



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE**

**ADOLESCENTES TALENTOSOS: CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS E
FAMILIARES**

JANE FARIAS CHAGAS

Brasília, junho de 2008



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE**

**ADOLESCENTES TALENTOSOS: CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS E
FAMILIARES**

JANE FARIAS CHAGAS

**Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutora em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde, área de
concentração Desenvolvimento Humano e
Educação.**

ORIENTADORA: PROFa. Dra. DENISE DE SOUZA FLEITH

Brasília, junho de 2008



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

TESE DE DOUTORADO AVALIADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof(a). Dr(a). DENISE DE SOUZA FLEITH - PRESIDENTE

Universidade de Brasília

Prof(a). Dr(a). CRISTINA MARIA CARVALHO DELOU - MEMBRO

Universidade Federal Fluminense

Prof(a). Dr(a). EUNICE MARIA LIMA SORIANO ALENCAR - MEMBRO

Universidade Católica de Brasília

Prof(a). Dr(a). MARIA AUXILIADORA DESSEN - MEMBRO

Universidade de Brasília

Prof(a). Dr(a). MARÍLIA GONZAGA MARTINS SOUTO DE MAGALHÃES -

MEMBRO

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Prof(a). Dr(a). MARIA CLÁUDIA SANTOS LOPES DE OLIVEIRA – SUPLENTE

Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

À Deus, por não me ter deixado desistir ainda cedo, o meu louvor e adoração.

Aos meus queridos Edson, Andressa, Larissa e Carolina, pela compreensão em tempos de “encasulamento”, o meu profundo amor.

À minha mãe, irmãos, sogros e cunhados, por acreditarem e me encorajarem a prosseguir, meu carinho especial.

À Denise de Souza Fleith, minha mestra-orientadora, por sua parceria, amizade, competência e compromisso com a qualidade, a minha mais profunda admiração e carinho.

Aos colegas, amigos e irmãos, que caminharam comigo por essa jornada; cuja companhia foi um conforto, meu sorriso mais escancarado e um abraço forte.

Aos profissionais do Programa de Atendimento ao Aluno Superdotado da SEE/DF, minha admiração e respeito. Entre os quais, destaco aqueles que se envolveram nessa pesquisa, com uma dedicação motivada por uma sincera amizade e compromisso com uma educação de qualidade: Valeu!

À cada participante que doou de seu tempo e sua vida, meu compromisso firmado e permanente com a disseminação do conhecimento e crescimento dessa área de pesquisa, minha gratidão mais terna.

Às minhas colaboradoras: Zaniske Freitas Brito, pela transcrição das entrevistas e auxílio precioso na organização do material de pesquisa; Luzia Farias Ferreira, pela ajuda na revisão das referências e Maria Aparecida Alves de S. M. Oliveira pelo envolvimento na revisão do texto, meu apreço profundo. Vocês são prova da generosidade humana!

Aos membros da banca examinadora, cuja competência e dedicação me inspiram, meus agradecimentos sinceros.

À CAPES pelo apoio financeiro concedido, sem o qual seria inviável esse projeto.

“A convivência é uma obra de arte, só cresce quem aprende a conviver”

RESUMO

Embora se observe um aumento no volume de pesquisas com indivíduos talentosos, especialmente nos últimos 30 anos, o desenvolvimento de talentos na adolescência é, ainda, um tema pouco investigado. Entre os tópicos emergentes para o estudo com adolescentes talentosos, destacamos a necessidade de serem focalizados aspectos do desenvolvimento humano. A partir dessa perspectiva e dos pressupostos preconizados no *Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner*, essa investigação teve como objetivo descrever as características individuais e familiares de adolescentes talentosos a partir da percepção de adolescentes, seus familiares e professores. Os dados foram coletados em duas fases. Na primeira fase, os instrumentos utilizados foram: *Lista de Habilidades, Interesses, Preferências, Características e Estilos de Aprendizagem, Questionário para Caracterização do Sistema Familiar, Inventário de Atitudes Parentais*, na versão filhos e pais. Participaram dessa fase, 42 adolescentes com idade entre 12 e 18 anos e seus genitores ou responsáveis. Na segunda fase de coleta, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 4 adolescentes talentosos, seus familiares (4 mães, 3 pais e 5 irmãos) e professoras (3 da sala de recursos e 2 do ensino regular). Os resultados demonstraram que as habilidades, preferências, interesses, aspectos motivacionais, características pessoais e relações interpessoais e acadêmicas dos adolescentes talentosos diferiam em função do tipo de talento. Quanto ao estilo de aprendizagem, os adolescentes informaram que aprendiam melhor com atividades que envolviam a leitura e a discussão de idéias. Entre as características cognitivas e acadêmicas mais reconhecidas, nesses jovens, foram destacadas o autodidatismo, a facilidade de aprender, a dedicação aos estudos e o desempenho escolar acima da média. Da mesma forma, as características afetivas e emocionais mais percebidas foram a determinação, a timidez, a responsabilidade na execução das atividades, o envolvimento com sua área de interesse, o perfeccionismo, a criatividade e o bom humor. As relações sociais parecem ser mediadas pelas práticas e estilos parentais e foram descritas em termos da preferência pelo isolamento social, tendência a negar o talento, relação harmoniosa com os pais e pares e parcialmente conflituosa com os irmãos. Com relação às características familiares ficou evidenciado que mais da metade das famílias com adolescentes talentosos possuía uma configuração tradicional: cônjuges com filhos nascidos de sua própria união conjugal. Essas famílias priorizavam a educação e o desenvolvimento do talento dos filhos e estava envolvida em um leque variado de atividades rotineiras e de lazer. Cerca de 90% das famílias moravam em centros urbanos e

eram religiosas. Os adolescentes talentosos ocupavam posição especial na família: aproximadamente 3/4 eram filhos únicos, primogênitos ou caçulas. Os resultados demonstraram que os genitores avaliavam a si mesmos de forma mais positiva quando comparados aos filhos adolescentes em todas as subescalas do *Inventário de Atitude Parental*: comunicação, uso do tempo, ensino, frustração, satisfação e necessidade de informação. As mães e pais tinham uma percepção bastante similar em cada uma dessas subescalas, sendo que os adolescentes avaliaram os pais de forma mais negativa. O suporte familiar e o atendimento em sala de recursos foram os dois principais fatores apontados como favoráveis ao desenvolvimento do talento. Os resultados indicaram, ainda, uma preferência maior entre os participantes pelo uso do termo talento para designar pessoas com habilidades superiores. Na discussão foram apresentadas as contribuições e limitações do estudo, a confluência das características individuais e familiares com relação a aspectos vinculados à resiliência, ao *bullying*, às interações e relações entre família e escola e às políticas públicas educacionais. Para pesquisas futuras recomendamos o planejamento de estudos longitudinais e transversais com adolescentes talentosos e suas famílias.

ABSTRACT

Although an increase on the number of studies with talented individuals is noticed, especially during the last 30 years, the development of talents in adolescence is still a theme that is not so much investigated. Among the emerging topics for the study with talented adolescents, we highlight the need to focus on aspects of human development. From this perspective and based on the assumptions of the *Bioecological Model of Bronfenbrenner*, the purpose of this investigation was to describe individual and family characteristics of the talented adolescents based on the perception of adolescents, their families and teachers. The data were collected in two phases. In the first phase the instruments used were: *List of Abilities, Interests, Preferences, Characteristics and Learning Style, Family Characteristics Questionnaire, Parental Attitudes Inventory*, children's and parents' versions. In this phase, 42 adolescents aged from 12 to 18 years old and their parents or responsible ones participated. In the second phase of collection, semi-structured interviews were conducted with four talented adolescents, their relatives (4 mothers, 3 fathers and 5 siblings) and teachers (3 from resources room and 2 from the regular classrooms). The results indicated that the abilities, preferences, interests, motivational aspects, personal and interpersonal characteristics and academic relations of the talented adolescents can differ depending on the type of talent. As for the learning style, the adolescents informed that they learned better with activities involving reading and discussion of ideas. Among the most acknowledged cognitive and academic characteristics of these youngsters, it can be highlighted: Autodidacticism, easiness to learn, dedication to the studies and high academic performance. In the same way, the effective and emotional characteristics that were noticed were determination, shyness, responsibility for executing activities, and involvement in their area of interest, perfectionism, creativity and good humor. The social relations seem to be mediated by parental practices and styles and were described in terms of preference for social isolation, tendency to deny the talent, harmonious relationship with parents and partners and partially conflicting with siblings. Regarding to family characteristics it was evident that more than half of the families with talented adolescents had a traditional figure: spouses with children born of their own conjugal union. These families prioritized education and the development of their children's talents and were involved in a wide range of options of routine and leisure activities. About 90% of the families lived in urban centers and were religious. The talented adolescents occupied a special position in the family: about $\frac{3}{4}$ were only children,

first-borns or the youngest. The results demonstrated that the parents evaluated themselves in a more positive way when comparing to the adolescent children in all the subscales of the *Parental Attitudes Inventory*: communication, use of time, teaching, frustration, satisfaction and the need of information. Mothers and fathers had a very similar perception in each of these subscales, although adolescents evaluated their parents in a more negative way. Family support and services in the resources room were the two main factors listed as favorable to the development of talents. The results also indicated that the participants prefer to use the term talent to designate people with superior abilities. In the discussion were presented the contributions and limitations of the study, the confluence of individual and family characteristics related to issues of resilience, bullying, interactions and relations between family and school, and educational public policies. For future research we recommend the implementation of longitudinal and transversal studies with talented adolescents and their families.

ÍNDICE

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vii
Lista de Tabelas	xii

Capítulos

I.	Introdução	1
	O Desenvolvimento do Talento na Adolescência	3
	A Pesquisa com Adolescentes Talentosos	5
II.	Revisão de Literatura	8
	O Conceito de Talento e suas Implicações	8
	O Desenvolvimento de Adolescentes Talentosos: Aspectos Teóricos e Empíricos	14
	Aspectos Biológicos e Cognitivos Associados ao Desenvolvimento do	
	Adolescente Talentoso	16
	O Desenvolvimento Emocional e Social do Adolescente Talentoso	20
	O Desenvolvimento da Identidade e Questões de Gênero entre Adolescentes	
	Talentosos	23
	O Desenvolvimento Moral em Adolescentes Talentosos	26
	Família e Escola: Nichos de Desenvolvimento do Talento na Adolescência	28
III.	Definição do Problema	36
IV.	Metodologia	41
	O Paradigma Sistêmico e o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner:	
	Implicações para a Pesquisa do Talento na Adolescência	41
	O Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner	45
	Método	48
	Delineamento	48
	O Programa de Atendimento ao Aluno Superdotado do Distrito Federal .	49
	Participantes	52
	Critérios de Seleção dos Participantes.....	52
	Participantes da Primeira Fase de Coleta de Dados	52
	Participantes da Segunda Fase de Coleta de Dados	59
	Instrumentos	60

Instrumentos da Primeira Fase de Coleta de Dados	60
Instrumentos da Segunda Fase de Coleta de Dados	63
Procedimentos	64
Procedimentos da Primeira Fase de Coleta de Dados	64
Procedimentos da Segunda Fase de Coleta de Dados	67
Análise de Dados	68
V. Resultados	70
Questão de pesquisa 1: Quais são as habilidades, as preferências, os interesses, os aspectos motivacionais e os estilos de aprendizagem de adolescentes talentosos?	70
Questão de pesquisa 2: Quais são as características familiares de adolescentes talentosos em termos de constelação e dinâmica familiar?	90
Questão de pesquisa 3: Quais são as características familiares de adolescentes talentosos relacionadas à comunicação, uso do tempo, ensino, frustração, satisfação e necessidade de informação parental?	94
Questão de Pesquisa 4: Quais são as características cognitivas e acadêmicas de adolescentes talentosos na percepção dos adolescentes, seus familiares e seus professores?	96
Questão de Pesquisa 5: Quais são as características afetivas e sociais de adolescentes talentosos na percepção dos adolescentes, seus familiares e seus professores?	100
Questão de Pesquisa 6: Quais são as estratégias implementadas por adolescentes talentosos, suas famílias e rede de apoio social para o desenvolvimento do talento?	110
Questão de Pesquisa 7: Qual a definição que os adolescentes talentosos, seus familiares e seus professores têm sobre superdotação e talento?	128
VI. Discussão	138
Aspectos Teórico-Methodológicos	138
Resultados	142
VII. Considerações Finais e Implicações para Pesquisas Futuras	161
Referências	169

Anexos	187
1. Lista de Habilidades, Interesses, Preferências, Características e Estilos de Aprendizagem – LHIPCEA	188
2. Questionário para Caracterização do Sistema Familiar – QCSF	199
3. Indicadores de Sucesso Parental (PSI) – Versão Adolescentes	204
4. Indicadores de Sucesso Parental (PSI) – Versão Pais	212
5. Roteiro de Entrevista Semi-estruturada – Adolescentes	220
6. Roteiro de Entrevista Semi-estruturada – Pais	221
7. Roteiro de Entrevista Semi-estruturada – Irmãos	222
8. Roteiro de Entrevista Semi-estruturada – Professoras da Sala de Recursos	223
9. Roteiro de Entrevista Semi-estruturada – Professoras do Ensino Regular	224
10. Carta de Apresentação e Agradecimento e Orientações para Professores e Psicólogos	225
11. Carta de Apresentação – Pais	227
12. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	228

LISTA DE TABELAS

Tabelas

1	Variáveis para o Estudo do Desenvolvimento do Talento com Base no Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner	44
2	Nível de Escolaridade dos Adolescentes Talentosos - Distribuição por Série	53
3	Distribuição dos Adolescentes por Idade, Tipo de Talento, Posição, Constelação e Renda Familiar.....	56
4	Número de Respondentes para Cada Tipo de Instrumento Aplicado	66
5	Duração das Entrevistas Realizadas com Adolescentes, Pais, Irmãos e Professores	69
6	Porcentagens Relacionadas às Habilidades de Adolescentes Talentosos.....	71
7	Porcentagens Relacionadas às Habilidades de Adolescentes com Talento Acadêmico	72
8	Porcentagens Relacionadas às Habilidades de Adolescentes com Talento Artístico	73
9	Porcentagens Relacionadas às Habilidades de Adolescentes com Duplo Talento..	73
10	Porcentagens Relacionadas às Características Pessoais de Adolescentes Talentosos	74
11	Porcentagens Relacionadas às Características Pessoais de Adolescentes Talentosos por Tipo de Talento.....	76
12	Porcentagens Relacionadas às Preferências, Interesses e Aspectos Motivacionais de Adolescentes Talentosos	79
13	Porcentagens Relacionadas às Preferências, Interesses e Aspectos Motivacionais de Adolescentes Talentosos por Tipo de Talento	81
14	Porcentagens Relacionadas às Relações Interpessoais e Acadêmicas de Adolescentes Talentosos.....	86
15	Porcentagens Relacionadas aos Estilos de Aprendizagem de Adolescentes Talentosos.....	88
16	Média e Desvio Padrão nas Subescalas dos Indicadores de Sucesso Parental	95
17	Resultados do Teste t para Subescalas dos Indicadores de Sucesso Parental	95
18	Identificação dos Adolescentes como Talentosos ou Superdotados	136

“O que agora vemos é como uma imagem imperfeita num espelho embaçado, mas depois veremos face a face. Agora o meu conhecimento é imperfeito, mas depois conhecerei perfeitamente, assim como sou conhecido por Deus.”

I Coríntios 13:12

CAPÍTULO I INTRODUÇÃO

O conceito de adolescência não é consensual e apresenta uma diversidade de expressões nas diferentes sociedades e culturas (UNICEF, 2002a). Não é razoável uma homogeneização desse termo, uma vez que é difícil pensar em apenas um tipo de adolescente e de adolescência. A grande diversidade e desigualdade social, em seus aspectos naturais e sócio-culturais, imprimem a necessidade de serem investigadas várias maneiras de ser adolescente e os diversos tipos de adolescências (Palacios & Oliva, 2004; UNICEF, 2002a). Dessa constatação emerge o imperativo de conhecer melhor o adolescente talentoso e investigar características de seu desenvolvimento.

A adolescência como uma categoria distinta do desenvolvimento infantil é uma construção elaborada ao longo do século XX (Palacios & Oliva, 2004). De certa forma, a descoberta de que “o *homo sapiens* é o único primata que experimenta uma explosão de crescimento após a infância” (Cole & Cole, 2004, p. 625) elevou a adolescência a um *status* de grande importância para o estudo da evolução humana.

Essa compreensão é atrelada, também, à proliferação de pesquisas longitudinais, que levaram os pesquisadores a se interessarem gradualmente por todo o ciclo vital. O aumento nesse tipo de investigação ampliou a necessidade de explicar o desenvolvimento físico, cognitivo e sócio-emocional do adolescente de forma interligada com o curso de vida (Palacios & Oliva, 2004; Papalia, Olds & Feldman, 2006; Saito, 2001).

Grande parte das publicações sobre o desenvolvimento na adolescência trata das mudanças biológicas, psicológicas e sociais desencadeadas a partir da puberdade (Cole & Cole, 2004; Papalia, Olds & Feldman, 2006). Apesar de serem apresentados, via de regra, de forma fragmentada, esses aspectos devem ser integrados em um *continuum* temporal de forma dinâmica e complexa (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

Entre as questões atuais que visam explicar a adolescência, podemos destacar, entre outras variáveis, as formas de subjetivação, os eventos e contradições que têm impacto na identidade do adolescente e o mapeamento das teias e redes de interconexões complexas e dinâmicas entre as relações individuais e os eventos sócio-histórico-culturais que marcam esse tempo de vida (Palacios & Oliva, 2004).

No Brasil, alguns avanços legais impulsionaram a implementação de políticas públicas voltadas para a adolescência. A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, representa um marco histórico na direção de atender às

necessidades específicas do adolescente. Apesar de reconhecerem essas iniciativas, diversos autores detalham problemas e lacunas referentes à saúde e educação dos adolescentes que precisam de urgente atenção e intervenção especializada (Bianculli, 1997; Hutz, 2002; Schoen-Ferreira & cols., 2002; Stroili, 2001).

Schoen-Ferreira e cols. (2002) e Bianculli (1997) destacam entre os principais problemas que afetam a saúde dos adolescentes e que levam a uma diminuição na qualidade de vida: a gravidez indesejada, as doenças sexualmente transmissíveis, os acidentes envolvendo veículo motor, o consumo de álcool, fumo e outros tipos de drogas, a evasão escolar e a vitimização por muitas formas de violência. Essa realidade não está dissociada das condições sócio-familiares em que o adolescente está inserido e representam, além de um grande problema social, a limitação das possibilidades futuras do adolescente.

De acordo com relatório da UNICEF (2002a, 2002b) sobre a situação da adolescência no Brasil, 12,5% da população têm idade entre 12 e 18 anos incompletos, o que representa cerca de 21,3 milhões de adolescentes. Os dados do Censo (Brasil, 2000) apontam que os brasileiros com idade entre 15 e 19 anos são as maiores vítimas da violência e do número de óbitos por suicídio, homicídio e acidentes de trânsito. Adolescentes do sexo masculino, nessa faixa etária, têm uma taxa de sobremortalidade muito superior: morrem de 6,4 rapazes para cada moça da mesma idade (Brasil, 2000; Costa, Ludemir & Avelar, 2007). Esse quadro de mortes prematuras numa etapa altamente criativa e produtiva da vida “não só pune o indivíduo e o grupo que lhe é próximo, mas também priva toda a coletividade de seu potencial intelectual e econômico” (Costa, Ludemir & Avelar, 2007, p. 1194).

Outro dado relevante, que nos chama a atenção, está relacionado com a educação. Do total de adolescentes com idade entre 15 e 17 anos, 47% estão defasados idade-série ou evadidos da escola. Vários pesquisadores assinalam que os processos e eventos que ocorrem na escola, durante a puberdade, produzem mudanças no curso do desenvolvimento dos sujeitos e provocam intensa reformulação na identidade do adolescente (Bianculli, 1997; Graber, Brooks-Gunn & Petersen, 1996; Schoen-Ferreira & cols., 2002).

A dificuldade de aprendizagem, de adaptação escolar e os problemas de comportamento são fatores que podem bloquear o desenvolvimento do adolescente e que necessitam de atendimento especializado. Nesse sentido, Stroili (2001) reitera que a escola, como instituição social, necessita de uma profunda e honesta revisão de seu papel na

formação do adolescente, uma vez que essa não corresponde à sua idealização e não o auxilia na formulação de um projeto pessoal e na construção de uma identidade integrada.

Diante desse panorama desolador e desafiador, podemos inferir a situação de vulnerabilidade a que está submetido o adolescente talentoso, uma vez que sentimentos de isolamento, solidão e confusão, característicos da adolescência, podem ser acentuados em função do seu funcionamento intelectual e sócio-emocional peculiar (Blos, 1994). Ademais, esse quadro pode agravar ainda mais a necessidade que o jovem talentoso tem de vislumbrar condições de realizar seus sonhos, ideais e potencialidades.

A desatenção e a insuficiência de políticas públicas voltadas para a inclusão de adolescentes talentosos nos sistemas de ensino, de forma adequada, podem acarretar o desperdício do maior tesouro da civilização que é o potencial humano. Com isso, parafraseando (Bianculli, 1997), toda a sociedade acabará por pagar “um alto preço por esta negligência culpável” (p. 38).

O Desenvolvimento do Talento na Adolescência

Durante a adolescência há uma intensa conciliação entre os ideais emergentes sobre o mundo, as perspectivas futuras e as ações presentes do indivíduo talentoso. O adolescente se envolve em formas cada vez mais complexas de atividades cognitivas, sociais e culturais. Assim, a autocrítica, a consciência de suas próprias habilidades e experiências somadas à exploração de novos papéis são competências que têm implicações diretas sobre a maneira como o adolescente empreenderá esforços para desenvolver suas habilidades e talento. Nesse sentido, além dos aspectos sócio-histórico-culturais, dois nichos se destacam no agenciamento do talento: a escola e a família.

A família é o principal agente na promoção do desenvolvimento do adolescente (UNICEF, 2002a, 2002b). A adolescência é considerada uma etapa do próprio ciclo de vida familiar (Carter & McGoldrick, 1995; Dessen, 2007). De acordo com os resultados de pesquisa divulgada pela UNICEF (2002b), os adolescentes avaliaram a família como a maior responsável pela garantia de seus direitos e bem-estar e consideram-na uma instituição basilar para a sociedade. Esses resultados apontaram a relação familiar como principal motivo tanto de felicidade quanto de infelicidade para os adolescentes. A expectativa do adolescente sobre a família representa um desafio, principalmente para os pais, em termos de responsabilidade, suporte e busca de acesso a oportunidades.

O desenvolvimento de cada membro da família afeta o sistema familiar como um todo. Esse fato imputa aos pais a responsabilidade de reconhecerem, valorizarem e

investirem tempo, recursos e atenção nas habilidades dos filhos. Se a família do adolescente talentoso não consegue mudar o seu funcionamento, organizando-se de forma a atender suas demandas, ela pode afetar de forma negativa o seu crescimento (Chagas, 2003). O desenvolvimento de habilidades artísticas, por exemplo, requer o investimento familiar em equipamentos e materiais adequados, a orientação por profissionais especializados e o acompanhamento em eventos. Se essas habilidades não forem valorizadas pela família, o adolescente pode ser desmotivado e até mesmo impedido de desenvolver suas habilidades nesse campo.

As famílias de adolescentes talentosos possuem vários desafios, entre eles o de lidar com as habilidades avançadas, a competitividade entre irmãos, os comportamentos incompatíveis com o que é esperado para a idade cronológica e as demandas por educação e atendimentos especializados (Chagas, 2003). Conhecer o funcionamento das famílias com adolescentes talentosos é um caminho promissor para compreender o desenvolvimento do talento na adolescência.

A escola é outro sistema de fundamental importância no desenvolvimento do talento na adolescência, uma vez que é responsável pela estruturação e acesso a oportunidades. As estratégias educacionais oferecidas nesse ambiente devem proporcionar ocasião para aprender, exercitar e aperfeiçoar habilidades, estimular a criatividade, solucionar problemas, produzir inovações e auxiliar no enfrentamento dos desafios propostos pela sociedade contemporânea. Os adolescentes talentosos devem ser submetidos a uma ampla variedade de atividades planejadas no sentido de favorecer o desenvolvimento pleno de suas potencialidades e a excelência (Alencar, 2007b; Pereira & Guimarães, 2007; Virgolim, 2007a).

As condições sócio-políticas, também, afetam significativamente os processos de regulação e estruturação de oportunidades para o desenvolvimento do talento. Conforme Ambrose (2006), essas condições corroboram a formação de opiniões, notadamente aquelas que são associadas a ideologias, regimes políticos e econômicos e ao papel da mídia. Esses fatores podem exercer impacto mais intenso e limitador, com relação ao desenvolvimento do talento na adolescência, por causa da escassez de pesquisa na área e da pouca disseminação do tema na sociedade. Essa perspectiva pode ser exemplificada pela recente organização dos sistemas de ensino para o oferecimento de programas e propostas educacionais específicos para alunos talentosos, apesar de a legislação educacional brasileira prever e garantir o atendimento especializado a essa clientela, desde 1996 (Delou, 2007a; Pereira & Guimarães, 2007).

Em certa medida, o talento é desenvolvido e conquistado frente à sociedade, nas relações com a família e com os pares e pela testagem que o adolescente faz de seus valores, crenças e habilidades. Para Gardner (1995) “o período entre as idades de quinze e vinte e cinco anos representa o momento da verdade no desenvolvimento da matriz do talento” (p. 55).

Gardner (1995) enfatiza, especialmente com relação ao talento artístico, que somente o indivíduo que continuou dominando seu meio simbólico ao longo da infância e adolescência é que se tornará um artista pleno na fase adulta. Ou seja, é durante a adolescência que o talento desabrocha para a maturidade e cabe ao adolescente talentoso decidir sobre os rumos de sua produção criativa.

É importante ressaltar, finalmente, que as mudanças e continuidades psicológicas, biológicas e sociais observadas durante a adolescência são integradas no organismo e não podem ser dissociadas do contexto sócio-histórico-cultural. (Palacios & Oliva, 2004). Ou seja, ao mesmo tempo em que é parte do tecido social, formado por suas experiências e referências individuais, familiares, comunitárias e sociais, o adolescente talentoso desempenha papéis, assume funções e se envolve em atividades. Esses processos singulares e circulares contribuem para o seu próprio desenvolvimento e para a transformação da sociedade como um todo. São esses processos e características filo e ontogenéticas que marcam a transição para a vida adulta, influenciam a trajetória e o desenvolvimento posterior do adolescente, ao mesmo tempo em que representam um contínuo experienciado desde a infância que devem constar das pautas de pesquisa com jovens talentosos.

A Pesquisa com Adolescentes Talentosos

Vários pesquisadores têm chamado atenção para o fato de que, embora se observe um aumento no volume das pesquisas com indivíduos talentosos, especialmente nos últimos 30 anos (Alencar & Fleith, 2001; Chagas, 2007; Guenther, 2006a), o desenvolvimento de talentos na adolescência é, ainda, um tema pouco investigado (Fahlman, 2000). Entre tópicos emergentes de estudo nesta área, podemos destacar: o estudo do talento a partir da ótica do desenvolvimento humano (Mönks, 2003; Subotnik, 2003), os problemas de aprendizagem e a dupla excepcionalidade (Baum, Olenchack & Owen, 1998; Moon, Zentall, Grskovic, Hall & Stormont-Spurgin, 2001; Ourofino, 2005) e a influência de ambiente em desvantagem sócio-econômica sobre o desenvolvimento do talento (Borland, Schnur & Wright, 2000; Chagas, 2003; Chagas & Fleith, 2006). Vale

salientar que há uma prevalência dos aspectos associados à infância nos estudos da área em comparação ao período da adolescência (Aspesi, 2003; Sankar-DeLeeuw, 2004).

O crescente interesse por essa área parece estar relacionado ao estudo da natureza de processos psicológicos superiores como inteligência e criatividade, à demanda por inovação e tecnologia e ao incremento nos investimentos direcionados aos programas e serviços de atendimento especializados destinados aos indivíduos talentosos (Alencar, 2001; Chagas, 2007; Virgolim 2007a).

Concomitantemente, ao avanço apontado prevalecem, ainda, algumas limitações como: (a) a falta generalizada, em muitos países, de leis e políticas públicas que evitem o desperdício do potencial humano; (b) o desvirtuamento do talento, ora marginalizado ou “marginalizante” nas periferias das grandes metrópoles, ora supervalorizado ou banalizado como mercadoria negociada por olheiros capitalistas de grandes corporações globais; (c) a invisibilidade nas instituições educacionais dos potenciais latentes e o evidente despreparo desses estabelecimentos em reconhecer, atender e lidar com a diversidade, complexidade e demandas da contemporaneidade e (d) o escasso investimento em valores sociais subjacentes ao desenvolvimento do talento.

Em geral, os estudos com adolescentes talentosos focalizam o desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo, as diferenças quanto ao gênero e aspectos do ambiente escolar e familiar (Mönks, 2003; Neihart, 2006; Reis, 2002). As investigações de âmbito escolar enfocam as características individuais de alunos a partir da percepção e atitude de professores e as características do ambiente escolar que favorecem o desenvolvimento das habilidades superiores (Chan, 2000; Runnels, Tirri & Adams, 2000; Gallagher & Harradine, 1997). Com relação à família, são examinados aspectos da organização e dinâmica familiar que estimulam e priorizam o desenvolvimento do talento (Chagas 2003; Downey, 2001; Snowden & Christian, 1999; Zajonc, 2001). Como, em geral, esses fatores são estudados isoladamente, é cada vez mais imperativa a realização de pesquisas que descrevam e avaliem as interconexões e influências mútuas entre fatores individuais e contextuais ao longo do curso de desenvolvimento do indivíduo talentoso.

Diante do panorama exposto é imprescindível a execução de pesquisas que elucidem os meandros do desenvolvimento do talento durante a adolescência em seus múltiplos aspectos e interconexões. Esses estudos devem, também, fornecer subsídios que auxiliem no planejamento e na ampliação da oferta de serviços e atendimentos sócio-educacionais eficientes e efetivos para o adolescente talentoso e sua família. Nesse sentido, no planejamento desta pesquisa tomamos por base (a) a atual conjuntura dos estudos na

área de desenvolvimento humano e do desenvolvimento do talento, (b) os paradigmas sistêmicos, que consideram o desenvolvimento como uma organização hierarquizada em múltiplos níveis interdependentes e (c) os pressupostos teórico-metodológicos do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner.

Esses referenciais são descritos no próximo capítulo e preconizam a necessidade de que as pesquisas que envolvem os fenômenos do desenvolvimento sejam planejadas levando em consideração pelo menos dois sistemas ecológicos diferentes, que tenham delineamento com base no modelo processo-pessoa-contexto-tempo e que abranjam diferentes pontos de vistas, inclusive a percepção do indivíduo sobre si mesmo (Bronfenbrenner, 1989, 1996). Em função da adoção desse conjunto de pressupostos, o objetivo dessa pesquisa foi descrever as características individuais e familiares do adolescente talentoso, a partir da percepção do indivíduo talentoso, de seus familiares e professores estabelecendo relações intra e interssistêmicas. Esse objetivo foi traçado com vistas a fornecer subsídios a gestores que atuam na elaboração de políticas públicas e a educadores que atendem alunos superdotados, bem como orientar pais na implementação de práticas favoráveis ao desenvolvimento do talento de seus filhos.

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA

Ao longo deste capítulo apresentaremos considerações sobre o conceito de talento e suas implicações e descreveremos os aspectos teóricos e empíricos associados ao desenvolvimento do adolescente talentoso com relação aos processos biológicos, cognitivos, emocionais e sociais. Também será realizada breve caracterização da família e da escola como nichos de desenvolvimento humano e apontadas limitações dos estudos na área.

O Conceito de Talento e suas Implicações

O conceito de talento adotado tem implicação direta sobre os procedimentos e técnicas de identificação utilizadas, a seleção de estratégias de atendimento, a estrutura de oportunidades e serviços educacionais oferecidos a essa clientela (Alencar & Fleith, 2001; Freeman & Guenther, 2000; May, 2000; Solow, 2001; Virgolim, 2007a). Vários pesquisadores argumentam, ainda, que os conceitos, muitas vezes problemáticos, que reforçam mitos e idéias preconceituosas sobre o indivíduo superdotado, acabam por elitizar ou enviesar qualquer iniciativa de atendimento e desenvolvimento do talento (Alencar, 2007a; Ambrose, 2006; Chagas, 2007).

Na literatura internacional e em publicações brasileiras encontramos várias expressões para designar pessoas com habilidades superiores, utilizadas, via de regra, como sinônimos: mais capazes (Delou, 2007a; Freeman & Guenther, 2000), capacidade e talento (Guenther, 2006a, 2006b); bem-dotados (Campos, 2002; Miller, 1994); superdotados (Alencar & Fleith, 2001), indivíduos com altas habilidades, potencial humano (Fleith & Alencar, 2007) e altas habilidades/superdotação (Brasil, 1995; Brasil, 2006a, 2006b; Fleith, 2007a; Pérez, 2006; Virgolim, 2007a).

No decorrer deste trabalho, a palavra talento será utilizada como sinônimo de superdotação/altas habilidades. Em primeiro lugar, essa postura foi adotada devido a questionamentos com relação à utilização dos termos superdotação e superdotado. Como assinala Alencar (2007a), muitos especialistas têm entendido que esses termos sugerem uma bipolaridade (superdotado e não-superdotado), geram resistência à melhoria de serviços e acesso a oportunidades educacionais e fortalecem idéias errôneas sobre questões genéticas e desempenho ou habilidades extremas.

Em segundo lugar, entendemos que além de equivalente, o termo talento: (a) nos remete a uma visão menos elitista do fenômeno do que a utilização dos termos “superdotação” ou “altas habilidades” que nos induz a ênfase em habilidades extremas,

raras ou incomuns; (b) favorece a compreensão dos aspectos dinâmicos, complexos e multifacetados que envolvem a interação entre o indivíduo talentoso (habilidades cognitivas e psicossociais, traços de personalidade) e o ambiente onde está inserido; (c) flexibiliza e democratiza a inserção de toda a gama de habilidades humanas em seu bojo (Feldhusen & Jarwan, 2000; Lassig, 2002; Renzulli & Reis, 1997; Sabatella, 2005; Vieira, 2006); (d) contribui para a valorização de aspectos personológicos e motivacionais (Wechsler, 1998) e (e) possui ampla utilização na literatura (Alencar, Feldhusen & French, 2004; Feldhusen, 1995; Guenther, 2006a, 2006b; Renzulli & Reis, 1997; Sabatella, 2005; Winner, 1998).

Alguns pesquisadores fazem distinção entre os termos superdotação e talento. Gagné (2004), por exemplo, define talento como desempenho superior dentro de um campo em particular, enquanto a superdotação seria inata e estaria relacionada a um conjunto de habilidades naturais não treinadas e expressas espontaneamente que são desenvolvidas na direção da aquisição da *expertise*. A diferenciação desses termos, no entanto, encontra opositores na literatura. Simonton (2004) sugere que a proposta de Gagné desconsidera dois conceitos, de cunho genético, implicados na trajetória de vida e no desenvolvimento do talento: a *emergênese*¹ e a *epigênese*². Segundo o autor, essas duas variáveis modificam probabilisticamente o desenvolvimento das habilidades superiores, o que contraria a idéia de que as habilidades naturais são determinantes, por exemplo.

Na mesma direção, Guenther (2004) argumenta que a distinção entre os termos talento e superdotação, como elaborado por Gagné (2004), parece realçar a dicotomia entre hereditariedade e ambiente. Corroborando a posição de Simonton (2004) e Guenther (2004), Pérez (2006) sinaliza que aceitar a diferenciação, entre outros aspectos, pode favorecer a hierarquização, a supervalorização ou supremacia de uma concepção em detrimento da outra.

É importante ressaltar que a adoção de um conceito de talento não envolve uma questão de “ser ou não ser”. Pelo contrário, agrega-se à importância dessa escolha a necessidade de ampliação e reconfiguração (a) de indicadores que acoplem toda a diversidade e multidimensionalidade das habilidades humanas ao longo do curso de vida, (b) dos processos dinâmicos envolvidos na produção criativa, (c) de fatores subjetivos que precedem ou sucedem as circunstâncias de vida e (d) das oportunidades sócio-culturais

¹ Emergênese: consiste na necessidade de ser herdado um conjunto de componentes genéticos a fim de que haja a expressão de um dado traço ou habilidade.

² Epigênese: diz respeito à dinâmica, mudança ou modificações transmissíveis e reversíveis das expressões dos genes, sem que ocorra alteração estrutural na seqüência de DNA (Gottlieb, 2003).

disponíveis em certos tempos históricos. Por outro lado, o emprego de perspectivas atualizadas para a investigação do talento deve ser capaz de promover, não somente um melhor entendimento das potencialidades humanas, mas um maior engajamento da sociedade em termos de prioridade, investimento, valorização e linhas de ação na direção de seu desenvolvimento (Ambrose, 2006; Guenther, 2006a).

Inferir um conceito de superdotação ou talento implica, obviamente, considerar traços e características pessoais, visão multidimensional de inteligência e a observação de aspectos sócio-histórico-culturais. Além disso, esses fatores devem ser conjugados aos processos de identificação do talento e ao reconhecimento da diversidade sócio-cultural e das habilidades específicas num *continuum* direcionado a auto-realização. Nessa direção, é importante observar que um conceito que visa explicar o talento ou comportamentos de superdotação deve ser baseado: (a) em dados empíricos, (b) possibilitar a construção ou seleção de estratégias e instrumentos direcionados ao processo de identificação e ao atendimento das necessidades dessa clientela e (c) permitir a investigação de sua validade (Alencar & Fleith, 2001).

O conceito de superdotação ou talento também está sujeito a variações sócio-histórico-culturais (Chagas, 2003; Soares, Arco-Verde & Baibich, 2004; Virgolim, 2007a). Essas variáveis podem interferir no processo de identificação de indivíduos talentosos, mediar o acesso e a oferta de oportunidades e atrair certos indivíduos com certas características e habilidades para determinados campos e domínios (Ambrose, 2006).

Assim, uma sociedade que valoriza, por exemplo, a racionalidade e as habilidades lingüísticas pode elevar os níveis de desempenho de áreas do conhecimento que privilegiam essas características. Por outro lado, comunidades que valorizam a força, a aparência física e o trabalho braçal, avaliarão o talento a partir de critérios distintos. Desse modo, dependendo da cultura e do momento histórico, poderá haver um aumento na demanda social por especialistas, produção e elevação nos níveis médios de desempenho de certas áreas em detrimento de outras (Chagas, 2003; Virgolim, 2007a; Winner, 1998).

Nesse sentido, Elias (1995) argumenta que “a criação de um produto artístico exige que a fantasia pessoal do produtor se subordine a um padrão social de produção artística, consagrado pela tradição e garantido pelo poder de quem consome arte” (p. 49). Para o autor, mesmo para indivíduos talentosos, é difícil romper com as regras sociais, impressas em certo tempo histórico, para seguir o fluxo de sua própria imaginação. Essa ruptura, por vezes, confere à pessoa uma condição de desvio social que marca o seu destino social, em

geral, rumo à marginalização. Ou seja, as possibilidades, a condição e a vontade humanas (individuais) são limitadas pelos parâmetros sociais (Elias, 1994, 1995).

A história familiar, a percepção e as crenças e valores parentais também são fatores sócio-culturais que exercem forte influência na maneira como a família concebe o talento (Solow, 2001). Via de regra, as experiências prévias dos membros da família com essa temática direciona e configura a maneira como as habilidades superiores ou tipos de talento serão ou não estimulados e reconhecidos.

Os pais podem reagir de forma recriminatória ao envolvimento do adolescente com o desenho ou artes, proibindo ou cerceando a produção nessa área. Ou, pelo contrário, pode exigir uma performance superior, assumindo uma postura de exibicionismo ou superestimulação (Chagas, 2003). Em sentido mais amplo, vários pesquisadores (Fleith & Guimarães, 2006; Sabatella, 2007) ressaltam a necessidade de serem criados serviços de orientação e aconselhamento familiar com a finalidade de informar os pais sobre as características e necessidades dos filhos talentosos e sobre alternativas para lidarem com essas peculiaridades e reconhecerem e nutrirem o talento.

O conceito de superdotação tem sido, historicamente, mesclado ao conceito de inteligência e suas medidas (Alencar 2007a; Sabatella, 2005). A partir dessa perspectiva, era considerado superdotado ou talentoso o indivíduo com elevado desempenho intelectual medido por testes de inteligência. Essa postura tem sido questionada, nas últimas décadas, devido ao entendimento de que esses testes são limitados para avaliar as várias dimensões do intelecto e não contemplam variáveis importantes associadas ao desenvolvimento do talento como criatividade, motivação e liderança (Alencar, 2007a; Guimarães & Ourofino, 2007; Virgolim, 2007a).

Esse entendimento atual tem levado à adoção de novos procedimentos e paradigmas para identificação e definição do talento (Alencar, 2007b). Entre as transformações notadas salienta-se o uso de processos e procedimentos observacionais e contextuais na identificação de indivíduos talentosos, onde têm sido incorporados: (a) um conceito multidimensional de inteligência, influenciado, principalmente, pela teoria das inteligências múltiplas elaborada por Gardner (1994, 1995) e (b) a incorporação de fatores criativos, motivacionais e de liderança (Guimarães & Ourofino, 2007).

Corroborando essa tendência, Guenther (2006a) salienta que a procura do talento já não se limita a selecionar crianças que alcancem determinado padrão de desempenho, como pontos em um teste, ou respostas em algum instrumento destinado a apresentar “resultado”. Ao contrário implica

averiguar a postura geral da pessoa no processo de produção e compreensão, seu estilo de ser, perceber e agir (p. 55).

No Brasil, duas definições são mais utilizadas em documentos oficiais e em publicações: a do relatório Marland e a elaborada por Renzulli e Reis (1997). A primeira definição foi publicada, originalmente, pelo Departamento de Saúde, Educação e Bem-estar dos Estados Unidos em 1972, no Relatório Marland e consta nos principais documentos oficiais brasileiros e em diretrizes educacionais (Brasil, 1994, 1995, 2006a; Distrito Federal, 2006).

Segundo esses documentos são consideradas crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer um dos seguintes aspectos: (a) capacidade intelectual superior, (b) aptidão acadêmica específica, (c) pensamento criador ou produtivo, (d) capacidade de liderança, (e) talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música e (f) capacidade motora. Essas categorias podem ser combinadas ou isoladas na identificação de pessoas talentosas (Brasil, 1995; Distrito Federal, 2006).

Algumas críticas têm sido apresentadas a essa definição, entre as quais destacamos duas: (a) ênfase nas características intelectuais em detrimento dos fatores motivacionais, amplamente reconhecidos como essenciais para o estudo de pessoas proeminentes ou talentosas e (b) natureza não-paralela das seis categorias que compõem a definição. Conforme, Renzulli, citado em Alencar & Fleith (2001), a habilidade acadêmica e o talento para artes são campos de atividades humanas ou áreas de desempenho, enquanto, por exemplo, o pensamento criador e a capacidade de liderança são processos que podem ser aplicados em qualquer área de desempenho nos quais os talentos e habilidades se manifestam (Alencar, 2007a; Alencar & Fleith, 2001).

Para atender aos objetivos dessa pesquisa, adotamos a definição baseada em modelo multifatorial desenvolvida por Renzulli (1986) e Renzulli e Reis (1997) descrita no Modelo dos Três Anéis. Essa decisão foi tomada por entendermos que o talento é um fenômeno multifacetado e dinâmico que envolve a interação de capacidades individuais multiníveis associadas a componentes multidimensionais do contexto sócio-histórico-cultural. Além disso, essa concepção é amplamente citada na literatura e em publicações recentes de vários países, inclusive no Brasil, vinculadas a documentos oficiais e programas educacionais (Brasil, 2006a, 2006b; Distrito Federal, 2006; Fleith, 2007a; Virgolim, 2007a).

A definição elaborada por Renzulli (1986) e Renzulli e Reis (1997), no *Modelo dos*

Três Anéis, envolve a interação dinâmica entre três fatores ou anéis interligados: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. A habilidade acima da média pode ser geral ou específica.

As habilidades gerais consistem no engajamento de processos de pensamento abstrato, na capacidade de processar informações e na integração de experiências que resultem em respostas adaptativas ou adequadas a novas situações e problemas. Essas habilidades são relacionadas, por exemplo, à memória, à fluência verbal, ao raciocínio lógico e numérico e às relações espaciais.

As habilidades específicas são relacionadas à capacidade de adquirir conhecimentos e dominar técnicas e estratégias aplicadas a um domínio em particular como música, literatura, física, dança e astronomia. Ao contrário das habilidades gerais, as habilidades específicas não são facilmente medidas em testes psicométricos.

O envolvimento com a tarefa é o anel relacionado aos fatores motivacionais, que são descritos por Renzulli e Reis (1997) em termos de altos níveis de perseverança, energia, concentração e dedicação investidos na execução de um projeto, problema ou área de performance em particular.

A criatividade é o fator que reúne características do pensamento criativo (fluência, flexibilidade e originalidade), traços de personalidade (abertura a novas experiências, sensibilidade, coragem de correr riscos e curiosidade) e características de produção criativa (inovação, abundância ou riqueza de detalhes). O conjunto desses três fatores não é encontrado em todas as pessoas, em todas as circunstâncias, em todo o tempo ou em igual proporção. Por isso, requerem o planejamento variado de oportunidades educacionais e sociais a fim de serem desenvolvidos (Renzulli & Reis, 1997).

Para Renzulli (1986) e Renzulli e Reis (1997) há dois tipos de superdotação: uma acadêmica ou escolar e a outra criativo-produtiva. A superdotação acadêmica, como o próprio nome indica, está relacionada às habilidades acadêmicas como aprender rapidamente e tirar boas notas. Por outro lado, a superdotação criativo-produtiva “diz respeito àqueles aspectos da atividade humana na qual se valoriza o desenvolvimento de produtos originais” (Alencar, 2007a, p. 22). Para esses autores, os tipos de superdotação são igualmente importantes e estão associados a determinadas características e habilidades individuais e às demandas sócio-culturais do ambiente em que o indivíduo está inserido (Chagas, 2007).

Diante das considerações sobre a definição de talento e suas implicações, passamos a delinear uma seqüência de eventos dinâmicos e contínuos que configuram e solicitam

desempenho, tarefas ou atividades específicas amplamente relacionadas ao desenvolvimento de adolescentes talentosos.

O Desenvolvimento de Adolescentes Talentosos: Aspectos Teóricos e Empíricos

O estudo do talento a partir de uma perspectiva do desenvolvimento é recente e se traduz em um dos desafios para a área (Subotnik, 2003). A maioria das pesquisas com indivíduos talentosos ainda é centralizada no período da infância, em situação escolar ou familiar, por breves períodos de tempo e com pouca consideração das interconexões multidimensionais que envolvem os processos de desenvolvimento humano ao longo do tempo.

Tal inferência demonstra a necessidade de sistematização do conhecimento sobre indivíduos talentosos à luz de pressupostos da ciência do desenvolvimento humano. E, igualmente, evidencia a emergência de planejamentos de pesquisas que considerem a combinação complexa de variáveis. Combinação essa que tece uma rede específica ou fluxo de influências significativas entre o indivíduo talentoso e o contexto (mudanças, estabilidades, competências pessoais e sociais, demandas ambientais) e que formata trajetórias únicas (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005; Gagné & Schader, 2006; Simonton, 2004).

Nesse sentido, o estudo com adolescentes talentosos pode ajudar a preencher a lacuna percebida na literatura quanto ao desenvolvimento do talento ao longo do curso de vida. A adolescência marca o fim do ciclo infantil e o início da vida adulta. Esse fato torna imprescindível a compreensão dos processos que caracterizam essa etapa evolutiva, uma vez que as mudanças que ocorrem durante a adolescência são tendências ou interesses dinâmicos que orientam o desenvolvimento para novas direções, ações e emoções (Oliva, 2004a, 2004b).

De acordo com Vygotsky (2000), as transformações que ocorrem em um nível do desenvolvimento do adolescente têm reflexo nos demais níveis e não podem ser vistas de forma isolada ou uniforme. Com relação ao funcionamento psíquico, por exemplo, a habilidade intelectual elevada do adolescente talentoso pode estar relacionada a um alto nível de concentração e de sensibilidade sensorial; a moralidade precoce pode ser conjugada a habilidades lingüísticas e verbais acima da média. Ademais, o senso de justiça pode ser associado às características criativas como o questionamento de regras e de autoridade; assim como o intenso processamento de pensamento analítico pode ser relacionado com maiores níveis de autoconsciência (Fortes-Lustosa, 2007; May, 2000).

As relações mencionadas anteriormente não garantem o desenvolvimento sincrônico entre as habilidades cognitivas superiores e as habilidades motoras, afetivas ou sociais. A assincronia é uma característica importante do desenvolvimento de crianças e adolescentes talentosos e diz respeito a certos níveis de discrepância entre o desenvolvimento intelectual, social, emocional e físico (Lovecky, 1997; Rimm, 2002; Silverman, 2002). Esses níveis de discrepâncias podem desencadear conflitos inter e intrapessoais entre talentosos, suas famílias e pares, promovendo situações de dilema e estresse. A assincronia é um fenômeno percebido durante a infância e adolescência, que pode perdurar por toda a vida dependendo da trajetória, da configuração social e do tipo de talento (Edmunds & Edmunds, 2005; Olenchak, 1999; Sabatella, 2005; Sankar-DeLeeuw, 2004; Tolan, 1994).

Em geral, as discrepâncias entre os níveis de desenvolvimento são mais acentuadas em indivíduos talentosos quando comparados aos seus pares (Gross, 2002; Ourofino & Guimarães, 2007; Silverman, 2002). Crianças e adolescentes talentosos tendem a demonstrar maiores níveis de intensidade e sensibilidade emocional e intelectual (denominados superexcitabilidades). Essas características impactam o desenvolvimento ao longo do curso de vida e são amplamente citadas na literatura (Fortes-Lustosa, 2007; Fleith, 2007b; O'Connor, 2002).

As superexcitabilidades foram descritas por Dabrowski, conforme citado em Silverman (1993), como a capacidade de responder a uma quantidade variada de estímulos. De acordo com Dabrowski, existem cinco formas ou maneiras de expressão das superexcitabilidades: psicomotora, sensorial, imaginativa, intelectual e emocional. A superexcitabilidade psicomotora está associada aos altos níveis de energia e entusiasmo, impulsividade, compulsividade no falar, hábitos nervosos, organização extremada, competitividade (Fleith, 2007b).

A superexcitabilidade sensorial está integrada ao prazer obtido por meio dos sentidos, prazer estético (apreciação da beleza de objetos, estilos de escrita), desejo de aparecer e ser elogiado. A superexcitabilidade intelectual diz respeito à curiosidade, planejamento detalhado de projetos, grande capacidade de concentração, introspecção, desenvolvimento de hierarquia de valores, metacognição e integração de pensamentos conceituais e intuitivos (Silverman, 1993).

A superexcitabilidade imaginativa é caracterizada pelo uso freqüente de imagens e metáforas, facilidade de fantasiar e inventar coisas, percepção dramática, poética e pensamentos mágicos e animistas. Finalmente, a superexcitabilidade emocional evidencia-

se pela expressão intensa de sentimentos positivos (intensa alegria, entusiasmo), negativos (inadequação, inferioridade, medo) e ambíguos (chorar e rir ao mesmo tempo), oscilação de humor, somatizações (dores de estômago e de cabeça, alergias), altos níveis de empatia ou dificuldade de ajustamento a novos ambientes, suscetibilidade à depressão e ideação suicida (Fleith, 2007b; O'Connor, 2002; Silverman, 1993).

Com relação ao desenvolvimento de adolescentes talentosos é importante ressaltar, ainda, que esses indivíduos não formam uma população homogênea (Alencar 2007a; Chagas, 2007). Por isso, algumas características apresentadas ao longo desse capítulo podem ser observadas em alguns adolescentes talentosos e em outros não. Também é igualmente relevante mencionar que, apesar deste estudo apresentar um recorte e ênfase na adolescência, o desenvolvimento do talento é contínuo, dinâmico e multifacetado.

Aspectos Biológicos e Cognitivos Associados ao Desenvolvimento do Adolescente Talentoso

Vários teóricos do desenvolvimento apontam a puberdade como um processo acentuadamente marcado por alterações biológicas (hormonais) que principia e caracteriza a primeira fase da adolescência (Campos, 2002; Cole & Cole, 2004; Hockenbury & Hockenbury, 2001; Palacios & Oliva, 2004; Papalia, Olds & Feldman, 2006). A puberdade pode irromper antes do término da primeira década de vida e estender-se para além da segunda, dependendo da cultura e de características individuais (Hutz, 2002; Palacios & Oliva, 2004).

Os eventos pubertários, apesar de terem caráter universal, podem variar de indivíduo para indivíduo com relação a sua expressão, ritmo ou extensão (Papalia, Olds & Feldman, 2006). Os processos biológicos desencadeados nesse período modificam os aspectos psicossociais e direcionam o desenvolvimento posterior. Essa conjuntura torna a adolescência uma importante fase evolutiva para o estudo dos processos de desenvolvimento humano (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001).

As mudanças biológicas são relativamente rápidas durante a puberdade e modificam o funcionamento emocional e social. De certa forma, a puberdade desfaz a aparente estabilidade obtida na primeira década da vida e gera conflitos intra e interpessoais na busca da definição e consolidação de uma identidade adulta (Bianculli, 1997; Marcondes-Filho & cols., 2002). Esses eventuais desconfortos com as mudanças biológicas podem acarretar riscos à saúde como a adoção de dietas pouco saudáveis para corresponder às pressões sociais em torno dos padrões de beleza ou o início prematuro da

atividade sexual (Cole & Cole, 2004).

Também é reconhecido que as mudanças neuropsicológicas dessa fase interferem na organização cognitiva e nos níveis de desenvolvimento de habilidades intelectuais, afetivas e sociais de adolescentes talentosos (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993; Winner, 1998). Sendo assim, os eventos biológicos pubertários não podem ser considerados isoladamente, mas devem ser vistos como parte constitutiva do sujeito como um todo. Seus processos são interconectados de forma complexa aos demais processos dinâmicos que envolvem o sujeito, suas relações e o contexto sócio-histórico-cultural no qual está inserido.

Em geral, os estudos realizados com adolescentes talentosos focalizam as características intelectuais excepcionais. Essas habilidades são identificadas na infância e evoluem, especialmente, na adolescência, quando são aperfeiçoadas e elaboradas de maneira mais consciente (Gardner, 1997). Do ponto de vista neurológico, as características intelectuais são associadas à alta eficiência do funcionamento e às diferenças qualitativas da organização cerebral (Fingelkurts & Fingelkurts, 2003; Sabatella, 2005; Winner, 1998, 2000).

Entre as características da organização cerebral de adolescentes talentosos são citadas as conexões neuronais mais complexas e a densidade de atividade no córtex e área frontal do cérebro (Staudt & Neubauer, 2006). Alguns estudos com adolescentes superdotados com habilidades superiores, principalmente nas áreas de matemática e música, têm demonstrado que a organização cerebral é mais bilateral e simétrica que o usual e que o hemisfério direito participa em atividades que são ordinariamente reservadas ao hemisfério esquerdo (O'Boyle, 2005; Staudt & Neubauer, 2006; Winner, 2000).

Com relação à eficiência neural, Staudt e Neubauer (2006) realizaram estudo comparativo com 31 adolescentes com idade entre 15 e 18 anos. Os participantes foram selecionados com base em testes psicométricos de inteligência geral (QI), de habilidades intelectuais verbais, numéricas e viso-espacial. Os resultados revelaram que os adolescentes com QI acima da média eram mais fluentes na produção de idéias e palavras e, durante a realização das tarefas previstas, mantiveram um baixo nível de ativação cortical quando comparados aos estudantes com QI médio. Esses resultados parecem demonstrar maior nível de especialização do cérebro ou eficiência neural.

Ainda dentro dessa perspectiva, Fingelkurts e Fingelkurts (2003) sugerem que o potencial para a superdotação é um fator biológico inato e que o desenvolvimento e a realização do talento são, respectivamente, uma questão biossocial e psicobiológica. Para

esses últimos autores o estudo do funcionamento e estrutura cerebral de indivíduos superdotados intelectualmente constitui uma oportunidade única para conhecer o potencial humano em geral.

Singh e O'Boyle (2004) compararam as interações cerebrais inter-hemisféricas globais e locais de adolescentes superdotados em matemática (idade média de 13,7 anos), com um grupo controle formado por adolescentes e universitários, com idade média de 13,1 anos e 20,3 anos, respectivamente. Os resultados sugerem que há uma cooperação reforçada entre os hemisférios cerebrais de adolescentes superdotados na área de matemática. Essa cooperação é diferente em termos da ativação seletiva de regiões do cérebro, fluxo de informações e comunicação entre hemisférios. Os pesquisadores conjecturam que essa característica funcional pode ser exclusiva do cérebro desses adolescentes.

Alguns pesquisadores também mencionam a relação entre as habilidades intelectuais de adolescentes e pré-adolescentes superdotados de ambos os sexos com os níveis de testosterona (Ostatnikova & cols., 2000; Winner, 2000). A pesquisa realizada por Ostatnikova e cols. (2000) demonstrou que os níveis de concentração de testosterona na saliva de pré-adolescentes superdotados eram menores quando comparados aos estudantes não superdotados. Esse resultado, apesar de exploratório, corrobora outros estudos citados em Ostatnikova e cols. sobre o espectro das atividades do sistema endócrino sobre o desenvolvimento do talento. Esses achados sugerem que a secreção da testosterona afeta as características físicas e o funcionamento e a estrutura cerebral ao longo da vida. Esses níveis podem estar associados à maior complexidade de respostas neuronais ou conexões sinápticas com conseqüências sobre o comportamento cognitivo de indivíduos superdotados na adolescência (Ostatnikova & cols. 2000).

Outro estudo conduzido com adolescentes talentosos por Hassler e Birbaumer, citado em Winner (2000) e Ostatnikova (2000), traz evidências de que há uma associação das bases hormonais com o talento musical. Os resultados demonstraram que o nível de testosterona em adolescentes com talento musical é mais baixo quando comparado ao de seus pares.

Além das bases biológicas relacionadas aos processos intelectuais, vários teóricos do desenvolvimento mencionam a ocorrência de mudança significativa na estrutura e funcionamento do pensamento durante a adolescência (Piaget, 1983, 1990; Wallon, 1995). Um novo patamar de construções endógenas é atingido quando o adolescente começa a compreender a inversão, reversibilidade e irreversibilidade.

Essa capacidade emergente de estabelecer relações possibilita a tomada de decisão, a solução de problemas e construção de um projeto de vida próprio (Inhelder & Piaget, 1976). Os adolescentes tendem a desenvolver e refinar uma variedade de capacidades do pensamento operacional formal, como: (a) raciocinar sobre problemas hipotéticos, (b) pensar abstratamente, (c) explorar possibilidades e alternativas, (d) utilizar estratégias sofisticadas de armazenamento e recuperação de eventos na memória, (e) pensamento recursivo e (f) capacidade de antecipação.

O pensamento formal colabora, segundo Piaget e Inhelder (1982), com o manejo e construção de idéias racionais, estéticas e sociais e de valores ideais ou supra-individuais. A essas características Papalia, Olds e Feldman (2006) acrescentam o acúmulo gradual de conhecimento e de saberes em campos específicos, aumento na capacidade de processamento de informações, desenvolvimento da metacognição, da consciência ou monitoramento de seus próprios processos e estratégias mentais. Para Wallon (1995) e Mahoney e Almeida (2006), nessa fase há o fortalecimento do pensamento categorial, onde tarefas como definir e explicar se tornam mais abrangentes. Além disso, o adolescente tem uma melhor apreensão da noção de tempo futuro e maior consciência de si; a oposição ou confronto na busca de uma identidade autônoma leva a auto-afirmação e possibilita a discriminação de idéias, sentimentos, valores e limites. Nesse sentido, “os recursos intelectuais enriquecem as possibilidades do eu, ampliando-o e flexibilizando-o” (Galvão, 1995, p. 98).

