



Revista Educação Especial

ISSN: 1808-270X

revistaeducaçãoespecial.ufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Bastos Valentim, Bernadete de Fátima; Blum Vestena, Carla Luciane; Neumann, Patricia
Educadores e estudantes: um olhar para a afetividade nas altas habilidades/superdotação
Revista Educação Especial, vol. 27, núm. 50, septiembre-diciembre, 2014, pp. 713-723

Universidade Federal de Santa Maria

Santa Maria, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313132120013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Educadores e estudantes: um olhar para a afetividade nas altas habilidades/superdotação

*Bernadete de Fátima Bastos Valentim**

*Carla Luciane Blum Vestena***

*Patricia Neumann****

Resumo

As pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/SD), geralmente, recebem destaque em seu desenvolvimento cognitivo, o que resulta em menos atenção por parte de pais e educadores no desenvolvimento afetivo. Com base nisso, o objetivo deste texto é discutir a importância da afetividade em estudantes com AH/SD. A metodologia foi um estudo de caso com uma estudante com AH/SD. Os instrumentos utilizados foram o questionário para identificação de indicadores de AH/SD em adultos desenvolvido por Perez e Freitas (2012), e uma entrevista semiestruturada. Os resultados mostram que é necessário atentar para os aspectos afetivos destes estudantes em seu desenvolvimento e a importância da formação de educadores para trabalhar com AH/SD em sala de aula. Considera-se que a negligência da afetividade pode trazer consequências negativas para a vida adulta do estudante com AH/SD. Bem como que a formação do educador não se restringe ao seu preparo profissional, mas amplia-se ao nível pessoal. Por fim, o primeiro passo aos educadores é identificar estes estudantes. Para identificá-los é preciso pelo menos conhecer as AH/SD.

Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação; Afetividade; Educadores.

* Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Guarapuava, Paraná, Brasil.

** Professora Doutora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Guarapuava, Paraná, Brasil.

*** Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Guarapuava, Paraná, Brasil.

Educators and Students: A Look on Affectivity in High Ability/Giftedness

Abstract

Generally cognitive development is the focus regarding high abilities/giftedness so affective development receives less attention from parents and educators. Based on this, the objective of this text is debating the importance of the gifted people's affectivity. Methodology was a case study about a gifted student. Instruments were a questionnaire by Perez and Freitas (2012) to identify gifted adults' indicators and a semi structured interview. Results point to the importance of paying attention on affective aspects of students' development and the importance of educators' formation to they teach gifted students in classroom. We consider neglecting affectivity is a possible source of negative consequences for gifted students in their adult life. Also the educator's formation is not only the professional preparation but it includes personal preparation. Finally, the first thing educators need to do is identifying gifted students. It is necessary to know at least about high abilities to identify them.

Keywords: High abilities/giftedness; Affectivity; Educators.

Introdução

No contexto atual de educação, na e para a diversidade, as pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/SD) são realidade nas escolas e também na legislação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 trás em seu parágrafo único do art.60 que “o Poder Público adotará [...] a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e *altas habilidades ou superdotação* na própria rede pública regular de ensino” (BRASIL, 1996) [grifo nosso]. Ter AH/SD significa participar de um grupo que se diferencia por características específicas e dinâmicas. Estudantes com AH/SD têm, em geral, facilidade para questões intelectuais e cognitivas e podem apresentar dificuldades em questões emocionais e sociais. Essas dificuldades podem passar despercebidas pelos educadores, pois em geral se acredita que a facilidade nas questões cognitivas também se estende as demais áreas.

Virgolim (2012) alerta que há altos e baixos na superdotação e que essas pessoas não são melhores que outras. Existem crenças de que estudantes que vão bem não precisam de atendimento especializado e que quem tem AH/SD sempre se evidenciam em forma de elevado desempenho intelectual. Isso se mostra falso porque estudantes com AH/SD que não encontram espaço para se desenvolver podem criar formas de se proteger do ambiente, principalmente ao se sentirem agredidos.

De acordo com Alencar (2007), a dimensão emocional do superdotado tem recebido pouca atenção em pesquisas. Aponta-se a necessidade da família e escola

reconhecer e atender estes estudantes na área emocional e social, além da cognitiva. Nakano e Siqueira (2012) observaram que entre 2002 e 2009 as pesquisas sobre AH/SD pouco abordaram aspectos emocionais e comportamentais enquanto Piske e Stoltz (2012) observaram que problemas afetivos também são originados nos relacionamentos familiar e escolar, ou seja, afetividade exerce influência no desenvolvimento. Piaget (1954/2005) afirma que a afetividade pode agilizar ou atrasar o desenvolvimento da inteligência. Piaget se mostra preocupado com a afetividade e suas implicações no desenvolvimento.

