma graça, acabou de fazer seis anos, é... tá totalmente alfabetizada então é uma criança assim que vem respondendo muito bem pra idade dela o processo de ensino e aprendizagem, é muito curiosa também, aí ele fez a opção também por mantê-la ocupada com n atividades de aprendizagem o dia todo ela fica na escola o dia todo e ela adora ficar na escola o dia todo... mas quando a gente percebe que ele ta muito exigente muito impaciente a gente volta de novo a lembrar do processo terapêutico, da relação de ajuda que ele encontrou nesse processo terapêutico, alertando para o fato de que se de repente não é o momento de se retomar e a esposa aprendeu, no começo ela aprendeu muito com isso, ela aprendeu a lidar com esse lado dele e com a graça de Deus vai caminhando.

P: Só pra esclarecer uma coisa... O processo terapêutico que ele fez, que foi bem no comecinho, com 5 ou 6 anos, durou quanto tempo desde quando vocês levaram a primeira vez na clínica?

Sujeito 2: Ele ficou mais ou menos um ano na terapia.

P: Depois no segundo grau retornou?

Sujeito 2: Depois no primeiro ano do segundo grau ele voltou, a terapeuta achou que era, que naquele momento era importante só reavaliar com ele para que ele assumisse, então ele sempre teve muita consciência da responsabilidade dele, em relação aos outros, que não eram os outros que tinham que se adaptar a ele, mas ele que tinha que se adaptar a uma série de circunstâncias, então a terapeuta ficou com ele uns três meses e deu alta para ele, achou que tava ótimo, mas ele não abriu mão, ele quis continuar, aí ele se sentiu tão bem na terapia que ele ficou o ano todo na terapia, por conta dele, porque ele achava que a cada encontro, aí eles foram espaçando mais os encontros, ao invés de semanais, quinzenais, mas ele achou que aqueles encontros pra ele de reavaliação, de replanejamento eram muito importantes. Ele ficou por vontade própria durante aquele ano, ligado ao primeiro ano do ensino médio, eu me

lembro que logo no começo quando a gente começou o ano letivo, ele começou a ter problema, e começou a se desestimular muito e achar que tudo que tava sendo trabalhado lá era uma besteira e nós o encaminhamos. Quando foi em abril a terapeuta deu alta, achou que tava tudo bem e ele continuou até o final do ano.

P: E teve alguma ocasião desde que ele entrou no ensino superior que ele voltou para o terapeuta?

Sujeito 2: Não... Eu acho que durante o ensino superior, não, não voltou pra terapia. Aí ele busca muita ajuda, ele tem uma facilidade muito grande de se relacionar com pessoas mais velhas então por exemplo, o grupo dele... uma coisa que eu esqueci de falar... ele gosta muito de futebol, então quando ele começou ... no primeiro ano do ensino médio ele quis largar tudo, abandonar tudo e se dedicar ao futebol e eu e o pai não abrimos mão de jeito nenhum e o professor dele do futebol com o professor de judô nos ajudaram muito. Ele gostava muito deste professor de judô e este professor fez assim o lado terapêutico com ele durante um bom tempo, então eles foram nos ajudando com orientação para que ele continuasse os estudos e continuasse jogando a bola dele, se mais tarde ele percebesse que o futebol realmente era muito importante, aí sim ele fosse para a profissionalização, mas ele achou que não valia a pena, continuou com o futebol, ele sempre esteve ligado a um time de futebol, faz parte de um grupo da OAB e ele é o caçulinha do time então os advogados lá do time chamam ele de mascotinho do time porque ele brinca no final de semana, ele é muito família, então final de semana os dois ficam muito juntos conosco e liga e diz não, eu vou me encontrar, tenho um compromisso com o meu time da terceira idade e ele não abre mão de jeito nenhum do grupo dele de futebol.

P: Então o ajuda?

Sujeito 2: Ajuda muito, muito... Ele mesmo, ele particularmente acha que a parte esportiva para ele é terapêutica ... Nunca abre mão quando ele se sente estressado ele chega em casa e mergulha na piscina e nada assim até a exaustão e sai de lá se sentindo recomposto... Então ele aprendeu a lidar principalmente com o stress, eu acho muito positivo.