Estudos com indivíduos talentosos revelam que, desde muito cedo, eles se envolvem em questões filosóficas, políticas e morais e demonstram alto nível de metacognição e reflexão abstrata (Chagas & Fleith, 2006; Lovecky, 1997; Vieira, 2005). De certa forma, crianças talentosas operam mentalmente com bases mais formais e utilizam o raciocínio lógico-dedutivo e abstrato mais cedo do que seus pares. Essas especificidades ampliam as possibilidades de interiorização de esquemas de ação ou pensamento intuitivo durante a adolescência (Freeman, 2001; Piaget, 1970; Ramozzi-Chiarottino; 2005).

O desenvolvimento precoce de habilidades cognitivas e verbais superiores podem atuar tanto como agente facilitador quanto dificultador das interações inter e intrapessoais na adolescência (Neihart, 1999; Lee, 2002). Ainda em tenra idade, indivíduos talentosos demonstram maior disciplina mental, atenção mais focada e apreensão da noção de tempo futuro. Essas características parecem facilitar as interações consigo mesmo e com os pares. De certa forma, elas antecipam, em parte, o que é esperado para adolescência como a

consciência de si mesmo, a diferenciação dos outros e o estabelecimento, questionamento e julgamento de valores (Fortes-Lustosa, 2004; Galloway & Porath, 1997; Mahoney & Almeida, 2006; Mönks, 2003; Neihart, 1999, 2002; Olenchak, 1999; Sabatella, 2005; Zuo & Tao, 2001).

No entanto, outras características intelectuais típicas de crianças talentosas podem ser acentuadas durante a adolescência e impactar de forma negativa a interação com os pares (Lee, 2002). Entre os atributos que dificultam a socialização do adolescente talentoso destacamos aqueles assinalados por Winner (1998) e Lee (2002): precocidade no desenvolvimento físico, cognitivo e social, altos níveis de atenção e concentração, memória de reconhecimento exacerbada, preferência por novidades, linguagem oral avançada.

O Desenvolvimento Emocional e Social do Adolescente Talentoso

De forma geral, na adolescência, os relacionamentos sociais sofrem uma reorganização marcante (Lerner & Castellino, 2002; Papalia, Olds & Feldman, 2006). Os adolescentes costumam passar duas vezes mais tempo em companhia de outros adolescentes do que com seus pais e outros adultos. Essa mudança observada nas interações sociais parece orientada para a busca de apoio, auto-estima e identidade (Costa, 2006). A adesão a padrões comportamentais de grupo é voluntária e funciona como via de acesso para se fazer novos amigos (Cole & Cole, 2004; Oliva, 2004b).

Estudo clássico realizado por Csikszentmihalyi, Rathunde e Whalen (1993) com 208 adolescentes talentosos das áreas de matemática, ciências, música, artes e esportes é repleto de detalhes sobre os aspectos do desenvolvimento emocional e social. Os resultados evidenciaram que os adolescentes do estudo despendiam mais tempo em atividades relacionadas ao seu talento, área de interesse e *hobbies*. Quanto à escolha de companhia, eles não diferiram de seus pares, preferindo, na maior parte do tempo, estar com outros adolescentes. No entanto, demonstraram maiores níveis de interação com seus pais e irmãos.

Os adolescentes talentosos investigados por Csikszentmihalyi, Rathunde e Whalen (1993) tendiam, com maior frequência, a ocupar o tempo livre com atividades de estudo e lazer estruturado relacionado ao seu domínio de talento. Esses adolescentes também se referiam a si mesmos como mais alegres e satisfeitos com as atividades acadêmicas. Eles se percebiam como mais dispostos e engajados em experiências positivas e atividades produtivas e demonstravam um senso claro de identidade e do que desejavam se tornar

quando adultos. Além disso, possuíam níveis mais altos de concentração e motivação intrínseca, persistência, curiosidade, desejo de superar-se e de dominar conhecimentos e técnicas de sua área de talento. Eles, ainda, pareciam fortemente influenciados por fatores exógenos como participação em eventos, concursos, competições e premiações e o reconhecimento do talento por meio de elogios e certo *status* social (como por exemplo, tornar-se popular, famoso ou admirado pelos pares).

Resultados semelhantes foram encontrados em outro estudo clássico realizado por Bloom (1985). Essa pesquisa contou com a participação de 120 indivíduos das áreas de música (pianistas) e artes (escultores), esportes (nadadores, tenistas), matemática e ciências. Com relação ao período da adolescência, ficou demonstrado que os participantes eram envolvidos em uma variedade de atividades como recitais, competições, concertos e exposições. Essas atividades mantinham os adolescentes engajados, na maior parte de seu tempo livre, com o aperfeiçoamento de suas habilidades e centrados em metas e objetivos de alta performance. O envolvimento nesse tipo de atividades parece estabelecer um ciclo dinâmico e retroalimentado de reconhecimento do talento, motivação para alta performance e auto-realização.

Na mesma direção, Csikszentmihalyi, Rathunde e Whalen (1993) salientaram, entre outros aspectos, que a motivação intrínseca e extrínseca interagem mútua e ciclicamente no desenvolvimento do talento. Nesse sentido, o reconhecimento das habilidades pelo domínio e o campo, o *background* e o suporte familiar associados a alguns traços de personalidade foram apontados como imprescindíveis para o desenvolvimento do talento e promoção do sucesso de adolescentes talentosos.

Sak (2004) comparou os resultados de 40 estudos realizados com 5.723 adolescentes com relação a fatores psicológicos. Os resultados dessa investigação demonstraram que adolescentes talentosos parecem ser mais introvertidos, intuitivos, conclusivos, impacientes e interessados por situações complexas e novidades, quando comparados aos adolescentes em geral. Quando comparados entre si, foram observadas diferenças com relação ao tipo de talento, características individuais e intelectuais e gênero. As adolescentes talentosas demonstraram ser mais extrovertidas, intuitivas e possuir preferência acadêmica por atividades baseadas em sentimento e julgamento quando comparadas aos rapazes talentosos. Em geral, os rapazes pareciam ser mais introvertidos e lógicos e possuir preferência por ambiente de aprendizagem tranquilo e trabalho individual.

O ajustamento comportamental e emocional de adolescentes talentosos alimenta

um debate controverso (Richards, Encel & Shute, 2003). De um lado as pesquisas revelam que esses adolescentes são mais ajustados quando comparados com seus pares não talentosos (Freeman, 1997; Neihart, 1999; Terman, 1971; Winner, 1998). Essas pesquisas revelam que a capacidade intelectual pode funcionar como fator de proteção, proporcionando aos jovens talentosos a possibilidade de apresentarem menor nível de depressão, grande senso de adequação, níveis superiores de atenção, maior maturidade intelectual, habilidades avançadas de resolução de problemas, atitude mais positiva frente às adversidades ambientais, desenvolvimento social precoce, auto-estima elevada e autoconceito mais positivo (Field & cols., 1998; Richards, Encel & Shute, 2003).

A literatura demonstra que a relação com os pares é fundamental e auxilia o adolescente na testagem da identidade e confiança em si mesmo (Lee, 2002; Oliva, 2004a, 2004b). Os adolescentes talentosos exibem algumas características que podem dificultar a sua socialização com os pares: envolvimento intenso em atividades de seu interesse, independência, motivação intrínseca, altos níveis de concentração, precocidade, complexidade de raciocínio, intensidade e oscilação emocional e perfeccionismo (Lee, 2002).

Há autores que sugerem que adolescentes talentosos, especialmente aqueles com habilidades extremas, apresentam maior vulnerabilidade a problemas emocionais e sociais e maiores riscos para a depressão, ansiedade e suicídio (Greenspon, Parker & Schuler, 2000; Grobman, 2006; Gross, 2002; Jackson & Peterson, 2003; Neihart, 2006; Peterson, 2001; Rimm, 2002; Schultz & Deslile, 2003). Nessa direção, Schuler (2002) chama a atenção para os estudos desenvolvidos por Barker e Roberts e Lovett que apontam altos níveis de perfeccionismo entre adolescentes superdotados. Schuler (2002) define o perfeccionismo como uma combinação entre pensamentos e comportamentos associados a altas expectativas sobre o desempenho. A autora aponta o perfeccionismo como um dos múltiplos fatores que favorecem a elevação dos problemas emocionais na adolescência e o risco para o suicídio.

Cassady e Cross (2006) assinalam, também, uma correlação positiva entre a depressão, a rejeição pelos pares, o desespero e baixa auto-estima com a ideação suicida e o suicídio entre adolescentes talentosos. O estudo comparativo realizado por esses autores, contou com a participação de 334 adolescentes superdotados da área acadêmica e 287 estudantes com habilidades medianas. A pesquisa teve como objetivo descrever as diferenças entre os dois grupos com relação a componentes da ideação suicida. Os resultados revelaram que adolescentes superdotados estruturam a ideação suicida de

maneira diversa dos demais adolescentes com relação a quatro fatores ambientais: planos e desejos suicidas, fixação mórbida (atenção focalizada na morte e doenças ou ferimentos graves), isolamento social e impacto social da comunicação da ideação sobre os outros.

Os resultados conflitantes com relação ao ajustamento emocional e social de adolescentes talentosos apresentados na literatura podem ser explicados, em parte, pela diversidade metodológica utilizada (estudos de caso, estudos clínicos, entrevistas com pais, opinião de especialistas), pelo foco em fatores endógenos, exógenos e estressores específicos e pelo estudo de subgrupos de indivíduos talentosos (Olenchak, 1999; Osborne & Kenny, 2005; Richards, Encel & Shute, 2003).

Apesar dos resultados contraditórios encontrados na literatura sobre o ajustamento emocional do indivíduo talentoso, os amigos e a família são apontados como agentes importantes para a construção da identidade, a estabilidade emocional e bem-estar, adesão a novas aspirações, interesses e habilidades e para a escolha da futura carreira profissional do adolescente talentoso (Lee, 2002; Neihart, 2006).

É importante ressaltar que as características dos adolescentes talentosos não devem ser vistas como atributos isolados ou que possam ser atribuídos de forma homogênea ao universo desses indivíduos. Pelo contrário, torna-se imprescindível que essas peculiaridades sejam analisadas à luz de processos dinâmicos, multifacetados e interconectados. Processos esses que envolvem a complexidade das interações e relações do organismo e dos sistemas ecológicos em seus múltiplos níveis.

Entre os processos que impactam o desenvolvimento do talento na adolescência passamos a considerar aqueles que envolvem a elaboração e integração da identidade e questões relacionadas ao gênero.

O Desenvolvimento da Identidade e Questões de Gênero entre Adolescentes Talentosos

Há uma série de desafios que emergem durante a adolescência. De acordo com vários pesquisadores do desenvolvimento, o principal é a necessidade de conceber e integrar uma identidade a partir de possíveis combinações entre crise, exploração e compromisso (Cole & Cole, 2004; Erickson, 1971; Mussen & cols., 1995).

É esperado, no decorrer dessa etapa, que novos papéis sejam desempenhados e decisões importantes sejam tomadas quanto ao futuro: emprego, profissão, casamento e independência (Mussen & cols., 1995). A conquista da identidade é considerada um requisito imprescindível para o ajustamento psicológico nas fases posteriores. A identidade integra os componentes da personalidade e dota as ações do adolescente de significado

(Oliva, 2004a). Nesse sentido, Erickson (1971) propõe:

O sentimento de identidade do ego, então, é a segurança acumulada de que a coerência e a continuidade interiores elaboradas no passado equivalem à coerência e à continuidade do próprio significado para os demais, tal como se evidencia na promessa tangível de uma “carreira” (p. 241).

A partir dessa perspectiva, Neihart (2006) e Howard-Hamilton e Franks (1995) sugerem que a formação da identidade de adolescentes talentosos é fortemente mediada por aspectos culturais vinculados à classe social, raça, gênero e etnicidade. Em algumas culturas, atitudes e comportamentos de liderança são considerados traços “masculinos” incompatíveis com os estereótipos e papéis sociais femininos. Com isso, a conjunção inteligência e feminilidade, por exemplo, apesar de serem atributos desejáveis, muitas vezes, tornam as adolescentes alvo de hostilidade nesses grupos. Também parecem igualmente excludentes, em certos grupos, a associação criatividade e masculinidade. Rapazes altamente criativos podem ser discriminados por seus pares por apresentarem níveis mais altos de “sensibilidade estética” e traços atribuídos a papéis femininos recebendo baixa motivação ambiental para a sua expressão (Howard-Hamilton & Franks, 1995; Neihart, 2006).

Da mesma maneira, adolescentes de grupos étnicos, minoritários ou provenientes de ambientes em desvantagem econômica, também podem ser questionados sobre aspirações, crenças e valores que pareçam contraditórios às expectativas sócio-culturais do grupo a que pertencem. Essa dissonância pode levar a apatia, conflitos de afiliação, autoconceito negativo e baixa auto-estima (Neihart, 2006).

As aspirações de adolescentes talentosas intelectualmente e de classes minoritárias parecem declinar com o passar do tempo (Neihart, 2006). Esse fenômeno pode estar associado a sentimentos de invisibilidade, marginalidade, isolamento, impotência, inadequação, discriminação ou rejeição por parte dos colegas e da família. Essas atitudes discriminatórias tendem a ser relacionadas com as diferenças na maneira de falar, de vestir-se ou de comportar-se e levam a internalização de experiências negativas. Esse cenário aponta a urgência e importância de serem criados e expandidos serviços que auxiliem no desenvolvimento de autoconceito positivo, estratégias de autoproteção, fortalecimento de valores, crenças e aspirações e o treinamento de habilidades sociais.

Outra variável importante a ser considerada com relação à formação da identidade é o suporte familiar (Neihart, 2006), que parece ter maior impacto na constituição da identidade de indivíduos talentosos do que os aspectos demográficos. A relação e a

dinâmica familiar harmoniosa e saudável tendem a promover saúde emocional, competência social e auto-eficácia (Neihart, 2006). O estilo parental, por exemplo, influencia no desenvolvimento da independência e autonomia. Em geral, adolescentes talentosos com maiores níveis de sensibilidade e motivação podem ser influenciados de forma negativa por pais autoritários que restringem sua autonomia. Por outro lado, pais permissivos que impõem poucos limites podem ter baixas expectativas sobre o desempenho do adolescente, o que pode levar ao desânimo.

Encontramos resultados nas pesquisas que apontam diferenças entre adolescentes do sexo feminino e masculino com relação à formação da identidade e maneira como lidam com o desenvolvimento do talento (Reis, 2002). As adolescentes talentosas tendem a negar ou minimizar o talento na adolescência, como estratégia de filiação a um grupo, de enfrentamento da pressão exercida pelos pares, de ajustamento quanto aos papéis ligados aos estereótipos sexuais ou para atender a expectativas parentais (Dalzell, 1998).

O baixo nível de autoconfiança, o não reconhecimento e a não aceitação de suas próprias habilidades ou competência intelectual podem se tornar barreiras internas ao desenvolvimento do talento. Essas barreiras podem ser agravadas durante a adolescência, em virtude das transformações biopsicossociais mencionadas anteriormente e que são típicas dessa fase da vida (Nelson & Smith, 2001; Reis, 2002; Soffner & Newsome, 2001).

Ainda com relação ao gênero, os estudos revelam que a maioria dos estudantes atendidos em programas destinados ao desenvolvimento do talento é do sexo masculino (Chagas, 2003; Magalhães, 2006; Maia-Pinto & Fleith, 2004; Reis, 2002). Ao contrário do que acontece com as adolescentes, os adolescentes talentosos são estimulados a desenvolverem o seu potencial, apresentam autoconceito mais positivo e elevada auto-estima quando comparados a adolescentes do sexo feminino (Dalzell, 1998). Eles demonstram, ainda, maior nível de confiança em suas habilidades e disposição para correr riscos (Dalzell, 1998).

Uma característica comum a adolescentes, do gênero masculino e feminino, altamente inteligentes e criativos é a androgenia (Hébert, 2002; Howard-Hamilton & Franks, 1995). A androgenia é definida como uma habilidade pessoal que possibilita que a pessoa seja ao mesmo tempo agressiva e passiva, sensível e rígida, dominante e submissa (Hébert, 2002). Essa característica impacta o desenvolvimento da identidade do adolescente talentoso e parece estar associada aos níveis de intensidade e sensibilidade emocional e intelectual e à capacidade de responder a um variado espectro de estímulos (superexcitabilidade).

Howard-Hamilton e Franks (1995) investigaram 167 estudantes superdotados, com idade média de 17 anos, que frequentaram curso de verão para estudantes superdotados, em uma universidade. Os resultados encontrados contrariam os de outras pesquisas (Kerr & Nicpon, 2003; Reis, 2002), uma vez que não foram encontradas diferenças entre adolescentes do gênero masculino e feminino quanto à identidade do ego, identificação com papéis sociais e aspirações profissionais. No entanto, ficou evidenciada certa prevalência de papéis considerados andrógenos e masculinos entre as adolescentes como habilidades para liderança e tomada de decisão. Os resultados indicaram, ainda, que os adolescentes talentosos, em geral, além de funcionarem em níveis intelectuais elevados também eram bem-sucedidos do ponto de vista psicossocial.

Estudo retrospectivo realizado por Schlosser e Yewchuk (1998), com mulheres canadenses eminentes, evidenciou o papel relevante da família no desenvolvimento da identidade na adolescência. Os resultados indicaram que a dinâmica familiar favoreceu e fortaleceu o relacionamento interpessoal, o reconhecimento do talento e encorajamento para o desenvolvimento do potencial e carreira profissional. Estes aspectos foram considerados importantes para o sucesso e o engajamento futuro no mercado de trabalho e para o desenvolvimento das habilidades superiores.

Além disso, há autores que apontam a necessidade premente de uma educação voltada para o desenvolvimento da personalidade e identidade do adolescente talentoso. O fortalecimento desses fatores associado a aspectos do desenvolvimento cognitivo é reconhecido também como elemento essencial para a apreensão de valores, virtudes e sentimentos morais, para a melhoria da motivação e auto-estima e o desenvolvimento do talento na adolescência (Fortes-Lustosa, 2007; Guenther, 2006a, 2006b).

O Desenvolvimento Moral em Adolescentes Talentosos

Os adolescentes talentosos, em geral, possuem um desenvolvimento privilegiado com relação a vários aspectos morais: julgamento, sensibilidade, atitude, imaginação e motivação (Fortes-Lustosa, 2004, 2007). Esse fato parece estar associado a aspectos da precocidade intelectual na infância (Lovelock, 1997). Estudo realizado por Pagnin e Andreani, citado em Fortes-Lustosa (2007), demonstrou que os estudantes talentosos apresentaram nível superior de princípios abstratos e gerais, em leis e contratos, em coerência com a teoria de Kohlberg. No entanto, vale destacar que a antecipação no desenvolvimento moral não prediz um julgamento moral maduro (Tirri & Pehkonen, 2002).

Pesquisa realizada por Fortes-Lustosa (2004) com adolescentes talentosos demonstrou que esses alunos apresentavam maiores níveis de reflexividade, orientação para o futuro e certa ambivalência em questões de julgamento moral. Esses indivíduos centralizavam sua atenção na coerência lógica em detrimento de sentimentos mais imediatos de empatia. Fortes-Lustosa conclui que “mesmo entre adolescentes com um nível cognitivo elevado, motivados e criativos, o desenvolvimento da moralidade depende de outros elementos, como a motivação para agir moralmente” (p. 229).

Derryberry e cols. (2005) compararam dois grupos de adolescentes quanto ao julgamento moral. O primeiro grupo era composto por 97 adolescentes superdotados, com idade entre 12 e 16 anos. Esses adolescentes tinham habilidades verbais e matemáticas superiores medidas em testes psicométricos e educacionais. O segundo grupo era composto por 140 estudantes, com idade entre 17 e 52 anos. Os estudantes desse último grupo freqüentavam vários cursos de graduação na mesma universidade onde o primeiro grupo participou de programa de verão destinado a indivíduos superdotados. Os resultados demonstraram que os adolescentes superdotados possuíam desenvolvimento e julgamento moral mais avançado do que os seus pares mais velhos e com instrução formal mais adiantada. Os autores argumentaram que essas evidências se justificam, em parte, pelo desenvolvimento cognitivo e intelectual mais avançado desses alunos como o desejo de refletir profundamente sobre certos conhecimentos e informações sobre si mesmos e sobre os outros. Essas características parecem ser indicadores para o melhor preparo desses alunos, inclusive, para responder e assimilar orientações acadêmicas e educacionais.

O’Leary (2005) também comparou o desenvolvimento de aspectos da personalidade e raciocínio moral entre adolescentes superdotados e não superdotados. O pesquisador coletou dados com 1053 adolescentes com idade entre 13 e 17 anos. Os resultados da pesquisa indicaram que os adolescentes superdotados possuem nível mais intenso de raciocínio moral, atitudes mais altruístas e filantrópicas quando comparados com seus pares. Entre os adolescentes superdotados havia diferenças quanto ao gênero. As adolescentes tinham um nível de raciocínio moral mais elevado quando comparadas aos adolescentes.

Além de ser um aspecto central na experiência do adolescente talentoso, a sensibilidade e o raciocínio moral são expressos, muitas vezes, como uma preocupação exacerbada com problemas mundiais ou como empatia ao sofrimento e aos problemas alheios. Essas habilidades quando desenvolvidas podem se transformar em produtos que promovem o bem-estar para a sociedade em geral. Por outro lado, podem se tornar um

risco se não foram contempladas e estimuladas de maneira positiva, uma vez que podem ser colocadas a serviço de fins indesejáveis, como ressaltam Fortes-Lustosa (2007) e O'Leary (2005).

Resumindo, a compreensão mais ampla das características biológicas, cognitivas ou sócio-emocionais envolve a investigação de uma teia complexa e interativa de fatores dinâmicos presentes nos vários sistemas ecológicos onde o indivíduo está inserido ao longo de sua trajetória de vida. Com isso, essas características não devem ser estudadas isoladas do contexto sócio-histórico-cultural e nem padronizadas de forma caricatural para toda população de adolescentes talentosos.

Entre as interconexões sistêmicas primárias na promoção do desenvolvimento humano e do talento na adolescência estão aquelas que ocorrem na família e na escola, as quais passamos a descrever.

Família e Escola: Nichos de Desenvolvimento do Talento na Adolescência

Dois nichos ecológicos de fundamental importância para o desenvolvimento do potencial humano, especialmente na adolescência, são a família e a escola (Bronfenbrenner, 1986b; Costa, 2006; Krebs, 2006). Nesses dois contextos são construídas as teias de interações sociais, transmitidos os padrões de comunicação e o conjunto de tradições, crenças e valores. É na interseção entre escola e família que são tecidas as redes de apoio que transcendem as gerações, impactam o desenvolvimento ao longo do curso de vida e promovem o desenvolvimento do talento (Bronfenbrenner, 1994; Dessen, 2007).

Com relação às características familiares de adolescentes talentosos, são encontrados resultados controversos na literatura. Estudos citados em Schilling, Sparfeldt e Rost (2006) indicaram que as famílias com adolescentes talentosos tendem a enfrentar problemas específicos ou ter seus problemas intensificados devido ao desenvolvimento atípico ou assíncrono. Por outro lado, estudos desenvolvidos por Meckstroth, Wittmann e Holling, também relacionados em Schilling, Sparfeldt e Rost (2006), não revelaram diferenças significativas entre as famílias com e sem adolescentes talentosos.

De acordo com Schilling, Sparfeldt e Rost (2006), esses resultados contraditórios parecem ter íntima relação com questões metodológicas associadas a critérios de seleção da amostra. Em sua maioria, essas amostras foram selecionadas de programas de enriquecimento, com elevada variabilidade de idade entre os participantes e falta de controle do *status* sócio-econômico. Os mesmos autores mencionaram, ainda, a escassez de estudos que investigam a família como um sistema.

Schilling, Sparfeldt e Rost (2006) investigaram 84 famílias de adolescentes superdotados e 95 famílias de estudantes com habilidades medianas. Foram estudadas variáveis do sistema familiar que contribuem para o desenvolvimento do talento como: coesão, estilo parental, organização familiar, orientação para a realização de tarefas, comunicação e orientação intelectual-cultural. Os resultados indicaram não haver diferenças significativas entre as famílias com relação a esses fatores.

Outro estudo comparativo foi realizado por Chagas (2003) com 14 famílias com pré-adolescentes e adolescentes superdotados e 14 famílias com pré-adolescentes e adolescentes de habilidades medianas provenientes de ambiente sócio-econômico desfavorecido. Os resultados demonstraram que os adolescentes superdotados diferiam de seus pares com relação à posição que ocupavam na família. Eram em sua maioria filhos unigênitos ou primogênitos. As famílias desses adolescentes dispunham de mais recursos materiais em casa, eram mais envolvidas com a vida acadêmica dos filhos e tinham práticas parentais semelhantes às práticas de famílias de classe média-alta. Os resultados indicaram que essas famílias possuíam altas expectativas com relação ao desempenho dos filhos, valorizavam a educação como prioridade e centralizavam e direcionavam os recursos humanos e materiais da família para o desenvolvimento do talento (Chagas, 2003; Chagas & Fleith, 2006).

O estudo revelou, ainda, com relação a características do desenvolvimento, que os adolescentes do estudo apresentaram habilidades e interesses incomuns em tenra idade. Estavam envolvidos em uma quantidade maior de atividades durante o tempo livre e possuíam níveis superiores de criatividade quando comparados aos adolescentes não superdotados (Chagas & Fleith, 2006). É interessante ressaltar, também que não foram encontradas diferenças quanto à defasagem idade e série entre os dois grupos de adolescentes investigados (Chagas, 2003).

Também Van Tassel-Baska (1989a) conduziu investigação com 15 adolescentes de famílias em desvantagem econômica. Seus resultados revelaram que as aspirações, as expectativas e o alto padrão estabelecido, principalmente, pelas mães e avós tiveram um impacto positivo sobre o desenvolvimento do talento. As expectativas quanto ao desempenho e os valores parentais a respeito da educação dos filhos têm sido apontados como fatores que exercem forte influência sobre os superdotados oriundos de ambientes desfavorecidos sócio-economicamente (Chagas, 2003; Snowden & Christian, 1999).

A pesquisa realizada por Bloom (1985) demonstrou a importância do papel parental no desenvolvimento do talento na adolescência. Entre os resultados encontrados,

destacamos o envolvimento dos pais no estímulo e monitoramento dos estudos e aprimoramento na área específica de domínio, o investimento de tempo e recursos (instrumentos, equipamentos, mentores) e as altas expectativas em relação ao desempenho do filho. Em alguns casos, o investimento na carreira e desenvolvimento do talento é extremamente alto, o que requer da família um nível diferenciado de tomada de decisão quanto à aplicação dos recursos financeiros.

Vários fatores familiares são mencionados na literatura como favoráveis ao desenvolvimento de indivíduos talentosos (Aspesi, 2007; Chagas, 2007; Delou, 2007a; 2007c; Dessen, 2007) entre os quais destacamos:

- (a) altas expectativas parentais com relação ao desempenho do filho;
- (b) conjunto de valores e crenças parentais que priorizam a educação;
- (c) o nível de escolaridade e a profissão dos pais;
- (d) estilo parental responsivo;
- (e) centralização nas demandas e necessidades dos filhos;
- (f) ambiente familiar enriquecido;
- (g) monitoramento e acompanhamento das atividades escolares;
- (h) liderança efetiva na defesa e na busca de provisão das necessidades do filho;
- (i) estimulação da criatividade, fantasia e imaginação do filho;
- (j) encorajamento do filho a correr riscos e vencer desafios;
- (l) relações familiares mais coesas e harmoniosas.

Para Freeman e Guenther (2000), Delou (2007a, 2007c) e Sabatella (2007), a maioria dos problemas enfrentados pelo indivíduo talentoso está associada à maneira como a família percebe e lida com as suas características peculiares. Especialmente, aquelas atreladas aos aspectos assíncronicos, emocionais e motivacionais. Por outro lado, “grande parte do sucesso no desenvolvimento saudável dos alunos de maior potencial depende do envolvimento familiar” (Sabatella, 2007, p. 148). Essas considerações elegem a orientação aos pais, a disseminação de informações, a troca de experiências entre famílias com indivíduos talentosos e o aconselhamento como estratégias de fundamental importância para o desenvolvimento do potencial humano.

Além das características parentais e familiares, há outros fatores vinculados à escola que são amplamente citados na literatura como a necessidade de serem criadas estratégias educacionais adequadas ao atendimento de crianças e adolescentes talentosos, a formação de professores e a reestruturação e enriquecimento curricular (Alencar & Fleith, 2001; Fahlman, 2000; Fleith, 2007c; Guenther, 2006a; Magalhães, 2006; Maia-Pinto &

Fleith, 2004; Olszewski-Kubilius & Lee, 2003). Nessa direção, Alencar (2003) salienta que:

Boa parte dos problemas observados entre alunos que se destacam por um potencial superior tem a ver com o estímulo e frustração sentido por eles diante de um programa acadêmico que prima pela repetição e monotonia (...) a escola não responde de forma adequada aos alunos que apresentam habilidades intelectuais superiores, o que ajuda a explicar a apatia e o ressentimento, às vezes, apresentados por esses alunos (p. 63).

Independente das estratégias educacionais a serem adotadas, Pereira e Guimarães (2007), Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007), Fleith (2007b, 2007c) e Alencar (2007b) assinalam algumas ações que devem ser observadas no atendimento a crianças e adolescentes talentosos como: o respeito e mapeamento de habilidades, interesses, estilos de aprendizagem e expressão, o planejamento de atividades que estimulem o pensamento criativo, a utilização de técnicas de pesquisa, o treinamento de habilidades sociais e a utilização das tecnologias educacionais. Casey (2000) ressalta, ainda, a importância do acompanhamento por mentores para o desenvolvimento afetivo, social e vocacional de adolescentes talentosos.

Olszewski-Kubilius e Lee (2003) chamam a atenção para o grande interesse dos adolescentes talentosos pelos meios eletrônicos e pela internet. Eles sugerem que essas ferramentas devem ser utilizadas de forma mais efetiva para a educação e desenvolvimento de talentos, como uma forma de enriquecimento escolar e aceleração de estudos.

Sheffield (2007) salienta o fato de os adolescentes contemporâneos serem indivíduos nativos de um mundo tecnológico, digital e informacional. Com isso, há uma crescente demanda pela incorporação e ampliação de ofertas e oportunidades de aprendizagem que utilizem essas tecnologias nas práticas instrucionais de adolescentes talentosos. Entre as várias possibilidades existentes, podemos elencar: a organização de ambientes de aprendizagem colaborativa, cursos a distância *online* e a utilização de ferramentas virtuais para o fortalecimento da comunicação entre pares, treinamento de habilidades e a oferta de serviços em geral.

No sentido de observar o impacto das tecnologias na educação de adolescentes talentosos, Dixon, Cassady, Cross e Williams (2005) realizaram pesquisa com 99 adolescentes com idade média de 16 anos. Eles verificaram o efeito da tecnologia no pensamento crítico e na produção de ensaios escritos. Os resultados demonstraram que existem diferenças na produção dos adolescentes com relação ao uso do computador. Os

adolescentes que usaram o computador produziram um número maior de palavras, sentenças e parágrafos quando comparados aos alunos que não usaram o computador.

Em relação às práticas educacionais, Maia-Pinto e Fleith (2004) avaliaram um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. Participaram do estudo crianças e adolescentes talentosos com idade entre 7 e 18 anos. Os resultados indicaram que os alunos talentosos da área acadêmica tinham um desempenho escolar superior quando comparados aos da área artística, que por sua vez, obtiveram escores superiores nos testes de criatividade. As práticas educacionais aplicadas nas salas de atendimento do programa eram moderadamente diferentes daquelas implementadas nas salas de aula regular e vistas de forma positiva pelos pais.

O'Leary (2005) chama a atenção, na conclusão de seu estudo, para a necessidade dos adolescentes talentosos, na escola, serem envolvidos em atividades onde possam examinar aspectos morais e éticos aplicados a situações do cotidiano. O pesquisador ressalta a importância de que esses indivíduos sejam treinados a lidarem consigo mesmo e com os seus pares e que desenvolvam atitude e autoconceito positivos a respeito de suas habilidades e potencialidades.

Ainda com relação a fatores educacionais, salientamos alguns desafios associados à escola e à educação no Brasil, como: a necessidade de serem criadas e planejadas estratégias que favoreçam a manutenção do adolescente talentoso na escola (Guenther, 2006a, 2006b; Sabatella, 2005), a disseminação de processos de identificação e avaliação do talento (Guimarães, 2007), a adoção de práticas educacionais que valorizem, promovam e estimulem o desenvolvimento da criatividade (Alencar, 2007b; Nakano & Wechsler, 2007) e o planejamento de estratégias de inclusão de alunos com baixa renda em programas destinados ao desenvolvimento de talentos (Gama, 2007).

Entre as práticas escolares que limitam o desenvolvimento da criatividade, característica presente no indivíduo talentoso, Alencar (2007b) destaca o ensino voltado para o passado, exercícios que só permitem um único tipo de resposta correta, ênfase no erro, ignorância e incapacidade do aluno, conteúdo curricular limitado com relação ao desenvolvimento de habilidades intrapessoais, padronização de conteúdos e procedimentos e pouca valorização da fantasia.

Com relação às estratégias que devem ser adotadas na escola no sentido de promover o desenvolvimento do talento, Alencar (2007b) e Sabatella e Cupertino (2007) descrevem a necessidade de que os alunos sejam:

- (a) encorajados a apresentar e defender idéias,

- (b) envolvidos em atividades que requeiram iniciativa, independência, tomada de decisão e gerenciamento de etapas para a solução de problemas,
- (c) estimulados a usar a criatividade, a permanecerem atentos e curiosos,
- (d) desafiados a pensar e desenvolver idéias novas,
- (e) submetidos a variada gama de atividades e experiências,
- (f) protegidos de críticas e zombaria com relação à sua produção,
- (g) elogiados pela realização de suas tarefas,
- (h) tratados em função de suas potencialidades e não sob o prisma das suas dificuldades,
- (i) incentivados a ampliarem seus conhecimentos.

Além dessas estratégias, os adolescentes talentosos devem participar de atendimentos alternativos que possibilitem a aceleração, flexibilização, adaptação e enriquecimento curricular. Esse atendimento pode ser oferecido em agrupamentos específicos na sala de aula regular, em agrupamentos especiais em sala de recursos, programas de tutoria e monitoria ou em contextos instrucionais abertos, interativos ou auto-regulados (Chagas, 2007b; Sabatella & Cupertino, 2007).

A flexibilização ou aceleração curricular é caracterizada pelo acesso precoce à escola, avanço para uma série mais avançada, flexibilização ou dispensa no estudo seqüencial de conteúdos ou disciplinas por comprovada competência ou domínio. A aceleração pode ser oferecida ao adolescente por meio da participação em cursos especiais, paralelos ou de férias, cursos a distância, no período contrário às aulas da sala de ensino regular e atendimento com especialistas ou mentores (Sabatella & Cupertino, 2007).

As adaptações curriculares permitem a participação em programa educacional com planejamento individualizado. Os objetivos, conteúdos, metodologias e critérios de avaliação são modificados com a finalidade de atender, simultaneamente, às exigências do sistema de ensino e às necessidades cognitivas e sócio-afetivas do adolescente talentoso. As adaptações podem ser específicas ou amplas. As ampliações curriculares dizem respeito ao aprofundamento de conteúdos e atividades. As adaptações específicas visam atender o talento específico do adolescente, podendo ser realizadas por meio de tutorias ou monitorias (Sabatella & Cupertino, 2007).

O enriquecimento curricular pode ser oferecido por meio da diversificação curricular e de contextos e agrupamentos enriquecidos com a finalidade de atender as demandas do adolescente talentoso. Algumas estratégias de enriquecimento são a elaboração de projetos independentes ou em pequenos grupos, o engajamento na solução

de problemas reais ou futuros, participação em projetos de pesquisa e em atividades extracurriculares (Sabatella & Cupertino, 2007).

Apesar dos avanços legais e dos esforços empreendidos no que tange à educação inclusiva e ao reconhecimento das necessidades educacionais especiais do aluno talentoso, as políticas públicas nacionais são caracterizadas, ainda, pela descontinuidade e fragmentação de suas ações (Delou, 2007b). O atual estado da relação escola e adolescente talentoso pode ser expresso na afirmação de Delou: “ao contrário do que se possa imaginar, alunos com altas habilidades/superdotação podem ser reconhecidos pelo alto desempenho escolar, mas (...) eles não têm acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística” (p. 27). Acesso que é previsto e garantido em lei desde 1996, conforme informa Delou (2007b).

Essa realidade, no entanto, começa a mudar, especialmente, depois da implantação dos Núcleos de Atividades para Altas Habilidades e Superdotação – NAAHS em cada estado brasileiro, numa parceria entre o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais de Educação. Esses núcleos têm entre os seus objetivos: a formação de professores e profissionais da educação para a identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação; o efetivo atendimento e ampliação da oferta de processos de aprendizagem que visem o pleno desenvolvimento das potencialidades desses alunos, a orientação às famílias e a disseminação de informações sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2006b).

De uma maneira mais ampla, as demandas atuais relacionadas ao estudo do desenvolvimento do talento na adolescência, nos remetem não somente às lacunas nos sistemas educacionais, mas também à urgente necessidade de integrar teorias que estudam o ser humano. A partir dessa perspectiva, entender o ser humano como um ser constituído por sua integralidade subjetiva, orgânica e social requer postura investigativa inter e transdisciplinar (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005). De certa forma, mesmo delimitado nosso foco, em função de nossos objetivos e questões de investigação, será preciso considerar que o curso de vida humano oferece ilimitadas oportunidades, enquanto são limitados nossos métodos para afei-lo ou explicá-lo.

O desafio parece maior, quando consideramos a amplitude do potencial a ser realizado, o devir humano, as múltiplas possibilidades de cada trajetória, por assim dizer, inacabadas. Como argumenta Novaes (2005), “o tempo delimita e configura o nosso trajeto vital; é soberano em comandar, fazer e desfazer os nós e tramas dos nossos caminhos” (p. 19) e complementa:

Isso pode demonstrar que, depois da ansiedade da juventude, que exige tudo para ontem, querendo aproveitar cada segundo da forma mais intensa e imediata possível, e depois da tranquilidade de dar tempo ao tempo, as pessoas percebem que ele (o tempo) é insuficiente (p. 31).

CAPÍTULO III

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A adolescência é uma fase fundamental para o processo evolutivo da espécie humana (Cole & Cole, 2004; Palacios & Oliva, 2004; Oliva 2004a; Saito, 2001). As transformações que ocorrem nesse tempo de vida reconfiguram as experiências vividas na infância e abrem novas possibilidades de desenvolvimento para a vida adulta. Alguns processos basilares para construção da identidade do adolescente, em geral, também são apontados como fatores relevantes para o ajustamento psicológico nas fases posteriores do desenvolvimento humano e para a ampliação das possibilidades de promoção do talento na adolescência (Cole & Cole, 2004). Entre eles, podemos destacar a capacidade intelectual para lidar com operações abstratas reflexivas, o raciocínio hipotético-dedutivo, o pensamento lógico e a comparação mais aguçada entre o que é experienciado na realidade e o que é idealizado pelo adolescente (Campos, 2002; Oliva, 2004a).

Os adolescentes se envolvem em atividades cognitivas e sociais cada vez mais complexas, o que demanda dos pais atenção às habilidades e interesses dos filhos. Nesse período, os jovens talentosos possuem capacidade incomum para estabelecer relações hipotéticas, fluência de idéias, predisposição à empatia em relação ao trabalho dos outros e maior consciência sobre aspectos de seu potencial (Fahlman, 2000). A consciência de suas próprias habilidades e experiências, somadas à exploração de novos papéis e relacionamentos sociais, exerce influência na percepção que o adolescente talentoso tem de si mesmo e de suas habilidades.

O nível de iniciativa e competência obtido nos anos pré-púberes influencia diretamente a maneira como o adolescente empreenderá esforços para o desenvolvimento de suas capacidades (Gardner, 1997). Com a exacerbação crescente da autocrítica, o adolescente passa a julgar e comparar a sua produção com o trabalho de outras pessoas e com o conhecimento acumulado em sua área de domínio. Se o adolescente talentoso, especialmente aqueles que se dedicam às artes em geral, julgar a sua obra satisfatória, aumenta a probabilidade de continuar investindo no desenvolvimento de seu potencial. Se pelo contrário, julgar sua obra como insuficiente ou insatisfatória, ele tenderá a abandonar ou negar o seu talento (Gardner, 1997).

Fahlman (2000) e Virgolim (2007b) argumentam que a motivação e a percepção que o indivíduo talentoso tem de si mesmo são ingredientes importantes para a auto-atualização e o desenvolvimento do talento. Uma auto-imagem positiva e o sentimento de

competência e de satisfação consigo mesmo e com suas realizações são fundamentais. Esses fatores influenciam os processos de comunicação, aprendizagem e tomada de decisão. Eles moldam as escolhas e afetam a percepção e a avaliação que o adolescente faz de si mesmo e a maneira como reage aos outros e ao mundo. Por outro lado, as expectativas irrealistas e o perfeccionismo podem interferir na percepção do adolescente reduzindo a motivação e elevando os níveis de frustração (Schuler, 2002; Virgolim, 2007b).

A maioria dos estudos com indivíduos talentosos investiga o desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional e as características individuais e ambientais relacionadas à escola e à família (Evans, Bickel & Pendavir, 2000; Gallagher & Harradine, 1997; Pardo & Fernández, 2002). No entanto, observa-se que esses processos, em geral, são estudados de forma isolada, enfocados na infância, por breves períodos de tempo e com limitada consideração das interconexões sistêmicas multidimensionais. De acordo com Bronfenbrenner (1994) e Shanahan, Sulloway e Hofer (2000), são as seqüências e os eventos dinâmicos e contínuos que desencadeiam processos de desenvolvimento em diversas direções e à aquisição de competências para lidar com as variadas exigências da vida. Essa constatação demonstra a necessidade de sistematização, integração e ampliação do conhecimento na área e a adoção de uma abordagem sistêmica do desenvolvimento humano (Gardner, 1995). No sentido de preencher essa lacuna, o nosso estudo pretende ampliar o foco dos estudos realizados na área ao considerar as múltiplas redes de interações em que o indivíduo talentoso está imerso, por adotar uma perspectiva do desenvolvimento humano e por estender a atenção às características relacionadas ao desenvolvimento do adolescente talentoso.

Os estudos com adolescentes talentosos são recentes e investigam aspectos do desenvolvimento cognitivo e emocional com uma prevalência dos aspectos intelectuais, além de diferenças de gênero (Mönks, 2003; Neihart, 2006). Vários autores demonstram a necessidade de serem examinados mais acuradamente fatores qualitativos relacionados ao desenvolvimento e funcionamento mental do adolescente talentoso e os processos de construção de identidade e seu impacto sobre a percepção de habilidades e capacidades (Dalzell, 1998; Fahlman, 2000; Schilling, Sparfeldt & Rost, 2006). Os mesmos pesquisadores indicam, ainda, outros temas relevantes a serem examinados: a percepção subjetiva sobre as mudanças que ocorrem durante a adolescência, a influência do autoconceito, da motivação intrínseca e da auto-estima no desenvolvimento do talento e as

características familiares e escolares que favorecem o desenvolvimento do talento na adolescência (Dalzell, 1998; Fahlman, 2000; Schilling, Sparfeldt & Rost, 2006).

É importante ressaltar que os adolescentes talentosos, como os demais superdotados, não constituem um grupo homogêneo (Alencar & Fleith, 2001; Fahlman, 2000; Sabatella, 2005). Portanto, o desenvolvimento de suas habilidades, a qualidade de vida e o seu sucesso ou a auto-realização dependem de um conjunto complexo de variáveis individuais e ambientais. Esses fatores compõem uma teia específica ou fluxo de influências significativas entre o processo-pessoa-contexto-tempo. As competências e características pessoais estimuladas por demandas sócio-histórico-culturais vão tecendo a trajetória única de cada indivíduo talentoso ao longo do seu curso de vida (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005).

Diante disso, podemos inferir que poucos desenvolvem de forma mais plena o seu potencial. As características pessoais associadas a uma configuração ambiental constroem uma rede de possibilidades e prioridades de desenvolvimento selecionando certas características em detrimento de outras. Dessa maneira, o talento pode ser mantido latente até encontrar oportunidade, circunstância ou outros fatores favoráveis ao seu desenvolvimento. Em alguns casos, a inexistência de acesso à estrutura de oportunidades sociais pode sentenciar o talento a pouca ou nenhuma expressividade ou evidência (Ambrose, 2006; Virgolim, 2007a). Se na escola, por exemplo, não são oferecidas oportunidades para os adolescentes cantarem, representarem ou esculpirem dificilmente essas habilidades serão demonstradas nesse contexto. Se as famílias não estimularem a expressão criativa de idéias e produtos, dificilmente esse tipo de habilidade será valorizado por seus membros. Essa constatação corrobora o argumento desenvolvido por Renzulli de que o talento ou superdotação é um fenômeno dinâmico que está presente em “certas pessoas, em certos lugares e sob certas circunstâncias” (Renzulli & Reis, 1997, p. 8). Em suma, o desenvolvimento do talento na adolescência é desencadeado por meio de uma teia de processos complexos, multidimensionais, contínuos, interativos e multiníveis entre a pessoa e o contexto.

Dentre os vários contextos que promovem o desenvolvimento, a família tem sido apontada como um dos nichos ecológicos de maior importância para o desenvolvimento do talento (Alencar & Fleith, 2001; Amabile, 1989; Aspesi, 2007; Dessen, 2007; Freeman & Guenther, 2000; Robinson, Reis, Neihart & Moon, 2002). De acordo com Dessen (2007), a família é o sistema primário que promove uma cultura específica de comunicação, um clima emocional particular, o reconhecimento e o suporte para o desenvolvimento ou não

das habilidades dos filhos.

Alguns fatores familiares que exercem influência sobre o desenvolvimento do talento são apontados por Solow (2001), Aspesi (2007) e Chagas (2007): história familiar; percepção, crenças e valores parentais; altas expectativas parentais; priorização da educação pela família, ambiente familiar enriquecido e nível de escolaridade dos pais. Para compreender os processos que promovem o desenvolvimento do talento durante a adolescência é imprescindível conhecer o funcionamento das famílias de adolescentes talentosos e sua intrincada rede de apoio social (Dessen, 2007). Apesar dos estudos que investigam variáveis do ambiente familiar de adolescentes talentosos ainda serem escassos na literatura, Robinson, Reis, Neihart e Moon (2002) e Delou (2007b) reconhecem a importância do suporte familiar e das expectativas parentais para o desenvolvimento de habilidades superiores, o bem-estar e o sucesso do adolescente talentoso.

Tendo em vista as implicações teóricas e metodológicas anteriormente mencionadas e relacionadas ao estudo do desenvolvimento do talento na perspectiva do desenvolvimento humano, o objetivo dessa pesquisa foi descrever as características individuais e familiares de adolescentes talentosos. As características individuais serão abordadas de forma interconectada e multidimensional em seus aspectos cognitivos, afetivos e psicossociais. As características familiares serão descritas a partir de interações inter e intra-sistêmicas que envolvem o indivíduo talentoso, os membros da família, a escola e sua rede de apoio-social. Nesse sentido, foram formuladas as seguintes perguntas:

1. Quais são as habilidades, as preferências, os interesses, os aspectos motivacionais e os estilos de aprendizagem de adolescentes talentosos?
2. Quais são as características familiares de adolescentes talentosos em termos de constelação e dinâmica familiar?
3. Quais são as características familiares de adolescentes talentosos relacionadas à comunicação, uso do tempo, ensino, frustração, satisfação e necessidade de informação parental?
4. Quais são as características cognitivas e acadêmicas de adolescentes talentosos na percepção dos adolescentes, seus familiares e seus professores?
5. Quais são as características afetivas e sociais de adolescentes talentosos na percepção dos adolescentes, seus familiares e seus professores?
6. Quais são as estratégias implementadas por adolescentes talentosos, suas famílias e rede de apoio social para o desenvolvimento do talento?

7. Qual a definição que os adolescentes talentosos, seus familiares e seus professores têm sobre superdotação e talento?

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

Este capítulo foi dividido em duas subseções. Na primeira, são apresentadas considerações e implicações da abordagem sistêmica para o estudo do talento na adolescência e são delineados os principais conceitos que embasam o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner, adotado como pressuposto teórico-metodológico nesse estudo. Em seguida, são descritos aspectos relacionados ao método, destacando-se a descrição dos participantes e dos instrumentos utilizados, os procedimentos e estratégias para seleção dos participantes e coleta de dados e as técnicas de análise de dados.

Referencial Teórico-Metodológico

O Paradigma Sistêmico e o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner: Implicações para a Pesquisa do Talento na Adolescência

A pesquisa com enfoque no desenvolvimento humano deve investigar o indivíduo inserido em uma teia de relações em diferentes níveis de complexidade social somados a múltiplas interconexões entre os elementos sócio-histórico-culturais (Chagas, Aspesi & Fleith, 2005; Gottlieb, 1996). A partir dessa perspectiva, estudar o desenvolvimento do adolescente talentoso implica considerar um amplo espectro de variáveis que influenciam o curso de vida humano e as transformações estruturais e funcionais do organismo em seus aspectos biológico, psicológico e social, relacionados aos aspectos multidimensionais do ambiente.

Para descrever o desenvolvimento do adolescente talentoso é imprescindível levar em consideração os processos proximais, a organização multinível e hierárquica do organismo e interconexões do organismo com o ambiente (Lerner & Castellino, 2002; Shanahan, Sulloway & Hofer, 2000). Tomando por base os desafios atuais para o estudo do desenvolvimento humano apontados por Aspesi, Dessen e Chagas (2005), Dasen e Mishra (2000) e Tudge, Putnam e Valsiner (1996), é importante que os estudos com adolescentes talentosos, entre vários aspectos, (a) contemplem e descrevam os mecanismos genéticos que atuam sobre o comportamento, (b) examinem quais e como as características individuais são mediadas pela cultura e (c) descrevam quais são as variáveis mais relevantes para a compreensão dos processos dinâmicos do desenvolvimento do talento na adolescência. Além disso, outro aspecto a ser destacado é o questionamento sobre quais são os melhores procedimentos de intervenção ou prevenção a serem adotados no sentido de possibilitar o desenvolvimento saudável desses indivíduos e definir, em parceria com a

sociedade, qual o nível de aplicação social que esse tipo de pesquisa deve ter (Dessen, 2005).

A adoção do paradigma sistêmico, ancorado, particularmente, no Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1977, 1989, 1994, 1999) não somente amplia o foco das pesquisas com adolescentes talentosos, como desloca sua ênfase: (a) dos traços pessoais para as interconexões dinâmicas e complexas que ocorrem entre a pessoa, os objetos e os ambientes ecológicos proximais, distais, compartilhados e não-compartilhados, dentro de uma lógica hierárquica de inter-relações; (b) da quantidade ou qualidade da produção ou resultados em um domínio para as múltiplas interações e configurações dos relacionamentos; (c) dos comportamentos ou habilidades específicas para a inteireza da natureza humana em todas as suas possibilidades de vir a ser biológico, psicológico, social e espiritual; (d) da linearidade dicotômica entre herdado e adquirido para a reorganização contínua, plural e interdependente das ações, percepções, atividades e interação do indivíduo com o seu mundo dentro de uma unidade tempo-espacial; (e) da unilateralidade das interações para a reciprocidade ou bidirecionalidade, onde o ambiente influencia o desenvolvimento do talento, e vice-versa; (f) da competência individualizada para a configuração dos papéis, perfis, oportunidades e demandas estruturadas cultural e socialmente; e (g) do isolamento entre as disciplinas que estudam o ser humano para uma postura inter e transdisciplinar.

Essas implicações teórico-metodológicas configuram um conjunto de demandas para a investigação do talento humano. Segundo Dessen (2005), “uma ciência, que se propõe a investigar processos de mudança e estabilidade no decorrer do ciclo de vida do indivíduo, necessita de modelos teóricos e métodos de coleta de dados compatíveis com seus próprios objetivos” (p. 264). Nesse sentido é recomendado que as pesquisas contemplem no mínimo dois diferentes sistemas ecológicos, aspectos temporais associados ao desenvolvimento e que empreguem procedimentos de análise apropriados (Appelbaum & McCall, 1983; Bronfenbrenner, 1999; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Dessen & Braz, 2005; Fleith & Costa-Júnior, 2005; Little, 2000; Nesselroade & McCollam, 2000; Von Eye & Schuster, 2000; Winegar, 1997).

Os procedimentos e as técnicas para coleta de dados devem capturar a temporalidade e a complexidade dos fenômenos por meio da conjugação de vários tipos de instrumentos que permitam a triangulação dos dados. Além disso, o recorte metodológico deve possibilitar a combinação de um conjunto de variáveis associadas à

multidimensionalidade dos ambientes ecológicos em seus diversos níveis conforme pode ser verificado na Tabela 1.

Tabela 1

Variáveis para o Estudo do Desenvolvimento do Talento com Base no Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner

RELAÇÕES MICROSSISTÊMICAS		RELAÇÕES MACROSSISTÊMICAS		RELAÇÕES CRONOSSISTÊMICAS		
Resposta e reação às demandas sociais, culturais e temporais		Seleção e transmissão de informações		Seleção e priorização de informações		
ASPECTOS ESPACIAIS						
A PESSOA E SUAS RELAÇÕES: pessoa-pessoa, pessoa-objeto, pessoa-processo, pessoa-ambiente						
PESSOA	FAMÍLIA	ESCOLA	TRABALHO	INSTITUIÇÕES/ LUGARES	ASPECTOS CULTURAIS E SOCIAIS	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valores e crenças ▪ Características Individuais ▪ Temperamento ▪ Processos motivacionais ▪ Processos Cognitivos ▪ Processos Afetivos ▪ Processos Bioquímicos ▪ Fatores Genéticos ▪ Hábitos ▪ Processos Sociais ▪ Processos biológicos e fisiológicos ▪ Processos psicológicos básicos e superiores 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valores e crenças ▪ Transgeracionalidade ▪ Dinâmica familiar ▪ Expectativas Parentais ▪ Estrutura familiar ▪ Fatores demográficos ▪ Nível de coesão ▪ Atitudes e Práticas parentais ▪ Estilos parentais ▪ Relação Conjugal ▪ Relação Fraternal ▪ Tipos de família ▪ Padrões de interação intra e inter-familiar ▪ Tamanho do grupo familiar ▪ Status sócio-econômico da família ▪ Posição na família 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação do professor ▪ Currículo ▪ Políticas Educacionais ▪ Relação professor-aluno ▪ Educação formal e informal ▪ Clima em Sala de Aula 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clima organizacional ▪ Formação profissional ▪ Produção ▪ Valorização Profissional ▪ Relação entre chefeia-subordinado ▪ Divisão do trabalho ▪ Tipos de Organizações ▪ Demandas de mercado 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agremiações ▪ Clubes ▪ Instituições religiosas ▪ Comunidade ou Vizinhaça ▪ Associações ▪ Conjuntos musicais ▪ Rede social de apoio ▪ Fundações ▪ ONGS ▪ OSCIPS ▪ Comercio ▪ Shopping ▪ Estacionamento ▪ Internet ▪ Parque de diversão ▪ Playground 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistema simbólico ▪ Valores e crenças sociais, culturais e religiosas ▪ Investimento de recursos ▪ Estrutura econômica ▪ Estilos de Vida ▪ Estrutura de oportunidades ▪ Estrutura política partidária ▪ Padrões de interação social inter-classes ▪ Domínio: Conjunto, regras ou procedimentos ▪ Campo: critérios de julgamento e avaliação de produtos ▪ Grupos minoritários ▪ Etnias ▪ Estereótipos sociais ▪ Legislação ▪ Características e estruturas geográficas: país, nação, região, continente, território. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eventos históricos: guerras, atentados, catástrofes naturais, crises econômicas, epidemias... ▪ Décadas ▪ Séculos ▪ Idade ▪ Faixa etária ▪ Fases, etapas ou estágios do desenvolvimento ▪ Períodos históricos: Renascimento, idade Média, Idade Moderna... ▪ Movimentos: Iluminismo, Humanismo, Positivismo, modernismo, pós-modernismo. ▪ Globalização
RELAÇÕES MESO E EXOSSISTÊMICAS						
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escola-família, ▪ Família-trabalho ▪ Trabalho-escola ▪ Comunidade-escola 						

Nota. Tabela adaptada de Chagas, Aspesi e Fleith (2005).

Dessa forma, variáveis da pessoa como características cognitivas, motivacionais ou sócio-emocionais, por exemplo, podem ser relacionadas a eventos temporais considerando-se as interações mesossistêmicas (família-escola), ao passo que variáveis do microsistema familiar podem ser estudadas com base na combinação de aspectos sócio-culturais (grupo étnico, estrutura econômica) demarcados por um período histórico específico do desenvolvimento humano (Chagas, Fleith & Aspesi, 2005).

Vale ressaltar, no entanto, que apesar dos atributos ou características individuais modelarem o curso do desenvolvimento humano e refletirem de forma ativa, seletiva e estruturada a orientação oriunda do ambiente, nenhuma característica da pessoa exerce influência isolada sobre o meio onde está inserida. Múltiplos fatores interagem de forma diversa sobre cada ambiente específico. Desse modo, as experiências, a configuração sócio-cultural, os processos cognitivos e sócio-afetivos e um dado período da história, podem modificar o curso do desenvolvimento. Esses processos podem fortalecer ou desencorajar certas características individuais, fomentar ou interromper o processo de crescimento individual, ampliar ou reduzir diferentes oportunidades e evocar certos tipos de reação no ambiente e nas pessoas (Bronfenbrenner, 1989; Elias, 1994, 1995).

O Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner

Tendo como base a abordagem sistêmica, foi adotado como modelo metodológico, nesta pesquisa, o Modelo Bioecológico, elaborado por Bronfenbrenner (1977, 1986a, 1994, 1996, 1999), que propõe visão dinâmica, multifacetada, ampla e diferenciada dos processos e interações da pessoa com o ambiente (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

A concepção de processo é central no Modelo Bioecológico e é definido em termos da relação funcional entre o ambiente e as características do desenvolvimento da pessoa. Os processos proximais se tornam, progressivamente, mais complexos e variam sistematicamente em função das interações e atividades recíprocas entre o organismo biopsicológico, os objetos e os símbolos presentes no ambiente imediato ou distal, em longos períodos de tempo (Bronfenbrenner, 1999).

Neste sentido, desenvolver-se sugere a acomodação progressiva e mútua entre um ser ativo e as propriedades de um conjunto de estruturas ou uma rede de sistemas que o afetam, em uma função de forças que emanam de múltiplos sistemas, interações e relações. O conjunto de estruturas ou ambientes ecológicos é composto pelo microsistema,

mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema (Bronfenbrenner, 1977, 1999). O microsistema corresponde ao ambiente imediato onde a pessoa está inserida. Ele não se refere somente ao espaço físico e suas propriedades, mas às atividades, papéis, relações interpessoais, processos proximais, relações entre pessoa, símbolos, atividades e objetos culturalmente dispostos no ambiente imediato ou distal (Bronfenbrenner, 1994, 1999). Os processos que ocorrem no microsistema são recíprocos - iniciados e respondidos no mínimo em duas direções (bidirecionalidade) - não estão limitados às interações interpessoais, mas envolvem também as interações com objetos e símbolos e têm o poder de reduzir o efeito das diferenças ambientais. O microsistema é o nível mais interno da rede de sistemas. São exemplos de microsistema a família, a escola, a igreja e o local de trabalho.

