
O Desenvolvimento Afetivo de Alunos Superdotados: Uma Contribuição a partir de Piaget

Fernanda Hellen Ribeiro PISKE¹

Tania STOLTZ²

Resumo

Esta pesquisa buscou investigar o desenvolvimento afetivo de alunos superdotados no âmbito educacional. Vários estudos (SILVERMAN, 1993; SCHULER, 2000; VIRGOLIM, 2003; FLEITH, 2004; ALENCAR, 2007; e outros) apontam a má formação de professores para trabalhar com a inclusão de alunos superdotados, sendo este um dos motivos de desajustamento afetivo e exclusão na escola. Em consonância com esta pesquisa está a teoria de Jean Piaget (1954) que destaca a importância do desenvolvimento afetivo relacionado ao funcionamento da inteligência. De acordo com Piaget (2001) a afetividade é a fonte de energia de que a cognição se utiliza para seu funcionamento. Sendo assim, é preciso que educadores saibam lidar com os sentimentos e o desenvolvimento afetivo de seus alunos para evitar eventuais inibidores de ação que impossibilitam o progresso no processo de ensino-aprendizagem. A metodologia desta pesquisa é qualitativa e exploratória, respaldando-se na coleta de dados realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas e observações realizadas com 8 alunos superdotados de 13 a 16 anos de idade. Constatou-se que quase metade dos participantes apresenta indicativos de enfrentar problemas no desenvolvimento afetivo. Os problemas estão vinculados ao relacionamento com sua família, seus colegas de sala de aula e seus professores. Conclui-se que o aspecto afetivo exerce uma influência constante no desenvolvimento humano e no caso de alunos superdotados é preciso contar com o apoio de educadores especializados na área das altas habilidades/superdotação que saibam lidar com a alteridade e as diferenças na escola. Conforme Piaget (2000), o direito à educação é o direito que cada indivíduo tem de desenvolver-se e de transformar a sua realidade em realizações efetivas e úteis. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um direito de alunos superdotados e deve ser ofertado continuamente, desta forma estes adolescentes poderão superar suas necessidades afetivas, sociais e cognitivas.

Palavras- chave: Desenvolvimento afetivo; Superdotados; Piaget.

¹ Universidade Federal do Paraná. E-mail: nandahellen@hotmail.com.

² Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, Bolsista da CAPES Foundation, Ministério da Educação do Brasil. E-mail: tstoltz@ufpr.br.

Affective Development of Gifted Students: A Contribution from Piaget

Abstract

This research aimed to investigate the affective development of gifted students in the educational environment. Many studies (SILVERMAN, 1993; SCHULER, 2000; VIRGOLIM, 2003; FLEITH, 2004; ALENCAR, 2007; and others) emphasize the precarious formation of teachers to work with inclusion of gifted students, this can be one of the reasons of lack of affective adjustment and exclusion at school. In consonance with this research is the theory of Piaget (1954) that emphasizes the importance of affective development related to the functioning of intelligence. According to Piaget (2001) the affectivity is the source of energy in which cognition uses to function. This way, it is necessary that teachers know how to lead with feelings and affective development of their students to avoid occasional inhibitors of action that disable the progress during the process of teaching and learning. The method of this research was qualitative and exploratory, based on data collection made through semi-structured interviews and observations with eight gifted teenagers from 13 to 16 years old. It was verified that almost half of gifted students present indicative of having problems concerning their affective development. These problems are related to the relationship with their families, their classmates and their teachers. The conclusion showed that the affective aspect has a constant influence in the human development and in case of gifted teenagers it is important to count to the supply of teachers specialized in giftedness that know how to deal with alterity and the differences at school. According to Piaget (2000) the right to education is the right that each individual has to develop himself and change his own reality to effective and useful realizations. The educational attendance is a right of gifted students and should be given for them continuously, so that these teenagers can overcome their affective, social and cognitive needs.

Key words: Affective development; Gifted; Piaget.

Introdução

Esta pesquisa buscou investigar o desenvolvimento afetivo de alunos superdotados no âmbito educacional. Vários estudos fazem referência à importância da afetividade no processo de ensino- aprendizagem (MONTEIRO, 1978; NOVAIS, 1979; SABATELLA, 1995; ALENCAR, 2001; PIAGET, 2001; PÉREZ, 2004; VYGOTSKY, 2004; MAIA-PINTO, FLEITH, 2004; VASCONCELOS, 2004; MAHONEY, ALMEIDA, 2005; FREITAS, NEGRINI, 2008; CHAGAS, 2008; entre outros). Muitas vezes, o desempenho de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) é comprometido pela falta de acompanhamento adequado, sem profissionais preparados para trabalhar com estes jovens. Outras vezes, é oferecido de maneira inadequada, sem recursos suficientes, devendo ser pensado de forma mais abrangente, para evitar um desajuste emocional. Deve-se considerar que cada aluno é diferente e apresenta singularidades no espaço escolar. É preciso aceitar suas diferenças e possibilitar o seu progresso em diferentes áreas do desenvolvimento. Alencar (2007, p.372) expressa que