Dito isso, objetivamos destacar e refletir sobre a importância da afetividade de estudantes com AH/SD na escola. Para isso utilizamos um estudo de caso com uma educadora e estudante de trinta anos com AH/SD. Escolhemos o nome fictício de Sophia. O que motivou a entrevistá-la foram suas características na forma de ser no meio acadêmico. Sophia está em sua segunda graduação e faz pós-graduação *strictu sensu*. Ela aceitou responder um questionário para identificação de indicadores de AH/SD em adultos, desenvolvido por Perez e Freitas (2012), e a entrevista semiestruturada foi composta por perguntas que investigaram três aspectos da sua vida educacional: 1) seus sentimentos em relação aos adultos (família e educadores) em sua infância e em relação aos seus colegas, 2) a percepção de si mesma e 3) a percepção que ela julgava os adultos terem dela. Esses aspectos foram identificados pela análise do discurso após transcrição da entrevista gravada com autorização de Sophia.

O texto que se segue continua com algumas análises sobre a AH/SD e, na sequência, a discussão que traz reflexões acerca dos aspectos afetivos em trechos de fala de Sophia. Ao final, esperamos ter contribuído para mostrar a relevância de reconhecer a afetividade na vida de estudantes com AH/SD dentro do seu processo de desenvolvimento educacional e pessoal, tendo em vista que a vida afetiva está presente em todas as pessoas independente de possuírem necessidades especiais ou não.

AH/SD e Afetividade

As AH/SD tem sido um tema recente em pesquisas, congressos de Educação Especial e em cursos de formação se comparado a outras temáticas. Sabatella (2005), Virgolim (2008), Perez (2006), Freitas e Pérez (2012) têm realizado estudos nos quais discutem os aspectos comuns relacionados às crianças e adolescentes que apresentam elevado grau de desempenho em uma ou mais áreas combinadas que são consideradas superdotadas. Estes aspectos envolvem a capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora.

A partir disso, é importante destacar que as AH/SD podem se manifestar de diferentes formas, sendo que cada uma reúne características que servem como orientação para facilitar o reconhecimento das diferenças. Classificar em tipo serve somente para ajudar a compreender em como se mostra cada pessoa com AH/SD. O tipo pertence à pessoa, são as características que a fazem ser o que é. Não é a pessoa que pertence ao tipo, pois tipo não é uma entidade separada da pessoa. Esta diferença é fundamental porque, se tomarmos tipo como uma entidade que as pessoas perten-

cem, corremos o risco de utilizar um tipo como forma de identificação social, como um rótulo. Não se trata de enquadrar as pessoas em formas estabelecidas e incentivar estereótipos.

Reconhecer as pessoas com AH/SD exige compreender como elas constroem o conhecimento. Para Piaget (1966/1980), a inteligência é um processo constante de adaptação do organismo com situações que ocorrem constantemente com o seu meio. Os aspectos cognitivos ocorrem pela assimilação e acomodação num constante processo de equilíbrio. Nas AH/SD o que predomina é o pensamento sincrético, isto é, “a tendência espontânea das crianças de ver através de visões globais [...] é a tendência de tudo ligar a tudo” (PIAGET, 1967, p. 17).

Devido a diferenças e similaridades entre as pessoas com AH/SD, salientamos que é importante que os educadores saibam identificar desde a Educação Infantil como as crianças constroem o conhecimento, como se relacionam com seus pares, como estabelecem laços afetivos. De acordo com Perez (2006), “podemos nos deparar com uma criança avançada do ponto de vista intelectual, mas imatura emocionalmente” (p.15), ou seja, nem sempre os desenvolvimentos intelectual e afetivo caminham juntos. Assim, o que indica AH/SD é a continuidade e a intensidade do desenvolvimento das características que surgiram na infância.