O mesossistema é constituído a partir das interações entre dois ou mais microsistemas onde a pessoa está inserida, compreendendo todas as suas interconexões. Esse sistema é formado, ampliado ou reorganizado cada vez que a pessoa em desenvolvimento ingressa e participa de um novo ambiente. Por exemplo, a relação entre a família e a escola da criança, entre a escola e a comunidade próxima e entre a família e o local de trabalho dos pais, podem ser estudados com base na relação recíproca dos ambientes com certos processos de desenvolvimento que ocorrem ao longo do tempo em certo indivíduo ou grupo.

O exossistema envolve as interações e relações entre ambientes em que a pessoa em desenvolvimento não está inserida e não participa ativamente, mas cujos eventos influenciam as interações que ocorrem no ambiente imediato (microsistema). Um exemplo clássico de exossistema é o local de trabalho dos pais, cujos processos e relações afetam as interações dos pais com seus filhos e vice-versa, sendo que os filhos não exercem qualquer atividade, papel ou função direta sobre os processos que acontecem no ambiente de trabalho dos pais.

O macrosistema é um dos elementos que está no nível mais exterior do ambiente bioecológico. Ele abrange os aspectos culturais, econômicos, sociais, educacionais, legais e políticos. Segundo Bronfenbrenner (1977, 1986a, 1994), esse sistema está implícito nos demais, uma vez que não está limitado a um contexto específico ou a uma pessoa em particular. O macrosistema, de certa forma, é um protótipo geral, informal ou formal, implícito ou explícito por meio de leis, regulamentos, regras, estrutura de oportunidades sociais, crenças e valores. Apesar dos padrões de estruturas e atividades macrosistêmicas

ocorrerem nos níveis mais externos da rede de sistemas, esse sistema perpassa reciprocamente todas as estruturas mais internas do ambiente bioecológico.

O cronossistema foi o último sistema incluído no Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner, 1999; Krebs, 2006) e diz respeito aos aspectos temporais envolvidos no desenvolvimento humano. Esse sistema permeia as demais estruturas, permitindo a investigação das mudanças e continuidades ao longo do tempo, o exame dos efeitos cumulativos sobre um período de tempo mais extenso no curso de vida da pessoa, de uma seqüência completa de transições normativas e não-normativas e o impacto de eventos históricos sobre o desenvolvimento.

De acordo com Lerner e Castellino (2002), a evolução dos estudos do desenvolvimento humano em geral, com base na perspectiva sistêmica, tem influenciado de forma sucessiva e sistemática os estudos com adolescentes. Os estudos passaram a associar, de forma recíproca e interdependente, as mudanças que ocorrem em um nível de organização (mudanças na personalidade ou nos processos cognitivos do adolescente) com outros níveis e mudanças no desenvolvimento (mudanças nas práticas parentais, no relacionamento conjugal ou em níveis de organização da dinâmica familiar do adolescente). De acordo com os mesmos autores, as mudanças que ocorrem na pessoa acarretam transformação nas relações e no contexto, uma vez que o desenvolvimento acontece de forma organizada, sucessiva, multinível e integrado. Independente da unidade de análise sistêmica (família, curso de vida, grupo de pares, sala de aula) os processos de desenvolvimento são contínuos.

Podemos destacar, a partir dessa perspectiva, que as características do adolescente talentoso como o status psicológico, os atributos cognitivos, a personalidade e o temperamento não podem ser desconectados de seu comportamento, da percepção de si mesmo e do contexto social. Os processos biológicos que desencadeiam a puberdade, por exemplo, provocam mudanças na percepção do ambiente e reformulam os relacionamentos. Essas mudanças e transições configuram possibilidades diferenciadas de desenvolvimento dos potenciais e talento e formatam cada trajetória de vida de forma única.

Ainda, tomando como base os pressupostos elaborados por Bronfenbrenner, o desenvolvimento do adolescente talentoso deve ser concebido como uma série de acomodações contínuas e mútuas entre um ser humano ativo (organismo) e as propriedades mutantes e interconectadas dos ambientes imediatos em que a pessoa vive, levando-se em consideração suas relações com os contextos mais amplos ao longo do tempo

(Bronfenbrenner, 1977, 1986a, 1994, 1999; Cohen & Siegel, 1991). Essa perspectiva pressupõe que todos os processos dinâmicos e complexos relacionados ao desenvolvimento humano vão desde a concepção até a morte. Nesse sentido, devem ser analisados, igualmente, os aspectos transgeracionais, as continuidades, descontinuidades e periodicidade de ocorrência de eventos e processos que envolvem o conceito, as atividades, os papéis e as expectativas sobre o desempenho de adolescentes talentosos. Devem ser examinadas ainda sua trajetória de vida e suas relações com eventos ocorridos nas diversas estruturas dos sistemas sociais e ambientes bioecológicos (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005; Dasen & Mishra, 2000; Elder, 1996).

Tendo em mente as implicações teórico-metodológicas que envolvem o estudo do desenvolvimento do humano a partir de referencial sistêmico bioecológico serão consideradas, nessa pesquisa, as características individuais e familiares de adolescentes talentosos e suas interconexões sistêmicas.

Método

Delineamento

Esta investigação tem um delineamento descritivo e o objetivo de descrever as características individuais e familiares de adolescentes talentosos a partir da percepção de adolescentes, suas famílias e professores estabelecendo interconexões sistêmicas, com base nos pressupostos sistêmicos esboçados no Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 2004). Para tanto utilizamos uma abordagem de pesquisa mista: quantitativa e qualitativa. Essa decisão é apoiada pela natureza multifacetada das perguntas a serem respondidas.

Na primeira etapa da coleta de dados foi realizado um levantamento mais abrangente das características individuais e familiares de adolescentes talentosos por meio de instrumentos elaborados e adaptados para essa finalidade. A abordagem quantitativa se mostra adequada por assegurar o inventário de dados por amostragem e a generalização para uma população mais ampla (Günther, 2006).

Na segunda etapa da coleta optamos por uma abordagem qualitativa, uma vez que pretendíamos um maior detalhamento das interconexões sistêmicas entre as características individuais e familiares dos adolescentes talentosos. A investigação qualitativa é caracterizada por assumir uma postura que é ao mesmo tempo interativa, construtiva e interpretativa. Há uma ênfase no caráter processual, na reflexão e nos significados

subjetivos e comunicativos. Günther (2006) esclarece que o pesquisador ultrapassa o caráter meramente descritivo para construir conhecimento acerca do fenômeno investigado como sujeito integrante, ativo e reflexivo. O conhecimento produzido nesse tipo de estudo deve ser contextualizado e abrangente. Ou seja, “o objeto de estudo qualitativo sempre é visto dentro de sua *historicidade*, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento do indivíduo e no contexto dentro do qual o indivíduo se formou” (Günther, 2006, p. 2).

Günther também chama a atenção para a participação intencional do pesquisador na seleção de métodos e procedimentos e a relação implícita destes com o contexto de estudo e as perspectivas teóricas adotadas. A partir da adoção de paradigmas sistêmicos, o método deixa de ser encarado apenas como um conjunto de técnicas e passa a ser visto como um sistema interpretativo que é coerente com as questões de pesquisa e os procedimentos adotados. Nesse sentido, Denzin e Lincoln (2000) e Günther (2006) citam as narrativas, as observações e as entrevistas como técnicas de coleta de dados características de pesquisas qualitativas.

No presente estudo, optamos pela utilização de uma abordagem multimetodológica, a fim de promover a triangulação dos dados e envolver a participação de diferentes atores com o objetivo de caracterizar o adolescente talentoso e sua família. Antes de apresentarmos os participantes da pesquisa, descreveremos o Programa de Atendimento ao Aluno Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no qual eram atendidos os alunos selecionados para esta pesquisa.

O Programa de Atendimento ao Aluno Superdotado do Distrito Federal

Os adolescentes talentosos, foco deste estudo, freqüentavam o Programa de Atendimento ao Aluno Superdotado no Distrito Federal que é vinculado à Secretaria de Estado de Educação dentro do organograma da Diretoria de Ensino Especial do DF. O Programa teve início em 1976 com a criação do Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado (Magalhães, 2006). De acordo com documento que orienta as ações do Programa, esse atendimento tem por objetivo geral: “subsidiar de forma teórico-prática o atendimento educacional especializado das necessidades educacionais especiais de aprendizagem do aluno superdotado/talentoso oferecendo-lhes condições favoráveis ao seu pleno desenvolvimento” (Distrito Federal, 2006, p. 11).

O Programa atende alunos oriundos da rede de ensino pública e particular das três etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Desde 2000, o programa adota o Modelo de Enriquecimento Escolar proposto por Renzulli e Reis

(1997) como proposta interventiva (Magalhães, 2006). Esse modelo é composto por três outros modelos que orientam a concepção de superdotação (Modelo dos Três Anéis), descrito no capítulo de revisão de literatura, a forma de acesso ao programa (Modelo das Portas Giratórias) e as atividades pedagógicas conduzidas com os alunos (Modelo Triádico de Enriquecimento).

O Modelo de Enriquecimento Escolar é implementado em salas de recursos em horário contrário ao que o aluno estuda no ensino regular. As salas de recursos são descritas como um

Local especial, com professor especializado e com programa de atividades específicas, que tem por objetivos o aprofundamento e o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem, a criação de oportunidades para trabalhos independentes e para a investigação nas áreas das habilidades e talentos (Distrito Federal, 2006, p. 24).

O atendimento em sala de recursos pode ser individual ou em grupo. As atividades desenvolvidas com os alunos levam em consideração as necessidades e habilidades de cada aluno, em particular. Essas atividades são orientadas pelo Modelo Triádico de Enriquecimento proposto por Renzulli e Reis (1997). Nesse sentido, três tipos de atividades são, comumente, implementadas: atividades de exploração (tipo 1), atividades de instrumentação e treinamento de habilidades (tipo 2) e atividades de solução de problemas reais ou projetos em pequenos grupos (tipo 3).

As atividades exploratórias (tipo I) visam colocar o aluno em contato com eventos, áreas do conhecimento e atividades que não fazem parte do currículo do ensino regular a fim de despertar seu interesse e aguçar a curiosidade. Exemplos desse tipo de atividades são as excursões, visitas a exposições, museus, teatros e instituições de pesquisa (Renzulli & Reis, 1997).

As atividades do tipo II visam o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, treinamento de habilidades sociais, de pensamento criativo e uso de ferramentas de coleta de dados. Entre as muitas possibilidades de planejamento de atividades do tipo II, destacamos a elaboração de relatórios de pesquisa, a busca de referências em banco de dados e o manejo de técnicas e ferramentas para o desenvolvimento do pensamento criativo (Renzulli & Reis, 1997).

As atividades do tipo III são atividades de resolução de problemas reais e de desenvolvimento de projetos de pesquisa, performance, produtos ou serviços. Essas atividades envolvem o estudo aprofundado e a autonomia na condução de projetos. A

execução desse tipo de atividade envolve a participação de mentores ou tutores em áreas de conhecimento específicos. Entre essas atividades podemos citar o desenvolvimento de tecnologia, a elaboração de livros, a exposição de trabalhos artísticos ou o oferecimento de serviços especializados (Renzulli & Reis, 1997).

Os alunos encaminhados ao Programa de Atendimento ao Aluno Superdotado são avaliados por equipe multidisciplinar por meio de procedimentos psicométricos e observacionais. Participam desse processo os professores da sala de recursos, os psicólogos do Programa, professores do ensino regular e a família do aluno. Os alunos são identificados, encaminhados e atendidos nas áreas acadêmicas tradicionais e na área de habilidades artísticas (Distrito Federal, 2006; Magalhães, 2006).

O processo de encaminhamento ou acesso dos alunos obedece ao que está previsto no Modelo das Portas Giratórias (Renzulli & Reis, 1997). Os alunos podem ser nomeados ou indicados pelos pais, professores e colegas, podendo também se auto-indicarem para participar do Programa. Após a indicação eles são avaliados durante um período de observação que pode durar de 4 a 16 semanas. O período de observação pode ser estendido mediante estudo de caso. Ao final do período o aluno é ou não efetivado na sala de recursos (Distrito Federal, 2006).

Desde 2005, o Programa conta com o apoio do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS/DF criado em parceria com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (Brasil, 2006b). O NAAHS/DF tem como objetivo dar suporte às ações desenvolvidas pelo Programa por meio das salas de recursos e é constituído de quatro unidades de apoio: Unidade de Apoio ao Professor, Unidade de Apoio às Famílias, Unidade de Apoio aos Alunos e Unidade de Apoio Logístico. Esta última unidade foi acrescida ao projeto original do MEC.

A estrutura do Programa em 2006-2007, conforme dados disponibilizados pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do DF, contava com 27 salas de recursos, distribuídas em nove Diretorias Regionais de Ensino: Ceilândia, Sobradinho, Planaltina, Taguatinga, Guará, Samambaia, São Sebastião, Plano Piloto (Asa Sul, Asa Norte e Cruzeiro) e Gama. Atuavam no Programa à época dessa pesquisa: 8 psicólogos, 10 professores itinerantes³, 3 coordenadores e 51 professores de salas de recursos

³ Professor itinerante: professor responsável pela articulação da área de superdotação junto à gerência da área, às salas de recursos, às escolas e às Diretorias Regionais de Ensino. Ele é responsável, ainda, pelo suporte pedagógico e administrativo em sala de aula como: orientação aos professores, coleta de dados sobre o atendimento, encaminhamento de alunos (Distrito Federal, 2006).

Das 27 salas de recursos distribuídas nas nove Regiões Administrativas, participaram da pesquisa os adolescentes de 15 salas de recursos, distribuídas em cinco Diretorias Regionais de Ensino: Ceilândia, Planaltina, Plano Piloto, Sobradinho e Taguatinga. O intenso envolvimento e participação em concursos, em exposições e no preenchimento de dados cadastrais solicitados pela Diretoria de Ensino Especial, durante o período de coleta de dados, inviabilizou a participação dos adolescentes que freqüentavam duas salas de recursos das Diretorias Regionais do Plano Piloto, duas da Ceilândia, uma da Samambaia e uma do Gama. Três salas que funcionavam no Plano Piloto, uma em Taguatinga, uma em São Sebastião e uma no Guará atendiam exclusivamente alunos da Educação Infantil e séries iniciais.

Participantes

Crítérios de Seleção dos Participantes

Foi considerado adolescente talentoso, para fins dessa pesquisa, o aluno que freqüentava o Programa de Atendimento ao Aluno Superdotado da Secretaria de Educação do Distrito Federal com idade entre 12 e 18 anos. O parâmetro etário foi estabelecido com base no que é preconizado no artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

Participaram da primeira fase de coleta de dados 42 adolescentes e seus genitores, das várias áreas de talento, indicados pelos professores e psicólogos do Programa. Para a segunda fase da coleta de dados foram selecionados, entre os participantes da primeira fase, 04 adolescentes e seus familiares (pai, mãe e irmãos) com base no pareamento de dados demográficos como: idade, tipo de talento, posição na família, constelação familiar e renda familiar.

Com relação aos professores do Programa e do Ensino Regular, foram selecionados somente aqueles que atendiam aos quatro alunos à época da pesquisa. Com relação às professoras do Ensino Regular, as duas foram escolhidas por conveniência entre os professores que atendiam a um dos alunos (sem levar em consideração a área de talento) e que tinham disponibilidade para a coleta de dados.

Participantes da Primeira Fase da Coleta de Dados

Adolescentes talentosos. Participaram da primeira fase de coleta de dados 42 adolescentes com idade entre 12 e 18 anos ($M = 13,8$ anos, $DP = 1,82$). Desses, 29 eram do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Quanto à escolaridade, 27 adolescentes

freqüentavam o Ensino Fundamental, 12 estavam no Ensino Médio e 1 havia completado o Ensino Médio e dois não responderam essa questão (veja Tabela 2). Com relação ao desempenho escolar (N = 40), 65% informaram que tinham notas escolares acima da média (n = 26), 30% que tinham notas na média (n = 12) e 5% que tinham notas abaixo da média (n = 2).

Tabela 2

Nível de Escolaridade dos Adolescentes Talentosos - Distribuição por Série

Etapa da Educação Básica	Série (N = 40)	n	%
Ensino Fundamental	4a. série	1	2,5
	5a. série	4	10
	6a. série	5	12,5
	7a. série	8	20
	8a. série	8	20
	9a.série	1	2,5
Ensino Médio	1o. ano	4	20
	2o. ano	7	17,5
	3o. ano	1	2,5
Ensino Médio Completo	pré-vestibular	1	2,5

Ademais, 76,2% dos adolescentes estudavam em escolas públicas (n = 32), 16,7% estudavam em escolas particulares (n = 7) e 3 não responderam (7,1%). Entre os que responderam (n = 39), 71,8% estudavam no turno matutino e 28,2% no turno vespertino. Além da escola regular e da sala de recursos, esses adolescentes participavam de outras atividades e cursos complementares: atividades esportivas (n = 7), curso de artes (n = 6), cursos de idioma (n = 4), curso de informática (n = 4), curso técnico (n = 1), música (n = 1), dança (n = 1) e preparatório para o vestibular (n = 1).

Os adolescentes que participaram dessa pesquisa freqüentavam as salas de recursos das seguintes Regiões Administrativas do DF: 1 aluno freqüentava a sala da Ceilândia; 6 eram das salas de recursos de Taguatinga; 7 alunos freqüentavam a Sala de Recursos de Sobradinho, 11 eram das salas de Planaltina, 17 eram das salas do Plano Piloto, destes 9 eram das salas da Asa Sul, 4 das salas da Asa Norte e 4 do Cruzeiro.

Com relação à área de talento em que eram atendidos no Programa: 20 alunos eram atendidos em uma área artística (música, artes plásticas/desenho, artes cênicas), 17 alunos eram atendidos em uma área acadêmica (português/literatura, matemática, ciências,

geografia, informática/robótica), 1 aluno era atendido em ambas as áreas: artística e acadêmica (artes plásticas/desenho e matemática), 1 aluno era atendido em duas áreas de talento artístico (artes cênicas e artes plásticas/desenho), 1 era atendido em duas áreas acadêmicas (ciências e história), 1 alunos era atendido em três áreas acadêmicas, a saber matemática, história e geografia e 1 aluno era atendido em três áreas acadêmicas (português-matemática-robótica) e em talento artístico (desenho). Os dois adolescentes atendidos na área de música eram alunos com dupla excepcionalidade incluídos em salas de aula regular: síndrome de asperger⁴ e deficiência física (cadeirante).

Os adolescentes ocupavam as seguintes posições de nascimento⁵: filho único (n = 5), primogênito (n = 11), segundo filho (n = 11), terceiro filho (n = 2), quarto filho (n = 3), filho mais novo (n = 8), não informaram (n = 2). No entanto, essas posições eram diferenciadas quando se tratava da posição funcional na família⁶. Com relação à posição funcional, 40,5% deles ocupavam a posição de filhos únicos (n = 17), 14,3% eram segundo filhos (n = 6), 14,3% eram primogênitos (n = 6), 14,3% eram caçulas (n = 6) e os demais 16,6% ocupavam outra posição (n = 5) ou não responderam (n = 2) (veja Tabela 3).

Famíliares. Participaram da primeira fase da coleta os familiares de 41 adolescentes talentosos, um familiar não respondeu ao questionário. Dos 41 familiares, 35 eram mães, 4 pais e 2 responsáveis (1 madrasta e 1 tia). Com relação à idade, a média das mães era de 43,2 anos, variando entre 29 e 57 anos (DP = 6,42); os pais tinham 55,1 anos em média, sendo a idade mínima 41 anos e a máxima de 62 anos (DP = 9,62). As duas responsáveis tinham 38 e 42 anos, respectivamente.

Com relação ao nível de escolaridade, 8 mães tinham o Ensino Fundamental incompleto, 2 o Ensino Fundamental completo, 1 o Ensino Médio incompleto, 13 mães tinham Ensino Médio completo, 6 tinham graduação completa, 5 estavam cursando ou haviam completado a pós-graduação. Entre os pais, 1 não havia estudado (analfabeto), 1 tinha o Ensino Fundamental incompleto, 1 tinha o Ensino Médio completo e 1 tinha pós-graduação. As duas responsáveis tinham o ensino fundamental incompleto.

A renda familiar variou entre 1 e 39,5 salários mínimos com uma média de 7,08 salários (DP = 7,06). A renda foi classificada em cinco faixas: (1) de 1 a 3 salários

⁴ Síndrome de Asperger – Indivíduos superdotados com esta síndrome, geralmente, apresentam aspectos cognitivos avançados, deficiência na socialização, comportamento repetitivo, baixa tolerância a mudanças, dificuldade em expressar emoções, literalidade no uso e no entendimento da linguagem, hiperlexia, interesses altamente focados, memorização avançada e dificuldades motoras (Delou, 2007a; Guimarães & Oufino (2007).

⁵ Posição de nascimento – diz respeito a ordem de nascimento do indivíduo na família.

⁶ Posição funcional – diz respeito a posição que o indivíduo ocupa na família, que pode ser diferente da ordem de nascimento devido a morte, adoção ou saída de casa de um irmão.

mínimos; (2) de 3 a 5 salários mínimos; (3) acima de 5 e menos de 10 salários mínimos; (4) de 10 a 15 salários mínimos e (5) acima de 15 salários mínimos. Do total de famílias (N = 40), 37,5% estavam na faixa 1 (n = 15), 15% na faixa 2 (n = 6), 17,5% na faixa 3 (n = 7); 25% na faixa 4 (n = 10) e 5% na faixa 5 (n = 2). Duas famílias não informaram a renda. O valor do salário mínimo à época da pesquisa era de R\$ 380,00 (Trezentos e oitenta reais).

Tabela 3

Distribuição dos Adolescentes por Idade, Tipo de Talento, Posição, Constelação e Renda Familiar

Id.	Idade	Gênero	Posição de		Área de Talento	Renda Total (R\$)	Renda em		Constelação Familiar	
			Nascimento	Posição Funcional			Salários Mínimos		Descrição	n
1	17a	feminino	segundo filho	segundo filho	artes cênicas	1460,00	3,84		M,Pd, I(2)	5
2	15a	masculino	segundo filho	segundo filho	talento duas áreas	800,00	2,20		M, P, I(3)	6
3	16a	masculino	segundo filho	filho único	artes plásticas/desenho	400,00	1,05		M, P	3
4	12a	masculino	Primogenitor	caçula	artes plásticas/desenho	2500,00	6,6		TI, Pr.(2)	4
5	12a	masculino	quarto filho	caçula	acadêmico 3 áreas e talento	4200,00	11,0		M, A, I(3)	6
6	16a	masculino	segundo filho	filho único	artes plásticas/desenho ^a	3650,00	9,6		M, P, I(2)	5
7	15a	masculino	quarto filho	quarto filho	artes plásticas/desenho	4560,00	12,0		M, P I(5)	8
8	14a	masculino	filho único	filho único	artes plásticas/desenho	5000,00	13,1		M, P, I(2)	5
9	12a	masculino	segundo filho	filho único	artes plásticas/desenho	860,00	2,20		M, P, I	
10	12a	masculino	Caçula	caçula	artes plásticas/desenho ^a	3800,00	10,0		M, P, I(2)	5
11	12a	masculino	Caçula	filho único	acadêmico português/literatura	6000,00	15,7		M	2
12	16a	masculino	terceiro filho	terceiro filho	artes plásticas/desenho	580,00	1,50		P, I(5)	6
13	15a	masculino	filho único	filho único	acadêmico ciências	760,00	2,00		M	2
14	14a	masculino	filho único	filho único	artes plásticas/desenho	500,00	1,30		M	2
15	17a	feminino	segundo filho	caçula	música ^b	4500,00	11,8		M, P, I(2)	5
16	14a	feminino	Primogenitor	primogênito	artes plásticas/desenho	2700,00	7,10		M, P, I(1)	4

Nota. Id= Identificação, M = Mãe, Md= madrastra, P= pai, Pd= padrasto, A= Avó, As= Avós, TI= tios, Pr= primos, I= irmãos.

^a Alunos participantes da segunda fase de coleta de dados. ^b Alunos com dupla excepcionalidade. (tabela continua)

Tabela 3 (continuação)

Id.	Idade	Gênero	Posição de		Área de Talento	Renda Total (R\$)	Renda em Salários Mínimos		Constelação Familiar
			Nascimento	Posição Funcional			Mínimos	n	
17	13a	feminino	Caçula	única	acadêmico/português	3000,00	7,9	M, P, I(1)	4
18	14a	masculino	Primogenitor	primogênito	artes plásticas/desenho	1500	3,9	P, Md, I(3)	6
19	12a	masculino	segundo filho	segundo filho	acadêmico português/literatura	900,00	2,36	M, Pd, I(7)	10
20	12a	masculino	segundo filho	primogênito	música ^b	780,00	2,05	M, P, I(2)	5
21	14a	feminino	Caçula	filho único	acadêmico português/literatura	400,00	1,05	M	2
22	13a	feminino	Caçula	filho único	acadêmico português/literatura	1000,00	2,60	M, Pr, As	5
23	14a	feminino	segundo filho	segundo filho	área acadêmica e talento	580,00	1,50	M, As, I(2)	6
24	13a	feminino	-	-	artes plásticas/desenho	-	-	-	-
25	12a	masculino	terceiro filho	terceiro filho	artes plásticas/desenho	500,00	1,31	M, P, I(2)	5
26	12a	masculino	Único	único	artes cênicas	3000,00	7,9	M,P	3
27	15a	masculino	Único	único	artes cênicas	3500,00	9,2	M	2
28	18a	feminino	segundo filho	segundo filho	artes plásticas/desenho ^a	4000,00	10,5	M, P, I(2)	5

Nota. Id= Identificação, M = Mãe, Md= madrastra, P= pai, Pd= padrasto, A= Avó, As= Avós, Ti= tios, Pr= primos, I= irmãos.

^a Alunos participantes da segunda fase de coleta de dados. ^b Alunos com dupla excepcionalidade.

(tabela continua)

Tabela 3 (continuação)

Id.	Idade	Gênero	Posição de		Área de Talento	Renda Total (R\$)	Renda em		Constelação Familiar	
			Nascimento	Posição Funcional			Salários	Mínimos	Descrição	n
29	12a	masculino	Primogenitor	primogênito	artes plásticas/desenho	3000,00	7,8		M, P, I(1)	4
30	16a	feminino	Caçula	caçula	acadêmico português/literatura	380,00	1,00		M, P, I(3)	6
31	15a	masculino	-	-	acadêmico português/literatura	-	-		-	
32	12a	masculino	Primogenitor	primogênito	acadêmico informática/robótica	760,00	2,00		M, P, I(2)	5
33	13a	masculino	Primogenitor	único	acadêmico ciências	15000,00	39,4		P, Md, I(2)	5
34	13a	masculino	Primogenitor	filho único	acadêmico 3 áreas	5000,00	13,1		M, Pd, I(1)	4
35	13a	feminino	Primogenitor	filho único	acadêmico duas áreas	1200,00	3,10		M, P, I(2)	5
36	12a	masculino	Primogenitor	primogênito	artes plásticas/desenho	5500,00	14,5		M, Pd, I(2)	5
37	16a	masculino	Primogenitor	filho único	acadêmico ciências	1200,00	3,10		M, P, I(1)	4
38	12a	feminino	Caçula	caçula	artes plásticas/desenho ^a	5700,00	15,0		M, P, I(2)	5
39	12a	feminino	Caçula	filho único	acadêmico ciências	5000,00	13,1		M, P, I(1)	4
40	14a	masculino	Primogenitor	filho único	acadêmico ciências	1700,00	4,50		M, P, I(1)	4
41	13a	masculino	segundo filho	segundo filho	acadêmico matemática	1500,00	3,90		M, I(1), Ti	4
42	18a	masculino	filho único	filho único	acadêmico ciências	700,00	1,80		M, P	3

Nota. Id= Identificação, M = Mãe, Md= madrastra, P= pai, Pd= padrasto, A= Avó, As= Avós, Ti= tios, Pi= primos, I= irmãos.

^a Alunos participantes da segunda fase de coleta de dados.

Participantes da Segunda Fase da Coleta de Dados

Participaram da segunda fase de coleta de dados desta pesquisa, quatro adolescentes talentosos e seus familiares, três professoras das salas de recursos (uma do Plano Piloto, uma de Taguatinga e uma de Planaltina) e duas professoras que atendiam a um dos alunos no ensino regular.

Adolescentes. Foram selecionados quatro adolescentes talentosos da área de artes plásticas/desenho pareados com base nos critérios: idade, gênero, tipo de talento (artes plásticas/desenho), posição na família, constelação familiar e renda familiar. O pareamento destes três últimos critérios foi aproximado, devido à grande heterogeneidade da amostra (veja Tabela 3). Dos quatro adolescentes, dois estavam na fase inicial da adolescência (12 anos) e dois na fase final (16 e 18 anos), dois eram do sexo masculino e dois do sexo feminino. Os adolescentes do gênero masculino freqüentavam a sala de recursos do Plano Piloto e moravam em Regiões Administrativas diferentes de onde estava situada a sala de recursos: 1 morava em Santa Maria e o outro em Taguatinga. Já as adolescentes moravam nas Regiões Administrativas onde se situava a sala de recursos que freqüentavam - uma em Taguatinga e a outra em Planaltina. Esses adolescentes ocupavam as seguintes posições na família: dois adolescentes mais velhos eram segundos-filhos (um gêmeo e o outro funcionalmente ocupava a posição de filho único) e os outros dois eram caçulas.

Com a finalidade de manter em sigilo a identidade desses adolescentes e de suas famílias e professores, ao longo desse trabalho, os mesmos serão chamados pelos codinomes: Jorge (12 anos), Adalberto (16 anos), Naiana (12 anos) e Elisa (18 anos).

Familiares. Participaram da segunda fase da coleta de dados quatro mães, três pais e cinco irmãos dos adolescentes talentosos pareados pelos critérios acima descritos. Dessas famílias, três tinham uma constelação familiar semelhante: pai, mãe e três filhos e uma família era constituída de pai, mãe e duas filhas. Essas famílias tinham uma faixa salarial entre 10 e 15 salários mínimos aproximadamente. A renda mensal variava de R\$ 3.600,00 a R\$ 5.700,00. Os pais eram casados pela primeira vez e tinham uma média de tempo civil de 20 anos, que variava entre 19 e 21 anos. Três famílias freqüentavam regularmente a igreja católica e uma declarou não ter religião. Todas as famílias residiam em casa própria no perímetro urbano, sendo que duas estavam localizadas no centro (1 em Taguatinga, 1 em Santa Maria) e duas na periferia (1 em Taguatinga, 1 em Planaltina).

As mães que participaram dessa fase do estudo tinham idade média de 44,7 anos, que variava entre 44 e 46 anos. Com relação ao nível de escolaridade: uma tinha o Ensino

Fundamental incompleto; uma, o Ensino Fundamental completo, uma tinha graduação completa e uma, pós-graduação incompleta.

Os pais que participaram desta etapa tinham idade média de 47,5 anos, que variava entre 40 e 52 anos. Com relação à escolaridade dois tinham o Ensino Fundamental incompleto, um tinha o Ensino Fundamental completo e um o Ensino Médio completo. Comparados às suas esposas, os pais tinham um nível de escolaridade inferior.

Dos sete irmãos dos adolescentes, cinco foram entrevistados nessa fase e tinham idade média de 18,2 anos que variou entre 14 e 22 anos. Desses, quatro eram do gênero feminino e um do gênero masculino. Com relação à posição de nascimento na família: três eram primogênitos, uma era caçula e uma era gemelar. O nível de escolaridade variou entre o Ensino Fundamental incompleto (n = 1), graduação incompleta nas áreas de informática e educação física (n = 2) e pré-vestibular (n = 2).

Professores. Participaram dessa pesquisa cinco professoras, três da sala de recursos e duas do ensino regular que atendiam aos alunos selecionados. As professoras das salas de recursos eram formadas na área de artes plásticas e tinham um tempo de atuação no magistério de 9, 13 e 24 anos, respectivamente. Essas professoras tinham idade média de 46,3 anos, variando de 41 a 50 anos. Uma professora estava há 18 anos no Programa e as outras duas atuavam há aproximadamente 1 ano e meio. Uma única professora atendia os alunos do gênero masculino que foram selecionados.

As professoras do ensino regular tinham, respectivamente, 27 e 53 anos de idade. Uma tinha 7 anos de atuação no magistério e era formada em pedagogia, a outra tinha 33 anos de atuação no magistério e era formada em Letras-Português. Uma era vice-diretora da escola há pouco tempo e a outra era professora de um dos alunos atendidos no programa na área de artes. O professor de artes não participou da pesquisa, área de talento do aluno, porque havia chegado à escola há menos de dois dias. Ambas as professoras conheciam e atendiam ao aluno Jorge. A vice-diretora estava em sala de aula por falta de professores.

Instrumentos

Instrumentos da Primeira Fase da Coleta de Dados

Os dados foram coletados em duas fases distintas. Na primeira fase foram aplicados a Lista de Habilidades, Interesses, Preferências e Estilos de Aprendizagem - LHIPCEA, o Questionário para Caracterização do Sistema Familiar – QCSF e o Inventário de Indicadores de Sucesso Parental - PSI na versão adolescentes e na versão para pais. Esses instrumentos foram selecionados com o objetivo de descrever as características individuais

e familiares de adolescentes talentosos a partir da percepção de adolescentes, seus familiares e professores estabelecendo interconexões para melhor compreensão do desenvolvimento do talento.

Lista de Habilidades, Interesses, Preferências, Características e Estilos de Aprendizagem - LHIPCEA. Essa lista foi elaborada, pela pesquisadora, com base na Teoria das Inteligências Múltiplas (Chen, Isberg & Krechevsky, 2001; Gardner, 1994, 1995), na Teoria de Dabrowski (Fleith, 2007b; Fortes-Lustosa, 2004), na Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores, revisada por Renzulli, Smith, White, Callahan, Hatman e Westberg (2000), e no Inventário de Estilos de Aprendizagem desenvolvido por Renzulli e Smith (2001). A LHIPCEA é composta por cinco categorias: (1) habilidades, (2) preferências, interesses e aspectos motivacionais, (3) características pessoais, (4) relações interpessoais e acadêmicas e (5) estilos de aprendizagem.

As habilidades foram dispostas de acordo com o tipo de inteligência definida por Gardner (1994, 1995) e Chen, Isberg e Krechevsky (2001): linguística-verbal (23 itens), lógico-matemática (21 itens), viso-espacial (18 itens), musical (15 itens), cinestésica, subdividida em corporal-cinestésica (13 itens) e mecânica-construção (18 itens), interpessoal (17 itens), intrapessoal (11 itens) e naturalista (18 itens). Os itens dessas oito subcategorias foram assinalados de acordo com escala com quatro níveis de respostas: faço bem, faria bem se soubesse, não faço bem e não faço.

As preferências, interesses e aspectos motivacionais e características pessoais foram compostas respectivamente por 47 e 37 itens, assinalados quanto à ocorrência: sim, não e às vezes. As categorias relações interpessoais e acadêmicas e os estilos de aprendizagem tinham 19 e 27 itens respectivamente e foram assinaladas com relação a ocorrência ou não de cada item (veja Anexo 1).

Questionário para Caracterização do Sistema Familiar - QCSF. Foi adaptado com base em questionário utilizado pelo Laboratório de Desenvolvimento Familiar do Instituto de Psicologia da Universidade, elaborado por Dessen (2006). Esse questionário é composto por perguntas abertas e fechadas que envolvem a caracterização do sistema familiar em termos de dados demográficos, constelação, dinâmica e rotina familiar e conceito de talento/superdotação (veja Anexo 2).

Indicadores de Sucesso Parental - PSI. Este inventário tem o objetivo de identificar as qualidades e comportamentos favoráveis dos pais na educação dos filhos (Chagas, 2003; Strom & Strom, 1998). O PSI possui duas versões, uma destinada a pré-

adolescentes e adolescentes (Anexo 3) e outra para os pais (Anexo 4). Esse instrumento visa comparar as impressões dos filhos e dos pais sobre o desempenho parental, com objetivo de traçar e comparar o perfil de atitudes e comportamentos parentais.

O PSI possui seis subescalas com dez itens cada uma:

(1) *Comunicação*, que argüi como os pais orientam, ouvem e aprendem com os filhos. São exemplos de itens da versão do adolescente - “Meu pai, mãe ou responsável vê o lado positivo das situações”, “Meu pai, mãe ou responsável conversa comigo sobre os programas de televisão que assistimos juntos” - e da versão dos pais: “Converso sobre namoro com o meu (minha) filho(a)” e “Aceito as críticas vindas do meu (minha) filho(a)”;

(2) *Uso do tempo*, revela como o tempo é administrado, organizado e decidido pela família. Como exemplo da versão dos filhos, destacamos: “Meu pai, mãe ou responsável tem dificuldade em conseguir tempo para participar de minhas atividades escolares”. Da versão dos pais destacamos: “Sou paciente com meu (minha) filho(a)”, “Permito que meu(minha) filho(a) tome decisões sobre o uso de seu tempo”;

(3) *Ensino*, demonstra a extensão e o envolvimento dos pais no ensino e na orientação aos filhos. São exemplos dessa subcategoria na versão dos filhos: “Meu pai, mãe ou responsável me ensina a lidar com o estresse”, “Meu pai, mãe ou parente me ensina a usar a imaginação e ser criativo”. Exemplos da versão dos pais: “Ensino meu (minha) filho(a) a tratar as pessoas de ambos os sexos igualmente”;

(4) *Frustração*, lista comportamentos dos filhos que causam frustração nos pais, que foram manifestos. Na versão dos filhos temos: “Meu pai, mãe ou responsável fica frustrado(a) com meus hábitos de estudo”. Na versão dos pais: “Aceito a influência dos amigos de meu(minha) filho(a)”, e “Aceito o estilo de roupa, filmes e músicas preferidas pelo(a) meu(minha) filho(a)”;

(5) *Satisfação*, visa demonstrar o grau de satisfação dos pais em relação aos comportamentos e atitudes dos filhos. Exemplos de itens na versão dos filhos são: “Meu pai, mãe ou responsável fica satisfeito com a maneira como eu me relaciono com os outros membros da família”. Na versão dos pais: “Gosto do sentimento de autoconfiança de meu(minha) filho(a)” e “Gosto do jeito como meu(minha) filho(a) me trata”;

(6) *Necessidade de informação*, trata de assuntos ou temas que os pais necessitam saber para ajudar os filhos. Apresentamos como exemplo de itens desta subescala na versão dos filhos: “Meu pai, mãe ou responsável precisa de mais informações de como me ajudar a lidar com conflitos”. Destacamos da versão dos pais: “Sei como ajudar meu

(minha) filho(a) a lidar com questões sobre sexo” e “Sei como ajudar meu (minha) filho(a) a escolher uma profissão”.

O PSI é questionário com escala do tipo likert com 4 pontos de ancoragem que vai de “sempre a nunca”, na versão dos filhos, e de “concordo totalmente a discordo totalmente” na versão dos pais. Os mesmos itens estão presentes nas duas versões do instrumento. No entanto, na versão dos filhos a escala é invertida nas subcategorias: uso do tempo, frustração e necessidade de informação. No final do inventário, há espaço para observações dos participantes. O nível de consistência interna geral do instrumento variou entre 0,88 a 0,96 e o índice para cada subescala variou entre 0,67 a 0,93 (Strom & Strom, 1998).

Esse instrumento tem sido amplamente aplicado em participantes de minorias étnicas, superdotados, imigrantes e em pais de crianças com deficiência mental, tendo demonstrado sua adequabilidade e eficiência em prover informações que ajudam na compreensão da interação entre a família e a escola em diferentes culturas (Chagas, 2003; Strom & Strom, 1998). Esse instrumento, além de adequado aos objetivos da pesquisa, foi traduzido e utilizado por essa pesquisadora em outro estudo com pré-adolescentes e adolescentes talentosos (Chagas, 2003). Entre as vantagens percebidas, destacamos o procedimento simples de aplicação e reduzido custo para o respondente, em termos de esforços e de tempo requeridos.

Instrumentos da Segunda Fase da Coleta de Dados

Na segunda fase da pesquisa, visando maior detalhamento dos dados apurados na primeira fase, foram selecionados quatro adolescentes, suas famílias e professores para serem entrevistados. As entrevistas foram realizadas a partir de roteiro de entrevista semi-estruturado organizado pela pesquisadora.

Indicadores de Sucesso Parental – PSI. Instrumento descrito na fase anterior (veja Anexos 3 e 4). Apenas os pais e os adolescentes responderam esse instrumento, uma vez que os adolescentes e suas mães já o haviam respondido na primeira fase de coleta de dados.

Roteiro de Entrevista Semi-estruturada. Os protocolos de entrevistas foram elaborados pela pesquisadora. Na versão dos pais e adolescentes, o roteiro é composto por questões abertas que discorrem sobre as características individuais e familiares, aspectos relacionados ao diagnóstico e às práticas parentais, rede de apoio social, expectativas futuras, dinâmica familiar e conceito de talento e superdotação (veja Anexos 5 e 6).

Semelhantemente, o protocolo de entrevistas direcionado aos irmãos e professores (veja Anexos 7, 8 e 9, respectivamente) contém perguntas abertas que versam sobre as características pessoais e familiares do adolescente talentoso, o relacionamento interpessoal, aspectos do ambiente escolar e familiar sobre a concepção de talento e superdotação.

Procedimentos

Antes de ser iniciada a primeira fase de coleta de dados, foi realizado um estudo piloto com a finalidade de verificar a adequação dos protocolos de entrevistas e dos demais instrumentos a serem utilizados durante o processo de coleta. Participaram do estudo piloto dois adolescentes com idades de 16 e 18 anos, seus pais (mãe e pai) e dois professores sendo um do Programa de Atendimento ao Aluno Superdotado e outro do ensino regular. Todas as sugestões com relação à forma e ao conteúdo foram acatadas pela pesquisadora. A maior parte das sugestões foram direcionadas à Lista de Habilidades, Interesses, Preferências e Estilos de Aprendizagem - LHIPCEA e ao Questionário para Caracterização do Sistema Familiar - QCSF. Com relação à LHIPCEA, as sugestões foram no sentido de corrigir itens duplicados, suprimir e reformular frases e restringir a marcação dos itens que se referem aos estilos de aprendizagem apenas à sua ocorrência. Com relação ao QCSF as sugestões visavam uma melhor identificação dos aspectos relacionados à ocupação profissional.

Primeira Fase da Coleta de Dados

Inicialmente, os professores de todas as salas de recursos foram abordados pela pesquisadora em reunião de professores (n = 31), com a finalidade de preencherem lista indicando o nome de adolescentes talentosos que participavam de suas salas. Com base nas listas recebidas (n = 9) foram providenciadas as cópias dos instrumentos a serem aplicados. Em seguida, foi mantido contato com os professores itinerantes, psicólogos e professores da sala de recursos de seis Regiões Administrativas do Distrito Federal (Ceilândia, Planaltina, Plano Piloto - Cruzeiro, Asa Sul e Asa Norte, Samambaia, Sobradinho e Taguatinga) para a entrega dos instrumentos e explicação dos procedimentos a serem adotados durante a primeira fase da pesquisa. As demais salas não devolveram as listas ou não atendiam alunos adolescentes.

Os professores itinerantes e a pesquisadora ficaram responsáveis pelo repasse do material aos professores das salas de recursos e monitoramento dos procedimentos de

coleta. Nesse período foram distribuídos 92 conjuntos contendo os quatro instrumentos destinados a essa fase, a carta de apresentação e termo de consentimento informado. Foram ainda entregues oito conjuntos com folha de orientação para os professores e psicólogos sobre os procedimentos a serem adotados na aplicação dos instrumentos, modelos do Questionário para Caracterização do Sistema Familiar preenchidos e carta de apresentação e agradecimento (veja Anexo 10). Os conjuntos foram assim distribuídos: 12 para as salas de recursos das Regiões Administrativas de Ceilândia, Sobradinho e Taguatinga, 30 para a Região Administrativa de Brasília (Asa Sul, Asa Norte e Cruzeiro), 20 para Planaltina e 6 para Samambaia.

Na primeira fase foi entregue a Carta de Apresentação (veja Anexo 11) e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (veja Anexo 12) pelos adolescentes e seus pais. Os instrumentos foram aplicados, em sua grande maioria, pelos professores e psicólogos do Programa de Atendimento ao Aluno Superdotado durante os meses de agosto e setembro de 2007. Alguns pais e alunos que haviam deixado instrumentos incompletos ou que não tinham completado os conjuntos de instrumentos foram contatados pela pesquisadora, por telefone, para proceder ao preenchimento dos itens que faltavam.

Dos 92 conjuntos entregues foram devolvidos 26 completos, 26 incompletos, 28 com instrumentos em branco e 12 não foram devolvidos pelos alunos ou foram extraviados. Das seis Regiões Administrativas para onde foram enviados os conjuntos, uma devolveu todos os instrumentos em branco sob a justificativa de acúmulo de atividades propostas aos alunos no período: exposição, participação em concursos e preenchimento de formulários para cadastro de alunos.

Dos 52 conjuntos recebidos, 5 foram descartados pelo fato de os alunos não terem 12 anos completos, 28 estavam completos e 19 estavam incompletos. Esses 19 alunos e seus familiares foram contatados pela pesquisadora por telefone para o preenchimento dos itens dos instrumentos que estavam faltando. Dos 47 conjuntos restantes, 32 ficaram completos, 6 ficaram faltando um instrumento (3 PSI-pais, 2 PSI-adolescentes e 1 LHIPCEA), 4 ficaram faltando dois instrumentos (3 LHIPCEA, 2 QCSF, 2 PSI-pais e 1 PSI-Adolescentes) e 5 conjuntos foram descartados por conterem apenas um instrumento preenchido.

Somente os alunos que tinham a idade entre 12 e 18 anos de idade, cujos pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e cujos conjuntos continham pelo menos dois dos quatro instrumentos preenchidos tiveram seus dados incluídos nesse

estudo (n = 42). Veja na Tabela 4 o número final de respondentes para cada tipo de instrumento aplicado.

Tabela 4

Número de Respondentes para Cada Tipo de Instrumento Aplicado

Respondente	LHIPCEA	QCSF	PSI versão Adolescente	PSI versão Pais	Total de instrumentos
Adolescente (N = 42)	38	-	39	-	77
Pai (N = 4)	-	2	-	4	6
Mãe (N = 36)	-	36	-	33	69
Outro responsável (N = 2) (tia, madrastra)	-	2	-	-	2
Total de instrumentos respondidos	38	40	39	37	154
Sem resposta	4	2	3	5	14
Total de conjuntos	42	42	42	42	168

Nota. LHIPCEA= Lista de habilidades, interesses, características e estilos de aprendizagem; QCSF= Questionário para Caracterização do Sistema Familiar; PSI= Inventário de Atitudes Parentais.

Durante o período de aplicação dos instrumentos, a pesquisadora visitou as salas de recursos para acompanhamento do processo de coleta de dados e complementação dos *kits* de instrumentos. Os alunos responderam ao Inventário de Indicadores de Sucesso Parental e à Lista de Habilidades, Interesses, Preferências e Estilos de Aprendizagem na sala de recursos durante o horário normal de atendimento, com uma média de duração de 8 e 14 minutos, respectivamente.

Os instrumentos destinados à família foram enviados pelos alunos para o preenchimento pelos pais. Os pais que tiveram alguma dificuldade no preenchimento dos instrumentos foram auxiliados pela pesquisadora ou pelos profissionais da sala de recursos (professores e psicólogos) em reunião na sala de recursos agendada com a finalidade de dirimir dúvidas. As dúvidas em sua maioria foram quanto ao preenchimento do item 12 do Questionário para Caracterização do Sistema Familiar (veja Anexo 4) sobre a constelação familiar, dados demográficos e acadêmicos sobre os filhos que moram com a família. Os pais consideraram confusa a associação dos números às categorias com os quais deviam preencher a tabela disponibilizada sobre dados acadêmicos dos filhos. Nesse caso, a

pesquisadora, as psicólogas ou as professoras da sala de recursos explicaram como esses campos deveriam ser preenchidos.

Segunda Fase de Coleta de Dados

Os quatro adolescentes selecionados para a segunda fase de coleta de dados, preencheram antes da realização das entrevistas, os Indicadores de Sucesso Parental com base na sua percepção com relação aos pais. Também seus pais responderam ao mesmo instrumento. As mães desses adolescentes ($n = 4$) já haviam preenchido ao PSI na primeira etapa da coleta de dados.

Na segunda fase, os dados foram coletados por meio de entrevistas com adolescentes talentosos, membros de suas famílias (pai, mãe e irmãos) e com os professores da Sala de Recursos e do Ensino Regular que atendiam aos alunos à época da pesquisa.

Todos os pais e alunos que participaram da fase anterior indicaram o melhor dia e horário para agendar as entrevistas, caso fossem selecionados para a segunda fase. Com base nessas informações, as entrevistas foram agendadas por telefone com os adolescentes, seus pais e irmãos.

As entrevistas foram realizadas individualmente com cada membro da família em local onde a privacidade pudesse ser mantida. As entrevistas foram gravadas na casa dos participantes, duas delas na sala de estar, uma na varanda e outra na cozinha, exceto a entrevista com um dos pais que foi realizada na sala de reuniões do atendimento. Um pai não participou da entrevista devido a compromissos de trabalho. No período de coleta de dados, encontrava-se trabalhando em outra cidade.

Concomitantemente à realização das entrevistas com a família, foram agendadas as entrevistas com os professores da sala de recursos. Esses professores foram selecionados por atenderem os alunos selecionados para essa fase e contatados por telefone para o agendamento das entrevistas. As entrevistas com esses profissionais foram realizadas na sala de recursos onde atendiam ou na sala de reuniões de professores no horário previamente agendado. As entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas.

Foram efetuados vários contatos telefônicos com as escolas em que os adolescentes talentosos, que participavam da pesquisa, estudavam no ensino regular. Devido ao tempo disponível para a coleta de dados, os procedimentos ficaram restritos a uma única escola, onde foi possível agendar reunião com professores. Durante contato telefônico com a

direção da escola foi explicado os objetivos da pesquisa e combinado o dia para o contato com os professores para a realização das entrevistas.

No dia previamente agendado, a pesquisadora se dirigiu à sala de coordenação, na qual os professores estavam reunidos. Duas professoras foram designadas pelo grupo de professores e atenderam ao convite: uma professora estava ocupando o cargo, há pouco tempo, de vice-diretora e a outra era professora de português do aluno. Ambas conheciam bem o aluno foco de nossa pesquisa e o atendiam em sala de aula regular. As entrevistas com essas professoras foram realizadas simultaneamente devido à condição imposta pela professora de português de não falar de nenhum aluno ou prestar informações sem o conhecimento assistido da direção da escola. Além disso, o espaço físico e a disponibilidade de tempo das envolvidas eram limitados.

Todas as entrevistas foram gravadas em formato MP3 e transcritas posteriormente para análise de conteúdo. Veja na Tabela 5 a duração de cada entrevista realizada.

Análise de Dados

As informações fornecidas por meio dos instrumentos, na primeira fase do processo de coleta de dados, foram analisadas por meio de análise estatística descritiva e inferencial. Para tanto foi empregado o pacote estatístico SPSS na versão 11.0.

Para o exame dos dados obtidos a partir das entrevistas foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977; Berg, 1998). A análise de conteúdo foi aplicada ao conteúdo das entrevistas considerando como núcleo de sentido o tema e sua frequência como regra de enumeração para a construção de categorias (Setúbal, 1999). Para a construção de categorias nos valem dos seguintes critérios: (a) exclusão mútua, cada elemento só pode aparecer em uma única categoria; (b) homogeneidade, único princípio de classificação para a condução e organização das categorias; (c) pertinência, diz respeito à coerência entre os objetivos e perguntas da investigação; (d) objetividade e fidelidade, todas as categorias devem ser codificadas da mesma maneira; e (e) produtividade, as categorias devem gerar índices de inferências, hipóteses novas e dados exatos (Bardin, 1977).

Tabela 5

Duração das Entrevistas Realizadas com Adolescentes, Pais, Irmãos e Professores

Categoria	Adolescentes	Duração da Entrevista	Duração Média
Adolescentes	Jorge (12 anos)	10'59"	23'19"
	Adalberto (16 anos)	42'00"	
	Naiana (12 anos)	13'38"	
	Elisa (18 anos)	25'19"	
Mãe	Jorge	12'04"	18'14"
	Adalberto	20'45"	
	Naiana	16'00"	
	Elisa	22'43"	
Pai	Adalberto	17'15"	18'28"
	Naiana	14'02"	
	Elisa	22'47"	
	Jorge	14'39"	
Irmãos	Adalberto	11'17"	13'41"
	Naiana	14'10"	
	Elisa I	13'26"	
	Gemelar - Elisa II	14'17"	
Professoras da Sala de Recursos	Jorge e Adalberto	45'12"	34'00"
	Naiana	36'50"	
	Elisa	20'40"	
Professoras do Ensino Regular	Jorge	35'38"	

CAPÍTULO V RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados que visam descrever as características individuais e familiares de adolescentes talentosos. Os resultados apontados no sentido de responder as questões de pesquisa 1 e 2 correspondem à análise dos dados coletados por meio da Lista de Habilidades, Interesses, Preferências e Estilos de Aprendizagem, do Questionário para Caracterização do Sistema Familiar e do Inventário de Atitudes Parentais na versão filhos, na primeira fase. Na questão 3, os resultados englobam as respostas coletadas com os adolescentes e seus genitores por meio do Inventário de Atitudes Parentais aplicados na primeira e segunda fases de coleta de dados. As respostas para as questões 4, 5 e 6 foram obtidas com base nas entrevistas semi-estruturadas realizadas na segunda fase de coleta de dados. Os resultados da questão 7 incluem os itens sobre os conceitos de talento e superdotação que constavam da Lista de Habilidades, Interesses, Preferências e Estilos de Aprendizagem, do Questionário para Caracterização do Sistema Familiar (primeira fase) e dos itens contidos nos roteiros de entrevistas (segunda fase).

Questão de pesquisa 1: Quais são as habilidades, as preferências, os interesses, os aspectos motivacionais e os estilos de aprendizagem de adolescentes talentosos?

Habilidades

Os adolescentes talentosos informaram apresentar um melhor desempenho associado às habilidades intrapessoal (77%), interpessoal (68%) e lingüística-verbal (60%). As expectativas de bom desempenho na percepção de 34% dos adolescentes estavam direcionadas às habilidades musicais. As habilidades associadas à área naturalista foram pouco mencionadas pelos adolescentes (28%) (veja Tabela 6).

Tabela 6

Porcentagens Relacionadas às Habilidades de Adolescentes Talentosos (N = 38)

Habilidades	Faço Bem %	Faria Bem Se Soubesse %	Não Faço Bem %	Não Faço %
Intrapessoal (11 itens)	77	6	11	7
Interpessoal (17 itens)	68	9	11	12
Lingüística-Verbal (23 itens)	60	19	12	9
Lógico-Matemática (21 itens)	50	18	17	15
Corporal-Cinestésica (13 itens)	48	15	15	22
Mecânica-Construção (18 itens)	46	20	15	19
Naturalista (18 itens)	45	17	9	28
Viso-espacial (18 itens)	42	22	13	22
Musical (14 itens)	33	34	11	22

Nota. As porcentagens se referem ao número de itens respondidos em cada categoria.

Quando comparados entre si, os adolescentes apresentaram percepção diferenciada nos quatro itens da escala: *faço bem*, *faria bem se soubesse*, *não faço bem* e *não faço*. Os adolescentes com talento acadêmico assinalaram um melhor desempenho nas áreas intrapessoal (83%), interpessoal (75%), lingüístico-verbal (68%) e lógico-matemática (54%). Os adolescentes com talento artístico relataram melhor desempenho nas áreas: interpessoal (60%), intrapessoal (56%) e lingüístico-verbal. Já os adolescentes com duplo talento informaram melhor desempenho nas áreas: musical (92%), interpessoal (91%) e intrapessoal (82%) (veja Tabelas 7, 8 e 9).

Quanto às expectativas de bom desempenho, quase um quarto dos adolescentes com talento acadêmico vislumbravam essa possibilidade com relação às habilidades musicais (26%), viso-espaciais (26%) e lógico-matemáticas (24%). Os adolescentes com talento artístico informaram a área de mecânica-construção (25%), seguida da lingüística-verbal (22%) e viso-espacial (21%). Os adolescentes com duplo talento tinham expectativas maiores com relação às habilidades na área naturalista (17%) e de mecânica-construção (17%) (veja Tabelas 7, 8 e 9).

A performance inferior (não faço bem) foi vinculada pelos adolescentes com talento acadêmico às habilidades relacionadas à área de mecânica e construção (15%), enquanto os com talento artístico informaram a área lógico-matemática (24%). Os alunos com duplo talento referiram menor desempenho nas habilidades corporais-cinestésicas (24%) (veja Tabelas 7, 8 e 9).

As habilidades pouco mencionadas por uma maior percentagem de adolescentes com talento acadêmico foram as associadas às áreas musical (32%), naturalista (31%) e corporal-cinestésica (29%). No mesmo sentido, os adolescentes com talento artístico assinalaram as habilidades ligadas às áreas naturalista (28%), viso-espacial (23%) e musical (23%), enquanto os adolescentes com duplo talento apontaram as áreas lógico-matemática (14%) e viso-espacial (14%). Maiores detalhes podem ser visualizados nas Tabelas 7, 8 e 9.

Tabela 7

Porcentagens Relacionadas às Habilidades de Adolescentes com Talento Acadêmico (n = 20)

Habilidades	Faço Bem %	Faria Bem Se Soubesse %	Não Faço Bem %	Não Faço %
Intrapessoal (11 itens)	83	5	12	1
Interpessoal (17 itens)	75	8	9	8
Linguística-Verbal (23 itens)	68	15	10	7
Lógico-Matemática (21 itens)	54	24	9	13
Corporal-Cinestésica (13 itens)	48	13	10	29
Mecânica-Construção (18 itens)	46	15	15	24
Naturalista (18 itens)	41	21	7	31
Viso-espacial (18 itens)	38	26	13	22
Musical (14 itens)	30	26	11	32

Nota: As porcentagens se referem ao número de itens respondidos em cada categoria.

Tabela 8

Porcentagens Relacionadas às Habilidades de Adolescentes com Talento Artístico (n = 16)

Habilidades	Faço Bem	Faria Bem Se	Não Faço	Não Faço
	%	Soubesse %	Bem %	%
Interpessoal (17 itens)	60	11	12	17
Intrapessoal (11 itens)	56	6	7	10
Linguística-Verbal (23 itens)	51	22	15	12
Naturalista (18 itens)	46	14	12	28
Lógico-Matemática (21 itens)	45	15	24	16
Corporal-Cinestésica (13 itens)	45	17	19	19
Viso-espacial (18 itens)	43	21	13	23
Musical (14 itens)	43	18	15	23
Mecânica-Construção (18 itens)	42	25	16	17

Nota: As porcentagens se referem ao número de itens respondidos em cada categoria.

Tabela 9

Porcentagens Relacionadas às Habilidades de Adolescentes com Duplo Talento (n = 2)

Habilidades	Faço Bem	Faria Bem Se	Não Faço	Não Faço
	%	Soubesse %	Bem %	%
Musical (14 itens)	92	8	0	0
Interpessoal (17 itens)	91	0	9	0
Intrapessoal (11 itens)	82	0	18	0
Linguística-Verbal (23 itens)	78	13	7	2
Naturalista (18 itens)	78	17	0	6
Mecânica-Construção (18 itens)	77	17	3	3
Corporal-Cinestésica (13 itens)	68	8	24	0
Lógico-Matemática (21 itens)	67	10	10	14
Viso-espacial (18 itens)	58	11	17	14

Nota: As porcentagens se referem ao número de itens respondidos em cada categoria.