P: A senhora acha importante ter um acompanhamento complementar à escola regular, como o programa de enriquecimento do Distrito Federal?

Sujeito 2: Eu acho de fundamental importância, não só para o aluno bem dotado, mas principalmente para as pessoas que convivem com ele, de modo especial os professores, a família precisa muito ser orientada também, meu marido, por exemplo, ele teve dificuldade de lidar com essa capacidade, então ele achava que, ele também achava que era uma criança arrogante, então ele não via esse lado do potencial, ele precisou também de orientação terapêutica para saber lidar com o filho, eles tiveram momentos de atritos, mas ele aceitou a relação de ajuda, e deu tudo certo ... Muito importante, como eu falei para você eu venho é desde 1968 que eu estou dentro da escola, trabalhando, a partir de 90 é que eu me dediquei mais à psicologia, mas mesmo assim como a gente já compartilhou aqui, eu fiz opção pela psicopedagogia, e por estes anos todos eu tenho acompanhado crianças dentro da escola que muitas vezes foram diagnosticadas como incapazes porque apresentavam problemas disciplinares, um desinteresse muito grande pelos estudos, e a partir do momento que a gente começou a avaliá-la a gente chegou ao diagnóstico de dotação. Então eram crianças muito capazes e que não estavam sendo vistas e orientadas de acordo com a sua capacidade, então elas não só não aproveitavam o seu potencial como elas iam mal em todo o processo educacional ao ponto de muitos professores começarem a associar insucesso escolar à dotação, a uma determinada dotação. Não conseguiram entender. Então, assim, como eu encontrei pessoas que acharam que meu filho era uma criança ou mau educada, ou arrogante,

enfim... muitos professores rotulavam essas crianças também, inclusive crianças que chegaram a ser suspensas do processo educacional da sala de aula porque elas não aceitavam aquilo que estava sendo trabalhado com elas e a forma como isso tava sendo trabalhado, então a gente enquanto profissional da área de relação de ajuda da rede pública de ensino, onde fiquei por 15 anos, eu estive lá como orientadora educacional, e nós tínhamos a nossa equipe multi-profissional na escola, elas tinham psicólogos escolares também então não tínhamos um trabalho muito grande em relação a sensibilização aos professores, oportunizando momentos de leitura, de aprofundamento, sobre as características destas crianças, mas mesmo assim eles relutavam. Eu tive caso de meninos que ficaram retidos numa série durante 3 anos e eram muito capazes, mas como eles não aceitavam determinadas imposições do professor ele ia ficando retido naquela série pela incompreensão dos professores.

P: Como da área de psicologia e educação, o que a senhora espera do profissional da psicologia na área escolar? Tem alguma proposta para o psicólogo estar se inserindo de outra maneira dentro do programa?

Sujeito 2: Eu acho muito importante, talvez seja até tendencioso da minha parte, o acompanhamento psicopedagógico de uma equipe multidisciplinar, então o psicólogo que tenha esse conhecimento na área educacional também, mas primeiro uma pessoa ligada a área de centralização, de coordenação do processo educacional, ou na figura do pedagogo, ou do orientador educacional, ou do próprio psicopedagogo, para que eles não só atuem no diagnóstico, na identificação, dessas crianças mas principalmente no acompanhamento dessas crianças e na orientação aos professores e as famílias, principalmente a orientação no sentido de que essas crianças sejam assistidas, sejam orientadas, em relação ao seu potencial, então é... fazendo alguma atividade, ligada a essa área da sua dotação, mas principalmente com a preocupação de que ela aprenda a lidar com essa dotação. A gente tem exemplos ali no contexto mundial principalmente na área científica de pessoas que se destacaram, um Einstein, por exemplo, ele foi considerado incapaz de estudar matemática ... não só em matemática, mas na área das exatas, então assim como eu encontrei nessa minha caminhada pela escola, a gente fazendo uma reflexão no contexto histórico, a gente vai encontrar muitas pessoas que se destacaram no contexto histórico, as vezes até negativamente porque não foram bem orientadas, não souberam canalizar positivamente o seu potencial. Mas de maneira fundamental, principalmente em relação a essas insatisfações, porque de repente uma criança muito capaz ela começa a desvirtuar esse potencial para um aspecto negativo, então é muito importante que essas crianças sejam muito bem acompanhadas, tanto pedagogicamente, como psicologicamente e principalmente afetivamente para que elas saibam lidar bem e lidar positivamente com o seu potencial e assim elas vão conviver normalmente.