Já no que se refere ao desenvolvimento emocional nas AH/SD, destaca-se que as características são heterogêneas (FLEITH, 2007). É nesse sentido que as pessoas com AH/SD podem sentir e perceber seu ambiente como se estivessem numa caixa amplificadora em que as situações tomam uma proporção maior devido à sensibilidade afetiva diferenciada. Esta capacidade afetiva não desaparece com a idade, ao contrário, ela pode se intensificar conforme aponta Sabatella (2005): “[a capacidade afetiva] os faz perceber coisas que os outros não sentem, sentir emoções conflitantes, embasadas em uma profunda compreensão das implicações morais de cada situação” (p. 88).

Mas o que é a vida afetiva, a afetividade dos seres humanos? Para Bock et al (2002) e Davidoff (2001) a vida afetiva é composta pelos afetos. Os afetos são os sentimentos e as emoções. Sentimentos e emoções são estados internos que vêm da mesma origem, mas se mostram diferentes. Dizer que eles são estados internos significa que só se pode saber o que a pessoa sente se ela se comunicar mediante algum comportamento conhecido socialmente na cultura a qual pertence. Os afetos são individuais, pois é a pessoa que sente e são sociais, pois ganham valores a partir do reconhecimento dos outros. Cada cultura reconhece positiva e negativamente determinados afetos em detrimento de outros.

As emoções surgem rapidamente, tendem a ser intensas e de durabilidade menor que os sentimentos. Elas comunicam necessidades humanas vitais desde o momento do nascimento. Os sentimentos não surgem rapidamente, pois são construídos no decorrer do tempo. Não são intensos como as emoções e duram mais tempo que as mesmas. Os sentimentos podem durar por toda a vida enquanto as emoções duram instantes, horas ou dias. Assim, a vida afetiva acompanha cada momento vivenciado pelos seres humanos, do nascimento a sua morte (BOCK et al, 2002).

A afetividade é imprescindível para compreender a própria dinâmica do conhecimento humano. A afetividade são os sentimentos em geral e, em particular, as emoções, nas quais a vontade tem fundamental importância. Os mecanismos cognitivos estão interligados com os afetivos. Inexistem comportamentos cognitivos dissociados da afetividade, “nas formas mais abstratas de inteligência, os fatores afetivos estão sempre envolvidos” (PIAGET, 1954, p. 19).

Um diálogo com Sophia: afetividade nas AH/SD

As pessoas com AH/SD são comumente vistas em destaque no campo cognitivo, o que, muitas vezes, resulta em pouco cuidado por parte de pais e educadores no desenvolvimento afetivo. Isso pode causar prejuízos na vida afetiva e social. Os afetos, juntamente com os aspectos cognitivos, são base para a vida pessoal e social. Na educação se deve priorizar pelo equilíbrio dos aspectos cognitivo, afetivo e social.

Nesse sentido, a partir do relato de Sophia ao dizer que “*eu tinha muito um sentimento de compatibilidade com adultos, eu me sentia praticamente mais uma adulta do que uma criança*”, refletimos que o fato de crianças com AH/SD virem a se sentir dessa forma pode ser decorrente da própria maneira como são tratadas. Tanto pais quanto educadores, por conviverem com os aspectos cognitivos precoces, podem pensar que a vida cognitiva e a afetiva estão no mesmo nível de desenvolvimento. Assim, podem tratar a criança como um adulto em miniatura, visto que as questões cognitivas ultrapassam a faixa etária comumente esperada. Alencar (2007) afirma ser comum a família esperar “[...] comportamentos típicos de uma criança mais velha por conta das habilidades intelectuais mais avançadas, o que, entretanto, não ocorre, gerando insatisfação e irritação de ambas as partes” (p. 374).

A fala e as ações dos adultos têm consequências na vida da pessoa com AH/SD, como nos relata Sophia: “*eu fui muito elogiada pela minha capacidade cognitiva (...) era muito evidente a admiração que os adultos tinham em relação ao meu desenvolvimento intelectual*”. Assim, Sophia parece ter passado pelo aprendizado de que seu reconhecimento como pessoa se daria por sua capacidade cognitiva. A admiração e atenção, fatores fundamentais no desenvolvimento humano conforme salienta Bee (2003), estavam voltados para a vida cognitiva. A princípio, este valor dado na infância, a cognição, pode trazer satisfação, pois pode fazer a criança se sentir importante e aceita no mundo adulto.

Uma das maiores necessidades humanas é a de pertencer a um grupo, sendo o primeiro deles a família. Pertencer significa fazer parte, ser aceito, sobreviver em meio a um mundo desconhecido. Por isso a criança é profundamente influenciada pelas expectativas dos adultos que cuidam dela. Portanto é necessário que os educadores fiquem atentos para reconhecer e valorizar os aspectos afetivos de estudantes com AH/SD proporcionalmente aos aspectos cognitivos e sociais.