Características Pessoais

Com relação às características pessoais contidas na Lista de Habilidades, Interesses, Preferências e Estilos de Aprendizagem, os resultados revelaram que mais de 70% dos adolescentes talentosos percebiam-se como persistentes (84,2%), exigentes consigo mesmos (76,3%), possuidores de valores morais sólidos (76,3%) e criativos (71,1%). Quase metade desses alunos declarou que não era sensível a cheiros e gostos e que não ficam irritados, emocionados ou choram facilmente (47,4%). O perfeccionismo e a indecisão foram apontados como características sazonais (que ocorrem às vezes) por 44,7% dos adolescentes. Maiores detalhes sobre as características dos adolescentes podem ser visualizados na Tabela 10.

Tabela 10
Porcentagens Relacionadas às Características Pessoais de Adolescentes Talentosos (N = 38)

Características Pessoais	Sim %	Não %	Às vezes %
1. Tenho excelente memória	52,6	18,4	28,9
2. Sou idealista	65,8	7,9	26,3
3. Aprendo com facilidade sobre qualquer tópico ou tema	57,9	15,8	26,3
4. Sou perfeccionista	42,1	13,2	44,7
5. Sou exigente com os outros	52,6	15,8	31,6
6. Sou criativo	71,1	5,3	23,7
7. Gosto de chamar a atenção sobre mim	26,3	39,5	34,2
8. Sinto grande empatia e compaixão pelos outros	65,8	5,3	28,9
9. Sou indeciso	28,9	26,3	44,7
10. Costumo tomar decisões rápidas	39,5	23,7	36,8
11. Tenho interesse por muitas coisas ao mesmo tempo	55,3	23,7	18,4
12. Se sim, quais? _____			
13. Sou sensível a certos tipos de toque	44,7	36,8	18,4
14. Sou sensível a certos tipos de iluminação	36,8	44,7	18,4
15. Sou sensível a certos tipos de cheiros	36,8	47,4	15,8
16. Sou sensível a certos tipos de alimentos	44,7	39,5	15,8
17. Gosto de dormir mais de 8h por dia	50,0	21,1	28,9
18. Fico irritado facilmente	23,7	47,4	28,9

(tabela continua)

Tabela 10 (continuação)

Características Pessoais	Sim %	Não %	Às vezes %
19. Sou agitado e inquieto	31,6	44,7	23,7
20. Choro e fico emocionado com facilidade	36,8	47,4	15,8
21. Sou extrovertido	47,4	34,2	18,4
22. Sou tímido	55,3	13,2	31,6
23. Sou curioso	60,5	7,9	31,6
24. Sou organizado e disciplinado	60,5	7,9	31,6
25. Sou persistente	84,2	5,3	10,5
26. Sou exigente comigo mesmo	76,3	5,3	18,4
27. Tenho uma auto-imagem positiva	68,4	10,5	21,1
28. Tenho valores morais sólidos	76,3	5,3	18,4
30. Sou ético nas minhas ações	65,8	5,3	28,9
31. Sou crítico	57,9	13,2	26,3
32. Sou independente	47,4	18,4	34,2
33. Tenho iniciativa	63,2	15,8	21,1
34. Tenho senso de humor	65,8	2,6	31,6
35. Sou sensível às injustiças	65,8	5,3	28,9
36. Realizo as tarefas de que gosto com intensidade	68,4	10,5	21,1
37. Sou conformista, aceito as coisas como elas são	44,7	28,9	26,3
38. Outra: _____	2,6	10,5	2,6

As características pessoais que se destacaram na percepção de adolescentes com talento artístico foram a criatividade (75%), a ética nas ações (75%), os valores morais sólidos (70%), o interesse por muitas coisas ao mesmo tempo (65%), a realização intensa de atividades de que gostavam (65%), a sensibilidade a certos tipos de toque (60%), a preferência por dormir mais de 8h por dia (60%) e a sensibilidade a certos tipos de iluminação (45%). Por outro lado, uma porcentagem maior de adolescentes com talento na área acadêmica se percebiam como emotivos (chorar e ficar emocionado com facilidade) (93,8%), organizados e disciplinados (93,8%), extrovertidos (87,5%), persistentes (87,5%), idealistas (68,8%) e perfeccionistas (50%). A totalidade dos adolescentes com duplo talento e a maioria daqueles com talento acadêmico não se consideravam conformistas e não aceitavam as coisas como elas são. A porcentagem de adolescentes desses dois grupos que assinalaram que eram indecisos, irritadiços, agitados e inquietos era maior quando comparada aos dos adolescentes com talento artístico. Veja maiores detalhes sobre as características pessoais na Tabela 11.

Tabela 11

Porcentagens Relacionadas às Características Pessoais de Adolescentes Talentosos por Tipo de Talento

Características Pessoais	Artístico (n = 20)		Acadêmico (n = 16)		Duplo Talento (n = 2)	
	Sim %	Não %	Sim %	Não %	Sim %	Não %
1. Tenho excelente memória	55	15	50	18,8	50	50
2. Sou idealista	60	15	68,8	-	100	-
3. Aprendo com facilidade sobre qualquer tópico ou tema	55	20	56,3	12,5	100	-
4. Sou perfeccionista	35	20	50	6,2	50	50
5. Sou exigente com os outros	55	25	62,5	12,5	100	-
6. Sou criativo	75	25	25	37,5	50	50
7. Gosto de chamar a atenção sobre mim	25	45	62,5	6,3	100	-
8. Sinto grande empatia e compaixão pelos outros	65	5	18,8	18,8	100	-
9. Sou indeciso	30	35	31,2	18,8	100	-
10. Costumo tomar decisões rápidas	40	30	43,8	37,5	50	50
11. Tenho interesse por muitas coisas ao mesmo tempo	65	10	18,8	68,8	100	-
Se sim, quais? _____						
12. Sou sensível a certos tipos de toque	60	25	25	50	50	50
13. Sou sensível a certos tipos de iluminação	45	30	43,8	37,4	50	50
14. Sou sensível a certos tipos de gostos	30	45	37,5	50	50	50
15. Sou sensível a certos tipos de cheiros	30	55	31,2	31,2	100	-
16. Sou sensível a certos tipos de alimentos	50	35	12,4	68,8	100	-
17. Gosto de dormir mais de 8h por dia	60	15	12,4	68,8	100	-

(tabela continua)

Tabela 11 (continuação)

Características Pessoais	Artístico (n = 20)		Acadêmico (n = 16)		Duplo Talento (n = 2)	
	Sim %	Não %	Sim %	Não %	Sim %	Não %
18. Fico irritado facilmente	25	35	68,8	12,4	100	-
19. Sou agitado e inquieto	30	60	43,8	12,4	100	-
20. Choro e fico emocionado com facilidade	20	60	93,8	-	50	50
21. Sou extrovertido	40	45	87,5	-	100	-
22. Sou tímido	65	5	68,8	12,4	50	50
23. Sou curioso	55	5	43,8	12,4	50	50
24. Sou organizado e disciplinado	75	5	93,8	-	50	50
25. Sou persistente	80	5	87,5	-	50	50
26. Sou exigente comigo mesmo	70	5	68,8	6,2	50	50
27. Tenho uma auto-imagem positiva	70	15	81,3	6,3	100	-
28. Tenho valores morais sólidos	70	5	50	6,2	100	-
29. Sou ético nas minhas ações	75	5	62,5	12,5	50	50
30. Sou crítico	50	15	43,8	12,4	100	-
31. Sou independente	50	25	62,5	6,2	100	-
32. Tenho iniciativa	60	25	68,8	6,2	100	-
33. Tenho senso de humor	60	-	56,3	-	100	-
34. Sou sensível às injustiças	70	10	68,8	18,8	100	-
35. Realizo as tarefas de que gosto com intensidade	65	5	37,5	37,5	50	50
36. Sou conformista, aceito as coisas como elas são	50	25	6,3	93,7	-	100
37. Outra: _____						

Preferências, Interesses e Aspectos Motivacionais

Entre as preferências, interesses e aspectos motivacionais com quais os adolescentes de uma forma geral mais se identificaram, encontravam-se ainda: ter muitas idéias sobre muitas coisas (89,5%), ir até o fim quando buscavam atingir um objetivo (86,8%), gostar de tirar boas notas na escola (81,6%), gostar de experimentar coisas novas (78,9%), perder a noção de tempo quando trabalha com coisas do interesse (78,9%), defender rigidamente os pontos de vista (73,7%). As categorias que se seguem correspondem à preferência de 71,1% dos adolescentes: preferir situações onde possa tomar iniciativa e conduzir o trabalho, valorizar a fantasia e a imaginação, gostar de desafios, usar a imaginação para resolver problemas e ter medo de errar. O que os adolescentes menos apreciavam era seguir rotinas e ter que fazer as coisas sempre do mesmo jeito (36,8%) e colecionar coisas (31,6%).

Ainda com relação às preferências, interesses e aspectos motivacionais, 55% dos adolescentes talentosos declararam possuir muitos interesses. Entre os interesses indicados pelos adolescentes no item “outros” e que não estavam relacionados no questionário, foram citadas as atividades associadas ao talento e às disciplinas escolares: artes (f = 14), estudo e leitura (f = 8), história (f = 6), geografia (f = 6), ciências (f = 6), biologia (f = 6), esportes (f = 5), arquitetura (f = 5), engenharia (f = 5) e maquetes (f = 5). Detalhes sobre as preferências e os aspectos motivacionais podem ser visualizados na Tabela 12.

A maioria dos adolescentes com talento artístico evidenciou ir até o fim quando buscam atingir um objetivo (95%), gostar de experimentar coisas novas (85%), defender rigidamente seus pontos de vista (80%) e confiar em sua intuição (75%). Os adolescentes da área acadêmica assinalaram ter muitas idéias sobre muitas coisas (93,8%), gostar de ser o centro das atenções (62,5%), gastar mais tempo com coisas de seu interesse (62,5%), gostar de liderar projetos e grupos (62,5%), preferir tomar a iniciativa (62,5%), gostar de ler sobre vários assuntos (56,2%), ter menos dificuldade em estabelecer e obedecer a limites (56,3%) e não gostar de rotinas e de fazer as coisas sempre do mesmo jeito (43,7%). Apenas 18,8% desses adolescentes preferiam continuar trabalhando em projetos que não estavam dando certo, demonstrando com isso o seu nível de comprometimento com a tarefa e persistência. Entre os alunos com duplo talento, o que menos preferiam era rotina, tomar iniciativa e se envolver com uma coisa de cada vez. Maiores detalhes sobre as preferências e aspectos motivacionais podem ser visualizados na Tabela 13.

Tabela 12

Porcentagens Relacionadas às Preferências, Interesses e Aspectos Motivacionais de Adolescentes Talentosos (N = 38)

Preferências, Interesses e Aspectos Motivacionais	Sim %	Não %	Às vezes %
1. Gosto de correr riscos	34,2	28,9	36,8
2. Tenho muitas idéias sobre muitas coisas	89,5	5,3	5,3
1. Valorizo a fantasia e a imaginação	71,1	7,9	21,1
2. Prefiro lidar com idéias e coisas lógicas e palpáveis	47,4	23,7	28,9
3. Gosto de ser diferente	65,8	13,2	21,1
4. Tenho um espírito aventureiro	57,9	18,4	23,7
5. Gosto de questionar	65,8	10,5	23,7
6. Defendo rigidamente meus pontos de vista	73,7	2,6	23,7
7. Costumo ser bem humorado(a)	65,8	5,3	28,9
8. Gosto de experimentar coisas novas	78,9	5,3	15,8
9. Confio em minhas habilidades	68,4	13,2	18,4
10. Gosto de rotinas e de fazer as coisas sempre do mesmo jeito	36,8	36,8	26,4
11. Tenho interesse por muitas coisas diferentes	65,8	15,8	18,4
12. Tenho dificuldade em estabelecer e obedecer a limites	26,3	42,1	31,6
13. Vejo sempre o lado positivo das coisas, eventos e circunstâncias	68,4	7,9	23,7
14. Gosto de fazer comparações entre coisas diferentes	63,2	15,8	21,0
15. Gosto de ser independente	55,3	7,9	36,8
16. Costumo ter idéias incomuns e originais	47,4	15,8	36,8
17. Gosto de elaborar novas utilidades para coisas e objetos	60,5	21,1	18,4
18. Uso a imaginação para resolver problemas	71,1	7,9	21,1
19. Confio em minha intuição	60,5	13,2	26,3
20. Tenho medo de errar	71,1	13,2	15,8
21. Tenho medo de parecer ridículo ou tolo ao expor minhas idéias	55,3	15,8	28,9
22. Gosto de criar novos caminhos e alternativas	57,9	10,5	31,6
23. Costumo ser impaciente com idéias comuns	68,4	18,4	13,2
24. Gosto de desafios	71,1	13,2	15,8

(tabela continua)

Tabela 12 (continuação)

Preferências, Interesses e Aspectos Motivacionais	Sim %	Não %	Às vezes %
25 Gosto de colecionar coisas	52,6	31,6	15,8
26 Gasto muito tempo com coisas de seu interesse	50,0	13,2	36,8
27 Gosto de ler sobre vários assuntos	50,0	21,1	28,9
28 Gosto de ser o centro das atenções	55,3	26,3	18,4
29 Perco a noção de tempo quando trabalho em coisas do meu interesse	78,9	5,3	13,2
30 Gosto de tirar boas notas na escola	81,6	10,5	7,9
31 Gosto de estudar	63,2	10,5	26,3
32 Gosto de liderar projetos e grupos	57,9	10,5	31,6
33 Gosto de tomar a iniciativa	65,8	10,5	23,7
34 Gosto de ficar sozinho(a) na maior parte do meu tempo livre	47,4	18,4	34,2
35 Gosto de planejar as coisas nos mínimos detalhes	63,2	7,9	28,9
36 Prefiro envolver-me com uma coisa de cada vez	52,6	18,4	28,9
37 Gosto de ficar ao ar livre observando a natureza	50,0	13,2	36,8
38 Gosto de fazer experiências e experimentações	42,1	26,3	31,6
39 Gosto de trabalhar com pouca orientação	44,7	21,1	34,2
40 Costumo ir até o fim quando busco atingir um objetivo	86,8	2,6	10,5
41 Prefiro situações onde posso tomar a iniciativa e conduzir meu trabalho	71,1	5,3	23,7
42 Prefiro continuar trabalhando em um projeto mesmo quando as coisas não estão dando muito certo	39,5	18,4	42,1
43 Prefiro a companhia de pessoas mais velhas	39,2	10,5	55,3
44 Prefiro a companhia de pessoas da minha idade	47,4	2,6	50,0

Tabela 13

Porcentagens Relacionadas às Preferências, Interesses e Aspectos Motivacionais de Adolescentes Talentosos por Tipo de Talento

Preferências, Interesses e Aspectos Motivacionais	Talento Artístico (n = 20)				Talento Acadêmico (n = 16)				Talento Duplo (n = 2)			
	Sim		Não		Sim		Não		Sim		Não	
	As vezes	%	As vezes	%	As vezes	%	As vezes	%	As vezes	%	As vezes	%
1. Gosto de correr riscos	30	40	30	37,5	18,8	43,8	50	50	-	-	-	50
2. Tenho muitas idéias sobre muitas coisas	85	5	10	93,8	6,3	-	100	-	100	-	-	-
3. Valorizo a fantasia e a imaginação	75	10	15	62,5	6,3	31,2	100	-	100	-	-	-
4. Prefiro lidar com idéias e coisas lógicas e palpáveis	50	25	25	37,5	25	37,5	100	-	100	-	-	-
5. Gosto de ser diferente	70	15	15	56,3	12,5	31,2	100	-	100	-	-	-
6. Tenho um espírito aventureiro	65	10	25	43,8	31,2	25	100	-	100	-	-	-
7. Gosto de questionar	60	15	25	68,7	6,3	25	100	-	100	-	-	-
8. Defendo rigidamente meus pontos de vista	80	5	15	62,5	-	37,5	100	-	100	-	-	-
9. Costumo ser bem humorado(a)	70	5	25	56,3	6,3	37,5	100	-	100	-	-	-
10. Gosto de experimentar coisas novas	85	5	10	68,7	6,3	25	100	-	100	-	-	-
11. Confio em minhas habilidades	70	10	20	62,4	18,8	18,8	100	-	100	-	-	-
12. Gosto de rotinas e de fazer as coisas sempre do mesmo jeito	40	30	30	37,5	43,7	18,8	-	50	-	50	-	50

(tabela continua)

Tabela 13 (continuação)

Preferências, Interesses e Aspectos Motivacionais	Talento Artístico (n = 20)		Talento Acadêmico (n = 16)		Talento Duplo (n = 2)	
	Sim %	Não %	Sim %	Não %	Sim %	Não %
13. Tenho interesse por muitas coisas diferentes	55	15	75	18,8	100	-
14. Tenho dificuldade em estabelecer e obedecer a limites	40	35	6,3	56,3	50	50
15. Vejo sempre o lado positivo das coisas, eventos e circunstâncias	65	10	68,7	6,3	100	-
16. Gosto de fazer comparações entre coisas diferentes	70	15	50	18,8	100	-
17. Gosto de ser independente	50	5	56,3	12,5	100	-
18. Costumo ter idéias incomuns e originais	45	15	43,8	18,8	100	-
19. Gosto de elaborar novas utilidades para coisas e objetos	65	20	50	25	100	-
20. Uso a imaginação para resolver problemas	75	5	62,5	12,5	100	-
21. Confio em minha intuição	75	15	43,8	12,5	50	50
22. Tenho medo de errar	75	10	62,4	18,8	100	-
23. Tenho medo de parecer ridículo ou tolo ao expor minhas idéias	65	10	43,8	25	50	50

(tabela continua)

Tabela 13 (continuação)

Preferências, Interesses e Aspectos Motivacionais	Talento Artístico (n = 20)				Talento Académico (n = 16)				Talento Duplo (n = 2)			
	Sim		Não		Sim		Não		Sim		Não	
	%	Às vezes	%	Às vezes	%	Às vezes	%	Às vezes	%	Às vezes	%	Às vezes
24. Gosto de criar novos caminhos e alternativas	60	10	30	56,3	12,5	31,2	50	-	50	-	50	-
25. Costumo ser impaciente com idéias comuns	65	20	15	68,7	18,8	12,5	100	-	-	-	-	-
26. Gosto de desafios	75	10	15	62,4	18,8	18,8	100	-	-	-	-	-
27. Gasto muito tempo com coisas de meu interesse	40	15	45	62,5	12,5	25	50	-	50	-	-	50
28. Gosto de colecionar coisas	50	35	15	50	31,2	18,8	100	-	-	-	-	-
29. Gosto de ler sobre vários assuntos	45	20	35	56,2	25	18,8	50	-	50	-	-	50
30. Gosto de ser o centro das atenções	45	40	15	62,5	12,5	25	100	-	-	-	-	-
31. Perco a noção de tempo quando trabalho em coisas do meu interesse	80	5	10	75	6,2	18,8	100	-	-	-	-	-
32. Gosto de tirar boas notas na escola	80	10	10	87,5	12,5	-	50	-	50	-	-	50
33. Gosto de estudar	60	10	30	62,5	12,5	25	100	-	-	-	-	-
34. Gosto de liderar projetos e grupos	50	15	35	62,5	6,3	31,2	100	-	-	-	-	-
35. Gosto de tomar a iniciativa	65	10	25	75	6,2	18,8	-	50	50	-	-	50

(tabela continua)

Relações Interpessoais e Acadêmicas

A respeito das relações interpessoais e acadêmicas, os resultados demonstraram que quase a totalidade dos adolescentes informou que se considerava aceita e integrada em todos os microssistemas onde estavam inseridos: família (97,4%), escola (97,4%), sala de recursos (100%), comunidade (94,7%), igreja e clube (89,5%). No entanto, 55% dos adolescentes com talento artístico, 43,6% dos que tinham talento acadêmico e 50% daqueles com duplo talento informaram ter recebido algum tipo de apelido pejorativo por causa do seu talento. Apesar de a maioria dos adolescentes ter relatado não ter sofrido agressão verbal (81,6%) ou física (89,5%) por causa de seu talento, entre os adolescentes com talento artístico essa porcentagem pode ser considerada alta. Quase um terço dos adolescentes com talento artístico declarou se sentir constrangido, rejeitado ou discriminado por causa do seu talento (30%), 20% assinalou que sofreu algum tipo de agressão verbal e 15% que foram vítimas de agressão física (15%). Outro dado que chama atenção é que quase metade dos adolescentes com talento acadêmico informou ter se envolvido em algum tipo de briga (43,8%).

Entre os adolescentes em geral, 89,5% informaram tirar boas notas na escola, 80% tiveram um professor ou mentor que os influenciou de forma positiva e 55,3% receberam algum tipo de prêmio pela participação em concursos. Com relação às disciplinas em que se destacavam foram assinaladas: história/geografia (f = 16), todas (f = 10), matemática (f = 9), português (f = 7), artes (f = 4) e ciências (f = 3). Outras disciplinas indicadas com apenas uma ocorrência foram: física, biologia e química. Dois adolescentes assinalaram que não tiravam boas notas nas disciplinas escolares e três não responderam à questão. Detalhes sobre as características interpessoais e acadêmicas podem ser observados na Tabela 14.

Tabela 14

Porcentagens Relacionadas às Relações Interpessoais e Acadêmicas de Adolescentes Talentosos – Resultado Geral e por Tipo de Talento

Relações Interpessoais e Acadêmicas	Total	Talento	Talento	Talento
	Geral	Artístico	Acadêmico	Duplo
	(N = 38)	(n = 20)	(n = 16)	(n = 2)
	%	%	%	%
1. Sou aceito e integrado na minha família	97,4	95	100	100
2. Sou aceito e integrado na escola	97,4	100	93,8	100
3. Sou aceito e integrado na sala de recursos	100	100	100	100
4. Sou aceito e integrado na comunidade onde moro	94,7	95	93,8	100
5. Sou aceito e integrado em outros locais que frequênto (igreja, clube, etc)	89,5	95	87,5	100
6. Tenho muitos amigos	71,1	70	68,8	100
7. Sinto-me constrangido, rejeitado ou discriminado por ser talentoso	23,7	30	18,8	100
8. Costumo tirar boas notas na escola Se sim, em quais disciplinas: _____	89,5	80	100	100
9. Costumo fazer coisas originais	71,1	60	81,3	100
10. Já me colocaram apelidos pejorativos	50	55	43,8	50
11. Já sofri agressão verbal por causa do meu talento	18,4	20	12,5	50
12. Já sofri agressão física por causa do meu talento	10,5	15	6,7	100
13. Já me envolvi em brigas	28,9	15	43,8	50
14. Já recebi prêmios em concursos	55,3	55	50	100
15. Tive ou tenho um professor (mentor) que me influenciou de forma positiva	80	75	86,7	100
16. Tive ou tenho um professor que me influenciou de forma negativa	21,1	20	20	50
17. Encontrei obstáculos quanto ao desenvolvimento do meu talento - Se sim, qual(is)? _____	34,2	40	25	50
18. Um evento ou projeto em particular influenciou ou tem influenciado o desenvolvimento do meu talento? Se sim, qual(is)? _____	50	45	56,3	50
19. Admiro alguém que me serve de modelo ou inspiração - Se sim, quem? _____ O que você mais admira nessa(s) pessoa(s)?	63,2	60	66,7	100

Barreiras e Fatores Favoráveis ao Desenvolvimento do Talento

Foram poucas as barreiras apresentadas pelos adolescentes. Esses obstáculos eram de ordem interna e externa e tiveram frequência igual a 1. Entre os aspectos de ordem interna foram citados: a falta de paciência, calma, interesse, criatividade e a timidez. Entre as barreiras externas foram citadas: a dificuldade financeira e a distância que devia ser percorrida pelo adolescente entre o local de residência e a sala de recursos onde era atendido.

Os adolescentes percebiam como fatores que influenciavam de forma positiva o desenvolvimento do talento a mediação de professores e familiares (f = 23), a participação na sala de recursos (f = 10), a participação em eventos como oficinas, mostras, exposição e lançamento de livros (f = 5).

Entre as pessoas que os adolescentes mais admiravam ou que serviram de modelo estavam os pais (f = 15), os professores (f = 8), personalidades públicas ou artistas famosos (f = 4), colegas e amigos (f = 3), avós e irmãos (f = 3), os próprios adolescentes (f = 2) e Deus (f = 2). O que os adolescentes mais apreciavam nessas pessoas, incluindo a si próprios, foram listadas virtudes como determinação (f = 4), influência que exerciam sobre outras pessoas (f = 4), perseverança (f = 4) e coragem, amor, calma e persistência (f = 3).

Estilos de Aprendizagem

Os adolescentes participantes, em geral, informaram que aprendiam com mais facilidade por meio da leitura (71,1%), discutindo suas idéias (71,1%), conversando com outras pessoas (65,5%), observando como as coisas são realizadas (63,2%) e respondendo perguntas (60,5%). As atividades que menos apreciavam eram planejar passos ou atividades (28,9%), elaborar relatórios (28,9%), estudar biografias (26,3%) e dramatizar (21,1%).

Os adolescentes com talento artístico tinham preferência pelo trabalho em grupo (75%), pela leitura (70%) e por discutir idéias com outras pessoas (65%). Um quarto desses adolescentes assinalou que as atividades que menos favoreciam o seu aprendizado eram o estudo de biografias, trabalho com movimento, dramatização e estabelecimento de relações. Entre os adolescentes com talento acadêmico havia uma primazia pela leitura (81,3%), discussão de idéias (81,3%) e a conversa com outras pessoas (81,3%). Entre as atividades que menos apreciavam estava a dramatização (12,5%) e a elaboração de relatórios (18,8%). Nenhum dos dois alunos com duplo talento tinha preferência pela elaboração de relatórios. Veja detalhes sobre os estilos de aprendizagem na Tabela 15.

Ainda com relação aos estilos de aprendizagem, 60,5% dos adolescentes relataram aprender trabalhando em grupo ou individualmente. Além das atividades contidas na Lista, três adolescentes acrescentaram: pesquisar, pensar enquanto tomam banho e estudar ouvindo música.

Tabela 15

Porcentagens Relacionadas aos Estilos de Aprendizagem de Adolescentes Talentosos – Resultado Geral e por Tipo de Talento

Estilos de Aprendizagem	Total Geral (n = 38) %	Talento Artístico (n = 20) %	Talento Acadêmico (n = 16) %	Talento Duplo (n = 2) %
Aprendo:	71,1	70	81,3	0
1. Lendo				
2. Escrevendo	52,6	50	56,3	50
3. Fazendo experimentos	55,3	50	62,5	50
4. Por meio de elementos visuais: gráficos, esquemas, esboços	50	50	50	50
5. Por meio de elaboração de relatórios	28,9	40	18,8	0
6. Observando como se faz	63,2	60	68,8	50
7. Discutindo minhas idéias com outras pessoas	71,1	65	81,3	50
8. Ensinando para outras pessoas	55,3	50	62,5	50
9. Elaborando perguntas	50	50	50	50
10. Respondendo a perguntas	60,5	50	75	50
11. Fazendo comparações entre uma informação com outros fatos e eventos	50	60	37,5	50
12. Conversando com outras pessoas	65,8	55	81,3	50
13. Trabalhando em grupo	60,5	75	43,8	50
14. Trabalhando sozinho	60,5	60	62,5	50
15. Trabalhando no desenvolvimento de projetos	55,3	50	62,5	50
16. Ouvindo aulas expositivas	57,9	60	56,3	50
17. Assistindo palestras	47,4	55	37,5	50
18. Observando detalhadamente pessoas, objetos ou elementos naturais	44,7	50	37,5	50
19. Planejando passos ou atividades	28,9	30	25	50
20. Participando de atividades práticas	50	45	56,3	50
21. Estudando biografias	26,3	25	25	50
22. Participando de projetos independentes ou autogeridos	34,2	35	37,5	-
23. Participando de debates	36,8	35	37,5	50
24. Trabalhando com movimento	36,8	25	50	50
25. Dramatizando	21,1	25	12,5	50
26. Estabelecendo relações e comparações	31,6	25	37,5	50
27.Outro: _____	15,8	15	12,5	50

Podemos sintetizar os resultados com relação às habilidades, preferências, interesses aspectos motivacionais e estilos de aprendizagem dos adolescentes destacando que:

- Independente do tipo de talento, os adolescentes informaram maior habilidade nas áreas intrapessoal, interpessoal e linguística-verbal. As áreas menos mencionadas foram a naturalista, musical e corporal-cinestésica.
- As características pessoais, as preferências, interesses e os aspectos motivacionais estavam mais intimamente associados ao tipo de talento. Por exemplo, a sensibilidade a certos tipos de toque e iluminação e a preferência por dormir mais de 8h por noite foram características mais apontadas pelos adolescentes com talento artístico. Enquanto a emotividade, organização, disciplina e a extroversão foram atributos mais assinalados pelos adolescentes com talento acadêmico. Com relação às características acadêmicas, quase a totalidade dos adolescentes indicou ter um bom desempenho acadêmico.
- Apesar de mais de 90% dos adolescentes se considerarem aceitos e integrados na maioria dos microssistemas em que estavam inseridos, de 15% a 30% dos adolescentes com talento artístico pontuaram ser vítimas de constrangimento, agressão verbal ou física relacionada com o seu talento. Quase metade dos alunos com talento acadêmico também informaram ter se envolvido em algum tipo de briga.
- Entre os fatores que mais influenciaram os adolescentes foram destacadas a mediação de mentores e a participação na sala de recursos e em eventos como concursos e exposições.
- A leitura e discussão de idéias foram as atividades relacionadas ao estilo de aprendizagem mais apreciadas pelos adolescentes, enquanto a dramatização e a elaboração de relatórios estavam entre as que menos desejavam estar envolvidos.

Questão de pesquisa 2: Quais são as características familiares de adolescentes talentosos em termos de constelação e dinâmica familiar?

Os resultados apresentados nessa seção foram obtidos por meio da análise do Questionário para Caracterização do Sistema Familiar – QCSF e a parte inicial do Inventário de Atitudes Parentais – PSI, (versão filhos) e serão descritos em termos do estado civil dos genitores, constelação familiar, situação profissional dos genitores, renda familiar, situação da moradia, aspectos sobre a religiosidade, rotina e lazer da família. O questionário foi respondido pelos genitores ou responsáveis (N = 40) e o Inventário de Atitudes Parentais pelos adolescentes (N = 39). Esses participantes informaram por meio desses instrumentos as características familiares e os aspectos demográficos sobre pais e mães relacionados à totalidade das famílias pesquisada (N = 42).

Constelação Familiar e Estado Civil dos Genitores

A constelação familiar predominante foi mãe, pai e filhos do próprio casamento. Mais da metade dessas famílias possuía estrutura nuclear biparental (57,5%), 27,5% eram nucleares monoparentais, 12,5% tinham a presença de um padrasto ou madrasta e um adolescente morava com sua tia (2,5%). O número de pessoas que constituíam a família e que residiam no mesmo local variou entre 2 e 10 pessoas, sendo que 60% das famílias eram compostas por 4 ou 5 pessoas, 15% por 6 pessoas, 12,5% por 2 pessoas, 7,5% por 3 pessoas e 5% por 8 a 10 pessoas.

Algumas famílias residiam com parentes (n = 5). A maioria desses parentes era de origem materna (1 avô, 2 avós, 1 tia e duas sobrinhas) e apenas 1 parente era paterno (avô). A quantidade de tempo que esses parentes residiam com as famílias variou de 1 a 27 anos.

Do ponto de vista dos filhos que moravam com a família, 10 famílias tinham apenas um filho morando consigo (25%), 12 famílias tinham dois filhos (30%), 12 famílias tinham três filhos (30%), 3 famílias tinham quatro filhos (7,5%), 2 famílias tinham seis filhos (5%), 1 família tinha cinco filhos (2,5%). Do total de filhos (n = 105), oito não residiam com suas famílias: 5 por terem casado, 2 por trabalharem em outro estado e 1 morava com o cônjuge separado.

Foram coletadas informações sobre 63 irmãos dos adolescentes. A idade média desses irmãos era de 13,8 anos, variando entre 4 e 26 anos. Entre os adolescentes do estudo e seus irmãos mais próximos havia uma diferença média de idade de 5,5 anos, variando entre 1 e 12 anos. Destes, 21,7% estavam na Educação Infantil, 30% no Ensino

Fundamental, 20% no Ensino Médio, 11,7% faziam pré-vestibular, 6,6% estavam no Ensino Superior e sobre 10% não foi informado o nível de escolaridade.

Entre as atividades complementares em que os irmãos estavam engajados ou lugares que freqüentavam para o desempenho dessas atividades foram citados: a sala de recursos para alunos talentosos (n = 2), cursos de idiomas (n = 4), cursos de informática/computação (n = 2), cursos de artes (n = 1), atividades esportivas (n = 6) e preparatório para o vestibular (n = 7). Dois irmãos estavam envolvidos em alguma atividade, mas essas não foram identificadas. Do total de irmãos, quase 2/3 não estavam envolvidos em nenhuma atividade complementar (n = 39).

A respeito do estado civil dos genitores, os resultados revelaram que 52,4% eram casados pela primeira vez (n = 22), 19% eram separados ou divorciados (n = 8), 19% eram solteiros (n = 8), 4,8% eram casados pela segunda vez (n = 2), 2,4% eram viúvos (n = 1) e 2,4% eram casados pela terceira vez ou mais (n = 1). O tempo de convívio com o companheiro atual variou de 4,3 a 28 anos, com uma média de 13,05 anos (DP = 8,31).

Aspectos Profissionais dos Genitores e Situação da Moradia

Com relação à profissão das mães (N = 42), os dados revelaram que 21,4% das mães dos adolescentes eram profissionais da educação (n = 9), 14,3% trabalhavam com comércio e venda (n = 6), 11,9 % eram estudantes (n = 5), 9,5% trabalhavam em serviços básicos (n = 4), 9,5% em serviços técnicos (n = 4), 9,5% eram do lar (n = 4), 7,2% executavam serviços administrativos (n = 3), 4,8% trabalhavam com serviços de beleza e estética (n = 2), 2,4% eram profissionais liberais (n = 1) e 9,5% não informaram (n = 4).

O tempo de serviço das mães variou de 1 a 20 anos com uma média de 5,6 anos (DP = 7,63). Com relação à jornada diária de trabalho, 38,1% trabalhavam 8 horas por dia (n = 16), 9,5% meio período, por escala ou esporadicamente (n = 4), 2,4% mais de 8 horas por dia (n = 1) e 50% não responderam à questão (n = 21). Destas, 47,6% trabalhavam semanalmente de segunda a sexta (n = 20), 4,8% todos os dias da semana (n = 2), 2,4% de segunda a sábado (n = 1) e 45,2% não informaram os dias (n = 19).

Entre os pais (N = 42), ficou demonstrado que 21,4% eram trabalhadores que atuavam com comércio e venda (n = 9), 7,1 % trabalhavam com serviços técnicos (n = 3), 7,1% exerciam funções operacionais gerais (n = 3), 4,8% trabalhavam com serviços básicos (n = 2), 4,8% eram profissionais liberais (n = 2), 4,8% tinham outras profissões (n = 2), 2,4% era profissional da educação (n = 1), 9,5% trabalhavam em casa (n = 4) e 33,4% não informaram a profissão (n = 14).

O tempo de serviço dos pais variou de 2 meses a 35 anos com uma média de 6,8 anos (DP = 9,86). Com relação à jornada diária de trabalho, 21,4% informaram trabalhar 8 horas por dia (n = 9), 9,5% trabalhavam mais de 8 horas por dia (n = 4), 4,8% trabalhavam meio período (n = 2), 4,8% trabalhava por escala e 30 horas semanais (n = 2) e 59,5% não informaram a quantidade de horas trabalhadas por dia. Destes, 23,8% trabalhavam semanalmente de segunda a sexta (n = 10), 14,3% de segunda a sábado (n = 6); 4,8% trabalhava por escala e 57,2% não informaram os dias de semana (n = 24).

Com relação à situação da moradia, ficou evidenciada que a maioria das famílias (88,1%) morava na zona urbana, enquanto 7,1% moravam em zona rural. Entre as que moravam na zona urbana, 50% moravam no centro e 45,2% na periferia. O tipo de moradia predominante era casa (66,7%), seguida de apartamento (21,4%) e barraco (7,1%). Das residências, 76,2% eram de propriedade das famílias, 9,5% eram cedidas, 4,8% eram alugadas e 4,8% tinham outra situação imobiliária. Duas famílias não responderam sobre questões de moradia (4,8%).

Aspectos da Religiosidade, Rotina e Lazer Familiar

Com relação a aspectos da religiosidade familiar, foram coletados dados com 38 famílias. Destas, 50% declararam ser católicas (n = 19), 31,5% eram evangélicas ou protestantes (n = 12), 5,3% eram espíritas (n = 2), 5,3% não possuíam religião (n = 2), 5,3% não responderam (n = 2) e 2,6% alegaram ser atéias (n = 1). Entre os que possuíam religião, 77,5% freqüentavam semanalmente as atividades eclesiais, 10% freqüentavam esporadicamente, 10% não freqüentavam e 2,5% participavam mensalmente.

Com relação ao tipo de atividades realizadas pelas famílias foram destacadas as rotineiras e as de lazer. As atividades rotineiras mais citadas estavam associadas ao descanso (f = 39), escola (f = 26), profissão (f = 19), religião (f = 14) e serviços domésticos (f = 13).

Entre as atividades de lazer realizadas pelas famílias, semanalmente, se destacaram as visitas a familiares (28,6%). Com uma freqüência de 1 a 3 vezes por mês foram assinaladas as festas e comemorações em geral (21,4%) e idas ao shopping (21,4%). Entre as atividades realizadas esporadicamente foram informadas: a ida a centros culturais (47,9%), passeios (42,9%), viagens curtas (33,4%), participação em festas típicas (33,4%) e as viagens longas (31%). Mais da metade das famílias informou que as atividades de lazer eram realizadas com o casal, os filhos e parentes que residiam no mesmo local (59,5%). As demais famílias compartilhavam as atividades de lazer apenas entre mães e

filhos (16,7%) ou entre os pais e os filhos (19,1%), 4,7% não responderam à questão. Com relação a essas atividades, 15% das famílias (n = 6) informaram que os adolescentes talentosos não costumavam participar de todas as atividades de lazer realizadas pela família, preferindo atividades relacionadas à sua área de talento.

Entre as atividades de lazer compartilhadas pelos membros da família, no interior de suas residências, foram elencadas: assistir a filmes (f = 18) e televisão (f = 15), jogar xadrez, dominó ou dama (f = 10), usar o computador (f = 9), realizar afazeres domésticos, almoço e cozinhar (f = 4), ler (f = 4), ouvir música (f = 3), participar em lazer no córrego ou quintal (f = 2)⁷, comemorar aniversários (f = 1), fazer trabalhos manuais (f = 1) e jogar tênis (f = 1).

Entre as atividades de lazer realizadas na vizinhança, os membros da família costumavam brincar e praticar esportes (f = 9), ir a festas e aniversários (f = 5), conversar (f = 3), jogar videogame (f = 1). Com parentes e amigos as atividades mais praticadas eram fazer churrascos e almoços (f = 9), realizar visitas e encontros (f = 9), participar em festas (f = 8), jogar videogame (f = 1), ir à piscina (f = 1), visitar a casa da avó (f = 1), visitar a fazenda (f = 1) e participar em grupos de estudo (f = 1).

Entre as atividades de lazer realizadas pelas famílias em locais públicos foram citadas: parques e piqueniques (f = 8), ida ao shopping (f = 5), cinema (f = 4), igreja (f = 4), ida a restaurantes e lanchonetes (f = 3), clubes (f = 3), exposições (f = 3), teatro (f = 2), caminhadas (f = 2), feiras (f = 1), ação social promovida pela Rede Globo de Televisão (f = 1), passeios (f = 1), parque de diversão (f = 1) e estádio de futebol (f = 1).

No sentido de resumir os resultados sobre as características estruturais e a dinâmica das famílias com adolescentes talentosos, destacamos que

- Cerca de 85% das famílias tinham estrutura nuclear biparental ou monoparental, sendo a constelação familiar predominante pai, mãe e filhos nascidos do próprio casamento. O tempo médio de convivência conjugal foi de 13,05 anos. Mais da metade das famílias eram compostas por 4 ou 5 membros.
- As mães dos adolescentes tinham um nível de escolaridade superior, quando comparadas aos pais e uma idade média de 43,2 anos. A maioria das mães trabalhava fora de casa e as profissões mais exercidas por elas eram a de professora, técnico/administrativo e de comércio e venda. Aproximadamente 1/3 das mães tinham uma jornada de trabalho igual ou inferior 40 horas semanais.

⁷ Algumas famílias moravam em chácaras na Zona Rural.

- Os pais tinham uma idade média de 43,2 anos e a profissão mais exercida entre eles era a de comércio e venda. Esses genitores tinham uma jornada de trabalho superior a que foi informada pelas mães. A quantidade de pais e mães que trabalhavam em casa era igual (n = 4).
- Cerca de 70% das famílias tinham uma renda entre 1 e 10 salários mínimos. A maioria morava na zona urbana e em casas próprias.
- A maioria das famílias era religiosa e freqüentava atividades que envolvia aspectos de sua religiosidade semanalmente.
- A dinâmica familiar envolvia atividades vinculadas ao descanso, escola, profissão, religião e serviços domésticos. Entre as atividades mais compartilhadas por seus membros estavam: assistir à televisão e filmes, visitas a familiares, participação em festas e comemorações e ir ao shopping. Interessante notar que 15% das famílias informaram que nem sempre os adolescentes talentosos acompanhavam a família nas atividades de lazer, preferindo se envolver em atividades relacionadas ao seu talento.

Questão de pesquisa 3: Quais são as características familiares de adolescentes talentosos relacionadas à comunicação, uso do tempo, ensino, frustração, satisfação e necessidade de informação parental?

Para responder a essa questão foram analisadas as respostas de pais, mães e adolescentes aos itens do Inventário de Atitude Parental – PSI. Foram respondidos 43 inventários pelos adolescentes (39 na primeira fase e 4 na segunda fase) e 41 pelos genitores (33 mães e 4 pais na primeira fase e 4 pais, na segunda fase).

Os resultados demonstraram que os genitores avaliavam a si mesmos de forma mais positiva do que os adolescentes os avaliaram em todas as subescalas do PSI: comunicação, uso do tempo, ensino, frustração, satisfação e necessidade de informação. Mães e pais tinham uma percepção bastante similar com relação a todos os fatores avaliados. Os adolescentes talentosos tinham percepção diferenciada sobre a atitude de pais e mães. A percepção associada aos pais era mais negativa quando comparada com as mães, exceto com relação à subescala uso do tempo (veja Tabela 16).

Utilizamos o teste t para verificar se havia diferenças significativas entre as percepções dos adolescentes sobre a atitude de suas mães e pais e entre a percepção das mães e pais. As análises revelaram que não havia diferenças significativas entre a

percepção dos adolescentes com relação às mães e a percepção das mães, entre a percepção dos adolescentes com relação aos pais e a percepção dos pais e nem entre a percepção de pais e mães em nenhuma das subescalas do PSI (veja na Tabela 17).

Tabela 16

Média e Desvio Padrão nas Subescalas do Inventário de Atitudes Parentais

Subescalas do PSI	Adolescentes - Mães (n = 35)		Adolescentes - Pais (n = 8)		Mães (n = 33)		Pais (n = 8)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Comunicação	3,15	0,57	2,95	0,63	3,43	0,37	3,46	0,47
Uso do Tempo	2,96	0,47	2,97	0,63	3,33	0,42	3,29	0,36
Ensino	3,54	0,34	2,80	0,83	3,63	0,32	3,62	0,27
Frustração	3,11	0,58	2,93	0,55	3,16	0,41	3,12	0,56
Satisfação	3,42	0,41	2,83	0,53	3,50	0,38	3,43	0,44
Necessidade de informação	3,25	0,68	3,08	0,75	3,39	0,41	3,36	0,75

Tabela 17

Subescalas do Inventário de Atitudes Parentais Resultados do Teste t

Subescalas do PSI	Adolescentes - mãe e suas mães			Adolescentes – pai e seus pais			Mães e Pais		
	gl	t	p	gl	t	p	gl	t	P
Comunicação	64	5,84	0,28	15	1,36	0,42	37	1,04	0,26
Uso do Tempo	64	4,48	0,65	16	1,03	0,13	42	3,81	0,48
Ensino	64	6,36	0,67	16	0,79	0,65	42	1,88	0,35
Frustração	64	5,99	0,39	14	1,36	0,97	40	0,86	0,49
Satisfação	63	6,27	0,95	16	1,36	0,52	42	1,28	0,76
Necessidade de informação	63	5,67	0,86	15	1,46	0,22	41	1,74	0,68

Questão de Pesquisa 4: Quais são as características cognitivas e acadêmicas de adolescentes talentosos na percepção dos adolescentes, seus familiares e seus professores?

Para o detalhamento das características individuais e familiares dos adolescentes talentosos foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 4 adolescentes atendidos na área de artes plásticas/desenho, seus familiares (4 mães, 3 pais e 5 irmãos) e professoras (3 da sala de recursos e 2 do ensino regular). Na apresentação dos resultados das questões 4, 5 e 6, utilizaremos pseudônimos para identificar os adolescentes talentosos com a finalidade de resguardar a identidade dos participantes, sendo seus familiares e professores também nomeados de conformidade com esses codinomes: Jorge (12 anos), Adalberto (16 anos), Naiana (12 anos) e Elisa (18 anos). As frequências indicadas nessa seção dizem respeito ao número de respostas e não ao número de participantes.

Características Cognitivas

Os resultados demonstraram que a característica cognitiva mais notada em adolescentes talentosos na área de artes plásticas/desenho foi a capacidade de aprender coisas com rapidez, facilidade, autonomia e autodidatismo ($f = 11$). Essa categoria aparece na fala dos adolescentes ($f = 4$), mães ($f = 1$) irmãos ($f = 3$) e professoras da sala de recursos ($f = 3$). As professoras do ensino regular não se manifestaram a respeito dessa característica. A capacidade de aprender foi relacionada a qualquer tema ou disciplina acadêmica e não estava reduzida à área de talento. Aliadas a esse atributo aparecem outras subcategorias exclusivas da fala dos adolescentes, com frequência menor: facilidade de expressão e comunicação ($f = 2$), boa memória ($f = 1$), capacidade de síntese e crítica ($f = 1$). Além desses aspectos, os quatro adolescentes descreveram os processos mentais nos quais se envolviam durante a elaboração de desenhos.

No sentido de ilustrar a capacidade de aprender, a mãe do Adalberto declarou a respeito do filho: “Aprendeu ali sozinho, praticando, percebia que ele tinha um avanço cognitivo, quando ele criticava. Que ele é ótimo em criticar os outros. Ele criticava, ele ria, ele falava do outro. A professora também enxergou isso nele”.

A professora da sala de recursos detalhou sobre Jorge que “ele aprende as coisas com facilidade e muito rapidamente”, o mesmo comentário foi tecido a respeito do Adalberto: “ele tem muita facilidade em trabalhar qualquer tema”.

Concomitante à capacidade de aprender, os adolescentes revelaram como era o

processo mental em que se envolviam durante a elaboração de desenhos. Eles descreveram processos semelhantes que se iniciavam em suas mentes a partir de estímulos internos ou externos. Em seguida, a imagem mental era reproduzida em papel, sendo explorada até que houvesse uma correspondência entre o que foi pensado e o que estava sendo executado.

Para Naiana esse processo era iniciado a partir de uma motivação intrínseca que a impulsionava na procura de algum estímulo extrínseco para elaborar e detalhar seus desenhos: “Eu penso, né. Aí dá vontade de desenhar. Aí eu vou, procuro alguma coisa, uma idéia e vou desenhar, copiando, às vezes, no pensamento mesmo”.

Jorge descreveu um processo inverso, quando a partir de um estímulo visual, ele criava algo original. Em suas próprias palavras, ele pormenoriza:

Por exemplo, eu posso ver um desenho na parede, vamos supor aquele grafite lá, um desenho de um alienígena, aí eu gravo aquele desenho na cabeça e passo pro papel com algumas modificações minhas. Aí modifico o desenho todo... na hora que você faz um desenho na sua mente, ninguém tem esse desenho, foi você mesmo que inventou.

Além dos processos mentais, Adalberto acrescentou outros aspectos na procura pela correspondência entre o que era elaborado na mente e o que era executado. Também narrou acerca de fatores externos, como a presença de outras pessoas interfere de forma negativa no processo de desenhar:

Primeiro, antes de desenhar eu paro, penso durante muito tempo antes de fazer uma coisa. Eu penso tudo, passo a passo, como eu vou fazer. Sistemáticamente o que eu vou fazer. Pra depois começar a fazer. Então pra desenhar eu faço isso: eu paro, avalio o que vou fazer e começo a desenhar e vou até o fim. Se quando acabar, ficar legal, beleza. Agora, se quando acabar, eu olhar, ficar assim... posso melhorar... sabe o que eu faço? Eu amasso o papel e começo tudo de novo. Sempre fica melhor. Eu faço isso porque eu sei que sempre vai ficar melhor. Não tem como piorar. Geralmente, eu faço um desenho três vezes. Depois da terceira vez que eu olho assim, saiu bem legal, é o desenho definitivo. Se não saiu legal vou fazer mais vezes, até ficar ótimo. A pior parte no desenho é que eu tenho que ficar isolado, eu não desenho se tiver uma pessoa ao meu redor. A pessoa pode tá calada, parada, se tiver do meu lado, eu não consigo desenhar.

Com relação à correspondência entre o que foi imaginado e o que era executado Elisa declarou:

Começa na cabeça, você pensa vou desenhar isso com isso. Você pode pegar referências, uma pesquisa. Melhor é você anotar. Aí, você anota o que você pretende desenhar. Aí, você passa pro papel. Aí, se você não gostou você faz outro, outro. Aí, vai saindo o desenho. Às vezes, começa o desenho sem o projeto.

Características Acadêmicas

Os resultados evidenciaram algumas características acadêmicas de adolescentes talentosos como dedicação em relação aos estudos e tarefas escolares (f = 12), desempenho escolar acima da média (f = 10) em contraponto com a dificuldade em algumas disciplinas (f = 4).

Dedicação aos estudos

A dedicação aos estudos e tarefas escolares foi freqüente na fala de mães (f = 3), pais (f = 5), irmãos (f = 1), professores da sala de recursos (f = 1) e professoras do ensino regular, (f = 2). Essa categoria foi definida como uma iniciativa própria do adolescente em ser assíduo na escola e optar por fazer as tarefas escolares com esmero e capricho.

Para ilustrar a dedicação com as atividades acadêmicas, destacamos o que foi relatado pelo pai da Naiana: “Às vezes eu falo, minha filha, pra que esse tanto de capricho? Ela diz que tem que ser assim mesmo. Ela é muito dedicada”. Sua mãe declarou ainda: “Eu nunca mandei ela fazer dever, ela chega e faz os deveres dela, depois ela vai brincar. Primeiro a obrigação depois a diversão. Ninguém nunca ensinou”.

Na mesma direção, foi enfatizado pela mãe da Elisa: “Sempre estudou, não precisa ficar brigando: olha o dever da escola!”. Sua irmã revelou também: “Na escola é a CDF. Ela gosta de estudar, tipo ela é dedicada”.

Com relação ao Jorge, a professora do ensino regular também ressaltou a dedicação e responsabilidade na execução das atividades em sala de aula:

Se tiver que tirar um momento pra desenhar na aula, ele fica, pede, faz primeiro a tarefa ... Nunca tive problema em relação a exercício não feito... Não é como alguns alunos de altas habilidades que a gente tem, que se a gente descuidasse, desenhava o tempo todo. Ele tem esse diferencial, é dedicado.

Desempenho escolar acima da média

O desempenho escolar acima da média foi uma categoria presente na fala de adolescentes (f = 2), mães (f = 6), pais (f = 1) e professoras da sala de recursos (f = 1)

sendo definida como tirar notas acima da média, estar adiantado na escola, não ter sido reprovado em nenhuma série ou ocupar posição de destaque na escola. Com relação a esse aspecto, a Elisa declarou: “nunca fiquei para recuperação, não tirava nota baixa, fui destaque como melhor aluna”. Seu depoimento foi corroborado por seu pai: “Sempre, sempre foi atenciosa no colégio. Nunca gostou de matar aula. Sempre foi o destaque do colégio” e reiterado por sua mãe: “Sempre foi boa aluna. Ela nunca repetiu de ano, sempre foi uma aluna exemplar”.

O desempenho superior também foi evidenciado na fala mãe da Naiana: “Por isso que ela tá adiantada, com doze anos na sétima, porque não fez o Jardim II” e de sua professora da sala de recursos: “Ela só tira nota boa, apresenta trabalho no dia”.

Dificuldades em algumas disciplinas

A dificuldade em algumas disciplinas foi contrastada com o desempenho escolar acima da média, principalmente pelas mães dos adolescentes do gênero masculino e uma professora do ensino regular (mães, $f = 3$ e professoras do ensino regular, $f = 1$). As dificuldades mencionadas estavam vinculadas a disciplinas e conteúdos específicos e não a área de talento. Com relação a esse aspecto, a mãe do Adalberto revelou:

Em tudo o que se relaciona a arte, Adalberto é maravilhoso na matéria de arte! Em português, quando é pra ele, ser um diretor... Tudo dele é ótimo. As notas maravilhosas. Filosofia. A mente dele, o discurso dele em filosofia, a oralidade. O professor diz que é espantoso! Agora a escrita... ô negação! Ele é ruim na ortografia. Em algumas matérias exatas, ele passa empurrado.

A mãe do Jorge, por outro lado se declarou surpresa com o desempenho do filho: “Esse ano eu até me surpreendi. Esse ano, só não em Inglês, mas nas outras matérias ele já tá passado. Nota boa, principalmente em Matemática, chama atenção em Matemática”.

No sentido de resumir os resultados relativos às características cognitivas e acadêmicas dos adolescentes talentosos, destacamos:

- A característica cognitiva e acadêmica mais percebida em adolescentes talentosos foi o autodidatismo ou facilidade para aprender.
- Entre as características acadêmicas foram assinaladas: a dedicação ao estudo e o desempenho escolar acima da média. De forma semelhante, aos resultados da primeira fase de coleta de dados, a dificuldade de aprendizagem em algumas disciplinas foi citada em contraponto ao desempenho acadêmico superior.

Questão de Pesquisa 5: Quais são as características afetivas e sociais de adolescentes talentosos na percepção dos adolescentes, seus familiares e seus professores?

Além dos resultados encontrados com relação às características afetivas e sociais, apresentaremos uma terceira categoria que emergiu da fala dos adolescentes, seus familiares e professoras que corresponde a diferenças percebidas no desenvolvimento de crianças e adolescentes talentosos e o impacto dessas características no reconhecimento do talento no ambiente escolar. As freqüências indicadas nessa seção dizem respeito ao número de respostas e não ao número de participantes.

Características Afetivas

Com relação às características afetivas, os resultados demonstraram que os adolescentes talentosos eram percebidos com maior freqüência como determinados (f = 12), tímidos (f = 9), responsáveis, maduros e sérios (f = 8), envolvidos com sua área de interesse (f = 8), perfeccionistas (f = 6), tranquilos (f = 5), criativos (f = 4) e bem-humorados (f = 4).

Determinação

A determinação foi freqüente na fala de mães (f = 2), pais (f = 2), irmãos (f = 7) e professoras da sala de recursos (f = 1). Essa categoria foi definida como o desejo deliberado em fazer algo, ausência de dúvida sobre projetos e atividades a serem executados. Entre os irmãos, essa foi uma das características mais salientada, sendo apontada inclusive como um atributo que os diferenciavam. Nesse sentido, a irmã gêmea da Elisa declarou: “Eu fico com as minhas dúvidas, mas quando ela vai fazer, ela já vai logo pra fazer!”. Sua outra irmã corroborou: “Quando ela vai fazer alguma coisa, ela leva a sério mesmo. Acho interessante! Ela corre atrás do que ela quer”. Com relação ao Adalberto, sua irmã enfatizou: “Tudo o que ele quer, ele corre atrás mesmo pra conseguir!”.

Timidez

A timidez foi um traço percebido em três adolescentes talentosos: Elisa, Adalberto e Naiana. A timidez foi descrita por mães (f = 3), pais (f = 1), irmãos (f = 2) e professoras da sala de recursos (f = 3) relacionada à introspecção e ao fato de serem sistemáticos e reservados. Essa percepção sobre Naiana foi expressa pela professora da sala de recursos:

“Ela é introspectiva. Ela precisa se sentir muito à vontade pra se soltar, brincar, rir com os colegas”. Outra professora da sala de recursos declarou sobre a Elisa: “No início, ela era muito caladinha. Não conversava quase nada, nem com ninguém. Agora, ela já se relaciona bem melhor com os colegas, essa coisa de timidez, talvez ela tenha perdido um pouco”. Ainda com relação à Elisa, sua irmã mais velha informou: “Ela é mais reservada, não é mal humorada, como eu vou falar... tipo ela é mais na dela”.

Na mesma direção, o Adalberto se autodescreveu “eu sempre fui reservado. Por isso eu prefiro ter um amigo só. Porque eu mesmo não gosto de muita gente... eu mais uma ou duas pessoas”. Ainda com relação ao Adalberto seu pai relatou: “Ele é sistemático”.

Responsabilidade, maturidade e seriedade

A responsabilidade, maturidade e seriedade foram características atribuídas aos quatro adolescentes por mães (f = 5), pais (f = 2) e professoras da sala de recursos (f = 1). Essa categoria foi descrita como uma atitude positiva e pró-ativa frente à vida e aos objetivos traçados pelos próprios adolescentes. Esses atributos sempre apareceram associados como sinônimos. Exemplifica e resume a percepção dos participantes, o que foi dito sobre a Naiana por seu pai: “Ela é muito madura. Ela é responsável demais, luta pelo objetivo dela”.

Envolvimento com a área de interesse

O envolvimento com a área de interesse foi um aspecto mencionado pelas mães (f = 4), irmãos (f = 2) e professoras do ensino regular (f = 2), sendo reconhecido como um foco permanente em atividades relacionadas à área de talento do adolescente. Essa categoria pode ser exemplificada pela narrativa da irmã do Adalberto: “Passa a tarde desenhando. Pergunto o que você tá fazendo? Ah, tô desenhando. Tudo é desenho” e de uma professora do ensino regular: “O aluno de altas habilidades é inquieto, não tem questão de limite com a questão do interesse, foca o interesse. É diferente mesmo!”

Perfeccionismo

O perfeccionismo foi uma categoria frequente na fala de mães (f = 2), pais (f = 1), irmãos (f = 2) e uma professora da sala de recurso (f = 1). Essa característica foi descrita em relação aos quatro adolescentes como o desejo e a intenção de fazer as coisas da forma mais perfeita possível. Esse traço foi resumido pela irmã da Naiana: “Tudo o que ela se propõe a fazer, ela faz bem, ela procura fazer bem, perfeito”.

Tranqüilidade

A tranqüilidade foi uma característica apontada pelas professoras do ensino regular (f = 4) e pais (f = 1). Esse atributo foi associado pelas professoras e um pai ao fato de o aluno ser atendido. Na opinião das professoras, os adolescentes talentosos que têm suas habilidades desenvolvidas se tornam mais tranqüilos em sala de aula e no relacionamento com os demais alunos. Com relação ao Jorge informaram: “Ele é muito tranqüilo, participa da aula” e complementaram: “a gente sabe disso, que quando um aluno é atendido ele é mais tranqüilo, mais direcionado”.