### **Transcrição de trechos da entrevista com sujeito 3.**

P: Como você percebe a atuação do psicólogo dentro do programa?

Sujeito 3: Na minha experiência, o psicólogo tem sido muito importante. Pela questão da avaliação, considerar as características emocionais do aluno, os estudos de caso. Eu sei como faria se não tivesse o olhar do psicólogo, ele acrescenta muito. Então, o psicólogo neste contexto do aluno que tem tantas assincronias, ele é fundamental. Atualmente, ele está ficando mais com a questão da identificação, eles fazem a observação ... e também nos grupos que eles (os que estão sendo avaliados) estão inseridos, estar fazendo algumas intervenções, trabalhando algumas questões como a criatividade, valores, as relações entre eles. A atuação já é muito boa, mas ela pode ser bem mais ampla. Sem esse olhar, ficamos com poucos elementos. Uma coisa interessante que eu fiquei lembrando que Lavras não dispõe de

psicólogo, o programa é diferente. Aqui o nosso programa passa por esta questão de não ter um olhar mais aprofundado nesta filtragem do aluno vir para cá, então aumenta a necessidade do psicólogo aqui. Outra questão interessante que eu ia te falar é ... a avaliação com a tânia, alunos da rede particular já vêm avaliados ... já vem com um laudo e desta forma a gente tem mais confiança, porque já passou por todo o processo, por um olhar (da psicologia) ... já vem com uma troca mais aprofundada com relação àquela criança ... talvez a gente não queira isso para a escola pública, mas talvez quisesse que tivesse pelo menos um olhar mais aprofundado. Com relação ao encaminhamento do aluno, não pode ser vapt e vupt ... por exemplo, eu tive um aluno que a psicóloga avaliou e ... era um aluno com tantas questões emocionais ... que ele não progrediu no grupo ... Uma coisa é o potencial que cada um traz, outra coisa são as questões afetivas-emocionais ... como ela é um todo, se ela não estiver preparada para o seu potencial como eu vou trabalhar. Esta é uma das questões de alguns alunos que vêm transbordando de um urgência emocional que não ta podendo ainda desenvolver o talento, não ta podendo se expressar ... então na rede pública poderia ter um olhar no processo de encaminhamento...

P: Então você acha importante o psicólogo inserido no programa?

Sujeito 3: Todas as vezes que eu tive o psicólogo presente, é aonde eu aprendo ... essa participação da equipe da UNB, inclusive a sua ... eu vejo nossa, se a gente acha que lá na frente que o interessante é os aspectos da personalidade que vão dá características a eles para a possibilidade de sucesso, que ele tá feliz, integrado ... vejo o trabalho ... falta certa profundidade. Estas questões que você colocou de lidar com as suas dificuldades é muito importante, porque o perfeccionismo que eles têm, pode gerar outras coisas muito complicadas lá na frente ... enquanto alguém que não tá vendo alguém como um todo fica atrapalhando ... não aparece todo o momento. A gente para deflagrarmos uma situação ... vai problematizando, colocando para fora ... será que vocês são tão bons nisso? Ou tão bons naquilo? Pensar nestas questões o quanto sou bom... vão crescer e vão se deparar com coisas que não são tão bons ... tem que aprender a lidar com isso. Ou até negar, tenho um aluno que tá com problema com matemática ... teve estudo de caso ... mas ainda tá difícil de lidar ... então um aluno tão brilhante vai negar matemática ... eu fico pensando o que que faltou? Tem casos cabeludíssimos, tem casos que são difíceis ... eu tenho um aluno ...que com vários estudos de caso ... não deram conta... (vários profissionais envolvidos) ... tem todo o histórico de vida ... Então, na verdade tem crianças que vem pra cá e tá tudo bem, mas tem outros que têm muitas assincronias ... um aluno que já era um adulto, mas ao mesmo tempo era um bebezão ... Então tem estas questões ... que tem que ter esse olhar diferenciado ... às vezes dá a sensação que ... aqui como um pequeno universo, a gente com essa equipe pequena, cuidar de tudo ... a gente, o psicólogo, o itinerante cuidar disso ... um para cuidar de todos ... vira uma coisa só... itinerância, psicólogo, tudo assistido ... na escola ... troca com o ensino regular...