Sophia conta que “*eu não me via sendo tratada como criança [...] Eu era diferente, mas não sabia porque eu era diferente. Eu me sentia sozinha às vezes porque ninguém era parecido comigo e isso me angustiava. [...] Na escola [ensino fundamental] o professor me elogiava sempre e ele me comparava com os outros, ele não devia fazer isso porque de-*

via deixar os outros se sentindo mal". Com sua capacidade cognitiva Sophia distinguia uma diferenciação entre ela e os outros já nos primeiros anos da escolarização, uma diferenciação que vinha do professor a partir da forma como interpretava o ser e o agir dela. Percebemos também a capacidade de Sophia em reconhecer a situação em que era colocada, que se mostra por sua avaliação da atitude do professor (análise crítica) e a empatia pelos colegas (sensibilidade ao outro), ambas as características das AH/SD.

Sobre a convivência com outras pessoas, Sophia nos relatou três momentos. Um quando ela era criança na companhia de outras crianças: "*eu me dava bem, eu tinha um bom relacionamento com os colegas, eu não tive problemas sociais. Eu me enturava bem com outras crianças, gostava de liderar brincadeiras, mas também deixava que outros liderassem.*" Outro no início da juventude:

"Já no começo da adolescência comecei a ter dificuldades com os outros porque o sentimento de ser diferente foi ficando cada vez mais evidente. Não gostava das mesmas coisas que meus colegas da comunidade. Para mim eles não tinham visão de futuro, tinham um mundo muito pequeno, muito restrito que se resumia em ir para a escola mais para sair de casa que para estudar. Ninguém tinha um objetivo maior, uma meta de vida, um sonho. E eu era cheia de sonhos e planos, mas eles viviam só o agora sem perspectivas. Eles gastavam a maior parte do tempo com relacionamentos efêmeros. Eu não tinha nada contra, mas pra mim a vida tinha mais coisas do que isso. E eu não queria gastar meu tempo com namoro passageiro. Eu queria laços para a vida. Eu me sentia sozinha por não fazer parte do grupo. Mas preferia ficar só e os livros eram boas companhias pra mim. Por um tempo meu bom amigo foi Nietzsche".

E ainda na vida adulta: "*Enfrentei sérios problemas no ensino médio e na primeira graduação, minha dificuldade em lidar com pessoas era imensa. Eu me aproximava de poucas pessoas. E em geral só fazia amizades com pessoas mais velhas ou mais novas*".

Percebemos que houve mudanças para Sophia da sua infância para a vida adulta em relação sua vida social. Enquanto a socialização parece não ter sido problemática quando criança, a adolescência e a vida adulta mostraram dificuldades. Sophia evidencia sua percepção de ser diferente em que uma das consequências foi o isolamento social por falta tanto de afinidades, quanto a aspirações. Conforme Aberastury (1981), uma das características da adolescência é a tendência grupal. Surge a necessidade de participar de um grupo de amigos que serve de apoio para o processo de mudança e a construção da identidade do jovem.

Nesse sentido, Piaget (1954/2005) enfatiza a importância da reciprocidade para ocorrer a descentração afetiva, o que leva a construir os sentimentos morais, tendo em vista que é na adolescência que se iniciam os projetos de vida. Assim, são os valores intraindividuais que originam os interindividuais. São as percepções positivas em relação a si próprio que favorecem a percepção dos outros e seu valor nas trocas sociais. Desse modo, o isolamento decorrente de falta de identificação com o grupo

pode trazer dificuldades futuras para estudantes com AH/SD. O que dava sentido à vida de Sophia não era compartilhado por seu grupo social. Sophia mostra em sua fala, na adolescência, uma maturidade que não é esperada para esta faixa etária.

Em termos cognitivos vemos a capacidade de Sophia no que tange o raciocínio espaço-temporal, a abstração, a análise e avaliação das situações, habilidades necessárias para a formação e concretização de planos. Em termos afetivos encontramos a capacidade de estabelecer relações pautadas em sentimentos. Sophia fala em “laços para vida” o que implica em noções de aspectos da vida afetiva como respeito, reconhecimento do outro, honestidade, sinceridade, lealdade, confiança, dedicação, noções que embora pudessem não ser claras para Sophia na adolescência, visto que se encontravam em estado de desenvolvimento, já influenciavam sua forma de ver a realidade e o que esperar da mesma.