Criatividade

A criatividade foi uma característica percebida nos quatro adolescentes e vinculada tanto à área de interesse quanto à manipulação de objetos e maneira de lidar com o tempo livre. Essa categoria foi freqüente na fala dos irmãos (f = 3) e professoras da sala de recursos (f = 2). A irmã do Adalberto relatou: “Ele é muito criativo. Ele pega uma coisa que nunca viu, que ele nunca observou e se pede pra desenhar, ele faz”. O mesmo foi reconhecido pelo irmão do Jorge: “Ele tem muita criatividade. Aqui em casa tem as árvores, tem um pedaço de pau, ele pega e emenda, faz um carrinho, faz uma espada, e brinca, e corre sozinho dentro de casa”. A professora da Naiana descreveu: “Ela é criativa. Ela trabalha com a cor muito bem e de uma forma intuitiva”. Sobre a Elisa, sua irmã mais velha revelou: “Ela sabe desenhar, ela cria e ninguém mais faz isso, é só ela. O jeito dela criar, como ela faz, é da personalidade dela”.

Bom humor

Ser brincalhão e divertido foi uma característica apontada pelos irmãos (f = 4) dos adolescentes de gênero masculino. Esse atributo foi descrito como a habilidade de fazer rir, gostar de brincar e ser engraçado: “Ele sempre fala coisas que faz a gente rir. Ele sempre é muito engraçado”, comentou a irmã do Adalberto.

Outras características afetivas apontadas com menor freqüência foram paciência (irmãos, f = 1; professoras do ensino regular, f = 2), meiguice (mãe, f = 1, pai, f = 1; professora da sala de recursos, f = 1), resignação (pais, f = 2), independência (professoras da sala de recursos, f = 2), ansiedade (professoras da sala de recursos, f = 2) e curiosidade (professoras da sala de recursos, f = 1).

Os adolescentes, exceto o Adalberto, não discorreram sobre suas características afetivas, eles se detiveram mais em suas habilidades cognitivas e processos mentais. O

Adalberto destacou duas características: espontaneidade (f = 1) e sinceridade (f = 1). Ambas descritas em função da maneira como se comunicava e se expressava com as pessoas.

Características Sociais

Com relação às características sociais, os resultados evidenciaram que os adolescentes talentosos tinham preferência pelo isolamento social (f = 16), tendência a negar o talento (f = 10) e uma relação interpessoal harmoniosa (f = 12) em termos gerais, porém parcialmente conflituosa com os irmãos (f = 5).

Preferência pelo isolamento social

A preferência pelo isolamento social foi uma categoria freqüente na fala de adolescentes (f = 3), mães (f = 6), pais (f = 2), irmãos (f = 4) e professoras da sala de recursos (f = 1). Essa característica parecia ser cultivada pelos adolescentes desde a infância e foi descrita em termos de ter poucos amigos, preferência por realizar atividades de forma solitária e manter pouco diálogo ou conversa com seus pares.

Esse atributo também era valorizado e favorecido pelas práticas e estilos parentais. Esses pais postulavam que a amizade era uma relação que devia ser selecionada e monitorada para evitar riscos desnecessários. Os pais viam no isolamento um fator protetor com relação aos riscos a que está submetida à juventude moderna, como, por exemplo, as drogas.

De uma forma geral, os adolescentes e seus familiares distinguiam os amigos dos colegas. Os amigos deviam ser poucos, enquanto os colegas não tinham o mesmo nível de intimidade ou relacionamento. A fala do pai da Elisa exemplifica bem a postura das mães e pais desses adolescentes:

Ela sabe escolher os amigos que tem por causa da gente. A gente cobra muito em termos de amizade, porque amizade pode levar o outro a perder. Então, a gente conversa muito. Então, as amizades dela são, como se diz, peneiradas. Aquelas meninas que são comportadas, aquelas que gostam do pai e da mãe e respeitam. Com elas têm amizade, tanto as meninas quanto os meninos, não tem diferença não.

Posição semelhante à do pai da Elisa foi evidenciada pela mãe da Naiana: “Eu sempre falo pra ela, você tem que selecionar suas amigas. Colegas de escola, conversa e tudo, mas pra ser sua amiga você tem que saber selecionar”.

O pai do Adalberto corroborou: “Ele tem poucos amigos, tem só dois. É estudioso, fora das drogas ... Só o filho fora das drogas já é um troféu!”

A mãe do Jorge compartilhava da mesma opinião: “As amizades, se a gente não tiver de cima, o filho vai pras drogas, acontece muita coisa ruim. Tem muita mocinha ficando grávida, menino se perdendo na marginalidade. A família tem de tá de cima”

Por outro lado, o isolamento não era percebido pelos adolescentes como desagregador, pelo contrário, contribua para o aperfeiçoamento das habilidades de desenho e para torná-los mais fortes diante das adversidades. Esse entendimento pode ser exemplificado pela fala do Adalberto:

Esse isolamento me ajudou muito, muito, muito. Por exemplo, se acontecer alguma coisa muito ruim comigo, o que eu vou falar: de novo! Isso não é nada pra mim, não me influencia em nada. Uma irmã minha, se acontecer uma coisa ruim com elas. Elas desmoronam, porque isso nunca aconteceu com elas, isso é uma novidade pra elas, isso pra elas vai ser terrível.

A preferência pelo isolamento social também foi uma condição relacionada pelas mães (f = 6) e pelos irmãos (f = 4) à constelação familiar, posição de nascimento na família e ao contexto social. Os dois adolescentes com 12 anos eram filhos caçulas e havia uma diferença de mais de 6 anos entre eles e os irmãos mais velhos. O adolescente de 16 anos era o único filho do gênero masculino. Três adolescentes moravam em localidades que não propiciavam o brincar coletivo, o que os motivou a estarem sempre brincando sozinhos. Nesse sentido o irmão do Jorge declarou: “Aqui perto de casa, ele não tem muito amigo. Ninguém vem aqui. O condomínio é fechado e eles (os pais) têm o hábito de deixar os filhos brincar muito em casa, na rua fica meio complicado”. A mãe do Adalberto enfatizou: “por ser um homem no meio de duas mulheres e mais a mãe, creio eu que ele se refugiava fazendo atividades sozinho. Sozinho, então, ele se isolava e nesse isolamento ele desenhava, ele escrevia, desde pequeno”.

Tendência a negar o talento

A tendência a negar o talento foi uma categoria exclusiva da fala dos quatro adolescentes (f = 6), expressa no sentido de manter-se na média com relação às disciplinas escolares e área de talento e não demonstrar as habilidades superiores para que a relação com os pares pudessem ser mais harmoniosas. Essa atitude pode ser resumida no que relatou Adalberto:

Já que eu tenho um talento, eu tento me manter na média. Pra não deixar os outros

meio reservados comigo. Eu me mantenho na média. Eu tento diminuir. Tento diminuir um pouco o passo. Mas mesmo assim, eu ainda sou muito acima do nível deles, do nível de aprendizagem deles, essas coisas.

Relação interpessoal harmoniosa

Na percepção dos genitores (mães, $f = 4$; pais, $f = 3$) e professores da sala de recursos ($f = 3$), os adolescentes apresentavam uma relação interpessoal harmoniosa, cooperativa e amistosa com os pais e com seus pares. Os pais e mães consideraram que seus filhos “não davam trabalho” e eram “respeitosos” no tratamento aos pais e pessoas mais velhas. As professoras da sala de recursos emitiram opinião semelhante às dos genitores. Essa categoria pode ser exemplificada pela fala do pai da Elisa e do Adalberto, respectivamente: “filha comportada, que obedece, que sabe conversar, respeitar, gosta dos avós. Eu estou muito satisfeito...” e “meu filho graças a Deus não me dá trabalho. Uma boa pessoa, bom menino, nunca deu trabalho... Fora de série”.

Na relação com os pares, Naiana tinha percepção similar aos pais e professoras: “Tenho muitos amigos, colegas. É legal! Eu converso com todos, eu não tenho nenhum inimigo na escola, eu converso com todo mundo. Todo mundo gosta muito de mim na escola”.

No entanto, os demais adolescentes revelaram possuir um relacionamento competitivo com seus amigos mais próximos. Geralmente, seus amigos mais próximos tinham habilidades e interesses muito semelhantes. O que além de nutrir a amizade e os interesses comuns, gerava o aperfeiçoamento da habilidade de desenhar. Não se tratava de uma competição acirrada ou negativa, mas do desejo de superar o outro. No caso dos adolescentes mais velhos, essa influência era ainda mais evidente e pode ser sintetizada pelo relato do Adalberto:

Eu tive a influência de um amigo, e eu tenho até hoje, que também é desenhista com altas habilidades. Aí ele tipo me mostrava os desenhos que ele fazia e aí eu ia lá e fazia desenhos melhores que os dele. Aí ele pegava e fazia desenhos melhores que os meus. Aí ficava nessa, né. Cada um ia melhorando o desenho do outro.

Relação parcialmente conflituosa com os irmãos

Na percepção de três irmãos ($f = 3$), um pai ($f = 1$) e uma mãe ($f = 1$), a relação fraterna do adolescente talentoso era conflituosa ($f = 5$) e considerada como normal entre irmãos: “É coisa de irmão, mesmo!”, ponderou a irmã da Naiana. Ademais, o conflito foi

apontado pelos irmãos como mais freqüente durante a infância, tendo diminuído na adolescência. Durante a infância, esses episódios foram associados à disputa de brinquedos e de atenção parental. No entanto, para o pai do Adalberto, a situação conflituosa parecia mais intensa na adolescência. Quando questionado pela pesquisadora sobre o relacionamento do adolescente com as irmãs, o pai declarou: “Com as irmãs é péssimo, falar a verdade... Ele não aceita que as meninas entrem no quarto dele sem bater, lá na porta né? Ele tem ciúme do quarto dele. Adolescente é mesmo assim”.

Entre as queixas ressaltadas pelos irmãos com relação ao adolescente talentoso foram citadas: a busca por individualidade (não permitir que o irmão entre em seu quarto), resistência à autoridade fraterna (achar que não tem que obedecer ao irmão mais velho) e o diagnóstico de superdotação. Com relação a esse último aspecto, a irmã do Adalberto confidenciou: “Ele ficou se achando, dizendo que tem altas habilidades, que a gente não tem. Ele ficou malhando dizendo que ele é superdotado. Mas só que depois ele parou”.

A comparação entre irmãos era percebida como algo inevitável. No entanto, três irmãos dos adolescentes talentosos achavam que essa atitude é mais evocada quando se tem um irmão talentoso. A comparação com seus irmãos talentosos ($f = 3$) foi apontada como um fator negativo. Os irmãos mais velhos lidavam melhor com essa situação do que os irmãos mais novos, que achavam muito “chato” ter que ficar toda hora justificando porque não desenhavam como seus irmãos. As irmãs do Adalberto e Elisa declararam que já se acostumaram a essa cobrança, respondendo com “paciência” que elas não levam o menor jeito e que não gostam de desenhar. A comparação foi indicada pela irmã gêmea da Elisa como ainda mais acentuada, no seu caso:

Não perguntam pra P. o quanto perguntam pra mim. Às vezes ficam: vocês são gêmeas! Nossa, ela sabe fazer isso e você não sabe? Mas vocês não são gêmeas? ... Acho que as pessoas acham que porque ela desenha, eu também tenho que desenhar. Se ela é séria, eu também sou séria, tipo, não é assim. Eu tento explicar, mas tem gente que não entende.

Por outro lado, os irmãos relataram que tiravam proveito das habilidades dos adolescentes pedindo para que ilustrassem trabalhos escolares ($f = 3$) e aprendendo com as experiências e interesses que eles tão vividamente compartilhavam em casa ($f = 3$). Eles costumavam, também, mostrar os trabalhos do irmão talentoso para parentes e amigos. A reação de admiração manifestada com a competência técnica e a produção do adolescente era motivo de satisfação ($f = 3$) e orgulho ($f = 3$). Esse tipo de sentimento fica bastante evidente na fala da irmã da Naiana: “Eu babo demais a Naiana, nossa! Uma vez, veio uma

prima aqui, eu falei isso aqui é da minha irmã, isso aqui também... E todo mundo fica: Naiana faz isso aqui! Aí eu fico assim: ó minha irmã!”

Dois pais relataram os mesmos sentimentos com relação à produção dos filhos talentosos (satisfação, $f = 3$; orgulho, $f = 2$). Eles associaram a esses sentimentos à “imensa gratidão” que nutriam pelo que as professoras da sala de recursos estavam promovendo em relação ao desenvolvimento do talento de seus filhos e ao acesso a novas oportunidades ($f = 4$). Na opinião desses pais, o(a) seu (sua) filho(a) havia ganho “uma outra mãe!”.

Aspectos do Desenvolvimento Infantil e Adolescente e seu Impacto no Reconhecimento do Talento no Ambiente Escolar

Além das características afetivas e sociais, emergiu da fala dos participantes alguns aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil e adolescente que têm impacto sobre o desenvolvimento e reconhecimento do talento, principalmente, no ambiente escolar.

Desenvolvimento infantil. A precocidade foi a principal característica do desenvolvimento infantil do indivíduo talentoso apontado por mães ($f = 4$), pais ($f = 4$), irmãos ($f = 3$) e professoras da sala de recursos ($f = 1$). A precocidade foi relacionada à área de interesse do adolescente e a aspectos ligados à aquisição das habilidades de leitura e escrita.

Com relação à precocidade, a mãe da Naiana relatou: “Na escola, ela aprendeu a ler com cinco anos. Ela foi alfabetizada muito cedo”. No mesmo sentido, corroborou Jorge: “Nunca aprendi a desenhar. Aprendi a desenhar sozinho, ninguém me ensinou. Eu era criancinha... Eu via meus irmãos desenharem, aí eu queria desenhar. Mas eles desenhavam olhando pra revista, eu não”. A mãe da Elisa acrescentou: “Ela começou no “prézinho”, tudo que ela olhava, ela desenhava. Aí, ela pediu pra outra professora da escola que encaminhasse ela pra sala de recursos quando ela era ainda criança, só que essa professora não quis”.

Desenvolvimento adolescente. Com relação à adolescência, um pai, uma mãe e uma professora do ensino regular e da sala de recursos percebiam essa fase como mais complicada e conflituosa, quando comparada à infância, principalmente na relação com os irmãos. Nessa direção, a mãe do Adalberto revelou:

Só que hoje tem o problema da adolescência: é de um achar que não precisa mais ser mandado pelo outro... Isso gera confusão entre eles. Então, eu acho que essa fase da adolescência, para mim, tá sendo mais grave. Tá sendo mais complicada.

Apesar de reconhecerem a maturidade, responsabilidade e os avanços no desenvolvimento do talento e de apresentarem sinais fisiológicos de entrada na puberdade, houve o relato dos próprios adolescentes mais novos, seus pais e irmãos que esses ainda não haviam feito a transição para a adolescência. Os dois alunos, que se encontravam no início da adolescência, admitiram que não se sentiam como adolescentes e que cultivavam várias práticas infantis como brincar de bonecas, carrinhos e jogos. Essa percepção era corroborada pelo pai da Naiana e pela mãe e irmão do Jorge, que durante a entrevista se referiram aos adolescentes ora como crianças ora como adolescentes. Nessa direção, o pai da Naiana observou: “Nessa fase de adolescência, ela ainda brinca de boneca como se fosse uma criança mesmo. A prima dela tava aqui e tava todo mundo no quarto brincando de boneca, conversando com os brinquedos”.

O relato da Naiana corrobora a percepção de seu pai: “Eu ainda não me sinto muito adolescente assim, não... Eu me sinto mais criança. Eu ainda brinco muito, então eu não sou muito adolescente não”. A mesma posição era compartilhada pelo Jorge: “Adolescente, eu não me sinto muito não” e apoiada por sua mãe, quando lhe foi perguntado como é conviver com um adolescente talentoso e se houve alguma mudança da infância para a adolescência: “Não, até agora não tem nenhum tipo de mudança, até parece que ele não quer mudar. Continua criança.”

Comparações entre as características infantis e adolescentes com relação ao desenvolvimento do talento na área de desenho. Os adolescentes percebiam o desenho infantil como menos estruturado quando comparado ao desenho do adolescente, em termos de riqueza de detalhes (f = 3). Na opinião desses adolescentes (f = 3) e uma mãe (f = 1), os professores reconhecem com mais facilidade o talento das crianças. Para as professoras da sala de recursos (f = 4), as crianças talentosas são mais indecisas e não sabem o que querem com relação ao seu talento e, muitas vezes, nem mesmo têm consciência de suas habilidades. Os adolescentes foram descritos pelas professoras da sala de recursos (f = 4) e por um pai (f = 1) como mais autônomos e determinados quando comparados com as crianças.

Impacto das características infantis e adolescentes no reconhecimento do talento na escola. Dois adolescentes (f = 2), duas mães (f = 3) e duas professoras (f = 3) - uma da sala de recursos e uma do ensino regular - percebiam um maior envolvimento e interesse do professor com relação à criança talentosa. A diferença no reconhecimento do talento na escola durante a infância e adolescência pode ser inferida a partir do depoimento da mãe do Adalberto:

Nas séries iniciais, a professora da 3a. série percebia que ele tinha um avanço... cognitivo... De 5a. a 8a., no ensino fundamental, ele teve um apoio da professora de artes, que trabalhava com música. Essa professora viu essa habilidade nele e o incentivou. Hoje, ele está no ensino médio, no segundo ano, concluindo. É difícil para os professores aceitarem que ele tem uma habilidade mais desenvolvida na área das artes... Aí, se não aceita, não usa o conhecimento que ele tem. Não usando, ele fica prejudicado.

Essa percepção é corroborada pelo próprio Adalberto:

Na escola, de apoio sobre o meu talento, pelo menos agora no ensino médio, eu não tenho nenhum! Agora, antigamente, no ensino fundamental, os professores já buscavam o aluno que tinha talento, já achavam ótimo, já procuravam a ajuda dele. Agora, já no ensino médio, que já é a adolescência, mesmo, não tem nenhum incentivo.

Jorge, pelo contrário, achava que na adolescência ficou mais fácil o desenvolvimento do talento, porque quando ele era criança não tinha ninguém para orientá-lo com relação as suas habilidades: “Agora tá sendo mais fácil. Antes eu não tinha ninguém pra me aconselhar, eu desenhava, desenhava e ninguém olhava pros meus desenhos”.

Na percepção de três adolescentes ($f = 7$), duas professoras da sala de recursos ($f = 4$) e uma professora do ensino regular ($f = 1$), o nível de cobrança parece mais exacerbado sobre os adolescentes quando comparados com as crianças. De certa forma, o fato de uma criança ser talentosa desperta admiração e é visto como uma vantagem, enquanto com o adolescente implica uma demonstração cada vez mais excepcional de suas competências e habilidades. Essa cobrança foi apontada como um fator tanto endógeno como exógeno associado ao talento. Essa percepção pode ser resumida pela declaração do Adalberto:

Bem é mais fácil ser criança, porque uma criança talentosa... O que as pessoas vão dizer? “Ah, esse menino tem talento, ele sabe desenhar, que bonitinho! Que fofo, que bom!” Agora, o adolescente, não. Eles vão dizer o quê? Eles têm uma cobrança sobre ele. Já que ele sabe alguma coisa, já que ele sabe desenhar, então, não vão aceitar pouca coisa dele! Tem que ser o melhor dele! Então, aí tem essa cobrança, principalmente, por parte de algumas pessoas que já sabem que você tem talento. Eles já me cobram de uma maneira diferente! Cobram mais de mim do que dos outros!

Resumindo os resultados com relação às características afetivas e sociais de adolescentes talentosos na área artística, destacamos:

- Entre as características afetivas foram salientadas a determinação, a timidez, a responsabilidade na execução das atividades, o envolvimento com sua área de interesse, o perfeccionismo, a criatividade e o bom humor.
- O perfeccionismo é uma característica que pode estar associada aos processos mentais descritos pelos adolescentes.
- Entre as características sociais sobressaíram a preferência pelo isolamento social, a tendência a negar o talento, a relação harmoniosa com os pais e pares e parcialmente conflituosa com os irmãos. Esses resultados estão em consonância com os resultados da questão 1.
- O isolamento social foi relacionado ao estilo e práticas parentais, ao tipo de talento e fatores contextuais.
- A precocidade foi a principal característica associada à criança talentosa que tem impacto no desenvolvimento do adolescente.
- O nível de cobrança acentuado com relação ao desempenho superior do adolescente talentoso foi apontado como um fator distintivo no reconhecimento do talento na adolescência quando comparado à infância.

Questão de Pesquisa 6: Quais são as estratégias implementadas por adolescentes talentosos, suas famílias e rede de apoio social para o desenvolvimento do talento?

No sentido de responder a essa pergunta, foram elaboradas cinco categorias, a partir da análise de conteúdo das entrevistas: fatores favoráveis ao desenvolvimento do talento, barreiras encontradas com relação ao desenvolvimento do talento, mudanças associadas ao atendimento em sala de recursos, expectativas futuras com relação ao adolescente talentoso e conselhos aos adolescentes e suas famílias. As frequências apresentadas nessa seção dizem respeito ao número de respostas e não ao número de participantes.

Fatores Favoráveis ao Desenvolvimento do Talento

Entre as estratégias implementadas no sentido de favorecer o desenvolvimento do talento foram identificados quatro fatores: estratégias educativas ou pedagógicas, suporte familiar, rede de apoio social e estratégias individuais.

Estratégias Educativas e Pedagógicas

As estratégias educativas ou pedagógicas (f = 55) foram percebidas como um fator positivo no desenvolvimento dos adolescentes. Essa categoria foi definida em termos do atendimento em sala de recursos (f = 43) e a participação em eventos como exposições, concursos, visitas a museus e apresentação de trabalhos (f = 12).

Atendimento em Sala de Recursos. O atendimento em sala de recursos foi um dos aspectos mais favoráveis para o desenvolvimento do talento sendo entendido pelos participantes como um “divisor de águas”. As principais mudanças relatadas a partir do atendimento na sala de recursos, na percepção dos adolescentes, seus familiares e professores, estavam associadas ao reconhecimento e valorização do talento (f = 16), aperfeiçoamento das habilidades superiores (f = 8), mudança na rotina individual e familiar (f = 6) e acesso a oportunidades (f = 6). Outras mudanças mencionadas com menor frequência foram o maior nível de cobrança (f = 3), melhoria em lidar com os sentimentos (f = 2), maior produtividade e melhora nos relacionamentos (f = 2).

O reconhecimento e valorização do talento foi uma subcategoria freqüente na fala dos quatro adolescentes (f = 12). Eles observaram mudanças na maneira como a família e os pares percebiam seu talento. Essas mudanças podem ser resumidas a partir do depoimento do Adalberto: “Minha família aprendeu a me olhar e me valorizar mais... Eles agora começaram a pensar mais em mim, me observar mais. Agora, eles sabem que eu sou capaz de fazer alguma coisa legal”.

Além dos adolescentes, duas mães (f = 3) e um irmão (f = 1) percebiam essa mudança após o atendimento em sala de recursos. A mãe do Jorge relatou: “Ele está sendo trabalhado, está sendo reconhecido, está sendo valorizado, respeitado”; enquanto seu irmão descreveu: “Minha mãe, quando ele desenhava, ela falava: ah! fica rabiscando caderno, rabiscando livro, isso é livro da escola... E depois que ele foi identificado melhorou, porque minha mãe abriu mais espaço”.

O aperfeiçoamento das habilidades foi uma subcategoria freqüente na fala de dois adolescentes (f = 2), uma mãe (f = 1), um pai (f = 1), um irmão (f = 1) e duas professoras da sala de recursos (f = 3). Esses participantes viam como resultado do atendimento, em sala de recursos, o aperfeiçoamento das habilidades do adolescente. Essa percepção da família pode ser resumida pelo trecho selecionado da entrevista com a mãe do Jorge: “O jeito dele desenhar, fiquei apaixonada pelo desenho. Pra mim, aquilo é um sonho muito grande! Eu via ele desenhar, mas eu não sabia que ele poderia chegar aonde ele tá chegando.” Com relação a esse aspecto o Adalberto, ainda, comentou: “A sala de recursos

é um lugar onde eu vou lá pra aprimorar meus conhecimentos, minhas coisas. Agora, se não tivesse a sala de recursos, onde é que eu iria mostrar meu dom?”

A mudança na rotina individual e familiar foi uma subcategoria exclusiva da fala dos adolescentes (f = 3), mães, (f = 1) e irmãos (f = 2). As mudanças percebidas na esfera individual estavam relacionadas à quantidade de atividades e projetos a serem executados e à elaboração de objetivos. As mudanças no âmbito familiar se referiam ao suporte e acompanhamento familiar nas atividades desenvolvidas em sala de recursos, na participação em eventos e na distribuição das tarefas domésticas. Nesse sentido, o Adalberto comentou:

Mudou porque eu aprendi a mostrar mais aquilo que eu sei fazer. Também mudou meu estilo de vida porque antes eu não tinha nada para fazer a não ser estudar. Agora, além de estudar eu tenho planos de fazer meus desenhos para exposições que eu já tenho previstas. Agora minha rotina aumentou. Agora eu tenho objetivos também, além de outros objetivos, o objetivo de me formar, eu tenho os trabalhos de arte, exposições.

As mudanças percebidas na rotina e dinâmica familiar implicavam também um maior envolvimento dos pais no transporte do aluno e na compra de recursos materiais. Isso pode ser exemplificado pela fala do pai da Naiana:

Quinta feira é pra ela! A gente tem que levar, agora que a gente tá sem carro, vou de ônibus e fico esperando ela pra não ter que voltar aqui de novo. Fico de oito horas até onze, esperando acabar. A gente tem que dar mais atenção nesse sentido assim.

As mudanças na rotina e dinâmica familiar também haviam alterado a distribuição das tarefas domésticas. Nesse sentido, a irmã do Adalberto comentou: “A rotina mudou. Quando ele vai pra sala de recursos quem tem que arrumar a casa sou eu.”

Acesso a oportunidades. O acesso a oportunidades foi definido por adolescentes (n = 3) e suas mães (n = 3) como um fator associado à sala de recursos que teve impacto positivo no desenvolvimento do talento. Essa categoria pode ser resumida no que relatou Jorge: “ a sala de recursos é um lugar onde eu vou lá pra aprimorar meus conhecimentos, minhas coisas, meu desenvolvimento e demonstrar pros outros em exposições e galerias”.

Participação em eventos, exposições e concursos. A participação em eventos, exposições e concursos foi considerada um fator preponderante no desenvolvimento do talento pelos adolescentes (f = 6), mães (f = 2), pais (f = 2) e professoras da sala de recursos (f = 2). Todos os alunos informaram ter participado de alguma exposição e três já

havia ganhado alguma premiação em concursos de poesias ou desenho. Nesse sentido, o pai da Naiana relatou: Agora, quando teve a exposição, ano passado, dos quadros dela, eu fui lá olhar. Fiquei emocionado porque eu não tinha visto ainda. Foi muito bonito. Levei minha mulher, a avó dela... Nossa! Um espetáculo! Gostei demais”. Sua mãe corroborou: “As professoras levam nas exposições. Ela voltou encantada com a do Picasso. Ela voltou contando o que ele fazia da vida particular dele... Influenciou bastante. É um ato que marcou muito”. A mãe do Jorge relatou: “fiquei apaixonada pelo desenho, pra mim aquilo é um sonho muito grande. Às vezes tem coisas que a gente nem acredita. Eu vi o Jorge desenhar, mas eu não sabia que ele poderia chegar aonde ele tá chegando”.

Suporte Familiar

O suporte familiar (f = 53) foi percebido pelos adolescentes, seus familiares e professoras como o fator de maior impacto no desenvolvimento do talento. Esse suporte foi definido em termos do estilo parental (f = 37) e práticas parentais (f = 16). A importância do suporte familiar pode ser resumida no que foi declarado pela irmã da Naiana:

Se ela não tivesse apoio de ninguém (da família), ela já tinha desistido, eu acho. Ela não ia pegar ônibus sozinha, lá pra Taguatinga Sul e voltar... Então é isso, a gente fez a inscrição dela. Na exposição vou eu, minha mãe, minha avó, tia, todo mundo. Eu acho muito importante a família tá ajudando, tá apoiando. Quem ajuda mais é meu pai, que leva e traz.

Estilo Parental. O estilo parental era caracterizado pelos adolescentes (f = 8), mães (f = 11), pais (f = 6), irmãos (f = 5), professoras da sala de recursos (f = 5) e professoras do ensino regular (f = 2) como aquele em que o reconhecimento, elogio, valorização, monitoramento e incentivo parental ao desenvolvimento do talento e a aspectos disciplinares baseados no diálogo são a essência.

O estilo parental pode ser evidenciado pelo que a mãe da Elisa descreveu:

Eu acho assim, que o pai tem que participar mesmo da vida do filho, na escola desde o primeiro dia. Eu levava no colégio e buscava todos os dias, desde pequeninhas, desde o “prézinho”. Até hoje que elas fizeram 18 e a mais velha tem 19, eu ainda levo pro cursinho e busco. Todos os amigos delas falam: mamãe vou fazer trabalho na casa da fulana. Eu falo assim: você não prefere trazer pra casa aí eu podia conhecer ele melhor, entendeu? Mas agora, quando elas eram adolescentes, os amigos falavam, mamãe tem que trazer, tem que buscar... Eles caçoavam.

Práticas Parentais. As práticas parentais foram relacionadas à priorização da educação pela família (mães, f = 3; pais, f = 4; irmãos, f = 1) e à intervenção materna nos processos de encaminhamento e identificação (adolescentes, f = 3; mães, f = 3; pais, f = 2).

As práticas parentais de priorização da educação eram bastante coerentes com os estilos parentais. Além do investimento parental em termos de atender às demandas de recursos materiais (telas, tintas, molduras) e de transporte dos adolescentes, os pais não mediam esforços para manterem seus filhos na escola. A mãe do Jorge relatou que a família mudou para um bairro mais periférico para que os filhos pudessem ser mantidos em escolas do Plano Piloto: “Não gosto dos colégios que têm aqui, então aluguei minha casa e vim pra mais distante, pra manter os meninos na escola do Plano”. A mãe da Elisa informou, na mesma direção: “a gente não viaja, só aqui no trabalho para o bem delas, pra educação delas”.

Na percepção da mãe do Adalberto, todo o esforço dos pais, muitas vezes, não impede as dificuldades e certa “discriminação” em relação ao aluno que mora em regiões mais periféricas:

O acesso é difícil! Ele estava conversando comigo essa semana, falando que ia para a exposição. Eu perguntei de que maneira que ele ia. E ele falou: minha professora vai me levar. Eu vou de ônibus até a escola e de lá ela me leva. E eu falei e os outros? Mãe, só eu moro fora de Brasília, o resto tudo mora lá! Então, a idéia que eu tive foi de que quem está fora, na periferia, não tem acesso. Não estou querendo generalizar, mas o Adalberto está sendo uma exceção. O acesso é restrito, é limitado. É difícil! Era preciso ter salas de recursos em todas as regiões administrativas.

A intervenção materna foi um fato marcante, na opinião dos adolescentes (f = 3), mães (f = 3), pais (f = 4) e irmão (f = 1). Três mães foram diretamente responsáveis pelo processo de encaminhamento dos adolescentes para o atendimento em sala de recursos. Além disso, elas serviam de modelo para seus filhos e eram as maiores incentivadoras e divulgadoras do talento deles. Essa influência fica bastante evidente nos relatos do Adalberto e de sua mãe:

Uma coisa que influenciou e marcou foi o incentivo da minha mãe em falar que eu sou melhor do que os outros em alguma coisa, que eu tenho um dom. Essa foi o meu maior incentivo porque nunca ninguém falou uma coisa tão positiva a meu respeito... Minha mãe prestou atenção em mim, que bacana, que lega! Isso foi interessante, isso foi o que marcou mesmo a minha vida... Minha mãe me ajudou

muito. Quando eu to fazendo um desenho, eu termino o desenho. Aí, chega a minha mãe e fala: Oh, tem que desenhar direito, tem que entregar no prazo, tem que mostrar serviço, quer que eu melhore sempre. Minha mãe não deixa que eu folgue.

A mãe do Adalberto comenta:

A experiência marcante foi eu perceber a habilidade dele na arte, foi positivo eu perceber isso, me deixa muito coruja! Eu considero que eu consegui um atendimento muito tarde. Porque se tivesse conseguido mais cedo, ele estaria muito melhor.

A intervenção materna, na percepção das duas adolescentes, foi descrita como fundamental para o desenvolvimento do talento feminino:

Tem muitas mães que falam assim: a minha filha desenha, mas ela precisa ficar em casa, pra ajudar a mãe, cuidar dos irmãos e tal. Nesses serviços domésticos, em casa, são mais as meninas, sendo que todo mundo que tem que fazer (Naiana).

Lá na sala tem mais meninos, eu acho que é por isso. Eu acho que eu sou mais incentivada porque minha mãe desenha (Elisa).

Rede de Apoio Social

A rede de apoio social, representada pelos vizinhos, amigos e comunidade religiosa, na percepção dos adolescentes e seus pais, pode favorecer o desenvolvimento do talento. Segundo os mesmos, esses atores sociais funcionam como divulgadores e consumidores primários da produção de indivíduos talentosos (adolescentes, $f = 2$; mães, $f = 4$ e pais, $f = 3$). Essa percepção pode ser resumida pela declaração do Adalberto:

Geralmente, os vizinhos, os amigos também, ajudam a divulgar. Minha mãe sai falando para todo mundo, fala que estou com exposições, desenhos, amostra em algum lugar. E aí eles falam: Que bom! Que legal! Encorajavam você a continuar. Vão de boca em boca divulgando, falando.

Com relação à comunidade religiosa, a mãe da Naiana observou: “Eles incentivam, falam, parabenizam pelos trabalhos. Às vezes, um fala: Naiana, você tem que fazer um quadro pra mim, eu quero um quadro seu”.

Estratégias Individuais

As estratégias individuais aplicadas na resolução de problemas foram apontadas pelos quatro adolescentes como outro fator que favorece o desenvolvimento do talento. Essas estratégias foram descritas como uma atitude positiva frente a adversidades ($f = 6$) e

o gerenciamento de tempo e das oportunidades a fim de aperfeiçoarem as suas habilidades (f = 4).

Atitude positiva frente às adversidades. A atitude positiva frente às adversidades foi manifesta como uma postura diante da vida e como uma forma de lidar com críticas e medos. Nessa direção, Adalberto revelou:

Se for negativo, não interessa o que os outros pensam. Interessa o que você pensa... Quando você tem medo o que você faz? Vence esse medo pra acabar de uma vez. Se você tem medo de alguma coisa e correr dele, ele vai ficar sempre te perseguindo e sempre vai ter esse receio. Mas se você enfrentar ele de uma vez e falar é aquilo. Pronto acabou, já aconteceu, já passou.

Elisa, também observou: “Porque tem muita gente que não dá valor. Eu tento ser boa no que eu faço, eu tento ser a melhor. Aí não dou importância”.

A Naiana demonstrou essa atitude pela postura que assumiu com relação à demora em ser atendida na sala de recursos: “Demorou esse tempão pra me chamarem, mas eu nunca desisti. Eu sempre procurava alguma coisa pra fazer, assim, cursos, algumas coisas assim, pra nunca parar”.

E o Jorge revelou sobre esse processo interior:

Encontrei uma dificuldade no dia que eu queria copiar. À noite de tanto eu desenhar eu não conseguia copiar ... fiquei uns dias sem desenhar, aí eu fui começando a olhar pro papel e fui desenhando. Até que eu consegui copiar bem e desenhar bem sem olhar.

Gerenciamento de tempo e oportunidades. Os adolescentes relataram, ainda, como dividem o tempo entre as atividades escolares, os serviços domésticos e o aperfeiçoamento de suas habilidades de desenho. Naiana declarou: “de manhã eu faço os deveres e as coisas de casa, à tarde eu vou pra escola e à noite eu vou desenhar”. Jorge relatou:

Todo dia eu faço as atividades do colégio, faço de noite, durante o dia vou pra aula de desenho. Qualquer hora eu desenho. Quando eu tô com vontade de desenhar eu pego o papel, pego o lápis e começo a desenhar. Qualquer lugar, até dentro do ônibus!

O mesmo pode ser observado com relação à Elisa e ao Adalberto:

Em qualquer hora vaga, quando eu podia ter um papel, eu tava desenhando. Quanto mais você desenha, você aperfeiçoa o traço. Aí, em qualquer papelzinho você pode desenhar, pode ser uma coisa abstrata, um monte de riscos. Primeiro o dever da escola, depois e, às vezes, durante, o desenho. (Elisa)

Eu estudo à tarde, então o que eu faço, eu não gosto de levar trabalho de escola pra casa. Então, o que eu tenho que fazer de dever da escola, essas coisas, eu faço na escola. Eu não faço dever de escola em casa. Mas, geralmente, eu tento fazer tudo de uma vez e num tempo só. Eu tiro um sábado e faço tudo o que eu tenho que fazer da escola. O que eu faço de manhã: de manhã, meu tempo é livre. Eu não faço nada de manhã. De manhã eu gosto de ficar... o tempo é meu de manhã. Agora, sobre os desenhos: eu gosto de fazer meus desenhos à noite. À noite quando todo mundo tá dormindo. Porque é difícil você conseguir se concentrar com um monte de gente falando no seu ouvido, um monte de gente de um lado pro outro, mandando você fazer uma coisa. Então é a noite mesmo que eu gosto de desenhar porque não tem ninguém. É só eu, o papel, o lápis e a borracha (Adalberto).

Barreiras Encontradas com Relação ao Desenvolvimento do Talento

Os adolescentes, seus familiares e professores apresentaram algumas barreiras que representavam obstáculos ao desenvolvimento do talento e que, na percepção dos mesmos, precisavam ser superados. Quatro categorias de barreiras foram elaboradas com base nas entrevistas realizadas com esses participantes: educacionais (f = 44), institucionais ou políticas (f = 29) e de difusão ou disseminação do conhecimento sobre o talento (f = 12).

Barreiras Educacionais

As subcategorias relacionadas às barreiras educacionais elaboradas a partir do relato dos participantes foram: a dificuldade de acesso ao programa (f = 24), a formação dos professores do ensino regular (f = 16), a descontinuidade do atendimento após o encerramento da educação básica (f = 4). Outras categorias exclusivas da fala das professoras com frequência igual ou menor que 2 foram: a rotatividade de professores no ensino regular, quantidade de alunos em sala de aula, o excesso de atividades administrativas que atrapalha as atividades pedagógicas e práticas pedagógicas tradicionais.

Dificuldade de acesso ao Programa. O acesso ao Programa de Atendimento ao Aluno Superdotado foi definido como restrito e limitado, uma vez que não abrangia todas as regiões administrativas do DF e o processo de identificação e encaminhamento do aluno ao programa foi percebido como moroso. O acesso ao programa foi apontado como uma das maiores barreiras enfrentadas pelos adolescentes e suas famílias (adolescentes, f = 4;

mães, f = 10; pai, f = 1; irmãos, f = 2; professoras da sala de recursos, f = 2; professoras do ensino regular, f = 5).

Na opinião de três mães e um pai, os adolescentes chegaram muito tarde ao atendimento, uma vez que desde pequenos evidenciavam a facilidade que tinham para o desenho. Mesmo sendo identificados na pré-escola e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, o atendimento demorou: a Elisa só passou a freqüentar o Programa de Atendimento ao Aluno Superdotado no final do Ensino Médio. A Naiana começou a ser atendida na sala de recursos na 5ª. série e o Adalberto no 1º ano do Ensino Médio.

No sentido de detalhar o sentimento das famílias e professoras com relação ao acesso ao programa, transcrevemos alguns fragmentos que nos relevam a percepção desses participantes. A mãe da Naiana acreditava

Que as professoras têm que dar um incentivo maior. Ou tentar descobrir esses talentos, encaminhando. Porque a Naiana estava na escola e o pessoal do apoio foi fazer as inscrições. Isso demorou uns quatro anos pra ela ser chamada. É bem complicado o acesso na rede pública, eles não dão apoio nenhum.

A mãe da Elisa, na mesma direção, relatou:

Ela (Elisa) pediu pra outra professora da escola que encaminhasse ela pra sala de recursos quando ela era ainda criança, só que essa professora não quis. Aí, quando ela tava quase terminando o 2º grau, um amigo dela levou ela pra sala de recursos. Ela tava com 17 anos, ela pôde ficar só um ano lá, foi muito rápido.

A mãe do Adalberto, acreditava que se o seu filho tivesse sido atendido mais cedo, teria suas habilidades mais desenvolvidas: “eu considero que eu consegui um atendimento muito tarde. Por que se tivesse conseguido mais cedo, ele estaria muito melhor”.

Com relação ao processo de encaminhamento uma professora do ensino regular se queixou da morosidade do processo, que muitas vezes pára ainda dentro da escola:

A partir do momento que o professor detecta e faz um encaminhamento e esse encaminhamento fica a perder de vista, eu tenho essa queixa. Mas é uma queixa dolorida! Eu estou vendo o aluno dando trabalho na sala, sei que são altas habilidades, sei que o professor não tem obrigação e nem condição de enxergar isso, tá!? A gente encaminha esse aluno para a equipe que tem competência para isso. O processo é moroso demais. Esse aluno vai ser o quê? Diagnosticado, quando estiver na 8ª. Série? Por que ele está na 5ª. série e ainda não foi?

A outra professora acrescentou:

Ainda tem outra situação, que é a sobreposição do administrativo sobre o pedagógico (na escola). A pessoa que é responsável por fazer esses encaminhamentos, ela entrou de licença-prêmio. Como a professora falou, nós tivemos várias trocas de professores, tivemos períodos longos, sem um, dois ou três professores na escola. E no caso, era para pegar o material e enviar para a equipe, mas ficou no meio do caminho, no meio desse processo mesmo.

A professora da Naiana pondera que é

Preciso talvez encontrar outro meio de tá avaliando, de trazer esses meninos pra sala (de recursos). Porque, às vezes, a gente fica só aguardando encaminharem. E, tem professor que não tem interesse. Existem professores, no regular, que não acreditam no projeto, no atendimento.

Na opinião de outra professora da sala de recursos, parece haver uma falta de sintonia entre o que é realizado no programa, o que é divulgado e a ação efetiva dos professores que estão no ensino regular:

Não sei, parece que não há sintonia, sabe? Porque a gente sabe que a divulgação tá sendo feita, mas mil coisas acontecem. Às vezes, o professor sabe que tem um aluno talentoso dentro da sala e não encaminha, e fala que não sabia que tinha essa sala de apoio pro aluno. E às vezes também eles não sabem que o aluno é talentoso. Eu tive um monte de alunos que foram encaminhados por colegas e não por professores.

Formação dos professores do ensino regular. A formação dos professores foi outra subcategoria das barreiras educacionais apontada pelos adolescentes (f = 4), mães (f = 4), irmãos (f = 1), professoras da sala de recursos (f = 2) e professoras do ensino regular (f = 4). Na opinião desses participantes, a formação inadequada dos professores tem um impacto negativo sobre o processo de encaminhamento. Muitas vezes o professor até reconhece o talento em sala de aula, mas o aluno não é encaminhado para o programa. Para a mãe da Naiana: “um professor com um outro preparo, mais bem preparado, que tem uma sensibilidade de perceber” tem maior competência para iniciar o processo de identificação do aluno. O que foi expresso por uma professora do ensino regular ilustra bem a percepção sobre essa dificuldade:

O professor que é formado em licenciatura não tem essa formação específica. Então o que acontece o professor que é de 5ª. ao ensino médio, ele não sabe lidar com essa situação nova... Eu acho que é preciso haver um preparo melhor do professor, as escolas hoje, não preparam, deixam muito a desejar.

As professoras associaram aos problemas na formação do professor outros aspectos que acabam por dificultar a atuação do professor no atendimento do aluno talentoso em sala de ensino regular: rotatividade de professores (professoras do ensino regular, $f = 2$), quantidade de alunos em sala de aula (professoras da sala de recursos, $f = 1$; professoras do ensino regular, $f = 1$), excesso de atividades administrativas atribuídas ao professor (professoras do ensino regular, $f = 2$) e práticas pedagógicas tradicionais (professoras da sala de recursos, $f = 2$). Para ilustrar essas categorias destacamos a fala de uma professora do ensino regular:

Essa troca de professores atrapalha muito a reconhecer o aluno (...) chega no último conselho de classe, ele (o professor) vai ter algo mais pra falar do aluno. Pra se lembrar dele, do que o aluno construiu, o que construíram juntos ao longo do ano. (Professora do ensino regular)

Descontinuidade no atendimento. A descontinuidade no atendimento após a conclusão do Ensino Médio foi uma subcategoria exclusiva da fala das professoras da sala de recursos ($f = 4$). Elas entendiam que esse fator gerava angústia ao aluno e ao professor que não vislumbravam possibilidades de continuação do desenvolvimento do talento que fora iniciado na sala de recursos. Duas professoras sugeriram que o atendimento devia ser ampliado até a inserção do aluno no mercado de trabalho ou sua entrada no ensino superior. Para ilustrar esse entendimento destacamos o que foi relatado por duas professoras:

Eu vejo alunos aqui que já foram de outras professoras, alunos que já estão com 16, 17 anos, que passaram no vestibular e não puderam estudar e que hoje vem aqui pedir emprego pra nós. A gente não pode deixar isso acontecer (Professora do Jorge e do Adalberto).

E tem mais dois alunos que estão concluindo esse ano que querem continuar, é preciso continuar. Dependendo da disponibilidade deles... Podem continuar tendo esse atendimento. Um limite de tempo x . Digamos que um ano após. Eu acho que tinha que ser oficializado sim. Porque eles ficam perdidos. Porque se não passar no vestibular, não tá no 3ºano, já não tá naquele convívio com todos os colegas, aquela responsabilidade de ir à escola todo dia, não tem mais a sala de recursos. Eu acho que perde o estímulo até pra estudar (Professora da Elisa).

Barreiras Institucionais ou Políticas

Somadas às dificuldades relativas ao acesso ao programa foram citadas especialmente pelos adolescentes, seus pais e professoras da sala de recursos, algumas barreiras institucionais ou políticas como a escassez de políticas públicas (f = 7), a falta de apoio institucional (f = 10), falta de acesso ao mercado de trabalho (f = 8) e a falta de oportunidade ou de espaço adequado para mostrar o talento (f = 4).

Escassez de políticas públicas. Essa subcategoria foi percebida pelos adolescentes (f = 2), mães (f = 3), pais (f = 1) e por uma professora do ensino regular (f = 1), como descaso aparente do governo, não somente com as questões ligadas ao atendimento do aluno com talento, mas com políticas educacionais de uma forma geral. Com relação à insuficiência de políticas públicas, o desabafo do pai da Elisa exemplifica de forma abrangente a opinião dos demais participantes: “falta incentivo do governo, do povo, pra não deixar acontecer o que tá acontecendo: escola fechando, escola pichada, escola caindo aos pedaços... Se o governo disse que prioridade era saúde e educação, não tá tendo”.

Falta de apoio institucional. A falta de apoio institucional foi uma subcategoria evidenciada na fala das mães (f = 4), um pai (f = 1); um irmão (f = 1) e professoras da sala de recursos (f = 4). Esses participantes entendiam que o atendimento oferecido tinha problemas estruturais como a ausência de um lugar fixo para o funcionamento das salas de recursos, ambiente físico e recursos materiais adequados para que os professores pudessem realizar as atividades na sala de recursos. Os genitores da Naiana declararam que a sala de recursos onde sua filha era atendida estava sendo remanejada. Ao que a mãe da aluna apontou:

Não sei se foi o secretário que pediu as salas ou foi a Regional de Ensino, que disse que elas não vão poder mais ficar lá. Então, não tem espaço, falta muita coisa assim por parte do governo pra essas crianças. Nós assinamos um abaixo-assinado pra ver se permanece lá ou arruma outro lugar pra eles continuarem.

Na mesma direção, o Adalberto chamou à atenção: “eu acho que eu só vi até hoje esse atendimento da sala de recursos, mesmo assim, ainda estão querendo acabar com ele. Pra você ver, não tem incentivo nenhum pra superdotação”. Uma professora da sala de recursos confidenciou:

Muitas vezes quando eu tenho um tempo disponível eu tô atrás de material porque não tem muito apoio. A gente tem recursos mínimos, mas se quiser um material adequado a gente não tem. Mas nós somos cobrados por um trabalho de qualidade... mas cadê o apoio da gestão?

Outras duas professoras da sala de recursos discorreram sobre a falta de apoio institucional no que se refere a espaço apropriado, recursos materiais adequados para o trabalho com os alunos talentosos em artes e desenho. Elas informaram, ainda, que havia um excesso de atividades extras a cargo do professor, como o preenchimento de relatórios. Essa percepção pode ser sintetizada pela fala da professora da Elisa:

Primeiro, eu acho que o espaço físico não é ideal... O espaço físico é precário. Número um, né? Número dois é material. A gente quase não tem material e a maioria dos nossos alunos é carente. Número três, eu acho que há muita mudança brusca, sabe? Você tem um monte de informações esse mês e no mês que vem não era aquilo. Você tem que interromper muitas vezes as atividades, tem que mudar de horários, tudo isso pra se adaptar às normas que ficam mudando o tempo todo. Não sei se são as normas que mudam ou são desencontros de informações. É um monte de relatórios!

Em contraponto à falta de apoio institucional, ficaram evidenciados o compromisso das professoras da sala de recursos com o atendimento adequado dos seus alunos e a parceria da família. Duas professoras da sala de recursos informaram que recolhiam materiais alternativos como sucatas, revista ou compravam o material necessário e doavam para os alunos. Nessa direção, a professora da Naiana informou: “Eu tô na rua e vejo uma coisa legal pro meu aluno, eu pego, cato e ponho no carro. Então, assim a gente vai juntando materiais alternativos que vão dando origem a outros trabalhos”. O compromisso da professora da Elisa pôde ser observado quando descreveu:

Eu passo final de semana procurando revista, pesquisando, o que pode ser útil. No mais, a gente corre atrás. A gente quase não tem material e a maioria dos nossos alunos é carente... Eu compro, muitas vezes, material pros meninos. Eu quero que eles trabalhem o talento... então acabo doando.

A parceria com os pais propiciava, aos alunos da professora da Naiana, a aquisição de material adequado para o desenvolvimento das atividades em sala de recursos:

Eu trouxe os pais pra dentro da sala (de recursos). Eles participam. Se tem algum problema os pais vêm resolver em coletividade. Com isso, não falta material. Eu tenho tudo de primeira na minha sala. Lápis de cor, eles trabalham com o melhor lápis, com o número maior que tem pra vender, papel, tinta.

Falta de acesso ao mercado de trabalho. Na percepção de um adolescente ($f = 1$), duas mães ($f = 2$), um pai ($f = 1$) e duas professoras da sala de recursos ($f = 4$) era preciso criar oportunidades para a inserção dos alunos talentosos no mercado de trabalho em sua

área de interesse. Para esses participantes, essa era providência que poderia evitar o desperdício do potencial dos adolescentes. Nessa direção, a Elisa exemplificou:

Vamos supor: eu gosto de desenhar, eu poderia entrar numa gráfica pra desenvolver e ajudar... É preciso oportunidade pras pessoas poderem trabalhar, pra ver como é que é mesmo o trabalho. Agora, a gente sai (ensino médio) e fica assim: o que a gente vai fazer agora?

Uma professora da sala de recursos avaliou:

O programa tem uma característica bonita, ele tem diversidade. Mas no momento ele não está propiciando um encaminhamento profissional pra esses alunos. Não tem apoio, eu não me sinto apoiada. Aqui no programa tem muitos alunos que já poderiam estar com o trabalho direcionado, com uma audiência presente, não só exposições, mas ganhando mesmo com seu trabalho.

Falta de oportunidade e espaço adequados para mostrar o talento. A falta de oportunidade e espaço para mostrar o talento foi uma barreira que emergiu da fala de um adolescente (f = 1) e seus familiares (mãe, f = 1; pai, f = 1 e irmão, f = 1). Nesse sentido, Adalberto ponderou que nem sempre a escola é o melhor lugar para expor o trabalho dos alunos:

Porque sempre tem que ter algum lugar onde você se avalie e melhore. E oportunidade de você demonstrar o que você sabe fazer pros outros. Pra não ficar só melhorando, melhorando, melhorando e ficar guardado pra você. Tem que melhorar e mostrar. Na escola em si, o que o professor vai querer, vai querer uma média de todos os alunos, que sejam praticamente iguais entre si, só que bons. Bons só que iguais. Ele (professor) não vai querer que alguém se destaque do nada lá. O que ele vai fazer? Vai deixar ele isolado lá. Na escola, um aluno superdotado, com altas habilidades, não tem desenvolvimento nenhum. Ele se reprime na escola. Agora, se você tiver um local pra mostrar o que você é capaz e mostrar que você pode ser muito mais ainda e for demonstrar essas habilidades pro povo, pras pessoas. Aí, sim.

O pai da Elisa revelou:

Se eu ganhasse mais apoio, mais espaço e lugares pra eles (alunos superdotados) mostrarem o talento deles, seria ideal pra cada cidade, né? Eu digo no Distrito Federal, em cada satélite, então a gente tem que correr atrás... Então, se o governo investisse mais nos adolescentes ia ter uma Brasília muito melhor. Daqui há dez

anos seria melhor! Só que não é assim como a gente quer. É do jeito que eles querem.

Barreiras Relacionadas à Difusão e Disseminação do Conhecimento sobre Talento

Entre as subcategorias de barreiras associadas à difusão ou disseminação do conhecimento na área do talento emergiram o desconhecimento sobre o tema pelos professores e autoridades (f = 7) e a pouca valorização ou reconhecimento do talento pela sociedade em geral (f = 5).

Desconhecimento sobre o tema e sobre o atendimento em sala de recursos. Essa subcategoria foi freqüente na fala dos familiares (mãe, f = 1; pai, f = 1 e irmão, f = 1) e professoras da sala de recursos (f = 2) e do ensino regular (f = 2). Na opinião dos pais e professoras, esse desconhecimento estava associado à formação dos professores e à falta de informação que pais e professores tinham sobre a existência desses indivíduos e de atendimento especializado. Nesse sentido, o pai da Elisa avaliou: “Devido à gente morar mais longe, a gente não percebia que aqui em Planaltina tinha esse colégio, de pessoas com superação maior”.

O irmão do Jorge salientou a necessidade de serem realizadas pesquisas na área como acontece em outros países fora do Brasil como forma de ajudar a disseminar o conhecimento sobre a criança ou adolescente talentoso:

Devia ter uma forma de ajudar a criança ou adolescente que tem esse tipo de raciocínio mais adiantado do que os meninos da idade dele. Como, por exemplo, estudos. Pesquisas são feitas em outros países, como Estados Unidos da América. Na Europa, são feitos estudos na vida da criança, no âmbito familiar, no âmbito escolar. Assim, as pessoas conhecem mais sobre elas.

Pouca valorização e reconhecimento do talento pela sociedade. Essa subcategoria foi freqüente na fala dos adolescentes (f = 2), mães (f = 1) e irmãos (f = 2). Eles foram unânimes em destacar o pouco reconhecimento e a desvalorização do talento tanto na escola como na sociedade em geral: “A escola não reconhece e nem valoriza, comentou a mãe do Jorge. “Falta as pessoas conhecerem. Tem que ver que é um trabalho e dar valor”, corroborou seu irmão. Enquanto a Elisa ponderou: “Lá na escola que a gente estudava eram poucas pessoas que valorizavam. Elas (professoras) nem se importavam. Elas só se importavam quando viam realmente que a pessoa sabia”.

Expectativas Futuras

Os resultados demonstraram que entre as expectativas relacionadas ao futuro dos adolescentes talentosos sobressaíram aquelas associadas à carreira e profissão (f = 15), ao desejo de reconhecimento e valorização do talento (f = 10) e ao aperfeiçoamento do talento (f = 8). Subcategorias com frequência igual a 1 foram: constituir família e ser feliz.

Carreira e profissão

A idéia de ter uma profissão relacionada com as habilidades de desenho estava no ideário de cada adolescente (f = 5):

Eu gostaria de estar desenhando, continuar desenhando, só que o lugar eu não sei. Queria um trabalho assim... Um emprego (Jorge).

Meu futuro, eu vejo assim: desenho, emprego e família (Adalberto).

Meu sonho, assim, é crescer, estudar muito, ter um bom emprego e sempre continuar pintando e fazendo meus desenhos (Naiana).

Se eu continuar eu posso ser boa no que eu faço, posso ganhar melhor, posso ganhar um reconhecimento no meio do desenho. Tipo, um brasileiro com o nome tal, você reconhece isso pelo nome da pessoa, isso é da pessoa, essa marca é da pessoa, isso é importante, é legal (Elisa).

Essa categoria também foi freqüente na fala das mães (f = 3), dos pais (f = 4) e das professoras da sala de recursos (f = 3). Na percepção da família, a decisão sobre a carreira e profissão era uma atribuição do adolescente direcionada para a sua realização pessoal, que receberia o apoio parental. Essa atitude pode ser inferida a partir do relato da mãe da Elisa ou do pai do Adalberto, respectivamente: “Eu espero, se ela se decidir, quiser fazer artes, a profissão que ela escolher eu vou apoiá-la, incentivá-la” e “... o filho da gente ele segue o que ele quer. O sonho dele é ser militar. E, computação gráfica sempre tem muito emprego” .

Desejo de reconhecimento do talento

Essa categoria emergiu da fala dos adolescentes (f = 2), mães (f = 2), pais (f = 1), professoras da sala de recursos (f = 4) e professora do ensino regular (f = 1). Essa percepção estava atrelada à inserção no mercado de trabalho e ao desejo de ser reconhecido como um bom profissional. Esse entendimento era semelhante entre esses participantes, podendo ser resumido pela fala da professora do Jorge e Adalberto: “Ser encaminhado pro mercado de trabalho... Faz parte da vontade deles, do seu trabalho ser valorizado, não só por eles, não só pela família, mas num contexto profissional”.

Aperfeiçoamento das habilidades

Essa categoria apareceu na fala dos adolescentes (f = 2), mães (f = 1), professoras da sala de recursos (f = 1), sendo mais freqüente entre os irmãos (f = 4). Dos cinco irmãos que foram entrevistados, quatro tinham essa expectativa. Eles eram unânimes em desejar que o irmão ou irmã desenvolvesse suas habilidades e se tornassem artistas ou melhores naquilo que já faziam bem. Essa intenção pode ser resumida pelo que disse a irmã mais velha da Elisa: “Que ela consiga um espaço pra mostrar os desenhos... Eu acho que ela vai desenvolver mais, vai aprender mais, vai fazer desenho industrial”.

Conselhos aos Adolescentes e suas Famílias

Os conselhos ou orientações a outros adolescentes e suas famílias foram recomendados exclusivamente pelos adolescentes, suas mães e irmãos. Esses conselhos ou orientações foram expressos em termos da manutenção do apoio e incentivo familiar (adolescentes, f = 1; mães, f = 7; irmãos, f = 4), da persistência (correr atrás e nunca desistir) (adolescentes, f = 4) e da busca pelo aperfeiçoamento das habilidades (adolescentes, f = 2).

Apoio e incentivo familiar

Os conselhos dirigidos aos adolescentes podem ser resumidos na fala da Naiana: “nunca desistir, como eu nunca desisti. Demorou esse tempão pra me chamarem, mas eu nunca desisti”.

Entre os conselhos dirigidos às famílias destacamos àqueles dirigidos à família em geral e a membros em particular. Com relação à família em geral, foi recomendado “sempre aconselhar, sempre tá junto, nunca deixar de lado. Porque se deixar de lado a gente perde as esperanças”. Entre os conselhos dirigidos a membros específicos da família, elegemos um dirigido aos irmãos: “Então é apoiar mesmo, dar todo apoio, toda força, ajudar mesmo quando precisa. Às vezes, eu fico olhando Naiana, isso aqui tá torto, isso tá melhor, pinta assim... Eu diria isso, vamos apoiar, ser amigo”.

Aperfeiçoamento das habilidades

Essa categoria foi exclusiva da fala dos dois adolescentes do gênero masculino (f = 2). Nesse sentido, o Jorge e o Adalberto enfatizaram, respectivamente: “Eu mandava ele

criar os desenhos sem copiar pra ele se aperfeiçoar mais um pouco” e “tem que pegar no pé dele, pra ele se aperfeiçoar. Aperfeiçoar as habilidades”.