#### **Transcrição de trechos da entrevista com sujeito 4.**

P: Como você percebe a atuação do psicólogo dentro do programa?

Sujeito 4: Eu vejo a atuação do psicólogo desde o momento do encaminhamento deste aluno para uma possível identificação até o atendimento efetivo ao acompanhamento das famílias. Então, eu vejo que o psicólogo perpassa tudo. Aqui o aluno reage de maneira diferente, o contexto é diferenciado, ele tem um enfoque totalmente diferente do contexto da escola regular, onde ele é um elemento dentro de um grupo de 30. Então, muitas vezes, suas características não são percebidas ou são exaltadas demais que ele não se sente tão bem. Eu

vejo que o papel do psicólogo perpassa várias questões. Acho que nossos colegas estão sobrecarregados pelo tanto de possibilidades que eles poderiam estar abarcando ... quando precisamos, eles estão sempre a postos ...

P: Você acha que o psicólogo dentro do programa poderia estar fazendo mais?

Sujeito 4: Outro aspecto que eu acho importante dentro desta avaliação, é esta avaliação não de gabinete, mas uma avaliação em interação no que está sendo feito na sala ... então eu ainda sinto falta de momentos nas salas de recursos com nossos colegas, onde eles pudessem perceber como é essa interação destas crianças com os seus pares com habilidades superiores. Como é essa interação com os pares que não têm as mesmas habilidades. Tenho um aluno que com um adulto ele se relaciona muito bem ... o maior problema dele é quando se relaciona com os pares ... ele tem consciência de como ele provoca esta reação. É uma coisa de cunho extremamente emocional. Então, como é você tem um olhar para estas questões? Nós não somos psicólogos. Eu sei que a função não é clínica, mas uma dinâmica, um trabalho ou então um olhar que possa pontuar alguma coisa antes de emergir alguma coisa com muita intensidade. Eu acho que isso sim, a gente poderia ter um apoio maior. Eu sinto que sozinhos eles não vão conseguir ... mais pessoas trabalhando, isso seria importante.

Sujeito 4: Eu acho que eles poderiam estar focando, determinados momentos na identificação, determinados momentos no atendimento e no acompanhamento, porque a escola também se recente desta orientação. Alguns professores mantêm o afastamento por não conhecer esta realidade para saber como lidar com ela. Então, também esta relação com as escolas, nos contextos das salas de aulas regulares, não como o itinerante que vai lá para ver a parte pedagógica, ver como é esse ambiente, esse clima, o que que é feito lá ... acho que isso é muito importante já que estamos vendo a pessoa como um todo. Se fossemos fragmentar, você cuida da parte psicológica, eu cuido da pedagógica, da itinerância, do administrativo. Então seria um trabalho fracionado, como a gente não pensa nisso. Eu diante de todos os anos que estou aqui, penso que a gente podia estar fazendo muito mais do que estamos fazendo enquanto equipe e sem invadir o espaço do outro, mas unindo forças. Acho que o psicólogo dentro do programa é tão importante quanto o professor da sala de recursos tanto quanto o itinerante, não vejo coisas fragmentadas, vejo que o que nós podemos fazer juntos, é muito mais do que nós estamos fazendo ultimamente. Não tem um momento de maturação... o ideal seria se o professor indicar o aluno no final do ano para o ano seguinte, não no início do no letivo quando mal começou ... acho pouco tempo para isso. ...acho que aí falta um pouco de identificação. Nós temos momentos de identificação, não um processo. Vem com poucos esclarecimentos.