A capacidade cognitiva das pessoas com AH/SD pode fazer com que a própria criança gere um adulto em si para priorizar o que é valorizado pelos adultos e deixar alguns aspectos do desenvolvimento próprios da infância de lado. Sobre este aspecto Sophia nos contou que “*a maneira com que me tratavam, a forma como me viam ia construindo a minha identidade. E minha identidade não era só de criança. Então eu sempre tinha que dar conta de algo além da minha idade. Em termos cognitivos isso não era problema, nunca foi. Mas em termos afetivos isso fez muito mal pra mim*”. Nessa perspectiva é possível perceber um descompasso entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo como demonstrado por Alencar (2007). A falta de atenção aos aspectos afetivos pode causar dificuldades sobretudo de relacionamentos na vida adulta. É necessário que haja espaço para a expressão dos afetos. A pessoa com AH/SD precisa aprender como lidar com sua forma de sentir a vida e manejar os conflitos que isso pode trazer com outras pessoas.

Quando os afetos são guardados pela pessoa sem que ela tenha como expressá-los, esse acúmulo pode levar a atitudes agressivas para consigo e/ou para com os outros. Acerca da vida adulta de Sophia, ela diz que “*o que aconteceu foi que eu era bastante antissocial [...] até os primeiros anos da faculdade. Na verdade eu me afastava das pessoas. Muitas pessoas não me comprendiam e não me respeitavam. Então pra me proteger eu me isolava e achava melhor afastar. A forma que encontrei pra fazer isso foi em ser arrogante e prepotente.*” Percebemos, nesta fala, que Sophia opta por se afastar e afastar as pessoas de si quando se sentia agredida pela incomprensão. Uma das consequências de ações como esta é o isolamento social que se acentua devido à preferência das pessoas com AH/SD têm em desempenhar atividades sozinhas.

Nesse entendimento, Piaget (1954/2005) afirma que os sentimentos interindividuais mais simples são a simpatia e a antipatia. A simpatia aparece quando há reciprocidade e enriquecimento das relações com as pessoas. Ao que nos parece, não foi o que aconteceu inicialmente com Sophia: “*faltou mais afetividade [...]. Porque eu era uma criança brilhante em termos cognitivos. Então é como se só aquilo bastasse. [...] a minha vida afetiva foi esquecida*”.

Sophia nos chama a atenção para o desafio de pais e educadores em equilibrar estímulos no desenvolvimento da vida afetiva e cognitiva das pessoas com AH/SD. Torna-se fundamental levar em conta, portanto, que quando se negligencia a vida afetiva de crianças com AH/SD, pode-se contribuir para que elas venham a desenvolver dificuldades nos relacionamentos interindividuais e afetividade na vida adulta. Em Sophia, percebemos que as dificuldades afetivas e sociais da vida adulta tiveram relação com a supervalorização de aspectos cognitivos e a carência de estímulos para o desenvolvimento de sua vida afetiva na infância e adolescência.

Para ela, observamos que as trocas sociais a partir da compreensão do papel do outro na própria vida foi desenvolvida por meio de iniciativa própria, pois segundo ela:

“sempre fui muito autossuficiente em tudo. Hoje eu vejo que eu não tive um incentivo afetivo pra lidar com isso. Nesse sentido de você ter relações com as pessoas e de estabelecer relações de afeto. Eu aprendi a olhar apenas pra minha inteligência e a acreditar que tudo dependia dela. O lado afetivo, na verdade, eu só fui desenvolver quando eu procurei por ajuda terapêutica. Eu não via a importância disso. Mas eu fiquei psicologicamente doente de tanto guardar o que eu sentia e precisei fazer terapia”.

Foi a tomada de consciência que levou Sophia a perceber que precisava de ajuda e então procurou um profissional da área. No entanto, existem duas questões importantes neste relato. A primeira é que a carência de estímulos para o desenvolvimento da vida afetiva pode levar a danos que necessitem de trabalho terapêutico para se reorganizarem, no caso de Sophia chegou ao extremo do adoecimento. A segunda é que nem todas as pessoas podem ter a iniciativa e a oportunidade que teve Sophia. Não significa que por serem autônomas e independentes, as pessoas com AH/SD sempre conseguirão resolver por si mesmas suas dificuldades.