No sentido de resumir os resultados encontrados com relação às estratégias implementadas pelos adolescentes talentosos, suas famílias e rede de apoio social, destacamos:

- As estratégias implementadas pela família e escola que mais auxiliam no desenvolvimento do talento foram: o atendimento em sala de recursos, a participação em eventos.
- O suporte familiar foi um dos principais fatores promocionais do desenvolvimento do talento. Ele foi descrito em termos do elogio, reconhecimento, monitoramento, incentivo, priorização da educação pela família, o investimento parental de tempo e recursos e a intervenção materna nos processos de identificação e encaminhamento do aluno.
- O atendimento do aluno talentoso em sala de recursos foi apontado como um fator que contribui para o reconhecimento e valorização do talento, o aperfeiçoamento das habilidades superiores e o acesso a oportunidades.
- Foram apontadas barreiras educacionais ao desenvolvimento do talento entre as quais se destacaram: a dificuldade de acesso ao programa, a formação precária dos professores que atuam no ensino regular e a descontinuidade do atendimento após a educação básica.
- Entre as barreiras institucionais foram elencadas a escassez de políticas públicas e o apoio institucional para a promoção do talento. No entanto, é importante ressaltar a parceria entre pais e professores na tentativa de diminuir o impacto negativo desses fatores.
- Os participantes apontaram a necessidade de maior divulgação do tema, por meio de estudos e pesquisas, para uma maior valorização e envolvimento da sociedade no desenvolvimento do talento.
- A expectativa futura predominante entre os adolescentes entrevistados e seus familiares foi o acesso a uma carreira profissional próxima à área de talento do adolescente.
- Entre os conselhos dirigidos às famílias, o incentivo e apoio familiar se somaram ao desejo de aperfeiçoamento do talento.

Questão de Pesquisa 7: Qual a definição que os adolescentes talentosos, seus familiares e seus professores têm sobre superdotação e talento?

Os dados analisados para responder a essa questão foram coletados na primeira e na segunda fase de coleta de dados descritas no capítulo anterior. Na primeira fase, dos 42 adolescentes participantes, 38 responderam aos itens finais da Lista de Habilidades, Interesses, Preferências, Características e Estilos de Aprendizagem que versavam sobre aspectos relacionados à definição de talento e superdotação. Da mesma forma, os itens finais do Questionário para Caracterização do Sistema Familiar indagavam os pais sobre os mesmos aspectos. Entre os 40 participantes que responderam ao Questionário, apenas 28 mães e 2 pais registraram sua percepção. Todos os participantes da segunda fase de coleta de dados responderam aos itens que constavam no protocolo de entrevista sobre a definição de talento e superdotação, acrescentando sua opinião sobre o adolescente, foco da pesquisa. As frequências expressas nessa seção dizem respeito ao número de respostas emitidas pelos participantes.

Definição de Talento

Resultados da Lista de Habilidades, Interesses, Preferências, Características e Estilos de Aprendizagem e Questionário para Caracterização do Sistema Familiar

Os participantes (adolescentes, $n = 38$; mães, $n = 28$ e pais, $n = 2$) definiram talento como um conjunto de fatores relacionados com desempenho superior ($f = 34$), habilidades acima da média ($f = 33$), facilidade para aprender ($f = 10$), dom ($f = 8$), habilidade inata ($f = 7$), criatividade ($f = 4$), interesse ou motivação ($f = 3$). Outros fatores pouco mencionados, com frequência igual a 1, foram: atingir metas, é algo que todo mundo tem, inclinação para uma área específica, ser admirado ou notado, ciências naturais, são pessoas que se superam. Cinco adolescentes e três mães não responderam à questão sobre o conceito de talento.

Desempenho superior. O desempenho superior foi definido pelos adolescentes ($f = 20$), mães ($f = 13$) e pai ($f = 1$) como a capacidade para fazer ou executar algo bem, com dedicação ou prazer. As duas frases a seguir resumem as respostas escritas por esses participantes: “Talento é aquilo que alguém faz de melhor” ou “alguma coisa que alguém faz muito bem”.

Habilidades acima da média. As habilidades acima da média foram definidas pelos adolescentes (f = 13) e mães (f = 20) em termos de habilidade específicas superiores em áreas como computação, física, química, artes, desenho ou escrita. Essas habilidades diferenciam e destacam o indivíduo talentoso de outras pessoas por sua aptidão ou destreza. Podemos sintetizar a idéia que esses participantes tinham sobre essa categoria a partir da resposta dada por um adolescente: “É quando temos algo que se destaca em nós, tanto na arte, quanto nas matérias, ou seja, dominar computação, artes em geral, física, química etc”.

Facilidade para aprender. A facilidade para aprender foi descrita pelos adolescentes (f = 10) e por uma mãe (f = 1) como a capacidade de aprender coisas de seu interesse ou relacionadas à sua área de habilidade com pouca ajuda ou sozinho (autodidatismo). “É algo que alguém faz sem ninguém ensinar e desenvolve de maneira habilidosa”.

Dom. O talento foi percebido pelos adolescentes (f = 4) e mães (f = 4) como algo especial, inexplicável ou divino. A idéia dos adolescentes estava mais voltada para uma característica especial que acompanha a pessoa e que não tem uma explicação: “Talento é algum dom que acompanha uma pessoa, e que, geralmente, faz as pessoas admirarem e notarem ela.” Para as mães, o dom estava relacionado a algo divino que podia ser desenvolvido: “um dom de Deus para certas áreas” e “talento é um dom que com o tempo a pessoa vai disciplinando”.

Habilidade inata. O talento foi definido pelos adolescentes (f = 3), mães (f = 3) e pai (f = 1) como uma aptidão natural que nasce com a pessoa, algo “que já é da pessoa. Não se conquista, já nasce com ela”. A habilidade inata estava mais vinculada à hereditariedade, diferente do dom que tinha uma conotação sobrenatural ou divina.

Criatividade. A criatividade foi definida pelas mães (f = 3) e adolescente (f = 1) como a capacidade para pensar ou fazer algo novo, original e diferente e como uma característica da pessoa. O talento para esses participantes era uma “demonstração de criatividade”.

Interesse ou motivação. O interesse e a motivação eram reconhecidos pelas mães (f = 3) como uma característica de quem se dedica e tem interesse maior por uma área de conhecimento, cujo “desempenho é bom, porque se propõe a fazer com dedicação, gosto e prazer”.

Resultados das Entrevistas

Responderam às perguntas sobre talento, 4 adolescentes, 4 mães, 3 pais, 5 irmãos, 3 professoras da sala de recursos e 2 professores do ensino regular. Os resultados evidenciaram que a maioria dos entrevistados diferenciava e utilizava de maneira distinta os termos talento e superdotação (n = 18). Ficou evidenciado também, que as professoras (sala de recursos, n = 3; ensino regular, n = 2) preferiam empregar as expressões talento ou altas habilidades para identificar os alunos que eram atendidos no Programa. Duas professoras da sala de recursos e uma do ensino regular declararam:

Eu acho que a minha dificuldade, na verdade, é absorver o nome superdotado, essa nomenclatura, esse conceito... Eu trabalhar com um aluno e falar você é superdotado, jamais! Eu acho muito pesado, eu acho difícil esse conceito. Você é superdotado, até mesmo na área de talento, eu identificando isso é uma responsabilidade (Professora da Elisa).

Porque essa palavra super, ela ganha texto e eu tenho certeza que pelo diálogo que eu já ouvi na sala, pelo diálogo que já trocamos com alunos e pais, é muito forte, e acaba sendo um peso. Eu gosto muito de falar altas habilidades, porque é outro termo... E dá uma certa leveza (Professora do Jorge e Adalberto).

Eu não concordo com esse rótulo, pra mim a pessoa pode ter altas habilidades em uma área só (Professora do ensino regular).

Essa preferência foi demonstrada inclusive quando uma professora da sala de recursos se referia ao seu local de trabalho a terceiros:

Encontro amigos, pessoas com as quais eu estava trabalhando em outro lugar, e me perguntam: Onde você está? Eu digo que eu estou no Programa de Altas Habilidades e Superdotação. ___ Nossa! Você agora está trabalhando com a nata da sociedade! Você agora é uma profissional de elite. E isso me causou medo. A partir daquele momento, eu não disse mais que estava no Programa para Superdotados. Em respeito aos meus alunos, em respeito ao programa. Porque eu sei que o Programa é muito mais do que isso.

Os entrevistados definiram talento como facilidade para aprender ou executar atividades específicas (f = 12); habilidades superiores em áreas específicas (f = 10), criatividade (f = 5), algo que pode ser desenvolvido (f = 5), determinação e esforço pessoal (f = 4) e dom (f = 3). Além disso, eles consideravam que existem vários tipos de talentos, em várias áreas e não somente em artes (f = 2). Outras características associadas ao conceito de talento, com frequência igual a 1 foram: desempenho escolar acima da média,

ser reconhecido precocemente, algo que temos de mais precioso como seres humanos, habilidade inata e ser bem educado.

Para definir o talento, uma professora da sala de recursos usou a seguinte metáfora: Talento pra mim é o que nós temos de mais precioso. Ele atua como a coruja. A coruja ela olha em todas as direções. É como a águia. O olhar da águia vai muito longe... E na maioria das vezes ela é certa, porque ela foca. Talento pra mim é o ser humano em si.

Facilidade para aprender ou executar atividades específicas. Essa categoria foi descrita pelos adolescentes (f = 2), mães (f = 1), pais (f = 1), irmãos (f = 2), professoras da sala de recursos (f = 2) e professoras do ensino regular (f = 2) como a habilidade de executar tarefas e atividades de maneira diferente das demais pessoas, de forma correta e com maior facilidade. Podemos sintetizar a percepção dos participantes com o relato da irmã mais velha e da mãe da Elisa, respectivamente: “Acho que talento é algo que você faz, que ninguém mais faz” e “Talento? É uma, vamos dizer, uma coisa especial no caso, que a pessoa tem. Ela consegue fazer coisas que uma outra pessoa não consegue fazer”

Habilidades superiores em uma área específica. As habilidades específicas superiores foram definidas, pelos adolescentes (f = 1), mães (f = 3), irmãos (f = 2), professoras da sala de recursos (f = 2) e professoras do ensino regular (f = 2), vinculadas às áreas de interesse dos alunos em que eles se destacavam por sua facilidade de desempenho. Essa categoria pode ser resumida por meio da percepção da mãe do Adalberto: “é a pessoa que tem habilidades superiores, que consegue resolver uma atividade, seja manual ou intelectual, é com muito mais facilidade do que outras”.

Criatividade. A criatividade foi uma categoria exclusiva da fala dos irmãos (f = 5) que definiram talento como uma característica pessoal relacionada à habilidade de inventar coisas, criar novas possibilidades e ter idéias originais e incomuns. Essa idéia é bastante consistente na fala do irmão do Jorge, que resume bem o que foi dito pelos demais irmãos:

Acho que uma pessoa talentosa, pra mim, tem idéias novas, com um material que as pessoas normais utilizam, ela faz algo novo, algo diferente. Uma pessoa talentosa, no caso dele (Jorge); qualquer pessoa com lápis e papel na mão sabe fazer um desenho, mas ele tem a criatividade; ele não faz apenas o desenho ele faz uma coisa nova, diferente.

Característica que pode ser desenvolvida. Os pais (f = 3) e as professoras da sala de recursos (f = 2) identificaram o talento como algo que pode ser “desenvolvido, aperfeiçoado e amadurecido ao longo do tempo”.

Determinação e esforço pessoal. O esforço e a determinação pessoal, na opinião dos familiares (mães, $f = 2$; pais, $f = 1$ e irmãos, $f = 1$), são características que tornam um indivíduo talentoso. Nesse sentido, a mãe da Elisa declarou: “O aluno talentoso é simplesmente um aluno esforçado, entendeu? Não é aquele aluno, assim, gênio, é porque ele é esforçado”.

Dom. A percepção de talento como um dom divino é uma categoria que aparece na fala das mães ($f = 2$) e irmãos ($f = 1$). A fala da mãe do Jorge exemplifica de forma abrangente essa percepção: “Eu acredito que talento é quando a gente nasce já predestinado, já com um dom, a facilidade de aprender alguma coisa, pra mim é assim”.

Definição sobre Superdotação

Resultados da Lista de Habilidades, Interesses, Preferências, Características e Estilos de Aprendizagem e Questionário para Caracterização do Sistema Familiar

Com relação ao conceito de superdotação, os adolescentes e seus pais definiram esse fenômeno como um conjunto de traços associados a conhecimentos e habilidades extremas ou incomuns ($f = 29$), inteligência superior ($f = 24$), facilidade para aprender ($f = 22$), criatividade ($f = 5$) e dom ($f = 5$). Outras características utilizadas para definir superdotação, pelos adolescentes, com frequência igual a 1 foram: ser uma pessoa normal, ter muitos talentos e ser uma “locomotiva sem noção mental”. Entre as mães, as características pouco mencionadas foram: persistência, esforço e cuidar com carinho de uma criança. Entre os pais, apenas uma categoria teve frequência igual a 1: ser diferente.

Conhecimentos e habilidades superiores. Essa categoria foi definida pelos adolescentes ($f = 18$) e mães ($f = 11$) como capacidade ou habilidade aguçada, excepcional, incomum, extraordinária, extrema ou talento acima do normal. Na opinião de um adolescente “é a capacidade excepcional em determinada área do conhecimento, que permite que o indivíduo realize feitos significativos e originais em tal matéria”. Na mesma direção, uma mãe escreveu; “é um talento diferenciado e com habilidades especiais super desenvolvidas”.

Inteligência superior. A inteligência superior foi descrita pelos adolescentes ($f = 9$), mães ($f = 14$) e pais ($f = 1$) como inteligência fora do padrão, raciocínio lógico rápido, memória superior, ter conhecimento avançado, ser “uma pessoa mais inteligente” ou um “menino que sabe tudo”. A percepção desses participantes pode ser sintetizada pelo que escreveu um pai e uma mãe, respectivamente: “acredito que é uma situação de poucos,

pessoa com inteligência fora do padrão” e “pessoa inteligente que termina os estudos mais cedo, inteligência acima da média”.

Facilidade para aprender. A facilidade para aprender foi vinculada pelos adolescentes (f = 11) e mães (f = 11) à rapidez no processamento mental de informações, apreensão correta de conceitos, capacidade de absorção acima da média, autodidatismo ou facilidade de assimilar coisas. Seleccionamos duas respostas que sintetizam bem o pensamento dos participantes. Nas palavras de um adolescente é “quando alguém não precisa de outras pessoas para ensinar certas coisas”. Uma mãe definiu: “É a pessoa que sabe fazer algo sem nunca ter recebido instrução, autodidata ou que aprende muito cedo ou que está além das expectativas”. E uma outra, ainda, ponderou “pessoa que tem capacidade de aprender assuntos complexos com plena facilidade”.

Criatividade. A criatividade foi avaliada pelos adolescentes (f = 1) e suas mães (f = 4) como a capacidade de fazer coisas novas, diferentes ou originais. Essa categoria aparece principalmente na fala das mães que eram professoras. Elas relacionaram a criatividade às habilidades acima da média e aos aspectos motivacionais, o que pode evidenciar que essas mães adotavam o conceito utilizado pelos profissionais que atuavam no Programa: “é quando uma pessoa possui habilidade acima da média, ou talento em determinada área ou assunto que lhe confere um desempenho superior, estando presentes também o interesse, a motivação e a criatividade”.

Dom. Os adolescentes (f = 2) e suas mães (f = 3) percebiam a superdotação como um dom divino mais aperfeiçoado. Essa categoria pode ser resumida pelo que escreveu um adolescente “são pessoas que nascem com um dom maior que os outros. São pessoas que têm um nível de sabedoria maior, dado por Deus”.

Resultados das Entrevistas

Os resultados obtidos por meio da análise de conteúdo das entrevistas sugerem, a partir da fala dos pais, que o conceito de superdotação recebe influência da mídia televisiva (f = 3). Nesse sentido, o pai da Elisa declarou: “Superdotação. A criança que já nasce... As novelas mesmo falam que, as crianças que imaginam um acidente, imaginam coisas, né... e como o pessoal elevado, né. Um ser humano que tem mais neurônio que o outro”. O pai da Naiana, do mesmo modo, complementou: “na televisão mostra um menino não sei quantos anos já lê, faz tudo sozinho... Isso que eu acho que é superdotado”. E, por fim, o pai do Adalberto mencionou: “Superdotado, que eu já ouvi falar na televisão, e que eu

acho que é uma pessoa muito inteligente, já veio assim desde criança, tudo que ela vai fazer não precisa ensinar que ela já sabe tudo”.

A superdotação foi definida como um conjunto de habilidades e conhecimentos superiores (f = 13), facilidade para aprender (f = 9), inteligência excepcional (f = 8) e habilidade inata (f = 4). Outros fatores também associados à superdotação pouco mencionados (f = 1) foram: é um rótulo “muito forte”, pessoa esforçada, ser diferente e possuir déficit em algumas áreas.

Habilidades e conhecimentos superiores. Esse conjunto de habilidades e conhecimentos superiores foi definido pelos adolescentes (f = 2), mães (f = 1), pais (f = 2), irmãos (f = 1), professoras da sala de recursos (f = 3) e professoras do ensino regular (f = 4) como avançado, excepcional, fora do padrão e incomum ou um “talento mais acentuado”.

Facilidade para aprender. A facilidade para aprender foi concebida como autodidatismo e a capacidade de aprender com maior rapidez e de forma correta. Essa categoria aparece na fala dos adolescentes (f = 2), pais (f = 3) e irmãos (f = 4). A opinião de um irmão reflete resumidamente a percepção dos demais participantes: “é a pessoa que tem um conhecimento, que tá num nível de estudo, de aprendizado, maior do que os outros da mesma idade, que aprende mais rápido e certo”.

Inteligência excepcional. A inteligência excepcional aparece apenas na fala dos adolescentes (f = 2) e seus familiares (mães, f = 1; pais, f = 4 e irmãos, f = 1). A inteligência do superdotado era percebida como avançada, extraordinária, incomum e relacionada com a facilidade de aprender e o inatismo. Essa percepção pode ser exemplificada pela fala de um pai: “superdotado é uma pessoa muito inteligente, já veio assim desde criança, tudo que ela vai fazer não precisa ensinar que ela já sabe tudo”

Habilidade inata. A superdotação associada a uma condição inata, inerente à pessoa desde o seu nascimento, e apontada como hereditária, foi relatada apenas pelas mães (f = 2) e pais (f = 2). Essa percepção pode ser resumida pela fala da mãe do Adalberto: “Adalberto nasceu com isso, porque não foi ensinando pra ele, ele desenvolveu ali sozinho, no dia-a-dia dele, uma coisa hereditária”.

Identificação dos Adolescentes como Talentosos ou Superdotados

Resultados da Lista de Habilidades, Interesses, Preferências, Características e Estilos de Aprendizagem e Questionário para Caracterização do Sistema Familiar

Além das questões sobre o conceito de talento e superdotação foi pedido aos adolescentes para assinalarem se eles se consideravam superdotados ou talentosos. Dos 38 adolescentes que responderam à Lista de Habilidades, Interesses, Preferências, Características e Estilos de Aprendizagem, 20 se consideravam exclusivamente como talentosos, 8 como superdotados e talentosos, 6 como superdotados e 4 não se consideravam nem como superdotado e nem como talentoso.

Os 20 adolescentes que se avaliaram como talentosos apresentaram como justificativa o autodidatismo ou facilidade para aprender sozinho ($f = 11$), a facilidade para executar tarefas ou atividades com nível de desempenho superior ($f = 11$), possuir habilidades específicas superiores ($f = 7$), ser reconhecido como uma pessoa talentosa ($f = 7$) e ter idéias interessantes ou criativas ($f = 2$). Outras explicações mencionadas por adolescentes com frequência igual a 1 foram: ter uma elevada auto-estima, procurar descobrir talentos em si mesmo, gostar de fazer o bem, ter um dom além do normal, ser persistente, expressar-se bem, relacionar-se bem e ter uma característica inerente a todo ser humano.

Entre esses 20 adolescentes, 16 apresentaram motivos pelos quais não se consideravam superdotados. Eles acreditavam possuir habilidades e conhecimentos comuns ($f = 12$), tinham dificuldade de aprendizagem em alguma área ou disciplina ($f = 8$), tinham necessidade de aprimorar e aperfeiçoar suas habilidades ($f = 3$) e não se sentiam especiais ou diferentes ($f = 3$) e achavam o termo superdotado exagerado, e não se enquadravam no perfil ($f = 3$).

As justificativas mais utilizadas pelos 8 adolescentes que se consideravam tanto talentosos como superdotados foram a facilidade de aprender, desenhar e agir ($f = 10$), ter um desempenho superior nas atividades que realizava ($f = 3$), ter muitas habilidades ($f = 2$). Outros argumentos utilizados com frequência igual a 1, foram: ter uma alta auto-estima, observar muito, ter seus talentos e habilidades reconhecidos, ter um dom, ser criativo, tomar iniciativa e sentir-se superdotado.

Entre os 6 adolescentes que se consideraram exclusivamente superdotados, os argumentos utilizados foram: a facilidade para aprender coisas e o destaque naquilo que faziam ($f = 6$), realizar coisas e ter idéias criativas ($f = 2$) e tirar boas notas na escola ($f =$

2). Entre os argumentos com frequência igual a 1 estavam: ter habilidades aguçadas, ser diferente, ter inteligência superior e ter realizado muitas experiências.

Quatro adolescentes não se consideravam nem talentosos e nem superdotados. As justificativas apresentadas por esses adolescentes foram: não se considerar diferente ou especial quando comparado a outros adolescentes ($f = 4$) e ter dificuldades em aprender certas disciplinas ($f = 1$).

Infelizmente, devido a uma falha na impressão dos Questionários para Caracterização das Famílias, os pais não responderam se reconheciam ou não seus filhos como superdotados ou talentosos.

Resultados das Entrevistas

Quando perguntamos especificamente aos entrevistados se os quatro adolescentes, foco da pesquisa, eram talentosos ou superdotados, as respostas foram as seguintes: 13 participantes consideraram os adolescentes exclusivamente como talentosos, 5 participantes os avaliaram como superdotados, 2 participantes os identificaram como sendo talentosos e superdotados indistintamente e uma professora da sala de recursos preferiu não rotular os seus alunos (veja detalhes na Tabela 18).

Tabela 18

Identificação dos Adolescentes como Talentosos ou Superdotados

Adolescente	Reconhecido como	Reconhecido pelo (a)					
		Próprio Adolescente	Mãe	Pai	Irmãos	Professora da SR	Professora do ER
Jorge	Talentoso	X	X	-	-	-	--
	Superdotado	X	X	-	X	-	XX
Adalberto	Talentoso	X	X	X	-	-	-
	Superdotado	-	-	-	X	-	-
Naiana	Talentosa	X	X	X	X	X	-
	Superdotada	-	-	-	--	-	-
Elisa	Talentosa	X	X	-	XX	X	-
	Superdotada	-	-	X	--	-	-

No sentido de sintetizarmos os resultados relacionados ao conceito de talento e superdotação, destacamos:

- Os participantes, de uma forma geral, demonstraram ter maior dificuldade em utilizar o termo superdotação para identificar o adolescente com habilidades superiores. Havia entre as professoras uma preferência pelo uso das expressões altas habilidades e talento.
- Algumas categorias foram consideradas comuns na definição de talento e superdotação: habilidade e desempenho superior ou acima da média, facilidade para aprender, criatividade e dom. Isso pode indicar uma fraca diferenciação entre os termos, apesar dos participantes informarem o contrário.
- A elaboração do conceito de superdotação pareceu ser mais influenciada pela mídia televisiva.
- Ao definirem superdotação, os participantes associaram aos atributos superlativos como: extremo, incomum, fora do padrão, extraordinário, avançado e excepcional. Isso parece indicar que na percepção desses indivíduos a superdotação seria um nível mais avançado ou extremo do talento.
- A metade dos adolescentes foi reconhecida como talentosa, em torno de 30% foram avaliados como talentosos e superdotados, 15% se avaliaram exclusivamente como superdotados e 15% se consideravam pessoas comuns, nem talentosos e nem superdotados.
- Os resultados da segunda fase corroboram os resultados obtidos na primeira fase de coleta de dados.

CAPÍTULO VI

DISCUSSÃO

Neste capítulo, serão discutidos, em primeiro lugar, os aspectos teórico-metodológicos do estudo e, em seguida, os resultados apresentados no capítulo anterior. As características individuais e familiares dos adolescentes talentosos serão discutidas a partir das interações inter e intra-sistêmicas que envolviam o adolescente, a família, a escola e sua rede de apoio-social.

Aspectos Teórico-Metodológicos

Pressupostos Teórico-Metodológicos

Esse estudo foi realizado com base nos pressupostos teórico-metodológicos sistêmicos desenvolvidos por Bronfenbrenner em seu *Modelo Biológico do Desenvolvimento Humano* (1977, 2004). A partir dessa perspectiva, o indivíduo é concebido a partir de um amplo e dinâmico conjunto de variáveis multiníveis interconectadas que envolvem o organismo inserido em ambiente multidimensional. Com isso, para descrever características individuais e familiares de adolescentes talentosos, foram investigados os microssistemas: indivíduo, família e escola e suas relações mesossistêmicas. As estruturas do crono e macrossistema associadas ao desenvolvimento do talento foram examinadas a partir de questões contidas no Questionário para Caracterização do Sistema Familiar e nos roteiros de entrevista semi-estruturada.

A adoção dos pressupostos teórico-metodológicos apontados no *Modelo Bioecológico* trouxe implicações para o planejamento de pesquisa, no sentido de considerar os processos e interações microssistêmicas e para a estratégia de coleta de dados. A coleta de dados foi realizada em duas fases, visando o detalhamento de vários processos que envolvem o desenvolvimento do talento e uma visão mais abrangente do que os participantes percebiam sobre o objeto de estudo. Mapear as características individuais e familiares de adolescentes é uma tarefa complexa. Essa atividade envolve, no mínimo, a integração dos resultados obtidos, uma vez que esses atributos refletem de forma ativa, seletiva, estruturada e simultânea uma orientação dos aspectos multiníveis do organismo e do ambiente.

Delineamento da Pesquisa

Esta pesquisa teve delineamento descritivo e procedimento de coleta que envolveu a triangulação dos dados e a análise descritiva e inferencial. O estudo descritivo é uma fonte valiosa de levantamento de evidências e formulação de hipóteses por apresentar informação detalhada sobre incidência ou prevalência de eventos e características com relação à população estudada e possibilitar o estabelecimento de relação entre variáveis. No entanto, seus resultados não indicam relações de causa e efeito, têm pouco valor preditivo e não possuem representatividade estatística da população em estudo. Esse tipo de estudo exige, ainda, o domínio técnico do assunto ou fenômeno a ser estudado e maior capacidade interpretativa do pesquisador (Denzin & Lincoln, 2000; Günther, 2006).

Com relação à representatividade, o pequeno número de alunos talentosos sendo atendidos em classes ou programas específicos traz implicações sobre o planejamento de pesquisas. Com relação à seleção de participantes, por exemplo, não é possível adoção de técnicas de amostragem randômica. Com isso, os resultados desses estudos são pouco generalizáveis. Essa realidade, de certa forma, reflete a atual conjuntura do atendimento desses indivíduos e reforça a necessidade de serem ampliados os programas e serviços destinados a essa modalidade de ensino especial.

Procedimentos e Coleta de Dados

Além da complexidade relacionada à adequação dos pressupostos teórico-metodológicos ao planejamento da pesquisa, alguns aspectos macro e cronossistêmicos interferiram no processo de coleta de dados e no pareamento dos alunos para a segunda fase de coleta de dados, entre os quais destacamos: (1) o momento de transição política e de gestão na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal com exigência de cadastramento dos alunos atendidos no Programa; (2) o envolvimento das salas de recursos em exposições e mostras de trabalho dos alunos e (3) o número reduzido de alunas sendo atendidas no programa. Esses fatores impediram a participação de um contingente maior de alunos na pesquisa, não somente pelo grande número de instrumentos e fichas a serem preenchidos pelos alunos e suas famílias, como também pelo fato desses adolescentes, no segundo semestre, terem um maior volume de projetos e produções sendo finalizados para os eventos agendados pelas salas de recursos.

Com relação à coleta de dados, cabe salientar o interesse e a cooperação dos professores itinerantes, psicólogos e professores das salas de recursos em participar da pesquisa. Os alunos foram indicados por esses profissionais e o contato inicial com as

famílias foi mantido por estes. Todos os que o fizeram se mostraram muito receptivos e responsivos com relação aos objetivos da pesquisa. Tanto os pais como os professores fizeram questão de registrar o desejo de que o aumento nas pesquisas na área pudesse contribuir para a melhora das condições de atendimento das pessoas talentosas no país.

Ainda com relação aos procedimentos adotados, a coleta de dados fluiu melhor quando os instrumentos foram entregues diretamente aos pais dos adolescentes para serem preenchidos na sala de recursos. Aproximadamente, 15% dos instrumentos enviados aos pais pelos adolescentes foram extraviados ou demoraram a retornar, sendo que alguns tiveram que ser novamente preenchidos.

Limitações Metodológicas

Uma limitação metodológica deste estudo pode ser considerada a indicação dos alunos pelos professores. A nomeação ou recomendação dos alunos ou famílias poderia ocorrer em função da relação afetiva de maior proximidade com o professor, do nível de produção mais elevado, de famílias com características mais responsivas ou com padrões sócio-culturais mais semelhantes ao dos professores. No sentido de minimizar esse impacto, pedimos aos professores que indicassem o maior número de adolescentes com idade entre 12 e 18 anos, com o objetivo de cobrir todo o período da adolescência e que fossem representativos dos vários extratos sociais. Os alunos e famílias que participaram do estudo eram provenientes de distintas camadas sociais. É importante ressaltar, entretanto, com relação à idade, que o número de adolescentes que freqüentam o Programa, com idade superior a 16 anos, é menor quando comparado com os pré-adolescentes e crianças, em virtude da ênfase do atendimento no Programa estar voltada para o Ensino Fundamental (Distrito Federal, 2006).

Outro ponto importante a ser considerado na discussão das limitações deste estudo é o fato dos instrumentos não terem sido aplicados exclusivamente pela pesquisadora, mas em sua maioria pelos professores e psicólogos do Programa. Essa estratégia pode comprometer a padronização do processo de coleta de dados devido à impossibilidade de controle de variáveis intervenientes como a maneira como o adolescente e a família foram abordados para participar da pesquisa, o tipo de orientação inicial apresentada a cada participante, as explicações direcionadas a dúvidas ou questionamentos relacionados ao preenchimento dos instrumentos, a ordem de aplicação entre outras. Essas variáveis podem influenciar na maneira como o respondente elaborou a sua resposta aos instrumentos. No sentido de minimizar o impacto desses fatores no processo de coleta de dados, foi

elaborado documento contendo orientações de preenchimento dos instrumentos e o passo a passo do procedimento a ser adotado (veja Anexo 10). Também é importante ressaltar a experiência que esses profissionais tinham no preenchimento de instrumentos avaliativos e de pesquisa.

Mesmo tendo sido tomados os cuidados oportunos e terem sido efetuadas as revisões necessárias, cabe ressaltar, ainda, com relação à coleta de dados, a falha na impressão da última página do Questionário para Caracterização do Sistema Familiar que inviabilizou a comparação entre a percepção dos adolescentes sobre si mesmos e a percepção dos pais com relação à identificação do adolescente como superdotado ou talentoso.

Contribuições do Estudo

Consideramos uma relevante contribuição desse estudo, a investigação dos fatores individuais e familiares que envolvem o desenvolvimento do adolescente talentoso a partir de uma perspectiva sistêmica apoiada no *Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner*. Essa postura vem preencher uma lacuna mencionada por Schilling, Sparfeldt e Rost (2006) nos estudos da área. Nesse sentido, o indivíduo foi considerado um sistema organizado e integrado ao contexto sócio-histórico-cultural onde está inserido. Por isso, os processos que o envolvem não devem ser investigados de forma isolada. Da mesma maneira, a família foi concebida como um sistema aberto que se move através do tempo e que recebe influência do ambiente proximal e distal e que tem sua dinâmica modificada a partir do funcionamento de seus vários subsistemas: conjugal, parental e fraternal (Carter & McGoldrick, 1995; Minuchin, 1990). As relações e interações familiares também são modificadas pelas características individuais de seus membros e pelas crenças e valores que permeiam suas práticas e vivências. A família sofre transformações ao longo de seu ciclo e influencia os demais sistemas com os quais se relaciona. Essas relações impactam, modificam e re-significam os seus processos internos e externos e as interações entre os seus membros.

Esse entendimento foi refletido no planejamento da pesquisa e na triangulação dos dados. Com isso, foram selecionados instrumentos que pudessem captar a percepção dos adolescentes sobre si mesmos e de pessoas que participavam de dois microsistemas de fundamental importância para o desenvolvimento do talento: a família e a escola. A família foi acessada por meio de indivíduos que participavam de dois diferentes subsistemas

familiares: parental (mães e pais) e fraternal (irmãos) e a escola pelos subsistemas: sala de aula do ensino regular e sala de recursos.

Também no planejamento da pesquisa foram consideradas as observações de Schilling, Sparfeldt e Rost (2006), associadas aos critérios de seleção da amostra do estudo com famílias. Especialmente na segunda fase de coleta de dados, foram estabelecidos critérios que abrangeram a variabilidade de idade entre os participantes, o tipo de talento, a constelação familiar e o *status* sócio-econômico.

Os resultados relacionados às características familiares representam outra relevante contribuição, uma vez que evidenciaram diferenças na percepção do adolescente talentoso sobre aspectos ligados à comunicação, uso do tempo, ensino, satisfação e frustração parental e necessidades de informação entre pais e mães. Esses aspectos devem ser mais bem investigados em pesquisas futuras.

De certa forma, esse estudo inaugura o entendimento sobre o relacionamento do adolescente talentoso com seus irmãos, revelando uma relação parcialmente conflituosa. Os irmãos desses adolescentes parecem ser mais cobrados em termos de suas habilidades ao serem comparados com seus irmãos talentosos. Apesar dessa constatação, aqueles também informaram apreciar e admirar o desempenho desses irmãos. Esses resultados, do mesmo modo, precisam ser melhor explicados, por exemplo, à luz das transformações que ocorrem durante a adolescência, da comparação entre famílias com e sem adolescentes talentosos e da posição ordinal familiar, uma vez que há uma prevalência de adolescentes talentosos que são primogênitos, únicos e caçulas.

Resultados

Características Individuais: Habilidades e Preferências

Com relação às características individuais ficou demonstrado que os adolescentes talentosos diferiam entre si em função do tipo de talento que possuíam. As diferenças foram mais acentuadas entre adolescentes com duplo talento quando comparados aos com talento artístico e acadêmico. Essa diferença foi mais evidenciada, principalmente, com relação à habilidade musical. Entre os adolescentes com duplo talento essa habilidade ocupou a primeira posição entre aquelas em que tinham melhor performance, enquanto entre os adolescentes com talento acadêmico e artístico ocupava as últimas posições. Esses resultados parecem, no entanto, mediados pelo número menor de participantes com duplo talento.

Também entre adolescentes com talento acadêmico e artístico houve diferenças nas performances informadas em várias habilidades. Os adolescentes com talento acadêmico, por exemplo, percebiam suas habilidades na área intrapessoal, lógico-matemática e mecânica-construção de maneira mais positiva quando comparados aos adolescentes com talento artístico. Por outro lado, os adolescentes com talento artístico declararam ser mais criativos, ter maior sensibilidade ao toque e maior intensidade na realização das tarefas de que gosta. Com base nessas evidências, podemos inferir que um conjunto de características, habilidades e interesses seja mais comum a determinado subgrupo de adolescentes com talento em campos específicos, do que aos adolescentes talentosos em termos gerais. Csikszentmihalyi, Rathunde e Walen (1993) também encontraram diferenças entre as habilidades e características individuais de adolescentes talentosos associadas a diversos tipos de talento.

Apesar das diferenças observadas, os adolescentes, em geral, tinham uma percepção bastante positiva de suas habilidades intra e interpessoais. Esses jovens informaram ser éticos em suas ações e terem valores morais sólidos. Essas características pessoais, no entanto, parecem estar sujeitas às experiências e condições contextuais e não somente à intencionalidade desses jovens. Neste sentido, Fortes-Lustosa (2004) observa que alguns aspectos podem contribuir para o desenvolvimento peculiar de sentimentos e valores morais e um nível maior de envolvimento dos adolescentes talentosos com o seu próprio desenvolvimento moral: configuração subjetiva, habilidades cognitivas e criativas mais elevadas, a metacognição, a consciência do seu próprio potencial e a orientação para o futuro.

Características Afetivas, Sociais e Aspectos Motivacionais

A maioria dos adolescentes referiu sentir-se aceita e integrada nos microssistemas nos quais estava inserida: família, escola, sala de recursos, comunidade e igreja ou clubes. O relacionamento desses jovens com os pais e pares foi descrito como harmonioso, amistoso e cooperativo. Apesar dessas características, os resultados revelaram que os adolescentes talentosos tendem a negar o talento como uma estratégia de adesão ao grupo de pares.

Os pares da mesma idade passam a ter um importante papel nos processos de socialização durante a adolescência. A literatura apresenta esses pares como mais tolerantes com os sentimentos e as visões de mundo do adolescente do que a família e a escola (Oliva, 2004b; Oliveira, 2007). No entanto, no caso dos adolescentes talentosos,

parece que há certa dificuldade do adolescente em ser aceito nesses grupos. A adesão ao grupo, entre esses adolescentes, parece ser conseguida em detrimento do desenvolvimento de suas habilidades superiores. Essa constatação encontra respaldo no depoimento dos jovens de nossa pesquisa, ao descreverem a tendência a negar o talento como uma estratégia adaptativa. Como explica Winner (1998), com base nos estudos de Csikszentmihalyi, Rathunde e Walen (1993), os adolescentes talentosos

parecem ter problemas, não devido a alguma dificuldade social ou emocional inerente, mas antes porque são tão diferentes dos outros. Eles parecem “dessincronizados”. Se pudessem encontrar outros como eles, é bem possível que seus problemas sociais desaparecessem (p. 179).

A percepção positiva associada às habilidades intra e interpessoais parece dicotômica quando vinculada ao tipo de talento e à relação com irmãos e amigos mais próximos. Nessa perspectiva, foi informada, com relação aos adolescentes que participaram da segunda fase de coleta de dados, interação parcialmente conflituosa com os irmãos e certo nível de competitividade com os amigos mais íntimos. Ambas as interações foram consideradas naturais e comuns na relação entre adolescentes.

Ainda considerando as habilidades intra e interpessoais e os aspectos afetivos e sociais, é preciso ressaltar que quase 1/3 dos adolescentes com talento artístico e mais de 40% daqueles com talento acadêmico informaram envolvimento em brigas. Aproximadamente a metade dos adolescentes da pesquisa recebeu algum apelido pejorativo. Aproximadamente 20% dos adolescentes com talento artístico e acadêmico sofreram algum tipo de agressão verbal e física, sendo que 100% dos adolescentes com duplo talento informaram terem sido agredidos fisicamente. Esses dados nos alertam quanto à questão do *bullying*, muitas vezes associados, na literatura e na mídia, aos indivíduos que apresentam habilidades superiores (Peterson & Ray, 2006).

O *bullying* é uma ação ameaçadora, preconceituosa e agressiva. Nesses episódios o agressor pode utilizar força física, ironia, apelidos pejorativos e escárnio sempre no sentido de desqualificar, fragilizar ou intimidar a pessoa-alvo (Torrance, 2000). Alguns aspectos do ajustamento emocional de indivíduos talentosos como: depressão, ideação suicida, baixa auto-estima e dificuldades nas relações sociais, especialmente relacionadas a jovens com habilidades extremas (Neihart, 2002; Rimm, 2002; Schuler, 2002) podem estar vinculados aos efeitos do *bullying*. É possível que esses resultados sejam intensificados entre adolescentes talentosos devido a características afetivas como hiper-sensibilidade, senso de justiça, perfeccionismo e introversão (Peterson & Ray, 2006). O estudo de

Peterson e Ray demonstrou que nem sempre esses eventos são provocados pelos talentosos e que, muitas vezes, esses reagem de forma agressiva ao *bullying*.

A agressividade, além de uma reação a fatores externos, também pode ser associada a algumas características do pensamento criativo de indivíduos talentosos. Tacher e Readdick (2006) encontraram relação positiva entre traços de agressividade e características do pensamento criativo medidos pelo TTCT (Teste de Pensamento Criativo de Torrance). Os traços de agressão estavam relacionados positivamente a subescala de flexibilidade verbal e à subescala de originalidade figural. A agressão verbal foi relacionada à fluência, flexibilidade e originalidade da subescala verbal. A agressão física estava correlacionada à flexibilidade da subescala verbal. Como os adolescentes talentosos costumam ser altamente criativos, é possível que esses resultados possam ser mediados por essa característica. No entanto, independente da explicação que os resultados do nosso estudo possam ensejar, é notório que esses dados merecem atenção especial por parte da escola e da família, devendo, ainda ser objeto de pesquisas futuras.

As características afetivas e motivacionais dos adolescentes talentosos, reveladas nesse estudo, são amplamente citadas na literatura associadas aos indivíduos talentosos e criativos (Chagas, 2007; Csikszentmihalyi, 1996; Fleith, 2007b; Winner, 1998). Entre os atributos encontrados destacamos: persistência, determinação, nível de exigência mais elevado consigo mesmo, criatividade, perfeccionismo, defesa mais rígida de pontos de vista, envolvimento intenso com a área de interesse, gosto por experimentar coisas novas, iniciativa, preferência por desafios, valorização da imaginação e fantasia e atitude positiva frente ao erro e bom humor.

O conjunto de resultados sobre as características individuais dos adolescentes de nosso estudo revela que muitos desses atributos estão em consonância com a literatura sobre indivíduos resilientes. Entre os traços convergentes destacamos aqueles apontados por Wolin e Wolin (citados em Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla, 1997) e Molina-Loza (2003): (a) introspecção, associada à metacognição, (b) independência, entendida como a capacidade de manter distância emocional, (c) habilidade para relacionar-se, estabelecendo laços íntimos e satisfatórios com outras pessoas (d) iniciativa no sentido de exercer controle sobre os problemas, (e) humor, definido como inclinação para encontrar graça em meio à tragédia, (f) criatividade, competência exercida na direção de criar ordem, beleza e finalidade em meio ao caos e (g) moralidade, capacidade de comprometer-se com valores e discriminar entre o bem e o mal. Os mesmos autores somam a estas características: ausência de déficit orgânico, temperamento fácil, autonomia, lócus de controle interno,

motivação intrínseca, alta auto-estima, maior coeficiente intelectual, amplo leque de interesses e habilidades de resolução de problemas.

A resiliência está intimamente ligada à capacidade de enfrentamento e adaptação frente às situações adversas. É multideterminada e um produto da interação de forças que atuam num contexto ecossistêmico de desenvolvimento. Trata-se de uma habilidade universal do ser humano, inerente ao seu processo evolutivo e passível de desenvolvimento por meio das interações entre a pessoa e o meio onde está inserida (Kotliarenco, Cáceres, & Fontecilla, 1997).

Podemos inferir, a partir do depoimento dos adolescentes e seus familiares, especialmente, com relação ao enfrentamento das dificuldades de acesso ao Programa e na maneira como esses participantes lidavam com as situações adversas e as barreiras ao desenvolvimento do talento que a resiliência é um fator presente. A resiliência dos participantes foi evidenciada, por exemplo, pela persistência dos adolescentes em se manterem produtivos durante o tempo de espera para o atendimento no programa, na parceria entre pais e professores na busca pelos recursos necessários para o aperfeiçoamento das habilidades identificadas e atendidas em sala de recursos e pela postura dos adolescentes frente às críticas e cobranças quanto ao seu desempenho.

É importante ressaltar que as características individuais não concorrem isoladamente para os comportamentos ou traços resilientes. Esses atributos estão associados a variáveis sócio-histórico-culturais. De acordo com Kotliarenco, Cáceres e Fontecilla (1997) e Waller (2001), alguns fatores ambientais favorecem a manutenção e o desenvolvimento da resiliência. Na comunidade é salientada a necessidade de existência de recursos adequados para a saúde e nutrição, senso de comunidade, suporte entre amigos e vizinhos, ampliada rede de apoio social formal e informal e oportunidade para que os jovens se envolvam em atividades esportivas, religiosas e comunitárias. Entre os aspectos relacionados à cultura recebem destaque a identidade étnica positiva, a identificação com crenças e valores culturais e a socialização entre grupos de pares. Com relação à família, os autores assinalam a competência e o estilo parental, a presença de adulto como apoio social, a ausência de traumas, separações ou perdas em idade precoce, a coesão familiar e o nível de escolaridade dos pais.

Estilos de Aprendizagem e Características Cognitivas e Acadêmicas

Entre as atividades associadas ao estilo de aprendizagem, os resultados indicaram que os adolescentes talentosos aprendem com mais facilidade lendo e em atividades

interativas como discutir idéias, conversar com outras pessoas, responder perguntas e observar como as coisas são realizadas. Além disso, é importante ressaltar que a porcentagem de alunos que preferem atividades em grupo e individuais foi a mesma. Os adolescentes com talento artístico, principalmente aqueles com habilidades em desenho, por exemplo, demonstraram preferência por atividades individuais e isoladas quando executavam seus trabalhos. Esses estilos parecem estar associados às disciplinas escolares e ao tipo de talento. Isso nos leva a inferir a necessidade de um mapeamento específico para cada grupo de alunos a ser atendido e não a adoção das atividades evidenciadas como a melhor estratégia para o desenvolvimento do talento em sala de aula.

O desempenho escolar acima da média é outro resultado amplamente respaldado na literatura como uma característica de indivíduos talentosos, sobretudo entre aqueles do contexto educacional (Alencar 2007a; Chagas, 2007; Ourofino & Guimarães, 2007; Renzulli & Reis, 1997; Virgolim, 2007b). No entanto, ressaltamos que essa característica não deve ser entendida como um pré-requisito para a identificação e encaminhamento de alunos talentosos para programas especiais ou como um atributo distintivo geral dessa população. Pelo contrário, os indivíduos talentosos, independente do tipo de talento, não constituem um grupo homogêneo e podem apresentar dificuldades ou distúrbios de aprendizagem (Olenchak & Reis, 2002; Winner, 1998), desempenho escolar abaixo da média (Chagas, 2003) e apresentar dupla excepcionalidade - uma habilidade superior associada à perda, atraso, má formação ou disfunção intelectual, motora ou sensorial (Alencar, 2007b; Ourofino, 2007). A dificuldade em algumas disciplinas, inclusive, foi uma peculiaridade mencionada por alguns participantes desse estudo.

Outras características cognitivas e acadêmicas percebidas nos adolescentes talentosos desta pesquisa foram a dedicação aos estudos e a facilidade para aprender. Esses atributos favorecem o desempenho escolar acima da média, especialmente nas áreas de talento do adolescente ou áreas correlatas. A dedicação aos estudos aparece como uma orientação interna do adolescente no sentido de dominar assuntos de sua área de interesse. Winner (1998) e Csikszentmihalyi, Rathunde e Walen (1993) ressaltam a necessidade que os adolescentes talentosos têm para dominar assuntos de seu interesse e o fato de aprenderem com instrução mínima. O fascínio pelo domínio de conhecimentos gerais ou específicos de um campo do conhecimento, em certa medida, pode estar relacionado à facilidade para aprender. Facilidade que foi interpretada como autodidatismo, rapidez na aquisição de informações, apreensão correta de conceitos e capacidade de absorção acima da média.

A intensidade com que esses adolescentes se dedicam a aprender pode levá-los a um estado de fluxo que é caracterizado por altos níveis de satisfação, alta concentração e perda da consciência (Csikszentmihalyi, 1996). Esse estado, segundo Csikszentmihalyi, é decisivo para o desenvolvimento do talento, uma vez que leva o adolescente a se comprometer durante bastante tempo com o domínio de habilidades e com atividades associadas à sua área de talento.

Ainda com relação aos aspectos acadêmicos, os resultados evidenciaram o papel relevante da mediação de mentores no desenvolvimento do talento, da participação na sala de recursos e em eventos como mostras, exposições, feiras, lançamento de livros e concursos. Entre os adolescentes que participaram da pesquisa, 80% indicaram ter recebido influência de um mentor ou professor e mais da metade declarou ter recebido algum tipo de prêmio em concursos. Além disso, a participação na sala de recursos (atividades realizadas, acesso a oportunidades sociais e culturais e a relação professor-aluno) foi indicada como uma das experiências mais marcantes na promoção do desenvolvimento do talento. A sala de recursos foi o único microssistema onde 100% dos adolescentes informaram se sentir aceitos e integrados.

Esses resultados ressaltam a importância de atendimento adequado e especializado ao adolescente talentoso e o seu envolvimento em eventos sócio-culturais. Nesse sentido, vários pesquisadores (Alencar, 2007a; Fleith, 2007a; Virgolim, 2007a) têm alertado sobre o mito de que o indivíduo talentoso possui recursos suficientes para desenvolver sozinho o seu potencial. É de extrema importância a ampliação da oferta de oportunidades que visem o desenvolvimento e o reconhecimento do talento. Apesar de previsto em lei (Brasil, 1996), planejar e executar alternativas de atendimento ao indivíduo talentoso ao longo do curso de vida, ainda é um desafio complexo que deverá constar da pauta das discussões sobre educação e sobre desenvolvimento sustentável nas próximas décadas no país.

O Microssistema Família

Entre os vários resultados associados ao microssistema familiar iremos discutir aqueles vinculados à posição ordinal na família, à estrutura e constelação familiar, à dinâmica familiar e aos subsistemas parental e fraternal.

Posição Ordinal na Família

A literatura demonstra com relação à posição na família, que há uma prevalência de filhos unigênicos, primogênicos e caçulas entre os indivíduos talentosos (Chagas, 2003; Fortes-Lustosa, 2004; Simonton, 2002; Winner, 1998). Essa prevalência também foi

observada entre os adolescentes que participaram do nosso estudo, considerando tanto a posição de nascimento quanto a posição funcional. Com relação à posição de nascimento, 55% dos adolescentes eram filhos únicos, primogênitos ou caçulas. Essa porcentagem chegou a 71% quando foi considerada a posição funcional.

Simonton (2002) sugere uma diferença entre ordem biológica e a ordem funcional. A ordem biológica ou de nascimento tem menor interesse ao estudo do desenvolvimento, uma vez que, ao longo da trajetória de vida, várias circunstâncias podem modificar funcionalmente essa posição como a morte de um irmão, a adoção ou um segundo casamento dos pais. É importante considerar a real posição que o indivíduo ocupa na família, vivenciada ao longo de seu crescimento, a ordem funcional.

No sentido de explicar o efeito da ordem de nascimento sobre o desenvolvimento de pessoas talentosas, apontamos dois modelos elaborados por Zajonc (2001) e Downey (2001). Zajonc (2001) desenvolveu o *Modelo de Confluência*. Nesse modelo o autor postula que os filhos primogênitos e unigênitos são expostos por mais tempo à convivência e à linguagem adulta, o que pode favorecer a maturidade intelectual precoce. Além disso, Zajonc (2001) considera que entre os primogênitos do gênero masculino, principalmente, há expectativas sociais e culturais de supremacia em assuntos de sucessão familiar. Essas expectativas podem gerar, com relação aos primogênitos, níveis mais altos e diferenciados de expectativas, exercício ativo de liderança e o desempenho de papel de tutoria em relação aos irmãos mais novos.

O modelo desenvolvido por Downey (2001), *Modelo de Diluição de Recursos*, apresenta os efeitos diretos do investimento dos recursos parentais relacionado ao número de filhos. Os recursos parentais como tempo, dinheiro, oportunidades, recursos físicos e afetivos são limitados e finitos. Isso implica redução de cotas a cada nascimento, o investimento direcionado ao membro da família com a responsabilidade social ou cultural de manter o patrimônio da família ou a competição entre as oportunidades. Quanto maior a prole, menor os recursos econômicos e interpessoais que precisam ser partilhados por toda prole e maior a necessidade de rede de apoio social. Cada nascimento, portanto, afeta a decisão parental sobre o tipo de provimento necessário e obrigatório para cada filho. Os investimentos parentais, segundo o modelo, assumem dimensões diferenciadas de importância ao longo da vida.

Ainda com respeito à posição ordinal na família, Simonton (2002) descreve a necessidade que os filhos caçulas têm de utilizar estratégias diversificadas e alternativas para otimizar a sua aptidão adaptativa. Com isso, tornam-se mais sensíveis a novas

oportunidades e adotam procedimentos inovadores que os levam a se engajarem em atividades revolucionárias e criativas. Simonton explica que os filhos mais velhos têm uma tendência a se saírem melhor na escola e a corresponderem às expectativas parentais, enquanto os filhos caçulas procuram carreiras menos convencionais e reacionárias, engajando-se em atividades políticas e relacionadas à pesquisa e às artes.

No caso dos adolescentes do nosso estudo, os modelos desenvolvidos por Zajonc (2001) e Downey (2001) nos parecem consistentes para explicar a posição especial em sentido restrito como à dispersão dos recursos parentais e familiares no provimento da educação dos filhos. Cerca de 85% das famílias tinham uma prole pequena entre 1 e 3 filhos.

No entanto, a estimulação que pode levar a uma vantagem cognitiva, associada à posição especial na família, não pode ser explicada de forma isolada, sem que sejam considerados os fatores ambientais e genéticos implicados nesse processo. Nesse sentido, Simonton (2002) chama a atenção para a necessidade de “discernir a dinâmica familiar que está por trás da posição ordinal” na família (p. 190).

Dinâmica Familiar

Os resultados evidenciaram que as famílias com adolescentes talentosos têm a sua dinâmica modificada em função das características do adolescente e do seu atendimento em sala de recursos. Os pais relataram que os adolescentes talentosos, desde a infância, demonstraram serem precoces em sua área de interesse. Essa precocidade impingiu à família expectativas sobre o desempenho do filho. O atendimento em sala de recursos reconfigurou, em alguns casos, a divisão das tarefas domésticas, a utilização do tempo livre e aumentou a demanda por acompanhamento parental. Um dos pais entrevistados dedicava duas manhãs por semana, exclusivamente para acompanhar a filha, devido à distância a ser percorrida de seu local de residência até a sala de recursos. Não somente a família nuclear, mas também a família ampliada (avós, tios, primos) também se deslocava aos locais onde eram realizadas exposições e mostras da produção do adolescente.

Ainda considerando a dinâmica familiar, as atividades rotineiras mais partilhadas pelos membros da família eram assistir à televisão e aos filmes. As atividades de lazer eram na maior parte, compartilhadas pelos pais e filhos que moravam no mesmo local. Essa constatação parece corroborar os resultados encontrados por Csikszentmihalyi, Rathunde e Whalen (1993), que verificaram que os adolescentes talentosos costumam

despender mais tempo na companhia de seus pais e irmãos, quando comparados a outros adolescentes.

Sobressai na dinâmica dessas famílias o tempo empreendido na participação em eventos eclesiais. Os valores religiosos eram cultivados por essas famílias que, em geral, eram católicas e protestantes praticantes, resultado que corrobora os achados de Csikszentmihalyi, Rathunde e Whalen (1993). A participação semanal em atividades de cunho religioso influencia os estilos e práticas parentais e favorece a coesão familiar em torno de valores cristãos. Não encontramos na literatura estudos que tenham investigado o impacto das crenças e práticas religiosas sobre o desenvolvimento do talento.

Estrutura e Constelação Familiar

Com relação à estrutura e constelação familiar, os resultados revelaram que mais da metade dos genitores eram casados pela primeira vez. Esses dados são importantes porque demonstram os padrões de formação e dissolução das famílias com indivíduos talentosos que parecem ser mais estáveis com relação à conjugalidade. Também sugere que a estrutura familiar em termos da função paterna e materna, a divisão de papéis entre os membros da família e os processos de comunicação familiar eram tradicionais. No entanto, esses fatores precisam ser melhor investigados à luz das desigualdades sociais, raciais e econômicas.

O arranjo ou constelação familiar predominante era nuclear. Mais da metade das famílias era nuclear biparental, ou seja pais e filhos nascidos do próprio casamento convivendo no mesmo domicílio. Quase um 1/3 dessas famílias era nuclear monoparental, ou seja, mãe ou pai residindo com seus filhos. Poucas famílias eram estendidas ou residiam com parentes. A maioria das famílias residia na zona urbana em casas próprias. Essas características da constelação familiar parecem coincidir com resultados encontrados em outros estudos sobre a família de indivíduos talentosos (Aspesi, 2003, 2007; Chagas, 2003).

As famílias com adolescentes talentosos, em sua maioria, eram compostas por 2 a 5 pessoas. No que se refere ao tamanho, essas famílias acompanham uma tendência contemporânea de que as famílias sejam mais reduzidas em número de membros (Brasil, 2000). As famílias mais reduzidas dão aos pais maiores possibilidades de acompanharem sua prole e atender às suas demandas de atenção, educação e cuidados, o que pode favorecer o desenvolvimento do talento de seus membros ao longo do ciclo de vida (Downey, 2001).

O Subsistema Parental

O funcionamento eficiente do subsistema parental revela atitudes, estilos e práticas parentais que visam o cuidado e o monitoramento dos filhos pelos pais por meio de uso diferenciado de autoridade. Durante a adolescência é requerido dos pais uma maior flexibilização das regras. Esse subsistema é de extrema importância para o desenvolvimento do sentido de filiação e pertença familiar (Minuchin, 1990). Nesse sentido, o monitoramento e engajamento parental tiveram um impacto positivo no aperfeiçoamento das habilidades dos adolescentes talentosos. A intervenção materna, em especial, foi um fator imprescindível no encaminhamento desses jovens ao Programa de Atendimento ao Aluno Superdotado. As mães foram consideradas as principais incentivadoras e divulgadoras da produção do adolescente. Resultados semelhantes sobre a intervenção materna foram encontrados por Shumow (1997).

Talvez, a mediação materna, nesse caso, seja um reflexo do nível de escolaridade, profissão e jornada de trabalho. As mães do nosso estudo tinham um nível de escolaridade mais avançado e uma jornada de trabalho menor quando comparadas aos pais. Aproximadamente 1/3 dessas mães desenvolviam atividades associadas à educação, como professoras ou estudantes. Essas características parecem ter facilitado o acesso a informações sobre os indivíduos talentosos e as oportunidades de atendimento.

Estilos, Atitudes e Práticas Parentais

Os resultados demonstraram que os genitores conjugavam altas expectativas com relação ao desempenho do adolescente talentoso com uma disciplina rígida. Possuíam um estilo parental que mesclava exigência e autoridade (Aspesi, 2007; Winner, 1998). Esses pais encorajavam os filhos a vencerem desafios e a se manterem engajados naquilo que gostavam de fazer (Bloom, 1985; Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993). Geralmente, comunicavam suas expectativas e acompanhavam de perto a vida escolar do adolescente, desde a infância. Os padrões de interação com os pares eram claramente estabelecidos, inclusive o grau de proximidade e intimidade que deveriam ter com os colegas da escola.

Esses pais eram centrados nos filhos, priorizavam a educação e investiam tempo e recursos para que seus filhos recebessem uma educação de qualidade. Eram comprometidos com o desenvolvimento do talento e potencialidades de seus filhos, arcando, em muitas ocasiões, em parceria com os professores da sala de recursos, com os

recursos necessários para a produção de qualidade e o acesso a oportunidades de divulgação. Eles reconheciam e valorizavam o talento dos filhos e eram consumidores e divulgadores primários da produção do adolescente.