Por meio de uma análise da literatura na área da superdotação, percebe-se que a dimensão socioemocional, apesar de sua importância, vem recebendo menor atenção do que as características cognitivas e necessidades educacionais do superdotado. Observa-se que o número de publicações a respeito dessa dimensão, embora crescente, é relativamente menor comparativamente a outros tópicos, como identificação de superdotados e modalidades de programas que visem atender às necessidades educativas desse grupo (ALENCAR, 2007, p. 372).

Verifica-se, então, que uma atenção bastante reduzida é direcionada ao desenvolvimento afetivo de alunos superdotados em relação aos seus sentimentos, atitudes, autoconceito, dentre outros aspectos. Ainda há um percentual muito reduzido em relação ao desenvolvimento emocional dos alunos que apresentam altas habilidades/superdotação (AH/SD), mesmo que

esta dimensão do desenvolvimento seja de grande importância. Quanto a esta questão, Alencar (2007, p. 372) destaca que

Um exame dos anais de distintas conferências do Conselho Mundial para o Superdotado e Talentoso apontou, por exemplo, que um percentual muito reduzido dos resumos incluídos focalizaram questões relativas à auto-estima, subrendimento, problemas emocionais, como perfeccionismo e isolamento, educação afetiva, desenvolvimento assíncronico, entre outros tópicos relativos ou interligados à dimensão socioemocional. Na 13ª Conferência desse Conselho, realizada em Istambul em 1999, apenas 6% dos 127 trabalhos apresentados referiam-se a aspectos socioemocionais da superdotação (ALENCAR, 2007, p. 372).

Sendo assim, pode-se constatar que o desenvolvimento afetivo apontado em algumas pesquisas, possui um número de publicações que continua sendo bastante reduzido e a necessidade afetiva dos alunos superdotados continua sendo um campo pouco explorado. Em diversos estudos (HOLLINGWORTH, 1942; SILVERMAN, 1993, 2000; COLEMAN, CROSS, 2000; PETERSON, 2003; VIRGOLIM, 2003; ALENCAR, 1986; e outros), há indicativos de que os alunos superdotados possam apresentar problemas de assincronia³ quanto ao seu desenvolvimento intelectual, social e emocional. Sendo assim, é preciso que os professores e psicólogos sejam orientados a auxiliar estes jovens dando suporte adequado para evitar que estes alunos sofram esta falta de sincronia.

A construção da afetividade a partir de Piaget

Em consonância com este estudo está a teoria de Piaget (1954, 1958) que destaca a importância do desenvolvimento afetivo relacionado ao funcionamento da inteligência. A afetividade é a fonte de energia de que a cognição se utiliza para seu funcionamento. Sendo assim, é preciso que o professor saiba lidar com os sentimentos e emoções dos alunos, pois a

³ A assincronia refere-se à disparidade entre diferentes áreas do desenvolvimento que pode ocasionar um desajuste emocional dentre outras dificuldades.

afetividade deve ser levada em consideração como elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Stoltz (2007) aponta que para Piaget a afetividade diz respeito aos sentimentos propriamente ditos e em particular às emoções, sendo que ela intervém nas operações da inteligência na medida em que estimula ou perturba o sujeito, levando-o a acelerações ou atrasos no desenvolvimento do aluno. Então, para que haja um ajuste entre afetividade e inteligência e evitar atrasos no processo de ensino-aprendizagem, é necessário que os alunos superdotados vivenciem condições favoráveis para seu progresso, tanto no âmbito educacional, como também no meio familiar, a fim de possibilitar a sincronia em cada dimensão de seu desenvolvimento.

Verifica-se na abordagem construtivista de Piaget (1977), que as interações sociais baseadas no respeito mútuo revelam-se fundamentais na educação. Neste sentido, o aprofundamento no estudo das relações que envolvem fatores afetivos e emocionais torna-se relevante para o processo de construção do conhecimento. É possível analisar que tanto afetividade como a inteligência construídos por meio das relações interpessoais se estabelecem entre o sujeito e o seu meio social. Neste contexto, Piaget (1964) destaca fatores importantes, além da interação e transmissão social, a maturação, a experiência física e o processo de equilíbrio que estão presentes em todos os estágios do desenvolvimento humano. Estes fatores, responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo, estão implicados na interação do sujeito com o meio físico social. Quanto à maturação, ela indica uma condição de possibilidade orgânica inerente ao desenvolvimento do indivíduo. Em relação à experiência, ela pode ser física ou lógico-matemática. A experiência física se refere à ação sobre os objetos e a lógico-matemática consiste na coordenação das ações que são realizadas sobre os mesmos. No que concerne à interação e transmissão social, elas implicam no processo de educação ou de uso da linguagem, e o seu nível

de produtividade vai depender se o indivíduo é capaz de assimilar a informação de forma que a compreenda. O fator que coordena os demais é o processo de equilibrção que capacita o sujeito a reagir mediante uma perturbação para compensá-la e retornar ao equilíbrio.