Apesar da capacidade para a independência e autonomia das pessoas com AH/SD, se faz necessário estabelecer trocas sociais. Queremos dizer que os estímulos direcionados a essas pessoas podem ser o diferencial para a formação de sua personalidade. A tendência ao isolamento, como colocam Freitas e Pérez (2012, p. 109), “*a predileção por trabalhar sozinho e por associar-se a pessoas mais velhas são características constatadas na maioria absoluta deles*”, podem ser resolvidas. Embora seja característica esperada, esta e outras características das AH/SD podem e devem ser trabalhadas de forma equilibrada com respeito à individualidade de cada um. Torna-se fundamental mostrar a importância das trocas de afeto e do convívio social e oportunizá-las nos ambientes educacionais.

No que cabe aos educadores, as mudanças se mostram a partir da relação a fim de evitar sofrimentos. Mas por onde começar para que isso de fato aconteça? Eis que temos um desafio e indagamos Sophia sobre o que poderia ser dito a educadores que têm em suas salas de aula estudantes com AH/SD. Em suas palavras:

“é preciso saber identificar o aluno que tem altas habilidades. (...) saber o que esperar dele. É muito difícil quando queremos ir adiante e o professor impede, quando ele não reconhece que sabemos e muitas vezes sabemos coisas que ele não sabe. Uma das minhas maiores dificuldades com alguns professores foi eles não reconhecerem quem eu era. Eu convivi com muitos professores que não aceitavam ser questionados e isso dava um imenso conflito. Antes de fazer psicoterapia eu lidei com isso sendo arrogante e colocando os professores contra a parede. Mas era só minha forma de dizer que queria ser ouvida. Eu só estava lutando por um espaço que me era negado.”

O que pode ocorrer é que pela falta de conhecimento e consequentemente a não identificação, as pessoas com AH/SD passem anos na escola sem um devido aproveitamento, acumulando frustrações e sofrimentos. Assim, como pontua Piaget (1954/2005), os esquemas de reação afetiva que se constroem passam a ser mais negativos que positivos.

Preocupações já evidenciadas acima são relevantes e atuais, o que nos remetem a formação dos educadores para que possam no cotidiano educacional dar visibilidade a estes estudantes. A mesma consideração foi demonstrada por Sophia quando apontou a necessidade que os educadores têm de conhecer os seus estudantes ao considerar que a escola é heterogênea e que a transformação do sistema de ensino pode ser lenta, mas necessária: *“Eu vejo que o professor é uma das pessoas que têm mais chance de fazer isso porque o professor trabalha com muita gente e trabalha diretamente na educação. Hoje eu entendo que ser professor não é fácil, pois ele tem uma série de fatores para dar conta ao mesmo tempo.”* Sophia atenta para o papel dos educadores como agentes de mudança. Uma das tarefas deles, quando refletimos a partir das considerações de Sophia, é estar atentos à diversidade em sua sala de aula.

Nesse sentido, Piaget (1980) considerou a preparação de professores uma questão primordial, demonstrando a relevância da formação intelectual e moral do corpo docente. De fato, é necessária e urgente essa formação para saber propor métodos ativos no trabalho docente com a diversidade.

Por fim, quando questionada sobre o que é ter uma vida afetiva saudável, Sophia nos apresenta a sua perspectiva retirada de suas experiências: *“Então eu acho que a vida afetiva saudável se foca exatamente nisso: como lidar com os afetos que nos surgem no decorrer do dia, da vida. Porque a gente vai sentir todas as emoções. As boas e aquelas que não nos fazem sentir bem.”* Ou seja, o que fazemos de nós é nossa responsabilidade e disso deriva o que fazemos com as pessoas ao nosso redor.

Considerações finais

Neste estudo procuramos destacar e refletir sobre algumas questões acerca do desenvolvimento de estudantes com altas habilidades/superdotação na escola. Essas questões foram destacadas do discurso de Sophia, como a percepção de si e dos outros e a convivência com outras pessoas. Chamamos a atenção para a relevância da vida afetiva na formação das pessoas e as possíveis consequências negativas na vida adulta

decorrentes da carência de estímulos adequados para o desenvolvimento dos afetos e trocas sociais, o que, em alguns casos, vem a resultar inclusive em adoecimento.