Os estilos e práticas parentais parecem estar associados à preferência pelo isolamento social, relatada pelos adolescentes. Os pais, que participaram da segunda fase de coleta de dados, descreveram estilo e prática parental que valorizavam o brincar apenas entre irmãos e entre irmãos do mesmo gênero. A amizade era restrita e monitorada desde a infância. Além disso, os pais informaram adotar um estilo parental que demonstrava autoridade e responsividade, centrado na disciplina e educação dos filhos, em valores familiares, dos bons costumes e da moral (Bloom, 1985). Esses pais percebiam o isolamento social do adolescente, inclusive, como um fator protetor quanto aos riscos de envolvimento com drogas, gravidez na adolescência e marginalidade.

A preferência pelo isolamento social parece ser favorecida também pelo tipo de talento e os processos mentais envolvidos na criação e elaboração de desenhos, por características afetivas do adolescente, entre as quais destacamos a timidez. A timidez foi descrita em termos da introspecção, reserva, pouco diálogo e ações sistemáticas, atributos que podem estar associados aos processos mentais descritos pelos adolescentes que participaram da segunda fase de coleta de dados. O processo de criação e elaboração de desenhos requeria, desses adolescentes, certo nível de isolamento social. Essa necessidade tem sido relatada por vários indivíduos criativos e talentosos como condição inerente ao processo criativo (Root-Bernstein & Root-Bernstein, 2001) e parece corroborar resultados encontrados por Csikszentmihalyi (1996) e Csikszentmihalyi, Rathunde e Whalen (1993).

Ainda nessa direção, o contexto social, no qual a família estava inserida, do mesmo modo parece colaborar para o isolamento do adolescente. As famílias entrevistadas moravam em condomínios fechados, em área de assentamento urbano ou distante da escola onde o aluno estudava e da sala de recursos. Esta conjuntura somada ao estilo e prática parental pode contribuir para o isolamento social.

Com relação às atitudes parentais descritas pelo *Inventário de Atitudes Parentais - PSI*, os resultados evidenciaram que pais e mães são percebidos pelos adolescentes de forma diversa. As mães foram mais bem avaliadas em todas as subescalas: comunicação, uso do tempo, ensino, frustração, satisfação e necessidade de informação, pelos filhos. Apesar de serem percebidos, pelos filhos de forma mais negativa, os pais se auto-avaliaram de forma mais positiva quando comparados aos demais participantes. A percepção de ambos os genitores era mais positiva em comparação à percepção de seus filhos. O uso do

tempo foi o fator mais negativo relacionado às mães enquanto entre os pais estavam as atitudes voltadas para o ensino.

Com relação aos aspectos ligados à frustração e satisfação parental, os adolescentes talentosos e seus genitores possuem uma percepção semelhante. As mães parecem ser mais satisfeitas e ao mesmo tempo mais frustradas com alguns comportamentos dos filhos. Esse resultado, aparentemente contraditório, pode estar associado às altas expectativas parentais, mais presentes entre as mães. As altas expectativas parentais têm profundo impacto sobre a percepção que o adolescente tem de si mesmo e sobre o seu desempenho (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993; Winner, 1998).

Os resultados revelam, com relação ao uso do tempo, a satisfação e a necessidade de informação que a percepção de pais e filhos é invertida. Os pais têm uma percepção mais positiva de sua performance. Esses dados indicam que pais e filhos talentosos possuem parâmetros diversos ao avaliarem a qualidade, quantidade e intensidade das interações estabelecidas.

O Subsistema Fraternal

O subsistema fraternal é importante no estabelecimento das interações sociais, por propiciar as primeiras relações com iguais (Minuchin, 1990). Como já mencionado anteriormente, a relação fraternal dos adolescentes talentosos era parcialmente conflituosa. Seus irmãos e pais relataram que os motivos desse conflito estavam relacionados, muitas vezes, às questões que envolviam privacidade, como não entrar no quarto e mexer nas coisas uns dos outros, e a distribuição de tarefas domésticas. No entanto, o conflito era percebido como algo natural da relação fraterna.

Apesar dos conflitos, os irmãos aprendiam com os adolescentes talentosos a respeito de seus interesses, temas e atividades em que estavam envolvidos. Em muitas situações, esses irmãos pediam ao talentoso para auxiliá-los em suas atividades escolares relacionadas à área de talento do irmão. Além disso, informaram apreciar a produção de seu irmão talentoso e admirar algumas de suas características, entre as quais foram destacadas a dedicação e persistência.

Também emerge da relação fraternal, o papel dos ambientes compartilhados e não-compartilhados. De acordo com Simonton (2002), o ambiente compartilhado é aquele que todos os irmãos partilham e vivenciam juntos, no mesmo lar e com os mesmos pais. O ambiente não-compartilhado é exclusivo de cada irmão e é responsável por tudo aquilo que não pode ser atribuído à hereditariedade. Quando comparados aos seus irmãos, os

adolescentes talentosos estavam envolvidos em uma quantidade maior de atividades complementares e extra-escolares em ambientes não-compartilhados por seus irmãos.

Essa constatação parece corroborar os resultados encontrados por Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen (1993) que verificaram que os adolescentes talentosos se envolviam com atividades relacionadas ao seu domínio de talento por uma quantidade de tempo superior quando comparados a outros adolescentes. Entre as principais atividades e ambientes não-compartilhados foram destacados a participação na sala de recursos e em atividades esportivas, artes e cursos de idioma e de informática.

O Microssistema Escola

O microssistema escola foi investigado a partir de dois subsistemas: a escola regular e seu *modus operandi* e a sala de recursos. A escola regular, representada pela sala de aula regular, práticas pedagógicas, currículo e sistema de gestão, foi percebida como despreparada e negligente no atendimento das necessidades especiais do aluno talentoso, principalmente durante a adolescência. Os adolescentes, suas famílias e suas professoras reconheceram a formação inadequada dos professores como uma barreira para a identificação de adolescentes talentosos e sua efetiva inclusão educacional.

A Escola Regular

Os professores do ensino regular, na percepção dos entrevistados, eram capazes de identificar as habilidades acima da média, contudo não sabiam como atender ao aluno. Além disso, o encaminhamento desses alunos para a sala de recursos ficou, muitas vezes, prejudicado ou impedido pelo desconhecimento por parte dos professores da existência do atendimento, pelos trâmites internos dos documentos na escola e pelas demandas curriculares dos professores do ensino regular.

Com relação aos processos escolares desenvolvidos nesses espaços, os participantes descreveram um nível de cobrança acentuado com relação ao desempenho do adolescente identificado como talentoso na escola. Dentro dessa perspectiva, a precocidade e as habilidades superiores reconhecidas nesses adolescentes desde a sua infância foram pouco aproveitadas na escola. No entanto, ao serem atendidos em salas de recursos, a expectativa em torno do seu desempenho acadêmico parece ter sido acentuada não somente com relação a sua área de talento como em todo o contexto acadêmico.

A Sala de Recursos

Por outro lado, a sala de recursos foi considerada o ambiente onde as interações e relações tiveram um impacto positivo na integração do adolescente como pessoa e no desenvolvimento de seu potencial. Entre outros aspectos, a sala de recursos oportunizava aos adolescentes a participação ativa e passiva em eventos culturais, a mediação de mentores e tutores especializados na área de talento do aluno e a interação com pares talentosos. A sala de recursos era percebida, pelos participantes, como um marco importante para o aperfeiçoamento das habilidades dos adolescentes além de contribuir para o reconhecimento e a valorização do talento.

A interação professor-aluno era caracterizada por respeito e compromisso com a qualidade. Esses professores demonstraram um profundo comprometimento com o desenvolvimento de seus alunos, utilizando, inclusive, suas horas de lazer e de tempo livre para o planejamento de atividades e para a seleção e compilação de materiais adequados para uma produção qualitativamente superior. Muitas vezes, os recursos materiais para o desenvolvimento da produção do adolescente eram providos por esses profissionais e em parcerias com a família.

Esses resultados apontam a relevância das atividades desenvolvidas nas salas de recursos do Programa, como ambiente especializado capaz de dar suporte à inclusão e atendimento efetivo do adolescente talentoso em suas necessidades educacionais especiais.

Relações Mesossistêmicas entre Família-Escola e a Rede de Apoio Social

De certa forma, os resultados assinalam os processos desencadeados na família como mais decisivos para o desenvolvimento do talento do que aqueles promovidos na escola regular. Nessa direção, o suporte familiar, expresso por meio de estilo e prática parentais que demonstram responsividade, exigência, altas expectativas e a priorização da educação, aparece, na fala dos participantes, em contraponto ao descaso e despreparo da escola e seus atores em reconhecer e identificar o talento.

A importância do suporte familiar também ficou estabelecida na parceria efetuada entre família e professor da sala de recursos. Essa associação parece profícua e indispensável no provimento dos recursos adequados para uma produção de qualidade, principalmente quando não há investimento institucional ou governamental adequado (Gama, 2007).

Os adolescentes eram estimulados, pelos pais, a se manterem produtivos e a desenvolverem e aperfeiçoarem suas capacidades e aspectos técnicos. Os pais dos

adolescentes acreditavam no potencial de seu filho e não mediam esforços para que recebessem o melhor em termos de educação e treinamento de suas habilidades. Esses esforços eram empreendidos, em alguns casos, em detrimento de outros projetos familiares como moradia, viagens e passeios. Winner (1998) e Csikszentmihalyi, Rathunde e Whalen (1993) chamam atenção para essa postura parental como um diferencial importante para o desempenho superior de adolescentes talentosos.

A comunidade, constituída dos vizinhos, parentes e participantes dos mesmos grupos religiosos, foi mencionada como rede de apoio social importante na divulgação e disseminação da produção dos adolescentes talentosos. Além de serem vistos como consumidores primários, os adolescentes relataram a importância de serem reconhecidos por esses agentes, uma vez que o prestígio entre esses atores fortalecia a percepção do próprio adolescente sobre si mesmo e confirmava o reconhecimento da família.

Aspectos Macrossistêmicos associados ao Desenvolvimento do Talento

Ambrose (2006) chama a atenção para aspectos macrossistêmicos que influenciam na criação e manutenção de oportunidades sócio-culturais que promovem o desenvolvimento do talento e das aspirações de jovens talentosos. Para o pesquisador, o contexto econômico, sócio-político e as ideologias das classes dominantes exercem influência na mídia, na dimensão ética e nos sistemas interpretativos e de valores de uma sociedade. Esses fatores podem prover uma enorme vantagem para o desenvolvimento do talento de alguns indivíduos e se transformar em uma barreira opressiva para outros.

Ambrose (2006) também ressalta que os indivíduos talentosos oriundos de ambientes com privação socioeconômica ou que nasceram em comunidades segregadas ou estigmatizadas têm menor condições que seus pares mais abastados de terem acesso a oportunidades sociais ou culturais. A desigualdade social pode ser uma séria barreira ao desenvolvimento das aspirações, talentos e sucesso, principalmente em um mundo globalizado altamente competitivo. Esse último aspecto foi salientado, especialmente, por duas mães ao relatarem o esforço familiar para manter os filhos em escolas que julgavam mais adequadas e no Programa de Atendimento ao Aluno Superdotado. Tanto a mediação das professoras da sala de recursos quanto os esforços empreendidos pela família estavam concentrados em aspectos básicos para uma produção de qualidade e a divulgação e escoação desses produtos como materiais específicos adequados e transporte.

Entre as principais barreiras ao desenvolvimento do talento, na percepção dos adolescentes, seus familiares e professores, foram citados o acesso ao Programa de

Atendimento ao Aluno Superdotado, a formação de professores do ensino regular e a escassez de políticas públicas e apoio institucional. A dificuldade de acesso ao programa pode ser mais bem dimensionada ao compararmos os números do Programa com os dados divulgados pelo Censo Escolar do mesmo ano-base e a probabilidade estatística de indivíduos talentosos em uma população preconizada no *Modelo de Enriquecimento Escolar* (15 a 20%) (Renzulli & Reis, 1997). É importante lembrar que esse modelo era adotado pelo Programa e foi utilizado como referencial conceitual nessa pesquisa. Outro fato importante é que o Programa atende alunos matriculados na rede pública e na rede privada de ensino (Distrito Federal, 2006).

Segundo o Censo (Brasil, 2007), o número de estabelecimentos de ensino no Distrito Federal, em funcionamento, era de 965 escolas, sendo 621 na rede pública de ensino e 344 na rede privada. O número total das matrículas na Educação Básica do Distrito Federal era de 687.709, sendo 521.583 na rede pública e federal e 166.105 na rede privada. Desse total de matrículas, 7.515 alunos eram atendidos no Ensino Especial, 3.896 na rede pública e 1.139 na rede privada. Desse total de alunos do Ensino Especial, apenas 262 eram alunos atendidos em salas de recursos de altas habilidades/superdotação.

Comparando esses dados com aqueles disponibilizados pelo Programa, para o mesmo ano-base, ficaram configurados o enorme desafio de expansão do atendimento e a discrepância entre os dados do Programa e os dados informados pelo Censo Escolar. Nesse período, o Programa contava com 27 salas de recursos distribuídas em 19 escolas de 09 Diretorias Regionais de Ensino, com um total aproximado de 1.200 alunos atendidos. Tomando por base o contingente das matrículas e número de estabelecimentos de ensino, o número de alunos atendidos no Programa corresponde a 1,7% do universo de matrícula e o número de escolas onde as salas estavam situadas representa 0,19% dos Estabelecimentos de Ensino do Distrito Federal.

A discrepância nos números de alunos informados pelo Programa (1.200 alunos) e os dados do Censo (262 alunos) pode ser explicada, parcialmente, pela forma como os dados são disponibilizados para a Secretaria Escolar, setor responsável pela inserção nos dados no Sistema. Como não há uma matrícula específica para a modalidade de Educação Especial, a transmissão desses dados pode ficar prejudicada.

A dificuldade de acesso ao Programa pode também estar atrelada a questões relacionadas às políticas públicas, ao apoio institucional e aspectos vinculados à gestão mencionados como barreiras enfrentadas pela família no desenvolvimento do talento. Essa percepção é corroborada pelos resultados do estudo realizado por Magalhães (2006) sobre

o mesmo Programa. Na discussão apresentada pela pesquisadora fica evidenciada, inclusive, a quantidade inferior de investimento para esse tipo de atendimento em relação aos demais atendimentos oferecidos na Educação Especial.

O Conceito sobre Talento e Superdotação

Os participantes de nosso estudo demonstraram dificuldade no uso do termo superdotação para designar adolescentes com habilidades superiores. Independentemente do tipo de talento, houve uma preferência maior pela utilização dos termos talento e altas habilidades. Esses resultados parecem corroborar o que vem sendo discutido por vários pesquisadores com relação às questões de conceituação (Alencar, 2007a; Chagas, 2007; Solow, 2001; Virgolim, 2007b). Nesse sentido, Alencar, Fleith e Blumen (2002) argumentam que a palavra superdotação passa a idéia errada de que o superdotado é um super homem que dará conta de tudo. De certa forma, esse termo acentua mitos que associam superdotação com genialidade, habilidades excepcionais inatas e desempenho superior em todas as áreas. De acordo com esses autores, essa é uma palavra muito forte que carrega uma conotação muito negativa. Ainda nessa direção, é importante ressaltar que a maneira como a sociedade conceitua o talento interfere na criação e acesso a oportunidades para o seu desenvolvimento (Ambrose, 2006).

A maior parte dos participantes diferenciava talento e superdotação, no entanto, ao definirem esses conceitos, houve uma sobreposição das categorias. As categorias quando associadas à superdotação vinham acompanhadas de superlativos. Entre alguns participantes havia o entendimento de que a superdotação era um nível mais avançado do talento. O conceito de superdotação parece também receber maior impacto do que é veiculado na mídia televisiva. Todos esses fatores reforçam mitos e idéias errôneas sobre os indivíduos talentosos.

Quase metade dos adolescentes não se reconhecia e não eram reconhecidos como superdotados. Além de refletir as questões associadas ao conceito, existem aspectos subjetivos que nos induzem a pensar nas estratégias de inclusão a serem adotadas para atender a essa população. Os adolescentes talentosos estão matriculados nas salas de aula comuns e, na maioria das vezes, permanecem nos Sistemas de Ensino sendo penalizados, não poucas vezes, a funcionarem e desempenharem na média de seus pares. É preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases de Educação (Brasil, 1996) que esses alunos têm direito, enquanto estiverem na Educação Básica, a atividades que favoreçam o aprofundamento e enriquecimento curricular, a desafios suplementares nas classes comuns, sala de recursos

ou em outros espaços educativos e à conclusão em menor tempo da série ou etapa escolar em que estão inseridos. No entanto, é notório por meio dos resultados explicitados, que esses alunos continuam sendo submetidos a um ambiente acadêmico pouco estimulante e discriminatório e a procedimentos pedagógicos padronizados, repetitivos e inflexíveis.

Finalmente, é preciso considerar toda a complexidade de ser adolescente talentoso nesse início do século XXI. Viver em um mundo globalizado impõe à dinâmica familiar e aos indivíduos uma série de demandas como a acentuação do individualismo e da competitividade e o acesso a tecnologias e informações. Há riscos e situações, sem contraponto na história, que precisam ser solucionados e superados (Giddens, 2000). Por isso, é cada vez mais urgente que jovens e adolescentes respondam a esses desafios e encontrem seu lugar nesse espaço sócio-cultural e nesse momento histórico. Com isso, se torna ainda mais relevante o papel da família e da escola nos processos de desenvolvimento do potencial dos adolescentes, pois “nenhuma pessoa isolada, por maior que seja a sua estatura, poderosa sua vontade, penetrante sua inteligência, consegue transgredir as leis autônomas da rede humana da qual provêm seus atos e para a qual eles são dirigidos” (Elias, 1994, p. 48).

CAPÍTULO VII

CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Este estudo teve como objetivo descrever as características individuais e familiares de adolescentes talentosos a partir da percepção de adolescentes, seus familiares e professores. As informações analisadas e os resultados apresentados demonstraram que os adolescentes talentosos não formam um grupo homogêneo e que suas características são dependentes de uma rede complexa de fatores interconectados que envolvem o indivíduo e o ambiente onde está inserido.

A adolescência entendida como uma categoria distinta da infância e como um continuum dos processos evolutivos ao longo do curso de vida, nos leva a considerar o adolescente a partir das múltiplas possibilidades de ser adolescente. Por isso, as características apontadas nesse estudo não podem ser desconectadas dos eventos sócio-histórico-culturais em que as respostas foram produzidas. A categorização dessas respostas nos ajuda a compreender vários aspectos do desenvolvimento do talento desses adolescentes. No entanto, não pode dar conta das minúcias de cada trajetória única. Além disso, é preciso trazer à tona que os significados dessas respostas foram mediados e negociados na família, na escola e na comunidade como fruto de crenças e valores moldados a partir de elementos ideológicos macrossistêmicos presentes nos sistemas políticos, econômicos e midiáticos e que influenciam na forma como interpretamos a realidade (Ambrose, 2006).

Os resultados desse estudo corroboram as pesquisas que têm demonstrado o papel relevante da família e da escola como os principais nichos promotores do desenvolvimento saudável durante a adolescência, especialmente entre adolescentes talentosos (Chagas, 2003; Freeman & Guenther, 2000; UNICEF, 2002b). O suporte familiar em termos do reconhecimento e valorização das habilidades superiores, o monitoramento escolar e a priorização da educação são elementos que demonstraram ter impacto favorável no acesso a oportunidades de atendimento e na produção efetiva do adolescente em sua área de talento. Ressaltamos que as práticas e estilos parentais têm uma multiplicidade de referências e significados sócio-culturais e religiosos, que precisam ser mais bem investigados. É imprescindível considerar, igualmente, que os diálogos, a negociação de regras e a dinâmica familiar afetam e são afetados, por exemplo, pelas demandas do adolescente, pela configuração familiar e por aspectos sócio-econômicos (Chagas & Fleith, 2006; May, 2000; Winner, 1998).

O reconhecimento da importância da relação mesossistêmica entre família e escola, para os processos de desenvolvimento do talento, torna imprescindível a formação continuada das pessoas envolvidas nesses microssistemas. Os pais, inicialmente e depois os professores são os primeiros agentes mobilizadores para o provimento das necessidades especiais de indivíduos talentosos durante a infância e a adolescência. Por isso, a partir do investimento em ações educativas desses atores será possível o reconhecimento e o encaminhamento precoces desses indivíduos a atendimento adequado e especializado. Tendo em mente esse desafio, passamos a apresentar as implicações educacionais, familiares e para pesquisas futuras, embasadas nos resultados obtidos e discutidos nesse estudo.

Implicações Educacionais

O atendimento em sala de recursos foi notadamente um dos fatores que mais contribuiu para o desenvolvimento do talento, além de ser o microssistema onde os adolescentes se sentiam 100% integrados. No entanto, os resultados indicam a necessidade de serem repensadas as formas de acesso ao Programa, a ampliação da oferta e estratégias de manutenção dos adolescentes talentosos nesse tipo de atendimento, uma vez que esses aspectos foram mencionados como as principais barreiras educacionais associadas ao desenvolvimento do talento.

Com relação ao processo de encaminhamento ao Programa de Atendimento e à identificação do talento, parece haver, ainda, a necessidade de serem disponibilizados aos professores que atuam no ensino regular instrumentos que permitam o mapeamento do talento durante a adolescência. Esses instrumentos devem ser elaborados no sentido de auxiliar na identificação das habilidades superiores e facilitar o acesso do adolescente talentoso em programas e oportunidades educacionais independente de sua raça, cor, condição sócio-econômica, gênero ou tipo de talento.

Outros fatores educacionais favoráveis ao desenvolvimento do talento de adolescentes mencionados, associados à sala de recursos, foram a participação em eventos e a orientação e mediação de mentores ou instrutores. A participação desses jovens em eventos não estava limitada ao consumo cultural, mas à mostra e divulgação da produção do próprio adolescente. Sem o acesso a esse tipo de evento, o talento fica restrito ao interior das escolas e das famílias. Por isso, também se tornam imperativas a ampliação de oportunidades culturais e a mediação de mentores na promoção e divulgação dos produtos criativos e projetos desenvolvidos pelos adolescentes talentosos.

Com relação à escola regular, destacamos o despreparo dos professores para atender o adolescente talentoso. As demandas por enriquecimento, diferenciação e flexibilização curricular, aceleração ou progressão serial, que visam o atendimento dessa população, parecem pouco reconhecidas ou vistas com reservas por esses profissionais. Essa realidade pode acentuar alguns traços evidenciados pelos adolescentes talentosos como a tendência a negar o talento e a preferência pelo isolamento social. Uma maior divulgação dos resultados de pesquisa e da literatura existente sobre o tema pode contribuir na formação dos profissionais que atuam na educação. Formação que deve incluir em seu currículo as características peculiares de indivíduos talentosos e as estratégias pedagógicas e curriculares mais eficientes e eficazes no acolhimento de suas necessidades especiais.

Os professores devem ser capazes de reconhecer os vários estilos de aprendizagem e de expressão com a finalidade de promover por meio de atividades intencionalmente planejadas o desenvolvimento das potencialidades de seus alunos. Essas atividades devem privilegiar o desenvolvimento das habilidades de pensamento criativo, solução de problemas reais e elaboração de projetos e de pesquisas. Com base nos resultados deste trabalho, entre as estratégias voltadas para o atendimento de alunos talentosos, no entanto, devem ser privilegiadas aquelas que envolvam leitura e discussão de idéias.

Além da adoção de um currículo mais flexível nos espaços de ensino regular por meio do enriquecimento, compactação e modificação curricular, outro aspecto a ser considerado é o acesso à tecnologia. Os adolescentes talentosos devem ter amplo acesso às redes e bancos de dados, aos meios computacionais, técnicas e ferramentas de inovação tecnológica e educação a distância *online* com a finalidade de encontrar os meios necessários ao desenvolvimento de suas habilidades. A inclusão desses alunos no meio tecnológico requer maior investimento financeiro no desenvolvimento dos talentos e a parceria entre instituições de pesquisa e de fomento.

Ainda no sentido da inclusão educacional desses alunos, seria importante não somente a ampliação da oferta de atendimento, porém uma melhor definição de políticas públicas e estratégias institucionais que promovam o desenvolvimento do potencial e do talento ao longo da vida. A lógica do fracasso e das dificuldades precisa ser invertida a favor das possibilidades e do sucesso escolar. Essa mudança de ótica propiciaria não somente o desenvolvimento de indivíduos talentosos, mas poderia representar uma melhoria nos processos de desenvolvimento do país. Dentro dessa perspectiva, a continuidade do atendimento após o término da Educação Básica é uma iniciativa de extrema importância apontada pelos participantes do nosso estudo.

Os adolescentes talentosos após a conclusão do Ensino Médio, que não ingressam em cursos de graduação ou que ingressam em cursos que não são próximos de sua área de talento, têm o seu processo de formação interrompido ainda em fase de produção emergente. Essa ruptura e a falta de incentivo governamental e institucional podem levar ao desperdício do talento e do potencial (Alencar, 2007a), uma vez que o adolescente, dificilmente, conseguirá inserir-se no mercado, em sua área de talento, sem uma mediação adequada.

A partir dos resultados desse estudo emerge, também, a necessidade de serem amplamente planejadas e empregadas atividades que visam o treinamento de habilidades sociais nas escolas e, principalmente, nos programas que atendem adolescentes talentosos. Várias atividades devem ser planejadas de forma sistemática no sentido de auxiliar:

- (a) no fortalecimento e na construção de auto-imagem, auto-estima e autoconceito positivos,
- (b) na construção de uma identidade integrada,
- (c) na elaboração de estratégias não-violentas de enfrentamento do *bullying*,
- (d) na manutenção de relacionamento interpessoal positivo, sem, no entanto, abrirem mão de suas habilidades e interesses ou mesmo virem a negar o talento.

Implicações Familiares

É de fundamental importância a orientação das famílias sobre as características dos indivíduos talentosos e as opções de atendimento disponíveis como estratégia para disseminação das informações sobre esse tema, uma vez que os resultados indicam o suporte familiar como um fator preponderante no desenvolvimento do talento de adolescentes. Para tanto, sugerimos a ampliação de serviços destinados à orientação e aconselhamento familiar como grupos de estudos, escolas de pais, grupos terapêuticos, voltados para a discussão de temas e problemas que esses atores julgarem importantes para o desenvolvimento saudável de seus filhos (Fleith & Guimarães, 2006; Moon, 2003)

As famílias deveriam ser estimuladas, a exemplo de outros segmentos, a se organizarem em associações e agremiações com a finalidade de ampliar o acesso a oportunidades educacionais e sociais para o desenvolvimento do talento, especialmente após a conclusão da Educação Básica. As famílias deveriam ser engajadas na busca de parcerias que pudessem realizar as expectativas dos adolescentes de continuarem a aperfeiçoar o seu talento no exercício de uma carreira profissional.

Os resultados demonstraram que as famílias dos adolescentes valorizam e priorizam a educação e têm uma dinâmica familiar focada no suprimento das demandas educacionais dos filhos. O monitoramento parental com relação às atividades escolares e o relacionamento com amigos têm uma influência positiva no desempenho escolar e no desenvolvimento das habilidades desses adolescentes. Nesse aspecto, concordamos com Winner (1998) ao considerar que o papel da família no desenvolvimento do talento transcende o papel da escola em importância. Contudo, é imprescindível ressaltar que a qualidade da intervenção familiar está vinculada, entre outros fatores, às condições sócio-econômicas (Chagas, 2003; VanTassel-Baska, 1989b).

Como implicação desse estudo, vale ressaltar também, a necessidade das famílias com adolescentes talentosos promoverem um clima harmonioso e coeso que favoreça a manutenção do diálogo e um equilíbrio entre o estabelecimento de regras e a flexibilização dos limites. Os pais dessa pesquisa podem ser caracterizados por um estilo parental que combinava exigência e responsividade. Eram pais com autoridade e não autoritários. Entre as características parentais e familiares apontadas nesse estudo, destacamos aquelas que devem ser observadas por outras famílias com adolescentes talentosos:

- (a) É preciso que os pais tenham altas expectativas com relação ao desempenho dos filhos sem, no entanto, restringir a sua autonomia e autoconfiança.
- (b) Os pais devem expressar claramente padrões e regras de comportamento sem desestimular a criatividade, a curiosidade e a necessidade que o adolescente talentoso tem de correr riscos.
- (c) As exigências e a estipulação de regras, principalmente durante a adolescência, devem ser negociadas e não devem provocar estados depressivos, ressentimento, manifestação exagerada de raiva ou comportamentos agressivos, independente do adolescente ser ou não talentoso.
- (d) Os pais devem estar atentos às demandas do adolescente talentoso intervindo de forma a garantir a sua integridade física, psicológica e social. Será preciso, em várias oportunidades, lembrar a outros membros da família, professores etc, que o adolescente talentoso deve ter um desenvolvimento integral e não apenas voltado para a sua área de talento.
- (e) Os pais e demais membros da família devem expressar, por meio do elogio, sua apreciação, reconhecimento e valorização da produção do adolescente., evitando comparações e o demérito de sua obra.
- (f) Os pais devem estimular o adolescente a vencer desafios e superar-se. Como

disse um adolescente desse estudo: “é preciso ficar no pé”.

- (g) A família deve acompanhar o adolescente em exposições, feiras e mostras onde o seu trabalho estiver sendo apresentado ou exposto e, na medida do possível, propiciar a sua participação em eventos relacionados à sua área de interesse e talento.
- (h) Os pais devem engajar-se na formação de redes de apoio com a finalidade de que sejam garantidos os direitos que seus filhos têm de terem as suas necessidades educacionais especiais atendidas.
- (i) Os pais precisam promover um ambiente familiar acolhedor, no qual o adolescente talentoso sinta-se seguro, protegido e ao mesmo tempo respeitado em seus pontos de vista, sejam esses convergentes ou divergentes.

Implicações para Pesquisas Futuras

Destacamos, com base nos resultados dessa pesquisa, algumas implicações para pesquisas futuras. Como a adolescência é um período complexo de transição entre a infância e fase adulta, consideramos importante o planejamento de pesquisas longitudinais e transversais para maior detalhamento das características evolutivas do desenvolvimento do talento ao longo do ciclo de vida. Entre as variáveis a serem contempladas enfatizamos as diferenças de gênero, tipos de talentos e estabilidades e mudanças ao longo do tempo. Como as transformações biológicas que ocorrem na puberdade impactam o desenvolvimento do talento durante a adolescência, ainda é um tema pouco explorado.

Aspectos vinculados à família do adolescente talentoso, como estilos e práticas parentais, precisam ser mais bem investigados com relação às crenças e valores religiosos. A maioria das famílias desse estudo revelou a participação ativa em atividades religiosas. Essas atividades, inclusive, ocupavam destaque entre aquelas que eram realizadas pelos membros da família, semanalmente. Além de impactar a dinâmica familiar, é possível que esses aspectos influenciem na disciplina, na tomada de decisão, na priorização da educação, na estimulação de certas características individuais e em outros aspectos relacionados ao desenvolvimento dos talentos.

Da mesma maneira, as interações que ocorrem nos vários subsistemas familiares têm sido pouco estudados com relação aos indivíduos talentosos. Os resultados desse trabalho revelaram uma relação fraterna parcialmente conflituosa que merece maior atenção em pesquisas futuras. Outro aspecto, que também merece especial atenção, seria as diferenças entre as interações diádicas entre adolescente-mãe e adolescente-pai. Este

estudo demonstrou que a percepção do adolescente com relação ao pai é mais negativa quando comparada à percepção das mães, com relação a aspectos como comunicação, ensino, satisfação e frustração parental, uso do tempo e necessidade de informação.

Devido à constatação de certa prevalência do atendimento de indivíduos talentosos apenas durante a infância e uma descontinuidade dos atendimentos nos demais tempos de vida, julgamos importante verificar o impacto de fatores macrossistêmicos (contexto sócio-político, sistemas ideológicos e econômicos, interferência da mídia) na formulação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento do talento de jovens talentosos e sua influência nas crenças e valores familiares e escolares. Essas pesquisas têm uma grande relevância social no sentido de embasar e promover a ampliação da oferta de oportunidades educacionais e sociais destinadas ao desenvolvimento do potencial humano ao longo do curso de vida.

Dois outros tópicos para pesquisa futura, que emergem da discussão dos resultados, é a necessidade de investigar de forma mais acurada os efeitos do *bullying* sobre o ajustamento emocional, a construção da identidade e o relacionamento com os pares de adolescentes talentosos e os comportamentos de resiliência. Com relação ao *bullying*, esses episódios devem ser analisados sob vários aspectos: motivacionais (quem inicia a ação, motivada ou provocada por quem), conteúdo, forma, duração e impacto sobre o desenvolvimento futuro do talento. Associado à resiliência é importante considerar a confluência das características individuais e sócio-histórico-culturais no desenvolvimento do talento.

Apesar de ficar demonstrado que o adolescente talentoso está envolvido em uma quantidade e qualidade de atividades maior quando comparados aos seus irmãos, é importante investigar o papel e o impacto dos ambientes compartilhados e não-compartilhados no desenvolvimento dos talentos durante a adolescência.

Com relação aos aspectos metodológicos, é imprescindível a ampliação do atendimento ao aluno talentoso no Brasil, para que sejam oportunizadas a realização de pesquisas comparativas entre subgrupos de adolescentes talentosos e com uma amostra mais significativa da população a fim de que tenhamos, em breve, entre outros aspectos a possibilidade de realizar pesquisas com uma amostragem randômica e com maior poder de generalização.

Com relação a aspectos macrossistêmicos, é possível que os avanços nas políticas públicas de inclusão educacional e de inclusão social tenham um impacto positivo no processo de identificação e atendimento de adolescentes talentosos. Aspectos como

melhoria nos sistemas de transporte, programas como bolsa-família, de acesso ao mundo digital, de melhoria na qualidade de vida e na remuneração do trabalho podem, a médio e longo prazo, interferir de forma positiva na identificação e atendimento de indivíduos talentosos, inclusive, daqueles que são oriundos de famílias menos favorecidas sócio-economicamente. Ambrose (2006) argumenta que as pesquisas com indivíduos talentosos devem, igualmente, contribuir para o debate e resolução das questões sociais subjacentes ao desenvolvimento do talento.

Considerações Acerca da Terminologia Empregada em Documentos Oficiais e Programas

Os resultados também sugerem preferência e melhor aceitação do termo talento entre os adolescentes, seus familiares e suas professoras. Entre outras possibilidades, inferimos a necessidade de ser colocada em pauta a discussão sobre a terminologia a ser adotada em documentos oficiais e programas de atendimento ao aluno talentoso. Os adolescentes, pais e professores que participaram desse estudo demonstraram certa dificuldade na utilização do termo superdotação e na identificação de pessoas com esse perfil. Essa percepção e reação foram associadas, principalmente, ao entendimento que esse termo evoca em termos de habilidades raras e extremas, que induz, do mesmo modo, à cobrança de desempenho e produção em níveis elevados e incomuns.

Finalmente, compreendemos que a adolescência é um tempo de vida que envolve processos intra e interpessoais complexos, por isso temos clareza de que há muito a ser investigado sobre as características individuais e familiares de adolescentes talentosos e que, portanto, nem de longe, esgotamos as possibilidades teóricas e metodológicas que devem conduzir outras pesquisas. Aproveitamos para ressaltar o fio condutor desse estudo que é a nossa crença, também compartilhada por outros pesquisadores (Bronfenbrenner, 1994; Freire, 1982; Guenther, 2006a; 2006b), na capacidade que todo o ser humano tem de se adaptar e de criar ecologias ainda não vivenciadas, de se transformar e de transformar a realidade e de, a par das múltiplas possibilidades do vir a ser, construir uma trajetória única. Cada trajetória reflete, no tempo e espaço, a diversidade dos talentos e o fluxo plural da natureza humana. Fluxo que é marcado por mudanças e estabilidades ao longo do ciclo de vida e que, de certa forma, ajuíza o que foi dito por Heráclito de Éfeso, muito tempo atrás: “não se pode entrar duas vezes no mesmo rio”.

REFERÊNCIAS

- Alencar, E. M. L. S. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes.
- Alencar, E. M. L. S. (2003). O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva. *Revista Movimento*, 7, 60-69.
- Alencar, E. M. L. S. (2007a). Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas. Em D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (Vol.1: Orientação a professores, pp. 16-23). Brasília: MEC/SEESP.
- Alencar, E. M. L. S. (2007b). O papel da escola no desenvolvimento do talento criativo. Em D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades* (pp. 151-162). Porto Alegre: Artmed.
- Alencar, E. M. L. S., Feldhusen, F. B., & French, B. (2004). Identificando talentos, aspirações profissionais e pessoas mais admiradas por estudantes. *Psicologia Educacional*, 8, 11-16.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: determinantes educação e ajustamento* (2^a. ed.). São Paulo: EPU.
- Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S., & Blumen, S. (2002). Trends in gifted education in South America: The Brazilian and Peruvian scenario. *Gifted and Talented International*, 18, 7-12.
- Amabile, T. A. (1989). *Growing up creative*. Buffalo: The Creative Education Foundation Press.
- Ambrose, D. (2006). Aspiration growth, talent development, and self-fulfillment in a context of democratic erosion. *Roeper Review*, 28, 11-19.
- Appelbaum, M. L., & McCall, R. B. (1983). Design and analysis in developmental psychology. Em P. H. Mussen (Org.), *Handbook of child psychology* (4a. ed., pp. 237-294). New York: Wiley.
- Aspesi, C. C. (2003). *Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Aspesi, C. C. (2007). A família do aluno com altas habilidades/superdotação. Em D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas*

- habilidades/superdotação* (Vol. 3: O aluno e a família, pp. 29-47). Brasília: MEC/SEESP.
- Aspesi, C. C., Dessen, M. A., & Chagas, J. F. (2005). Ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. Em M. A. Dessen & A. L. Costa-Junior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 19-36). Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baum, S. M., Olenchack, F. R., & Owen, S. V. (1998). Gifted students with attention deficits: Fact and/or fiction? Or can we see the forest for the trees? *Gifted Child Quarterly*, 42, 96-104.
- Berg, B. L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bianculli, C. H. (1997). Realidad y propuestas para continencia de la transición adolescente en nuestro medio. *Adolescencia Latinoamericana*, 1, 31-39.
- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.
- Blos, P. (1994). *Adolescência: uma interpretação psicanalítica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Borland, J. H., Schnur, R., & Wright, L. (2000). Economically disadvantaged students in a school for the academically gifted: a postpositivist inquiry into individual and family adjustment. *Gifted Child Quarterly*, 44, 13-32.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90*. Brasília: Ministério da Justiça.
- Brasil. (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (1995). *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação/talentos*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96*. Brasília: Conselho Nacional de Educação.
- Brasil. (2000). *Censo Demográfico Brasileiro*. Brasília: IBGE.
- Brasil. (2006a). *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação* (2ª. ed.). Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (2006b). *Núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação: documento orientador*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (2007). *Censo Escolar da Educação Básica de 2007*. Brasília: INEP.

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1986a). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 1, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1986b). Ecology of the family a context human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 2, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. Em R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 6, pp. 187-249). Greenwich, CT: JAI.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Em T. Husten & T. N. Postlethwaite (Orgs.), *International encyclopedia of education* (2a. ed, vol. 3, pp. 1643-1647). New York: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. Em S. L. Friedman & T. D. Wachs (Orgs.), *Measuring environments across the life span: emerging methods and concepts* (pp. 3-28). Washington, DC: American Psychologist Association.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental process. Em W. Damon (Org. da série) e R. M. Lerner (Org. do vol.). *Handbook of child psychology* (Vol. 1: Theoretical models of human development, 5a. ed., pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (2004) (Ed.). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. London: Sage.
- Campos, R. H. F. (Org.) (2002). *Helena Antipoff: textos escolhidos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carter, B., & McGoldrick, M. (1995). *As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar* (2ª. Ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cassady, J. C., & Cross, T. L. (2006). A factorial representation of suicidal ideation among academically gifted adolescents. *The Journal of Education of the Gifted*, 29, 290-304.
- Casey, K. M. A. (2000). Mentors' contributions to gifted adolescents' affective, social, and vocational development. *Roeper Review*, 22. Retirado Maio 25 2007, http://web116.epnet.com/citation.asp?tb=1&_ug=sid+8665491D%2D6CAA%2D48CO...html

- Chagas, J. F. (2003). *Características familiares relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em alunos de nível sócio-econômico desfavorecido*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Chagas, J. F. (2007). Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. Em D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades* (pp. 15-24). Porto Alegre: Artmed.
- Chagas, J. F., Aspesi, C. C., & Fleith, D. S. (2005). A relação entre criatividade e desenvolvimento: uma visão sistêmica. Em M. A. Dessen & A. L. Costa-Junior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 210-230). Porto Alegre: Artmed.
- Chagas, J. F., & Fleith, D. S. (2006). Developmental of gifted behaviors: a study with families of socio-economically disadvantaged environments. *Gifted Education International*, 21, 10-18.
- Chagas, J. F., Maia-Pinto, R. R., & Pereira, V. L. P. (2007). Modelo de enriquecimento escolar. Em D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (Vol. 2: Atividades de estimulação de alunos, pp. 55-80). Brasília: MEC/SEESP.
- Chan, D. W. (2000). Exploring identification procedures of gifted students by teacher ratings: Parent ratings and student self-reports in Hong Kong. *High Ability Studies*, 11, 69-82.
- Chen, J., Isberg, E., & Krechevsky, M. (2001). Atividades iniciais de aprendizagem. Em H. Gardner, D. H. Feldman & M. Krechevsky (Orgs.), *Projeto spectrum: a teoria das inteligências múltiplas na educação infantil* (Vol. 2). Porto Alegre: Artmed.
- Cohen, R., & Siegel, A. W. (1991). *Context and development*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Costa, M. R. N. (2006). Um olhar sobre o adolescente com altas habilidades. Em S. N. Freitas (Org.), *Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas* (pp. 109-125). Santa Maria, RS: Editora da UFSM.
- Costa, I. E. R., Ludemir, A. B., & Avelar, I. (2007). Violência contra adolescentes: diferenciais segundo estratos de condição de vida e sexo. *Ciência e Saúde Coletiva*, 12, 1193-1200.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: flow and the psychology of discovery and*

- invention*. New York: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success & failure*. New York: Cambridge University Press.
- Dalzell, H. J. (1998). Giftedness: Infancy to adolescence – a developmental perspective. *Roeper Review*, 20, 259-264.
- Dasen P. R., & Mishra, R. C. (2000). Cross-cultural views on human development in the third millennium. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 428-434.
- Derryberry, W. P., Wilson, T., Snyder, H., Norman, T., & Barger, B. (2005). Moral judgment developmental differences between gifted youth and college students. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 17, 6-19.
- Delou, C. M. C. (2007a). Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. Em D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (Vol. 2: Orientações a professores, pp. 25-40). Brasília: MEC/SEESP.
- Delou, C. M. C. (2007b). O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades/superdotação. Em D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (Vol. 3: O aluno e a família, pp. 49-60). Brasília: MEC/SEESP.
- Delou, C. M. C. (2007c). O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades e talentos. Em D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades* (pp. 131-142). Porto Alegre: Artmed.
- Dessen, M. A. (2005). Construindo uma ciência do desenvolvimento humano: passado, presente e futuro. Em M. A. Dessen & A. L. Costa-Junior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 264-278). Porto Alegre: Artmed.
- Dessen, M. A. (2006). *Questionário para caracterização do sistema familiar*. Manuscrito não publicado, Laboratório de Desenvolvimento Familiar, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília.
- Dessen, M. A. (2007). A família como contexto de desenvolvimento. Em D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (Vol. 3: O aluno e a família, pp. 13-28). Brasília: MEC/SEESP.
- Dessen, M. A., & Braz, M. P. (2005). A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. Em M. A. Dessen & A. L. Costa-Junior (Orgs.), *A*

- ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 113-131). Porto Alegre: Artmed.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: Entering the field of qualitative research. Em N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Orgs.), *Handbook of qualitative research* (2a. ed., pp. 1 - 17). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Distrito Federal.(2006). *Orientação pedagógica: Altas Habilidades*. Brasília: SEE/DF.
- Dixon, F., Cassady, J. Cross, T., & Williams, D. (2005). Effects of technology on critical thinking and essay writing among gifted adolescents. *Journal of Gifted Education*, 16, 180-189.
- Downey, D. B. (2001). Number of siblings and intellectual development. *American Psychologist*, 56, 497-504.
- Edmunds, A. L., & Edmunds, G. A. (2005). Sensitivity: a double-edged sword for the pre-adolescent and adolescent gifted child. *Roeper Review*, 27, 69-77.
- Elder, G. H. (1996). Human lives in changing societies: Life course and development insights. Em R. B. Cairns, G. H. Elder & E. J. Costello (Orgs.), *Developmental Science* (pp. 31-62). New York: Cambridge University Press.
- Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Elias, N. (1995). *Mozart, sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Erickson, E. H. (1971). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Evans, R. J., Bickel, R., & Pendarvis, E. D. (2000). Musical talent: Innate or acquired? Perceptions of students, parents, and teachers. *Gifted Child Quarterly*, 44, 80-90.
- Fahlman, S. (2000). Actualization of giftedness: Effects of perception in gifted adolescents. Retirado Maio 20, 2007, da [http://www.metagifted.org/topics/gifted/gifted Adolescents /researchActualizationOf Giftedness.html](http://www.metagifted.org/topics/gifted/gifted%20Adolescents/researchActualizationOfGiftedness.html)
- Feldhusen, J. F. (1995). Talent as an alternative conception of giftedness. *Gifted Education International*, 11, 4-7.
- Feldhusen, J. J., & Jarwan, F. A. (2000). Identification of gifted and talented youth for educational programs. Em K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Orgs.), *International handbook of giftedness* (pp. 271-281). Oxford: Elsevier.
- Fingelkurts, A. A., & Fingelkurts, A. A. (2003). Gifted brain and twinning; Integrative review of the recent literature. *Advances in Psychology Research*, 20, 1-32.
- Field, T., Harding, J., Yando, R., Goonzalez, K., Lasko, D., Bendell, D., & Marks, C.

- (1998). Feelings and attitudes of gifted students. *Adolescence*, 33, 331-346.
- Fleith, D. S. (2007a) (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (Vol. 1-4). Brasília: MEC/SEESP.
- Fleith, D. S. (2007b). Altas habilidades e desenvolvimento sócio-emocional. Em D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades* (pp. 41-50). Porto Alegre: Artmed.
- Fleith, D. F. (2007c). A promoção da criatividade no contexto escolar. Em A. M. R. Virgolim (Org.), *Talento criativo: expressão e múltiplos talentos* (pp. 143-158). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (Orgs.) (2007). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades*. Porto Alegre: Artmed
- Fleith, D. S., & Costa-Júnior, A. L. (2005). Métodos de pesquisa em psicologia do desenvolvimento: o que é importante considerar? Em M. A. Dessen & A. L. Costa-Junior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 37-49). Porto Alegre: Artmed.
- Fleith, D. S., & Guimarães, T. G. (2006). Psycho-educational service for parents of gifted and talented students: a Brazilian experience. *Gifted Education International*, 21, 63-68.
- Fortes-Lustosa A. V. (2004). *Moral em superdotados: Uma nova perspectiva*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Fortes-Lustosa A. V. (2007). Desenvolvimento moral do aluno com altas habilidades. Em D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades* (pp. 67-78). Porto Alegre: Artmed.
- Freeman, J. (1997). The emotional development of highly able. *European Journal of Psychology in Education*, XII, 479-493.
- Freeman, J. (2001). *Gifted children grown up*. London: David Fulton.
- Freeman, J., & Guenther, Z. C. (2000). *Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU.
- Freire, P. (1982). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 119-147.
- Gagné, F., & Schader, R. M. (2006). Chance and talent development. *Roeper Review*, 28, 88-90.

- Gallagher, J., & Harradine, C. C. (1997). Gifted students in the classroom. *Roeper Review*, 19, 132-138.
- Galloway, B., & Porath, M. (1997). Parent and teacher views of gifted children's social abilities. *Roeper Review*, 20, 118-121.
- Galvão, I. (1995). *Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes.
- Gama, M. C. S. S. (2007). Parceria entre família e escola. Em D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para o aluno com altas habilidades/superdotação* (Vol. 3, pp. 61-73). Brasília: MEC/SEESP.
- Gardner, H. (1994). *Estrutura da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (1997). *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Giddens, A. (2000). *Mundo em descontrole*. Rio de Janeiro: Record.
- Gottlieb, G. (1996). Developmental psychobiological theory. Em R. B. Cairns, G. H. Elder & E. J. Costello (Orgs.), *Developmental science* (pp. 63-77). New York: Cambridge University Press.
- Gottlieb, G. (2003). Probabilistic epigenesis of development. Em J. Valsiner & K. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 3-17). London: Sage.
- Graber, J. A., Brooks-Gunn, J., & Petersen, A. C. (1996). Adolescent transitions in context. Em J. A. Graber, J. Brooks-Gunn & Petersen, A.C. (Orgs.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context* (pp.369-383). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Greenspon, T. S., Parker, W. D., & Schuler, P. A. (2000). The authors' dialogue. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 209-214.
- Grobman, J. (2006). Underachievement in exceptionally gifted adolescents and young adults: a psychiatric's view. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 17, 199-210.
- Gross, M. U. M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 19-32). Washington, DC: Prufrock Press.

- Guenther, Z. C. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory-a response. *High Ability Studies*, 15, 165-166.
- Guenther, Z. C. (2006a). *Capacidade e talento: um programa para a escola*. São Paulo: E.P.U.
- Guenther, Z. C. (2006b). *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Guimarães, T. G. (2007). Avaliação psicológica de alunos com altas habilidades. Em D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades* (pp. 79-86). Porto Alegre: Artmed.
- Guimarães, T. G., & Ourofino, V. T. A. T. (2007). Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. Em D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (Vol.1: Orientação a professores, pp. 53-66). Brasília: MEC/SEESP.
- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22, 201-210.
- Hébert, T. P. (2002). Gifted males. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 137-144). Washington, DC: Prufrock Press.
- Hockenbury, D. H., & Hockenbury, S. E. (2003). *Descobrimos a psicologia*. São Paulo: Manole.
- Howard-Hamilton, M., & Franks, B. A. (1995). Gifted adolescents: Psychological behaviors, values, and developmental implications. *Roepers Review*, 17. Retirado Julho 23, 2006, da <http://web116.epnet.com/citation.asp?tb=l&ug=sid+8665491D%2D6CCAA%2D48C0...html>
- Hutz, C. S. (Org.). (2002). *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira.
- Jackson, P. S., & Peterson, J. S. (2003). Depressive disorder in highly gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14, 175-186.
- Kerr, B. A., & Nicpon, M. F. (2003). Gender and giftedness. Em N. Colangelo & G. A. Davis (Orgs.), *Handbook of gifted education* (3a. Ed., pp. 493-505). New York:

Allyn & Bacon.

- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., & Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Organización Panamericana de la Salud. Organización Mundial de la Salud.
- Krebs, R. J. (2006). A teoria bioecológica do desenvolvimento humano e o contexto da educação inclusiva. *Revista Inclusão Especial*, 2, 40-45.
- Lassig, L. (2002). Teachers' attitudes towards intellectually gifted children and their education. Retirado Maio 21, 2006, da <http://www.gu.edu.au/FACULTY/EDU/hons/carly.doc>
- Lee, S. Y. (2002). The effects of peers on the academic and creative talent development of a gifted adolescent male. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 15, 19-29.
- Lerner, R. M., & Castellino, D. R. (2002). Contemporary developmental theory and adolescence: developmental systems and developmental science. *Journal of Adolescence Health*, 31, 122-135.
- Little, T. D. (2000). The millennial challenge: Modelling the agentic self in context. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 149-152.
- Lovecky, D. V. (1997). Identity development in gifted children: Moral sensitivity. *Roeper Review*, 20, 90-94.
- Magalhães, M. G. M. S. (2006). *Programa de atendimento ao superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1991-2002): inclusão social ou tergiversação burocrática?* Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. (2006). Afetividade e aprendizagem. Em M. C. Pinto (Org.), *Coleção memória da pedagogia - Educação no século XXI: perspectivas e tendências* (Vol. 6, pp. 56-65). São Paulo: Segmento-Duetto.
- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D. S. (2004). Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8, 55-66.
- Mangrulkar, L., Withman, C. V., & Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.
- Marcondes-Filho, W., Mezzaroba, L., Turini, C. A., Koike, A., Motomatsu Junior, A., Shibayama, E. E. M., & Fenner, F. L. S. (2002). Tentativas de suicídio por substâncias químicas na adolescência e juventude. *Adolescência Latinoamericana*, 3(2). Retirado Janeiro 25, 2005, da <http://ral-adolesc.bvs.br/scielo.php?script=sci>

- _arttext&pid=S1414-71302002000200007&lng=es&nrm=iso>
- May, K. M. (2000). Gifted children and their families. *Family Journal*, 8, 58-60.
- Miller, N. B. (1994). Emotional development, intellectual ability, and gender. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 20-38.
- Minuchin, S. (1990). *Famílias: funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Molina-Loza, C. A. (2003). Resiliência: um olhar diferente sobre a tragédia humana. Trabalho apresentado na VI Conferência Internacional de Filosofia, Psiquiatria e Psicologia. Brasília, DF.
- Mönks, F. J. (2003). A serviço das necessidades dos sobredotados: o modelo da combinação óptima. Luxemburgo: Serviço de Publicações da Comunidade Européia, retirado Outubro 12, 2005, da http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5137_pt.pdf
- Moon, S. N. (2003). Counseling families. Em N. Colangelo & G. A. Davis (Orgs.), *Handbook of gifted education* (3a. ed., pp. 388-402). Boston: Pearson Education.
- Moon, S. N., Zentall, S., Grskovic, J., Hall, A., & Stormont-Spurgin, M. (2001). Emotional, social and family characteristics of boys with AD/HD and giftedness: A comparative case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 24, 207-247.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J., & Huston, A. C. (1995). *Desenvolvimento e personalidade da criança* (3ª. ed.). São Paulo: Harbra.
- Nakano, T. C., & Wechsler, S. M. (2007). Identificação e avaliação do talento criativo. Em D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades* (pp. 87-98). Porto Alegre: Artmed.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roepers Review*, 22, 10-18.
- Neihart, M. (2002). Gifted children and depression. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 93-102). Washington, DC: Prufrock Press.
- Neihart, M. (2006). Achievement/affiliation conflicts in gifted adolescents. *Roepers Review*, 28, 196-202.
- Nelson, M. A., & Smith, S. W. (2001). External factors affecting gifted girls' academic and career achievements. *Intervention in School & Clinic*, 37, 19-23.
- Nesselrode, J. R., & McCollam, K. M. (2000). Putting the process in developmental processes. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 295-300.
- Novaes, M. H. (2005). *As gerações e seus tempos de vida: aprender em tempo de viver*.

- Rio de Janeiro: PUC-Rio, São Paulo: Edições Loyola.
- Olenchak, F. R. (1999). Affective development of gifted students with nontraditional talents. *Roepers Review*, 21, 293-297.
- Olenchak, R., & Reis, S. (2002). Gifted children with learning disabilities. Em M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, & S. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 177-192) Washington, DC: Prufrock Press.
- O'Boyle, M. W. (2005). Some current findings on brain characteristics of the mathematically gifted adolescent. *International Educational Journal*, 6, 247-251.
- O'Connor, K. J. (2002). The application of Dabrowski's theory to the gifted. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 51-60) Washington, DC: Prufrock Press.
- O'Leary, K. (2005). Development of personal strengths and moral in gifted adolescents. Tese de doutorado. Retirado Setembro 9, 2007, da <http://www.library.unsw.edu.au/~thesis/adt-NUN/uploads/approved/adtNUN20050412.123642/public/02whole.pdf>
- Oliva, A. (2004a). Desenvolvimento da personalidade na adolescência. Em C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (Vol. 1, pp. 335-349). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Oliva, A. (2004b). Desenvolvimento social durante a adolescência. Em C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (Vol. 1, pp. 350-367). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Oliveira, M. C. S. L. (2007). Vínculos imaginários. *Mente e Cérebro, Edição Especial: O olhar adolescente: os incríveis anos de transição para a vida adulta*, 2, 20-29.
- Olszewski-Kubilius, P., & Lee, S. Y. (2003). Gifted adolescents' talent development through distance learning. Retirado Março 20, 2007, do Center for Talent Development web site: <http://www.ctd.northwestern.edu/learning/research2003.html>
- Osborne, M. S., & Kenny, D. T. (2005). Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 19, 725-751.
- Ostatnikova, D., Laznibatova, J., Putz, Z., Mataseje, A., Dohnanyiova, M., & Pastor, K. (2000). Salivary testosterone levels in intellectually gifted and non-intellectually gifted preadolescents: An exploratory study. *High Ability Studies*, 11, 41-54.

- Ourofino, V. T. A. T. (2005). *Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos: um estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Ourofino, V. T. A. T. (2007). Altas habilidades e hiperatividade: a dupla excepcionalidade. Em D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades* (pp. 51-66). Porto Alegre: Artmed.
- Ourofino, V. T. A. T., & Guimarães, T. G. (2007). Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. Em D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (Vol.1: Orientação a professores, pp. 41-52). Brasília: MEC/SEESP.
- Palacios, J., & Oliva, A. (2004). A adolescência e seu significado evolutivo. Em C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (Vol. 1, pp. 309-322). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano* (8ª. Ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Pardo, R., & Fernández, S. (2002). Alunos superdotados com dificuldades de aprendizagem: combinação de características, pero uma única realidade. *Sobredotação*, 3, 124-134.
- Pereira, V. L. P., & Guimarães, T. G. (2007). Programas educacionais para alunos com altas habilidades. Em D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades* (pp.163-176). Porto Alegre: Artmed.
- Pérez, S. G. P. B. (2006). Sobre perguntas e conceitos. Em S. N. Freitas (Org.), *Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas* (pp. 37-59). Santa Maria, RS: Editora da UFSM.
- Peterson, J. S. (2001). Gifted and at risk: Four longitudinal case studies of pos-high-school development. *Roeper Review*, 24, 31-39.
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted Child Quarterly*, 50, 252-269.
- Piaget, J. (1970). *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, J. (1983). *Psicologia da inteligência* (2ª. ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1990). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1982). *A psicologia da criança*. São Paulo: Difel.
- Ramozzi-Chiarottino, Z. (2005). Os “estágios” de desenvolvimento da inteligência. Em M.

- C. Pinto (Org.), *Coleção memória da pedagogia: Jean Piaget* (Vol.1, pp.16-23). São Paulo: Segmento-Duetto.
- Reis, S. M. (2002). Gifted females in elementary and secondary school. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 125-135) Washington, DC: Prufock Press.
- Renzulli, J. S. (Org.). (1986). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: a how-to guide for educational excellence* (2a. ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Smith, L. H. (2001). *Learning Styles Inventory*. Mansfield, Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2000). *Scales for rating the behavior characteristics of superior students. Revised edition (SRBCSS-R)*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Richards, J., Encel, J., & Shute, R. (2003). The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: a multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies, 14*, 153-164.
- Rimm, S. (2002). Peer pressures and social acceptance of gifted students. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 13-18) Washington, DC: Prufock Press.
- Robinson, N. M., Reis, S. M., Neihart, M., & Moon, S. M. (2002). Social and emotional issues: have we learned and what should we do now? Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 267-290) Washington, DC: Prufock Press.
- Root-Bernstein, R., & Root-Bernstein, M. (2001). *Centelhas de gênios: como pensam as pessoas mais criativas do mundo*. São Paulo: Nobel.
- Runnels, M. K.T., Tirri, K. A., & Adams, A. M. (2000). A cross-cultural study of teachers' attitudes toward gifted children and programs for gifted children. *Gifted and Talented International, 15*, 103-112.
- Sabatella, M. L. P. (2005). *Talento e superdotação: problema ou solução?* Curitiba: Editora IBPEX.