Sujeito 4: Cada contexto é uma situação diferenciada, mas acho que a questão do psicólogo, ao meu ver, ele perpassa mais que a identificação. No nosso programa a atuação é muito rasa, superficial ... cada caso é um caso ... tem crianças que já chegam prontas, esperando ansiosas o momento de desenvolvimento acadêmico, outras situações mais emergenciais no campo afetivo ... um aluno hoje não quis trabalhar de jeito nenhum porque o tema do trabalho hoje era humildade ... ele é tão exigente com ele e com os outros que isso pra ele é uma situação complicada ... não entra em contato com ele mesmo. E é uma coisa que a gente tá observando aqui, mas tem que ter uma pessoa que possa ter esse olhar, não uma terapia, uma dinâmica que possa reforçar alguns elementos, que possa fazer ele enxergar alguma coisa e ser um apoio continuado.

Sujeito 4: Nós como professoras das salas de recursos seríamos as dinamizadoras destas atividades, mas é tão diferente, este elemento com outro olhar, você é o professor que está com os alunos e aí fala 'hoje vocês não vão ver a professora, vocês vão ver a pessoa que vai trabalhar com estas questões'. Tem que ser elemento novo, ter um momento para isso ... assim a gente tem uma série de limitações...



Sujeito 4: Sofro, porque a gente encontra certos dilemas ..que você pára para pensar, será que a minha prática podia ser melhor? ... será que eu colaborei? Será que eu estou ajudando está criança a crescer? Ou estou ajudando ela a ser mais imatura? Então, tem certos aspectos que nós também nos questionamos e não temos está troca, nós temos a troca pedagógica, mas uma troca mais profunda ... acho que os professores também poderiam estar sendo beneficiados. Se tivesse... seria muito bom ... é muito importante, até porque falam muito que os professores não reconhecem o aluno ... eles não são vistos, quem estão mostrando estas crianças, nós mesmas, às vezes, nós escondemos estes alunos ... não apresentamos os laudos para a escola, não trocamos experiências com as escolas ... a colega não pode ir, a agenda é tão cheia que ela não pode fazer um acompanhamento. Então, o trabalho fica mais voltado para uma identificação do que ... acho mais importante do que você identificar ... se você identifica, você tem que atender, se não não levanta com a lebre. Então, se não puder acompanhar, não ... como que vou fazer ... vão rotular alunos desnecessários ... e vão deixar. Então o mais importante que identificar quem é, é poder acompanhar este desenvolvimento. Então para mim primeiro é o desenvolvimento e depois a identificação. Primeiro eu observo na escola, depois eu encaminho.

Sujeito 4: ... sensibilização com relação à família ... pensar na possibilidade ...do programa...eles nem querem às vezes ... quando você começa a explicar ... a trazer elementos ... nenhuma delas bate o pé “não, meu filho não vai ficar aqui...” falam “ai, que bom. Então é assim que funciona...” então tudo aí é esclarecimento ...

Sujeito 4: Eu compartilho da idéia que não podemos esconder, não podemos omitir, não podemos minimizar, temos que esclarecer, olhar ... temos que estar atentos, temos que ser preventivos, não podemos ser pró-ativos ... perceber a possibilidade antes de algo acontecer ...

Sujeito 4: Fazer isto com parcerias, seja ela com psicólogos, com equipe técnica, com o professor é o ideal. O psicólogo com a visão da sala, o professor com outra visão, a criança de um lado, a família de outro ... Nessa questão de equipe multidisciplinar, eu já vejo como uma equipe interdisciplinar, que se interrelacionam ...

P: Você acha importante o psicólogo inserido no programa?

Sujeito 4: Como o nosso programa é um programa que tem psicólogo, graças a Deus, nós temos o psicólogo dentro do programa.