Igualmente alertamos para o desafio que se coloca para os educadores que trabalham com estudantes com AH/SD e defendemos que para identificar é preciso conhecer. Dialogar, ouvir e saber o que pensam são formas de tirá-los do anonimato. Atender a diversidade de necessidades educacionais na escola é uma constância e nisso faz parte das atribuições dos educadores principalmente valorizar a todos. Este reconhecimento não significa que exista uma via pronta para o desenvolvimento de práticas voltadas para as diferenças, pois até mesmo as AH/SD são heterogêneas, há diversidade. A prática e a forma mais adequada de trabalhar exigirá um olhar atento e sensível por parte de todos os profissionais na escola.

Ao falar em sensibilidade, não falamos apenas da formação profissional. Falamos em preparação pessoal para se tornar educador. Trabalhar com pessoas exige habilidades para interagir em meio aos grupos de pessoas sem mobilizar conflitos. Trata-se basicamente de uma descentralização capaz de expressar pensamentos e sentimentos sem invadir o espaço psicológico do outro, trata-se de saber ouvir sem julgamentos, de ter empatia e de saber lidar com as adversidades pessoais e profissionais. Sophia fala que a vida afetiva saudável é ter recursos para lidar com as dificuldades. Concordamos com ela e salientamos que estes recursos não são técnicos nem intelectuais: são recursos que se desenvolvem a partir da maturidade emocional que todas as pessoas necessitam para amadurecer afetivamente.

Nesse sentido, no papel de educadores não conseguimos reconhecer quem é o outro se antes não reconhecemos a nós mesmos, quem somos como pessoa e qual o sentido da nossa vida, quais nossos valores e preconceitos, nossas virtudes e limitações. A tomada de consciência de si é fundamental a quem decide ser educador, pois educar tem por princípio a mudança de algo e mudança tem por princípio o autodesenvolvimento intelectual e pessoal.

Por fim, questões como aprender a compreender o mundo, o ser compreendido pelos outros, aprender sobre o lugar do outro e as formas de lidar com os sentimentos é parte da vida de todas as pessoas, independente se possuem ou não alguma necessidade educacional especial. Para tanto, a escola é um espaço profícuo nesse processo. Ressaltamos que este estudo não contemplou todos os aspectos das questões afetivas envolvidas nas AH/SD e, portanto, novas pesquisas precisam ser realizadas como por exemplo, sobre a percepção e os afetos dos adultos em relação às crianças e adolescentes com AH/SD.

Referências

- ABERASTURY, A. **Adolescência Normal**. Porto Alegre: Artmed, 1981.
- ALENCAR, E. M. L. S. de. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 12, n. 02, 2007, p. 371-378.
- BEE, H. **A Criança em Desenvolvimento**, 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. Vida Afetiva. **Psicologias**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2002, p. 187-201.

BRASIL. **Lei 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: 23 de dezembro de 1996.

DAVIDOFF, L. L. Emoção e Ajustamento. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: Pearsom Learning, 2001, p. 368-413.

FLEITH, D. S. Altas Habilidades e desenvolvimento socioemocional. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Orgs.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2012.

NAKANO, T. C.; SIQUEIRA, L. G. G. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. **Revista de Educação Especial Santa Maria**, v. 25, n. 43, 2012, p. 249-266.

PÉREZ, S. G. P. B. Sobre perguntas e conceitos. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Educação e Altas Habilidades/Superdotação**: a ousadia de rever conceitos e prática. Santa Maria: UFSM, 2006.

PIAGET, J. **O Raciocínio da Criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967.

_____. **O nascimento da inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

La Naissance de l'intelligence chez l'Enfant. Neuchatel, Suíça, 1966. Trad. Álvaro Cabral.

_____. **Para onde vai Educação?**, 7 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1980.

_____. **Inteligencia y Afectividad**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005. Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans développement de l'enfant. Bulletinde Psychologie VII, 1954.

PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T. O desenvolvimento Afetivo de Superdotados: uma contribuição a partir de Piaget. Schème – **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**, v. 4, n. 1, 2012.

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

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. A educação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Coords.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

Correspondência

Bernadete de Fátima Bastos Valentim – Av. Sebastião Camargo Ribas, 541 Bairro Bonsucesso, CEP: 85060-340 – Guarapuava, Paraná – Brasil.

E-mail: bfbvalentim@gmail.com – clvestena@gmail.com – souhumanista@gmail.com

Recebido em 04 de maio de 2014

Aprovado em 19 de junho de 2014