- Sabatella, M. L. P. (2007). Atendimento às famílias de alunos com altas habilidades. Em D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades* (pp. 143-150). Porto Alegre: Artmed.
- Sabatella, M. L. P., & Cupertino, C. M. B. (2007). Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. Em D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (Vol.1: Orientação a professores, pp. 67-80). Brasília: MEC/SEESP.
- Saito, M. I. (2001). Medicina de adolescentes: visão histórica e perspectiva atual. Em M. I. Saito & L. E. V. Silva (Orgs.), *Adolescência: prevenção e risco* (pp. 3-9). São Paulo: Ateneu.
- Sak, U. (2004). A synthesis of research on psychological types of gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 15, 70-79.
- Sankar-DeLeeuw, M. (2004). Case studies of gifted kindergarten children: Profiles of promise. *Roeper Review*, 26, 192 – 108.
- Schlosser, G. A., & Yewchuk, C. R. (1998). Growing up feelings special: Retrospective reflections of eminent Canadian women. *Roeper Review*, 21, 175-182.
- Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R., & Rost, D. H. (2006). Families with gifted adolescents. *Educational Psychology*, 26, 19-32.
- Schoen-Ferreira, T. H., Silva, D. A., Farias, M. A., & Silvas, E. F. M. (2002). Perfil e principais queixas dos clientes encaminhados ao centro de atendimento e apoio psicológico ao adolescente (CAAA) – UNIFESP/EPM. *Psicologia em Estudo*, 7, 73-82.
- Schuler, P. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 71-79). Washington, DC: Prufrock Press.
- Schultz, R. A., & Deslile, J. R. (2003). Gifted adolescents. Em N. Colangelo & G. A. Davis (Orgs.), *Handbook of gifted education* (3a. ed., pp. 483-492). London: Pearson Education.
- Setúbal, A. (1999). Análise de conteúdo: suas implicações nos estudos das comunicações. Em M. L. Martinelli (Org.), *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio* (pp. 59-77). São Paulo: Veras.
- Shanahan, M. J., Sulloway, F., & Hofer, S. (2000). Change and constancy in developmental contexts. *International Journal of Behavioral Development*, 24,

421-427.

- Sheffield, C. C. (2007). Technology and the gifted adolescent: Higher order thinking, 21st century literacy, and the digital native. *Meridian Middle School Computer Technologies Journal*, 20. Retirado Maio 12, 2007, da <http://www.ncsu.edu/meridian/sum2007/gifted/index.htm>
- Shumow, L. (1997). Daily experiences and adjustment of gifted low-income urban children at home and school. *Roeper Review* 20, 35-38.
- Silverman, L. K. (Org.). (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 31-37). Washington, DC: Prufrock Press.
- Simonton, D. K. (2002). *A origem do gênio*. Rio de Janeiro: Record.
- Simonton, D. K. (2004). Adding developmental trajectories to the DMGT: Nonlinear and nonadditive genetic inheritance and expertise acquisition. *High Ability Studies*, 15. Retirado Julho 14, 2006, da http://web116.epnet.com/citation.asp?tb=1&_ug=sid+8665491D%2D6CAA%2D48CO...html
- Singh, H., & O'Boyle, M. W. (2004). Interhemispheric interaction during global-local processing in mathematically gifted adolescents, average-ability youth, and college students. *Neuropsychology*, 18, 371-377.
- Snowden, P. L., & Christian, L. G. (1999). Parenting the young gifted child: Supportive behaviors. *Roeper Review*, 21, 251-221.
- Soares, A. M. I., Arco-Verde, Y. F. S., & Baibich, T. M. (2004). Superdotação: identificação e opções de atendimento. *Educar*, 23, 125-141.
- Soffner, M. F., & Newsome, D. W. (2001). Identity development of gifted female adolescents: The influence of career development, age, and life-role salience. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12, 201-211.
- Solow, R. (2001). Parent's conception of giftedness. *Gifted Child Today*, 24, 14-22.
- Staudt, B., & Neubauer, A. C. (2006). Achievement, underachievement and cortical activation: a comparative EEG study adolescents of average and above-average intelligence. *High Ability Studies*, 17, 3-16.
- Stroili, M. H. M. (2001). Escola: o aprendizado em questão. Em M. I. Saito & L. E. Silva, (Orgs.), *Adolescência: prevenção e risco* (pp. 169-176). São Paulo: Ateneu.
- Strom, R., & Strom, S. (1998). *Parent Success Indicator Manual*. Bensenville, Illinois: Scholastic Testing Service.

- Subotnik, R. F. (2003). A developmental view of giftedness: From being to doing. *Roeper Review*, 26, 14-15.
- Tacher, E. L., & Readdick, C. A. (2006). The relation between aggression and creativity among second graders. *Creativity Research Journal*, 18, 261-267.
- Terman, L. (1971). A descoberta e o estímulo do talento excepcional. Em D. Wolfle (Org.), *A descoberta do talento: estudos sobre o desenvolvimento excepcional das habilidades e capacidades humanas* (pp. 3-22). Rio de Janeiro: Lidador.
- Tirri, K., & Pehkonen, L. (2002). The moral reasoning and scientific argumentation of gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 13, 120-129.
- Tolan, S. (1994). Discovering the gifted ex-child. *Roeper Review*, 17, 134-138.
- Torrance, D. A. (2000). Qualitative studies into bullying within special school. *British Journal of Special Education*, 27, 16-21.
- Tudge, J., Putnam, S., & Valsiner, J. (1996). Culture and cognition in developmental perspective. Em R. B. Cairns, G. H. Elder, & E. J. Costello (Orgs.), *Developmental science* (pp. 190-222). New York: Cambridge University Press.
- UNICEF. (2002a). *Relatório sobre a situação da adolescência no Brasil*. Brasília: UNICEF.
- UNICEF. (2002b). *A voz do adolescente*. Brasília: UNICEF.
- Van Tassel-Baska, J. (1989a). Gifted programs and services: What are the nonnegotiables? *Theory into Practice*, 44, 90-97.
- Van Tassel-Baska, J. (1989b). The disadvantaged gifted. Em J. F. Feldhusen, (Org.), *Excellence in educating the gifted* (pp. 53-69). Denver: Love.
- Vieira, N. J. W. (2005). *Viagem à "Mojave-Óki!": uma trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Vieira, N. J. W. (2006). Uma trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em educação infantil. Em S. N. Freitas (Org.) *Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas* (pp. 89-108). Santa Maria: Editora da UFSM.
- Virgolim, A. M. R. (2007a). *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: MEC/SEESP.
- Virgolim, A. M. R. (2007b). O desenvolvimento do autoconceito. Em D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (Vol. 2: Atividades de estimulação de alunos, pp. 35-54). Brasília:

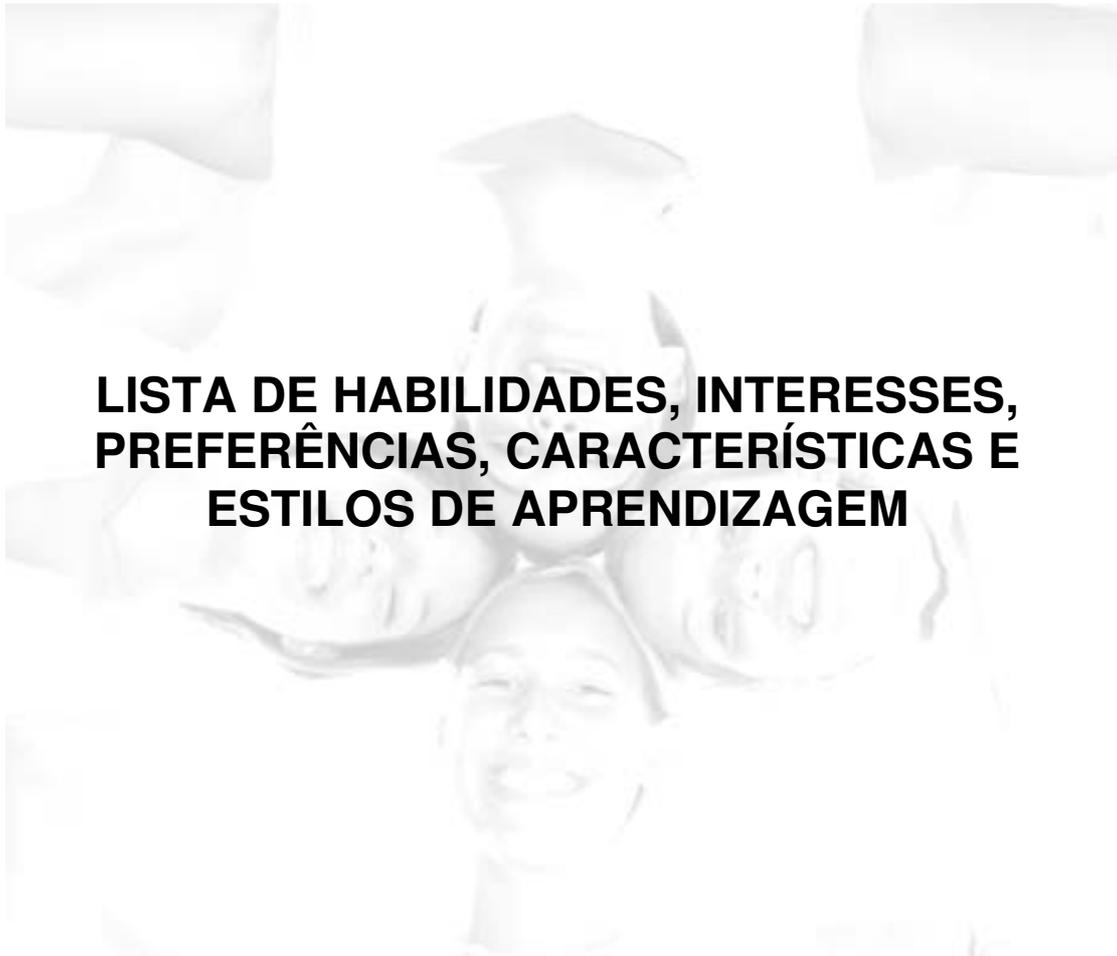
MEC/SEESP.

- Von Eye, A., & Schuster, C. (2000). The road to freedom - Developmental methodology in the third millennium. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 35 - 43.
- Vygotsky, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Waller, M. A. (2001). Resilience in ecosystemic context: evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 7, 1-8.
- Wallon, H. (1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- Wechsler, S. M. (1998). *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas: Editora Psy.
- Winner, E. (1998). *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55, 159-169.
- Winegar, L. T. (1997). Developmental research and comparative perspectives: Applications to developmental science. Em J. Tudge, M. J. Shanahan & J. Valsiner (Orgs.), *Comparisons in human developmental* (pp. 13-33). New York: Cambridge University Press.
- Zajonc, R. B. (2001). The family dynamics of intellectual development. *American Psychologist*, 56, 490-496.
- Zuo, L., & Tao, L. (2001). Importance of personality in gifted children's identity formation. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12, 212-224.

ANEXOS

ANEXO 1

Nome: _____ Idade: _____ Sexo: Feminino Masculino
Escola de origem: Pública Particular Escola: _____ Série: _____
Frequenta a Sala de Recursos (RA) _____ desde: _____
 Área de talento: _____ Área Acadêmica: _____
Nome do professor da SR.: _____ Preenchido em: ___/___/___ ID: _____



LISTA DE HABILIDADES, INTERESSES, PREFERÊNCIAS, CARACTERÍSTICAS E ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Prezado aluno(a):

Ao responder a essa lista leia as afirmações com cuidado e assinale-as de acordo com o que melhor descrever suas habilidades, interesses, preferências, características, relações e estilos de aprendizagem. Não há respostas certas ou erradas. O importante é que cada item assinalado reflita a sua percepção sobre os aspectos listados.

Desde já, OBRIGADA pela sua participação e atenção!

LISTA DE HABILIDADES, INTERESSES E PREFERÊNCIAS E ESTILOS DE APRENDIZAGEM

I. HABILIDADES				
Assinale faça bem, faria bem se soubesse, não faço bem ou não faço com relação a cada item.				
Lingüísticas ou verbais	Faço bem	Faria bem se soubesse	Não faço bem	Não faço
1. Memorizar textos				
2. Falar em público				
3. Produzir textos				
4. Argumentar e defender idéias				
5. Sintetizar e resumir textos				
6. Buscar e selecionar informações				
7. Brincar com as palavras				
8. Escrever poesias				
9. Ler histórias				
10. Contar histórias				
11. Participar de debates				
12. Escrever peças de teatro				
13. Apresentar seminários				
14. Ministras palestras				
15. Ler clássicos da literatura				
16. Transmitir e ensinar conceitos				
17. Falar outras línguas e idiomas				
18. Fazer palavras cruzadas				
19. Organizar idéias por escrito				
20. Entrevistar pessoas				
21. Comentar filmes				
22. Escrever livros				
23. Relatar notícias				
Lógico-Matemáticas	Faço bem	Faria bem se soubesse	Não faço bem	Não faço
1. Fazer cálculos				
2. Trabalhar com estruturas lógicas				
3. Resolver ou solucionar problemas matemáticos				
4. Trabalhar com números				

5. Construir gráficos e tabelas				
6. Construir padrões e seqüências numéricas				
7. Contar e classificar objetos				
8. Fazer estatísticas				
9. Programar passos e etapas de projetos				
10. Utilizar estratégias diversificadas para quantificar coisas				
11. Construir teorias e hipóteses a partir de números				
12. Calcular pesos e medidas				
13. Relacionar área e volume				
14. Calcular usando a medida de tempo				
15. Montar cronogramas e calendários				
16. Fazer estimativas				
17. Identificar relações numéricas				
18. Elaborar charadas e desafios com números				
19. Desenvolver estratégias para jogos				
20. Generalizar regras				
21. Trabalhar com processos complexos				
Mecânicas e de Construção	Faço bem	Faria bem se soubesse	Não faço bem	Não faço
1. Construir engenhocas e objetos				
2. Arquitetar estruturas				
3. Construir máquinas				
4. Desmontar e montar coisas				
5. Consertar objetos				
6. Montar objetos com blocos tipo Lego				
7. Construir brinquedos				
8. Inventar novas utilidades para objetos e coisas				
9. Manipular objetos				
10. Consertar carros				
11. Trabalhar com equipamentos eletrônicos				
12. Participar de simulações				
13. Desmontar e montar computadores				
14. Criar por meio da computação gráfica				
15. Descobrir novas funções para peças e utensílios				
16. Montar quebra-cabeças				
17. Construir robôs (robótica)				
18. Utilizar diversas ferramentas				

Espaciais ou visuais	Faço bem	Faria bem se soubesse	Não faço bem	Não faço
1. Desenhar				
2. Planejar e organizar os ambientes (design)				
3. Criar cenários de peça				
4. Criar e elaborar a apresentação de sites				
5. Fazer apresentações em multimídia				
6. Interpretar mapas e diagramas				
7. Filmar eventos e pessoas				
8. Fazer gravuras				
9. Grafitar				
10. Misturar e combinar cores				
11. Criar estruturas com materiais diversos				
12. Esculpir				
13. Trabalhar com artes gráficas				
14. Construir maquetes				
15. Trabalhar com conceitos geométricos				
16. Construir roteiros de viagem e trajetos				
17. Fazer transformações nos espaços				
18. Fotografar				
Musicais	Faço bem	Faria bem se soubesse	Não faço bem	Não faço
1. Cantar				
2. Compor músicas				
3. Brincar com sons				
4. Trabalhar com sonoplastia				
5. Interpretar músicas				
6. Tocar instrumentos				
7. Reger				
8. Fazer arranjos musicais				
9. Criar musicais				
10. Escrever letras de músicas				
11. Musicar letras e poemas				
12. Discutir sobre gêneros e estilos musicais				
13. Imitar sons da natureza				
14. Brincar com a voz				
15. Ouvir música				
Corporais e cinestésicas	Faço bem	Faria bem se	Não faço	Não faço

		soubesse	bem	
1. Praticar esportes				
2. Dançar				
3. Explorar o ambiente por meio de movimentos				
4. Dramatizar				
5. Criar coreografias				
6. Realizar mímicas				
7. Imitar pessoas				
8. Fazer mágicas				
9. Inventar movimentos corporais diferentes				
10. Dar cambalhotas e fazer piruetas				
11. Saltar				
12. Comunicar-se por meio de gestos				
13. Imitar o movimento de máquinas e animais				
Interpessoais				
	Faço bem	Faria bem se soubesse	Não faço bem	Não faço
1. Relacionar-me com as pessoas				
2. Comunicar pensamentos e idéias				
3. Ouvir e argumentar sobre opiniões				
4. Cooperar com atividades em grupo				
5. Fazer amigos				
6. Organizar grupos				
7. Liderar grupos				
8. Resolver e solucionar conflitos				
9. Compreender os sentimentos alheios				
10. Colocar-me na posição do outro				
11. Planejar e executar atividades de assistência social				
12. Aconselhar				
13. Organizar eventos culturais e sociais				
14. Promover e organizar festas				
15. Ouvir as pessoas				
16. Perceber e reconhecer as intenções das pessoas				
17. Influenciar as opiniões e ações dos outros				
Intrapessoais				
	Faço bem	Faria bem se soubesse	Não faço bem	Não faço
1. Fazer as coisas no meu ritmo				
2. Refletir sobre meus sentimentos e idéias				
3. Trabalhar com pesquisa				

4. Observar pessoas e fenômenos				
5. Pensar em várias alternativas para solucionar problemas				
6. Gerenciar tempo, emoções e aprendizagem				
7. Reconhecer meus fracassos e sucessos				
8. Estabelecer metas e planos pessoais				
9. Estabelecer padrões e valores morais e éticos				
10. Agir de acordo com minha intuição				
11. Reconhecer limites e regras				

Naturalistas	Faço bem	Faria bem se soubesse	Não faço bem	Não faço
1. Participar de passeios e trilhas ecológicas				
2. Explorar a natureza				
3. Estudar sobre plantas e animais				
4. Estudar os biosistemas ecológicos				
5. Identificar e classificar os seres vivos				
6. Reconhecer como interagem os elementos da natureza				
7. Identificar galáxias, estrelas e planetas				
8. Manipular e observar objetos ao microscópio				
9. Colecionar insetos				
10. Colecionar rochas				
11. Cuidar de hortas e jardins				
12. Cuidar de animais				
13. Participar de programas e projetos de proteção ao meio ambiente				
14. Observar o comportamento animal				
15. Observar e identificar características climáticas				
16. Realizar experimentos				
17. Participar de feiras de ciências				
18. Catalogar espécies				

II. PREFERÊNCIAS, INTERESSES E ASPECTOS MOTIVACIONAIS

Assinale sim, não ou às vezes para cada uma das preferências listadas.

	Sim	Não	Às vezes
1. Gosto de correr riscos			
2. Tenho muitas idéias sobre muitas coisas			
3. Valorizo a fantasia e a imaginação			
4. Prefiro lidar com idéias e coisas lógicas e palpáveis			

5. Gosto de ser diferente			
6. Tenho um espírito aventureiro			
7. Gosto de questionar			
8. Defendo rigidamente meus pontos de vista			
9. Costumo ser bem humorado(a)			
10. Gosto de experimentar coisas novas			
11. Confio em minhas habilidades			
12. Gosto de rotinas e de fazer as coisas sempre do mesmo jeito			
13. Tenho interesse por muitas coisas diferentes			
14. Tenho dificuldade em estabelecer e obedecer a limites			
15. Vejo sempre o lado positivo das coisas, eventos e circunstâncias			
16. Gosto de fazer comparações entre coisas diferentes			
17. Gosto de ser independente			
18. Costumo ter idéias incomuns e originais			
19. Gosto de elaborar novas utilidades para coisas e objetos			
20. Uso a imaginação para resolver problemas			
21. Confio em minha intuição			
22. Tenho medo de errar			
23. Tenho medo de parecer ridículo ou tolo ao expor minhas idéias			
24. Gosto de criar novos caminhos e alternativas			
25. Costumo ser impaciente com idéias comuns			
26. Gosto de desafios			
27. Gasto muito tempo com coisas de seu interesse			
28. Gosto de colecionar coisas			
29. Gosto de ler sobre vários assuntos			
30. Gosto de ser o centro das atenções			
31. Perco a noção de tempo quando trabalho em coisas do meu interesse			
32. Gosto de tirar boas notas na escola			
33. Gosto de estudar			
34. Gosto de liderar projetos e grupos			
35. Gosto de tomar a iniciativa			
36. Gosto de ficar sozinho(a) na maior parte do meu tempo livre			
37. Gosto de planejar as coisas nos mínimos detalhes			
38. Prefiro envolver-me com uma coisa de cada vez			
39. Gosto de ficar ao ar livre observando a natureza			
40. Gosto de fazer experiências e experimentações			
41. Gosto de trabalhar com pouca orientação			
42. Costumo ir até o fim quando busco atingir um objetivo			
43. Prefiro situações onde posso tomar a iniciativa e conduzir meu trabalho			
44. Prefiro continuar trabalhando em um projeto mesmo quando as coisas			

não estão dando muito certo			
45. Prefiro a companhia de pessoas mais velhas			
46. Prefiro a companhia de pessoas da minha idade			
47. Outros:			
III. CARACTERÍSTICAS PESSOAIS			
Assinale sim, não ou às vezes para cada uma das características listadas.			
	Sim	Não	Às vezes
1. Tenho excelente memória			
2. Sou idealista			
3. Aprendo com facilidade sobre qualquer tópico ou tema			
4. Sou perfeccionista			
5. Sou exigente com os outros			
6. Sou criativo			
7. Gosto de chamar a atenção sobre mim			
8. Sinto grande empatia e compaixão pelos outros			
9. Sou indeciso			
10. Costumo tomar decisões rápidas			
11. Tenho interesse por muitas coisas ao mesmo tempo Se sim, quais? _____			
12. Sou sensível a certos tipos de toque			
13. Sou sensível a certos tipos de iluminação			
14. Sou sensível a certos tipos de gostos			
15. Sou sensível a certos tipos de cheiros			
16. Sou sensível a certos tipos de alimentos			
17. Gosto de dormir mais de 8h por dia			
18. Fico irritado facilmente			
19. Sou agitado e inquieto			
20. Choro e fico emocionado com facilidade			
21. Sou extrovertido			
22. Sou tímido			
23. Sou curioso			
24. Sou organizado e disciplinado			
25. Sou persistente			

26. Sou exigente comigo mesmo			
27. Tenho uma auto-imagem positiva			
28. Tenho valores morais sólidos			
29. Sou ético nas minhas ações			
30. Sou crítico			
31. Sou independente			
32. Tenho iniciativa			
33. Tenho senso de humor			
34. Sou sensível às injustiças			
35. Realizo as tarefas de que gosto com intensidade			
36. Sou conformista, aceito as coisas como elas são			
37. Outra: _____			

IV. RELAÇÕES INTERPESSOAIS E ACADÊMICAS

Assinale sim ou não de acordo com a sua percepção sobre os relacionamentos listados.

	Sim	Não
1. Sou aceito e integrado na minha família		
2. Sou aceito e integrado na escola		
3. Sou aceito e integrado na sala de recursos		
4. Sou aceito e integrado na comunidade onde moro		
5. Sou aceito e integrado em outros locais que frequento (igreja, clube, etc)		
6. Tenho muitos amigos		
7. Sinto-me constrangido, rejeitado ou discriminado por ser talentoso		
8. Costumo tirar boas notas na escola Se sim, em quais disciplinas: _____		
9. Costumo fazer coisas originais		
10. Já me colocaram apelidos pejorativos		
11. Já sofri agressão verbal por causa do meu talento		
12. Já sofri agressão física por causa do meu talento		
13. Já me envolvi em brigas		
14. Já recebi prêmios em concursos		
15. Tive ou tenho um professor (mentor) que me influenciou de forma positiva		
16. Tive ou tenho um professor que me influenciou de forma negativa		
17. Encontrei obstáculos quanto ao desenvolvimento do meu talento		

Se sim, qual(is)? _____		
18. Um evento ou projeto em particular influenciou ou tem influenciado o desenvolvimento do meu talento? Se sim, qual(is)? _____		
19. Admiro alguém que me serve de modelo ou inspiração Se sim, quem? _____ O que você mais admira nessa(s) pessoa(s)? _____		
VI. ESTILOS DE APRENDIZAGEM		
Assinale com um "X" a maneira como você aprende melhor		
1. Lendo		
2. Escrevendo		
3. Fazendo experimentos		
4. Por meio de elementos visuais: gráficos, esquemas, esboços		
5. Por meio de elaboração de relatórios		
6. Observando como se faz		
7. Discutindo minhas idéias com outras pessoas		
8. Ensinando para outras pessoas		
9. Elaborando perguntas		
10. Respondendo a perguntas		
11. Fazendo comparações entre uma informação com outros fatos e eventos		
12. Conversando com outras pessoas		
13. Trabalhando em grupo		
14. Trabalhando sozinho		
15. Trabalhando no desenvolvimento de projetos		
16. Ouvindo aulas expositivas		
17. Assistindo palestras		
18. Observando detalhadamente pessoas, objetos ou elementos naturais		
19. Planejando passos ou atividades		
20. Participando de atividades práticas		
21. Estudando biografias		
22. Participando de projetos independentes ou autodirigidos		
23. Participando de debates		
24. Trabalhando com movimento		
25. Dramatizando		
26. Estabelecendo relações e comparações		
27. Outro: _____		

1. O que é talento para você?

2. O que é superdotação para você?

3. Você se considera uma pessoa talentosa? () sim () não
Por quê?

4. Você se considera uma pessoa superdotada? () sim () não
Por quê?

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA FAMILIAR

Maria Auxiliadora Dessen

Laboratório de Desenvolvimento Familiar - Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília - UnB

I - IDENTIFICAÇÃO

1. Família: n° _____ 2. Adolescente Iniciais : _____ 3. Data de nascimento: __/__/__
4. Posição do filho participante do estudo na Família: único primogênito caçula outro: _____
5. O aluno reside com: mãe pai madrasta padrasto outro responsável: _____
5. Questionário respondido por: mãe pai madrasta padrasto outro responsável: _____
6. Aplicador: _____ Data: __/__/__ Início: __hs __min - Término: __hs __min

II – DADOS DEMOGRÁFICOS

1. Nome da mãe ou madrasta (iniciais): _____

Nome do pai ou padrasto (iniciais): _____

Nome do responsável (iniciais): _____

2. Idade (anos, meses):

Mãe biológica: _____ Madrasta: _____ Responsável: _____

Pai biológico: _____ Padrasto: _____

3. Estado civil atual:

a) casados vivem juntos separado/divorciado viúvo solteiro

b) 1º companheiro 2º companheiro 3º companheiro 4º companheiro ou +

c) Há quanto tempo você vive com o seu(sua) companheiro(a) atual? (anos e meses) _____

d) Há quanto tempo você se separou do pai/mãe biológico(a) do adolescente? (anos e meses) _____

4. Quantos filhos teve com cada companheiro(a)?

1º companheiro(a) _____ 2º companheiro(a) _____

3º companheiro(a) _____ 4º companheiro(a) ou + _____

5. Escolaridade:

	Primeiro Grau	Segundo Grau	Graduação	Pós-Graduação	Completo	Incompleto
Mãe						
Pai						
Madrasta						
Padrasto						
Responsável						

6. **Ocupação atual:** _____

6.1. () Funcionário público () Funcionário privado 6.2. () Desempregado () Aposentado

A) CATEGORIAS DE OCUPAÇÃO	Mãe	Mdra	Pai	Pdra	Resp.	B) JORNADA DE TRABALHO			
						Tempo de serviço	Horas por dia	Dias por semana (2ª. a dom.)	Escala de serviço
1. Serviços Básicos (Limpeza, Domésticos)									
2. Serviços Administrativos e Gerenciais									
3. Serviços técnicos em geral									
4. Serviços de comércio e venda									
5. Operacionais gerais (secretaria, almoxarifado, laboratório)									
6. Serviços de estética e beleza									
7. Profissionais Liberais									
8. Profissionais da educação									
10. Militar									
11. Outros (especificar) _____									
12. Trabalho em casa									

Nota: mdra = madrasta, pdra = padrastrô e resp. = responsável.

7. Religião

- a) Possui religião? Sim Não
- b) Qual? Católica Evangélico Espírita Protestante Outras (especificar): _____
- c) Frequência às atividades da comunidade religiosa
- Semanalmente Mensalmente Quinzenalmente
- Esporadicamente (pelo menos uma vez por ano) não freqüente

8. Renda Familiar ATUAL (por mês):

Mãe (ou madrasta) = R\$ _____ Pai (ou padrastrô) = R\$ _____ Responsável: R\$ _____

Outros (que contribuam): Quem? _____ Valor = R\$ _____

TOTAL= R\$ _____ Total em salários mínimos: _____

9. Residência:

Área urbana: _____ Área rural: _____

Centro: _____ Periferia: _____

10. Moradia

- a) Tipo de moradia: Casa Apartamento Barraco Sem teto Outros
- b) Situação da moradia: Própria Alugada Invasão Cedida Outros

11. Quem mora na casa? Há quanto tempo (anos; meses)?Parentes por parte de pai Avô – Tempo: _____ Avó – Tempo: _____ Tio – Tempo: _____ Tia – Tempo: _____ Outro: _____ - Tempo: _____Parentes por parte da mãe Avô – Tempo: _____ Avó – Tempo: _____ Tio – Tempo: _____ Tia – Tempo: _____ Outro: _____ - Tempo: _____Não familiares Empregada - Tempo: _____ Outro: _____ - Tempo: _____**12. Constelação familiar:**

a) Número de filhos que residem com a família: _____ Pai: _____ mãe: _____ Padrasto: _____ Madrastra: _____

b) Há algum filho morando com parentes ou amigos? Sim Não

Motivo: _____

c) Dados demográficos e acadêmicos sobre os filhos que moram com a família:

- Idade
- Sexo: (1) Masculino (2) Feminino

Dados acadêmicos:

- Etapa do Ensino: (1) Educação Infantil (2) Ensino Fundamental (3) Ensino Médio (4) Ensino Superior
- Instituição: (1) Pública (2) Privada
- Período: (1) Matutino (2) Vespertino (3) Noturno (4) Integral - diurno
- Atividades complementares: (1) Sala de Recursos (2) Curso de Idiomas (3) Curso de informática/computação (4) Curso de Artes (5) Esportes (6) Outro (especificar) _____

FILHOS	Idade	Sexo	Etapa de Ensino	Instituição	Período	Atividades Complementares	Filho identificado como Talento
<input type="checkbox"/> Único							
<input type="checkbox"/> Primogênito							
<input type="checkbox"/> Segundo							
<input type="checkbox"/> Terceiro							
<input type="checkbox"/> Quarto							
<input type="checkbox"/> Outros							

Obs.: Assinalar com um X o filho que está participando da pesquisa. Se necessário utilize o verso do questionário para listar os demais filhos.

III – CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA FAMILIAR**A) Quanto às atividades de lazer da família****1. Local**

LOCAL	ATIVIDADES
Dentro de casa	
Na vizinhança	
Na residência de parentes e amigos	
Em locais públicos	
Outros - _____	

2. Tipo de atividades de lazer

ATIVIDADES SOCIAIS	FREQUÊNCIA				
	Diariamente	1 vez por semana	1 a 3 vezes ao mês	Menos que uma vez por mês	Nunca
Religiosas					
Grupos de estudo					
Missas/ Cultos em geral					
Eventos sociais / festas					
Assistência à comunidade					
Encontros sociais com familiares / amigos					
Visitas					
Festas e Comemorações em geral					
Passeios					
Culturais/Sociais					
Festas típicas					
Cinema, teatro					
Visitas a centros culturais					
Viagens curtas					
Viagens longas					
Shoppings					
Clubes					
Outras alternativas – Indicar: _____					
Não participamos de atividades de lazer					

3. Com quem a família compartilha as atividades de lazer?

a) Família com filhos do próprio casal

- Todos os membros da família (que residem no mesmo local) Toda família com avós
 Apenas mãe e filhos Toda família com parentes em geral
 Apenas pai e filhos Toda família com amigos

b) Família com pais separados

- Apenas os membros da família do pai Apenas os membros da família do pai e da madrasta
 Apenas os membros da família da mãe Apenas os membros da família da mãe e do padrasto
 Todos os membros da família (que residem no mesmo local) Toda família com amigos
 Todos os membros da família (inclusive os que não residem no mesmo local)
 Toda família com parentes em geral

c) Família do responsável

- Todos os membros da família (que residem no mesmo local) Toda família com parentes em geral
 Apenas o responsável com filhos Toda família com amigos
 Apenas o responsável e o participante da pesquisa

4. Quais as atividades rotineiras dos membros da família que residem no mesmo local durante a semana?

5. Qual o seu conceito de superdotação?

6. Qual o seu conceito de talento?

7. Você considera seu (sua) filho(a) superdotado? Sim Não **Por que?**

8. Você considera seu (sua) filho(a) talentoso? Sim Não **Por que?**

ANEXO 3

INDICADORES DE SUCESSO PARENTAL

Versão Adolescentes

Robert D. Strom e Shirley K. Strom

Traduzido por Jane Farias Chagas

Usado com Permissão

Você deve responder às perguntas deste questionário pensando em seu pai, sua mãe ou em outra pessoa que é responsável por você. Escolha um deles como referência para suas respostas.

Identificação do Aluno

Nome do aluno: _____

Escreva o nome de quem você está pensando enquanto responde a esse questionário:

pai, mãe ou responsável: _____

<p>1. Eu sou:</p> <p>1) ___ do sexo masculino</p> <p>2) ___ do sexo feminino</p> <p>2) Minha idade é :</p> <p>1) ___ 12 anos</p> <p>2) ___ 13 anos</p> <p>3) ___ 14 anos</p> <p>4) ___ 15 anos</p> <p>5) ___ 16 anos</p> <p>6) ___ 17 anos</p> <p>7) ___ 18 anos</p> <p>3) Minhas notas escolares são:</p> <p>1) ___ acima da média</p> <p>2) ___ na média</p> <p>3) ___ abaixo da média</p> <p>4) Este pai/ mãe ou responsável indicado é:</p> <p>1) ___ casado(a) pela 1 vez</p> <p>2) ___ casado(a) pela 2 vez</p> <p>3) ___ separado(a)</p> <p>4) ___ divorciado(a)</p> <p>5) ___ solteiro(a)</p> <p>6) ___ viúvo (a)</p> <p>5) Este responsável é meu :</p> <p>1) ___ padrasto</p> <p>2) ___ madrasta</p> <p>3) ___ avô</p> <p>4) ___ avó</p> <p>5) ___ outro – especifique: _____</p>	<p>6) A idade deste pai/ mãe/ responsável é :</p> <p>1) ___ menos de 30 anos</p> <p>2) ___ 30 a 39 anos</p> <p>3) ___ 40 a 49 anos</p> <p>4) ___ mais de 50 anos</p> <p>7) O tanto de tempo que gasto conversando com ele(a) é:</p> <p>1) ___ menos de 1 hora</p> <p>2) ___ 1 a 3 horas</p> <p>3) ___ 3 a 5 horas</p> <p>4) ___ 5 a 10 horas</p> <p>5) ___ mais de 10 horas</p> <p>8) Este pai/ mãe/ responsável</p> <p>1) ___ trabalha meio-período</p> <p>2) ___ trabalha 8 horas por dia</p> <p>3) ___ trabalha mais de 8 horas por dia</p> <p>4) ___ não trabalha</p> <p>5) ___ trabalha em casa.</p>
---	---

Indicadores de Sucesso Parental – Versão Filhos
--

Instruções: Você deve marcar apenas uma resposta que se aproxima ao máximo dos seus sentimentos em relação ao pai, mãe ou responsável indicado.

Meu pai, minha mãe ou responsável:

1. Escuta o que eu tenho a dizer.

sempre muitas vezes raramente nunca

2. Vê o lado positivo das situações.

sempre muitas vezes raramente nunca

3. Conversa comigo sobre os programas de televisão que assistimos juntos.

sempre muitas vezes raramente nunca

4. É bastante honesto(a) comigo ao expressar seus sentimentos.

sempre muitas vezes raramente nunca

5. Demonstra que aprende comigo.

sempre muitas vezes raramente nunca

6. Confia em mim.

sempre muitas vezes raramente nunca

7. Costuma me disciplinar de forma justa e adequada.

sempre muitas vezes raramente nunca

8. Conversa comigo sobre minhas amizades.

sempre muitas vezes raramente nunca

9. Conversa comigo sobre namoro.

sempre muitas vezes raramente nunca

10. Aceita minhas críticas.

sempre muitas vezes raramente nunca

Meu pai, minha mãe ou responsável:

11. Tem dificuldade em conseguir tempo para participar de minhas atividades escolares.

sempre muitas vezes raramente nunca

12. Tem dificuldade em limitar o tempo que eu gasto assistindo televisão.

sempre muitas vezes raramente nunca

13. Tem dificuldade em aceitar a forma como eu organizo o meu tempo.

sempre muitas vezes raramente nunca

14. Não tem tempo para ficar comigo.

sempre muitas vezes raramente nunca

15. Tem dificuldade de fazer coisas comigo porque ele(a) está cansado(a).

sempre muitas vezes raramente nunca

16. Tem dificuldade em ser paciente comigo.

sempre muitas vezes raramente nunca

17. Tem dificuldade em me deixar tomar decisões.

sempre muitas vezes raramente nunca

18. Tem dificuldades em permitir que eu passe tempo com meus amigos.

sempre muitas vezes raramente nunca

19. Tem dificuldade em permitir que eu tenha tempo para ficar sozinho.

sempre muitas vezes raramente nunca

20. Tem dificuldades em arranjar tempo para ele(a) mesmo(a).

sempre muitas vezes raramente nunca

Meu pai, minha mãe ou responsável:

21. Ensina-me a viver de forma saudável.
 sempre muitas vezes raramente nunca
22. Ensina-me a respeitar os sentimentos das outras pessoas.
 sempre muitas vezes raramente nunca
23. Ensina-me a perceber e distinguir entre o que é certo e o que é errado.
 sempre muitas vezes raramente nunca
24. Ensina-me a lidar com o estresse ou frustração.
 sempre muitas vezes raramente nunca
25. Ensina-me a usar a imaginação e ser criativo.
 sempre muitas vezes raramente nunca
26. Ensina-me a tratar igualmente as pessoas de ambos os sexos.
 sempre muitas vezes raramente nunca
27. Ensina-me a refletir sobre meus próprios atos e avaliar-me a mim mesmo.
 sempre muitas vezes raramente nunca
28. Ensina-me como gastar dinheiro.
 sempre muitas vezes raramente nunca
29. Ensina-me que o esforço é a chave do sucesso.
 sempre muitas vezes raramente nunca
30. Ensina-me sobre religião e é um bom exemplo.
 sempre muitas vezes raramente nunca

Meu pai, minha mãe ou responsável:

31. Demonstra frustração ou insatisfação com a forma como sigo regras.
 sempre muitas vezes raramente nunca
32. Demonstra frustração ou insatisfação em relação ao meu modo de falar.
 sempre muitas vezes raramente nunca
33. Demonstra frustração ou insatisfação com os valores que tenho adotado.
 sempre muitas vezes raramente nunca
34. Demonstra frustração ou insatisfação com a maneira como eu faço as tarefas de casa (domésticas).
 sempre muitas vezes raramente nunca
35. Demonstra frustração ou insatisfação com o meu modo de agir.
 sempre muitas vezes raramente nunca
36. Demonstra frustração ou insatisfação com o tipo de amigos que tenho.
 sempre muitas vezes raramente nunca
37. Demonstra frustração ou insatisfação com a minha escolha de roupas, filmes e músicas.
 sempre muitas vezes raramente nunca
38. Demonstra frustração ou insatisfação com o tanto de tempo que eu falo ao telefone.
 sempre muitas vezes raramente nunca
39. Demonstra frustração ou insatisfação quando fico de mau humor.
 sempre muitas vezes raramente nunca
40. Demonstra frustração ou insatisfação com meus hábitos de estudo.
 sempre muitas vezes raramente nunca

Meu pai, minha mãe ou responsável:

41. Gosta de estar comigo.

sempre muitas vezes raramente nunca

42. Está satisfeito com a maneira como me relaciono com os outros membros da família.

sempre muitas vezes raramente nunca

43. Está satisfeito(a) com a maneira como me relaciono com meus amigos.

sempre muitas vezes raramente nunca

44. Está satisfeito(a) com a maneira como eu ajudo os outros.

sempre muitas vezes raramente nunca

45. Está satisfeito(a) com a maneira como eu lido com as conseqüências de minhas decisões.

sempre muitas vezes raramente nunca

46. Está satisfeito(a) com a maneira como assumo minhas responsabilidades.

sempre muitas vezes raramente nunca

47. Está satisfeito(a) com minhas notas escolares.

sempre muitas vezes raramente nunca

48. Está satisfeito(a) com a confiança que eu tenho em mim mesmo.

sempre muitas vezes raramente nunca

49. Está satisfeito(a) com a maneira como eu o(a) trato.

sempre muitas vezes raramente nunca

50. Está satisfeito(a) com o meu jeito de lidar com as críticas.

sempre muitas vezes raramente nunca

Meu pai, minha mãe ou responsável:

51. Precisa de mais informações acerca de como me ajudar a ser bem sucedido na escola.

sempre muitas vezes raramente nunca

52. Precisa de mais informações acerca de como me ajudar a lidar com gangues e brigas.

sempre muitas vezes raramente nunca

53. Precisa de mais informações acerca de como me ajudar a me livrar de cigarros, drogas e álcool.

sempre muitas vezes raramente nunca

54. Precisa de mais informações acerca de como me ajudar a apreciar pessoas de outras culturas.

sempre muitas vezes raramente nunca

55. Precisa de mais informações acerca de como me ajudar em relação a questões sobre sexo.

sempre muitas vezes raramente nunca

56. Precisa de mais informações acerca de como me ajudar a estabelecer metas.

sempre muitas vezes raramente nunca

57. Precisa de mais informações acerca de como me ajudar a escolher uma profissão.

sempre muitas vezes raramente nunca

58. Precisa de mais informações acerca de como me ajudar a lidar com conflitos.

sempre muitas vezes raramente nunca

59. Precisa de mais informações acerca de como me ajudar a lidar com medos e preocupações.

sempre muitas vezes raramente nunca

60. Precisa de mais informações sobre o que esperar de mim na minha idade.

sempre muitas vezes raramente nunca

Se desejar acrescentar algo que você considera importante a respeito de sua relação com seus pais, por favor, utilize o verso desta folha.

ANEXO 4

INDICADORES DE SUCESSO PARENTAL

Para Pais

Robert D. Strom e Shirley K. Strom

Traduzido por Jane Farias Chagas

Usado com Permissão

Indicadores de Sucesso Parental – Versão para pais

Nome do Pai, Mãe ou responsável: _____

Nome do filho(a) : _____

Este instrumento tem como objetivo ajudá-lo(a) a identificar pontos fortes e reconhecer aspectos do relacionamento familiar que precisam de crescimento. Durante a leitura você obterá informações sobre seis áreas do desenvolvimento parental:

COMUNICAÇÃO: Maneira de orientar seus filhos e aprender com eles.

USO DO TEMPO: Tomada de decisão sobre a administração e organização do tempo.

ENSINO: Conjunto de orientações transmitido pelos pais.

FRUSTRAÇÃO: Tipos de comportamentos dos filhos que causam frustração ou insatisfação nos pais.

SATISFAÇÃO: Aspectos da paternidade ou maternidade que geram satisfação.

NECESSIDADE DE INFORMAÇÃO: Coisas que os pais devem saber sobre os filhos.

É importante observar que as respostas às perguntas para cada área deverão ser assinaladas de acordo com a seguinte escala:

4 - Concordo Totalmente: a afirmação é totalmente verdadeira em relação à sua prática.

3 - Concordo: a afirmação é parcialmente aplicada à sua prática

2 - Discordo: a afirmação é raramente aplicada à sua prática

1 - Discordo Totalmente: a afirmação é completamente falsa em relação à sua prática.

USO DO TEMPO PELOS PAIS

	4	3	2	1
11. Participo das atividades escolares do meu filho.				
12. Estabeleço limites quanto ao uso da televisão.				
13. Aceito a forma como meu filho administra e organiza seu tempo.				
14. Dedico bastante tempo a meu filho.				
15. Eu gosto de passar tempo com meu filho.				
16. Sou paciente com meu filho.				
17. Dou tempo ao meu filho para que ele tome decisões.				
18. Permito que meu filho passe tempo com os seus amigos.				
19. Permito que meu filho reserve um tempo para si mesmo.				
20. Sempre arranjo tempo para o lazer.				

ENSINO POR PARTE DOS PAIS

	4	3	2	1
21. Ensino ao meu filho um estilo de vida saudável.				
22. Ensino ao meu filho a se importar com os sentimentos das outras pessoas.				
23. Ensino ao meu filho sobre o que é certo e errado.				
24. Ensino ao meu filho a lidar com o estresse.				
25. Ensino ao meu filho a usar a imaginação e ser criativo.				
26. Ensino ao meu filho como tratar as pessoas de ambos os sexos igualmente.				
27. Ensino ao meu filho a avaliar a si mesmo.				
28. Ensino ao meu filho como gastar dinheiro.				
29. Ensino ao meu filho que o esforço e a dedicação são a chave para o sucesso.				
30. Ensino sobre religião ao meu filho dando um bom exemplo.				

FRUSTRAÇÃO DOS PAIS

	4	3	2	1
31. Aceito a maneira como meu filho segue as regras.				
32. Aceito o jeito de falar do meu filho.				
33. Aceito os valores do meu filho.				
34. Aceito a maneira como meu filho realiza as tarefas de casa (domésticas).				
35. Aceito o jeito de ser do meu filho.				
36. Aceito a influência dos amigos do meu filho.				
37. Aceito o estilo de roupa, filmes e músicas preferidas do meu filho.				
38. Aceito a maneira como o meu filho usa o telefone.				
39. Aceito o comportamento mal humorado do meu filho.				
40. Aceito os hábitos de estudo de meu filho.				

SATISFAÇÃO DOS PAIS

	4	3	2	1
41. Gosto de estar com meu filho.				
42. Gosto da maneira como meu filho se relaciona com os outros membros da família				
43. Gosto da maneira como o meu filho se relaciona com os seus amigos.				
44. Gosto da maneira como meu filho ajuda os outros.				
45. Gosto da maneira como meu filho considera as conseqüências de suas próprias decisões.				
46. Gosto da maneira como meu filho lida com suas responsabilidades.				
47. Gosto das notas que meu filho tira na escola.				
48. Gosto do sentimento de autoconfiança do meu filho.				
49. Gosto do jeito como meu filho me trata.				
50. Gosto do jeito como meu filho lida com as críticas.				

NECESSIDADE DE INFORMAÇÃO

	4	3	2	1
51. Sei como ajudar o meu filho a ter sucesso na escola.				
52. Sei como ajudar o meu filho a lidar com gangues e brigas.				
53. Sei como ajudar o meu filho a livrar-se do fumo, das drogas e do álcool.				
54. Sei como ajudar o meu filho a apreciar pessoas de outras culturas				
55. Sei como ajudar o meu filho a lidar com questões sobre sexo.				
56. Sei como ajudar o meu filho a traçar metas.				
57. Sei como ajudar o meu filho a escolher uma profissão.				
58. Sei como ajudar o meu filho a lidar com os conflitos.				
59. Sei como ajudar o meu filho a lidar com medos e preocupações.				
60. Sei o que esperar do meu filho nesta idade.				

Se você desejar, poderá acrescentar alguma informação sobre o seu relacionamento com seu filho, utilize o verso desta folha.

ANEXO 5**Protocolo de Entrevista com o Adolescente Talentoso**

1. Mudou alguma coisa em sua vida e/ou na estrutura da sua família depois que você foi identificado como superdotado/talentoso? Se sim, o que mudou?
2. Como é ser um adolescente talentoso? Como é conviver e se relacionar com as outras pessoas (família, escola, sala de recursos, comunidade em geral)?
3. Qual a participação ou importância da família para o desenvolvimento de seu talento?
4. Que tipo de apoio você tem encontrado (na família, na escola, comunidade em geral) e que tem contribuído para desenvolver o seu talento?
5. Você encontrou algum obstáculo quanto ao desenvolvimento do seu talento? O que você fez para superá-lo? Alguém o ajudou? Quem?
6. Como você concilia as atividades do ensino regular com as atividades desenvolvidas na sala de recursos?
7. Quais são as suas expectativas quanto ao futuro?
8. Existe alguma coisa que você gostaria que outras crianças e adolescentes talentosos soubessem e que poderia facilitar no desenvolvimento do talento delas?
9. O que é superdotação para você? Você se considera superdotado(a)?
10. O que é talento para você? Você se considera talentoso(a)?

ANEXO 6**Protocolo de Entrevista com os Pais**

1. Como você descreveria seu(sua) filho(a)? (habilidades e interesses, preferências pessoais, características pessoais, relações interpessoais e acadêmicas e estilos de aprendizagem)?
2. Como é conviver com um adolescente talentoso?
3. Qual a participação ou importância da família para o desenvolvimento de seu filho?
4. A família tem auxiliado no desenvolvimento do talento do(a) seu(sua) filho(a)? De que forma?
5. Que tipo de suporte ou apoio você tem encontrado na escola e na sociedade em geral com relação ao desenvolvimento do talento de seu(sua) filho(a)?
6. Você encontrou algum tipo de obstáculo ou barreira ao reconhecer ou ser informado sobre o talento do seu filho?
7. Quais as suas expectativas acerca do futuro de seu (sua) filho(a)?
8. Que conselho você daria aos pais de adolescentes talentosos?
9. O que é superdotação para você? Você considera seu (sua) filho(a) superdotado(a)?
10. O que é talento para você? Você considera seu (sua) filho(a) talentoso(a)?

ANEXO 7**Protocolo de Entrevista com os Irmãos****I. Identificação**

Nome: _____ Gênero: _____

Idade: _____ Escolaridade: _____

Graduação/profissão: _____ Posição na família: _____

II. Perguntas

1. Como você descreveria seu(sua) irmão(ã)? (habilidades e interesses, preferências pessoais, características pessoais, relações interpessoais e acadêmicas e estilos de aprendizagem)?
2. O que você mais aprecia em seu(sua) irmão(ã)?
3. Existem outras pessoas na família com características parecidas? Quais?
4. Como é o seu relacionamento com o seu(sua) irmão(ã)? Mudou alguma coisa no relacionamento de vocês depois que ele(a) foi identificado como talentoso/superdotado? O que mudou?
5. Como é o relacionamento dele(a) com os colegas?
6. Mudou alguma coisa na rotina ou estrutura familiar? O que mudou?
7. Em que sua família tem contribuído para o desenvolvimento do talento de seu irmão(ã)?
8. Que tipo de apoio ele tem encontrado na família, na escola e na sociedade em geral para o desenvolvimento do talento dele(a)?
6. No seu ponto de vista, quais as maiores barreiras que o seu irmão(ã) tem encontrado para o desenvolvimento do talento dele(a)?
7. O que você espera que aconteça ao seu(sua) irmão(ã) no futuro?
8. O que é superdotação para você? Você considera seu(sua) irmão(ã) superdotado(a)?
9. O que é talento para você? Você considera seu(sua) irmão(ã) talentoso(a)?

ANEXO 8**Protocolo de Entrevista com Professor Atual do Adolescente da Sala de Recursos****I. Identificação**

Nome: _____ Gênero: _____ Idade: _____

Formação Profissional: _____ Tempo de atuação no magistério: _____

Há quanto tempo trabalha com superdotados: _____ Área: _____

Sala de Recursos – RA: _____ Área: _____

É professor do adolescente desde ____/____ (mês/ano)

II. Perguntas

1. Como você descreve o seu(sua) aluno(a)? (habilidades e interesses, preferências pessoais, características pessoais, relações interpessoais e acadêmicas e estilos de aprendizagem)
2. Como você descreve o relacionamento deste aluno com você e com os colegas?
3. Houve alguma mudança no aluno desde que ele começou a freqüentar o Programa? Qual?
4. Quais as estratégias que têm sido implementadas na sala de recursos para o desenvolvimento do talento deste adolescente?
5. A família acompanha o trabalho desenvolvido com este adolescente na sala de recursos? O incentiva a desenvolver seu talento ou sua área de interesse?
6. No seu ponto de vista, quais são as contribuições ou participação da família no desenvolvimento do talento do(a) _____?
7. Quais as suas expectativas com relação ao desempenho e ao futuro do aluno?
8. O que é superdotação para você? Você considera seu(sua) aluno(a) superdotado(a)?
9. O que é talento para você? Você considera seu(sua) aluno(a) talentoso(a)?

ANEXO 9**Protocolo de Entrevista com Professor Atual do Ensino Regular****I. Identificação**

Nome: _____ Gênero: _____ Idade: _____

Formação Profissional: _____ Tempo de atuação no magistério: _____

Disciplina: _____ Série: _____

É professor do adolescente desde: _____/_____(mês/ano)

II. Perguntas

1. Como você descreveria o aluno _____? (habilidades e interesses, preferências pessoais, características pessoais, relações interpessoais e acadêmicas e estilos de aprendizagem)
2. Ele se destaca em algum tipo de atividade na sala de aula ou na escola em outras situações? Qual(is)?
3. Como você percebe a relação do aluno com os colegas na escola?
4. A família acompanha o desenvolvimento escolar do aluno? De que forma?
5. Na sua opinião, quais são as contribuições da família para o desenvolvimento do talento do(a) _____?
6. O talento desse aluno é cultivado e valorizado na escola?
7. Quais estratégias você tem utilizado para auxiliar no desenvolvimento do talento deste aluno?
8. Este aluno já enfrentou alguma dificuldade ou discriminação por apresentar um talento ou demonstrar ter altas habilidades em alguma área?
10. O que é superdotação para você? Você considera seu(sua) aluno(a) superdotado(a)?
11. O que é talento para você? Você considera seu(sua) aluno(a) talentoso(a)?



ANEXO 10
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE

Prezado Colega,

Agradeço imensamente a sua colaboração na primeira fase de coleta de dados dessa pesquisa. Nosso objetivo é descrever as características individuais e familiares de adolescentes talentosos, com idade entre **12 e 18 anos**. Nesse sentido, serão utilizados 04 instrumentos de coleta de dados, de fácil aplicação:

Alunos

1. *Lista de Habilidades, interesses, preferências, características e estilo de aprendizagem* – O aluno deve assinalar cada item como indicado no instrumento.
2. *Indicadores de Sucesso Parental – versão filhos* – O aluno deve preencher o instrumento pensando em apenas um dos genitores ou responsável. Assinalando com um “x” as alternativas como indicado no instrumento.

Pais

1. *Questionário para caracterização do sistema familiar* – deve ser aplicado pelo professor ou psicólogo segundo orientações fornecidas pela pesquisadora.
2. *Indicadores de Sucesso Parental – versão dos pais* - um dos genitores deve preencher de acordo com o que está indicado no instrumento.

O *Termo de Consentimento Informado* deve ser preenchido pelo aluno e um de seus pais como condição para participar da pesquisa. É importante ressaltar, ainda, que (a) a identidade dos participantes será mantida em sigilo e (b) é facultado a cada sujeito decidir pela não participação na pesquisa a qualquer momento que desejar.

Caso haja alguma dúvida sobre os procedimentos a serem adotados, por favor, entre em contato conosco:

Jane Farias Chagas
 Fone: (61) 3387-9286/9203-6333
 E-mail: janefc@unb.br ou janefcha@gmail.com
 Endereço: Quadra 05 conjunto F casa 53
 Sobradinho. DF – 73.030-056.
 Cordialmente, agradecemos o seu apoio.

Denise de Souza Fleith
 (professora orientadora)
 Universidade de Brasília
 Fone: 3307-2625 R: 402
 E-mail: fleith@unb.br

Jane Farias Chagas

P.S.: A segunda fase da coleta será conduzida pela pesquisadora (entrevistas com alunos e famílias)

ORIENTAÇÕES PARA A APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

1. Cada sala de recursos está recebendo kits contendo os 04 instrumentos a serem aplicados em **adolescentes com idade entre 12 e 18 anos e um de seus genitores ou responsável**. Os instrumentos que não forem preenchidos devem ser devolvidos.
2. Durante a aplicação dos instrumentos é necessário registrar na Folha de Aplicação (a) o dia, o horário e o tempo que o participante levou para responder os instrumentos e (b) a ocorrência de algum evento como: observação ou comentários feitos pelos participantes, pedido de ajuda, item em que houve dificuldade para responder ou dúvidas.
3. Depois que cada participante preencher os instrumentos, é importante verificar se todos os itens foram respondidos. Se algum item for deixado em branco, pedir ao participante que complemente com a informação que falta.
4. Os instrumentos preenchidos devem ser mantidos em sigilo e encaminhados à pesquisadora até a **última semana de Agosto**.
5. O QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA FAMILIAR deve ser aplicado pelo professor da SR ou psicólogo de acordo com o modelo preenchido.
6. Os instrumentos podem ser lidos e preenchidos pelo professor ou psicólogo do atendimento, quando o nível de escolaridade do pai for muito baixo. Nesse caso, é importante registrar na Folha de Aplicação se esse procedimento foi adotado.

PASSOS PARA A APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

ADOLESCENTES

1. Leitura da Carta de Apresentação e assinatura do TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO.
2. Preencher o instrumento INDICADORES DE SUCESSO PARENTAL
3. Preencher a LISTA DE HABILIDADES, INTERESSES, PREFERÊNCIAS, CARACTERÍSTICAS DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM.

PAIS

1. Leitura da Carta de Apresentação e assinatura do TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO.
2. Preencher o instrumento INDICADORES DE SUCESSO PARENTAL
3. O QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA FAMILIAR deve ser aplicado pelo professor ou psicólogo da Sala de Recursos.

OBSERVAÇÃO: Os dados coletados juntamente com as análises realizadas serão disponibilizados ao NAAHS/DF, com o objetivo de comporem o banco de dados sobre o Programa de Atendimento ao Aluno Superdotado da SEE/DF.

MUITO OBRIGADA POR SEU ENVOLVIMENTO E COOPERAÇÃO

ANEXO 11



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE**

Senhores pais ou responsáveis,

Sou aluna do curso de doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e estou realizando estudo sobre o desenvolvimento de talentos na adolescência. Nosso objetivo é descrever as características individuais e familiares de adolescentes talentosos, com base na percepção de adolescentes talentosos, suas famílias e professores, com a finalidade de subsidiar pesquisas futuras e o desenvolvimento de programas e políticas que possam melhor atender a essas especificidades. Nesse sentido, estamos convidando você e sua família para participar de nossa pesquisa.

No entanto, para iniciarmos o processo de coleta de dados é necessário que o Termo de Consentimento Informado seja assinado, datado e devolvido ao professor ou psicólogo da sala de recursos, onde seu filho(a) recebe atendimento. Esclarecemos, ainda que (a) alguns participantes serão entrevistados numa segunda fase da coleta de dados para melhor compreensão dos fatores listados nos instrumentos preenchidos; (b) a identidade dos participantes será mantida em sigilo e (c) é facultado ao participante decidir pela não participação na pesquisa a qualquer momento que desejar.

Caso haja alguma dúvida sobre os procedimentos a serem adotados, por favor, entre em contato conosco:

Jane Farias Chagas
Fone: (61) 3387-9286/9203-6333
E-mail: janeffc@unb.br ou janeffc@gmail.com
Endereço: Quadra 05 conjunto F casa 53
Sobradinho. DF – 73.030-056.

Denise de Souza Fleith
(professora orientadora)
Universidade de Brasília
Fone: 3307-2625 R: 402
E-mail: fleith@unb.br

Desde já agradecemos o seu apoio e interesse.

Cordialmente,

Jane Farias Chagas

ANEXO 12



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE

Termo de Consentimento Informado

Eu, _____
desejo participar e autorizo meu(minha) filho(a) _____
_____ a participar do estudo sobre **Características individuais e familiares
de adolescentes talentosos** conduzido por Jane Farias Chagas, aluna de doutorado do
Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Brasília, ____ de _____ de 2007.

Assinatura do(a) aluno(a)

Assinatura do Pai, Mãe ou Responsável

Telefone ou e-mail para contato: _____

Dia e horário disponível para entrevista: _____