Em relação ao desequilíbrio, ele origina-se de uma impressão afetiva que busca satisfazer uma necessidade (PIAGET 1954). No caso desta necessidade ser satisfeita, o regresso ao equilíbrio se manifesta por meio da satisfação. Ao analisar este processo, verifica-se que a adaptação significa um equilíbrio temporário entre assimilação e a acomodação. Sendo que a assimilação é o processo no qual o indivíduo interage com o meio em que vive e interioriza uma nova informação. Enquanto que a acomodação é a modificação de uma estrutura no processo de ajuste ao dado novo.

Piaget (1994) aponta que a construção da afetividade e da inteligência ocorrem paralelamente. No caso da afetividade, verificam-se sentimentos intraindividuais e depois interindividuais. Os intraindividuais estão relacionados à toda sorte de ações: às emoções, tendências instintivas, prazeres, percepções, sentimentos de êxito ou fracasso, etc. Enquanto que os interindividuais correspondem às interações pessoais que se manifestam por afetos intuitivos, que se expressam por sentimentos sociais elementares, com o aparecimento dos primeiros sentimentos morais; afetos normativos, em que originam-se sentimentos morais autônomos, com intervenção da vontade e, na progressão, sentimentos ideológicos a partir das operações formais em que sentimentos interindividuais complementam-se com sentimentos envolvendo ideais coletivos.

Stoltz (2007) explica que o progresso no plano afetivo assinala ainda a presença, no indivíduo, de um papel e algumas metas na vida social. Isto se relaciona principalmente na adolescência, quando os jovens têm planos

para o futuro e dedicam-se a eleger valores que consideram importantes. A evolução prevê a elaboração do objeto e a descentração tanto da afetividade como da inteligência. Quando se trata da afetividade, logo com os primeiros contatos interpessoais, apresenta-se a construção das primeiras formas de sentimentos interindividuais, ademais dos sentimentos inerentes ao próprio indivíduo. Ao contrário da explicação freudiana, Piaget (1994) aponta uma eleição afetiva e cognitiva do objeto durante o desenvolvimento humano e não somente afetiva.

A tomada de consciência de uma noção específica ou de um sentimento é um aspecto fundamental. Trata-se de um conjunto de condições psicológicas que apresenta um duplo sentido, lógico e moral, como se fosse uma autoregulação dos sentimentos (PIAGET, 1977). Sendo assim, é fundamental para o desenvolvimento afetivo e cognitivo no que diz respeito ao contato com pessoas e objetos, pois qualquer expressão ou conduta origina-se de uma relação de afetividade e inteligência.

É possível constatar que a afetividade é a princípio centrada nos complexos familiares, e amplia a sua escala à proporção da multiplicação das relações sociais (PIAGET, 1968). Sendo que estas relações dependem de um ambiente propício para instigar o aluno a interagir com os outros a fim de proporcionar um bom convívio em seu meio. Na adolescência, os sujeitos manifestam características que podem ou não serem compreendidas pelos seus professores, colegas de sala e até mesmo por sua família. Piaget (2005, p. 62) expressa

o adolescente, graças à sua personalidade em formação, coloca-se em igualdade com seus pais mais velhos, mas sentindo-se outro, diferente deles, pela vida nova que o agita. E, então, quer ultrapassá-los e espantá-los, transformando o mundo. É este o motivo pelo qual os sistemas ou planos de vida dos adolescentes são, ao mesmo tempo, cheios de sentimentos generosos, de projetos altruístas ou de fervor místico e de inquietante megalomania e egocentrismo consciente (PIAGET, 2005, p. 62).

No caso de adolescentes superdotados é possível perceber também suas características singulares, o seu desejo em transformar o seu meio, sendo muitos deles altruístas e generosos, estudam com extremo afinco e possuem muitos planos de vida (WINNER, 1998). Segundo Schuler (2000) alguns superdotados, por apresentarem características próprias de sua personalidade, chegam a ser perfeccionistas para ultrapassar suas dificuldades. O perfeccionismo refere-se a um conjunto de pensamentos e comportamentos geralmente associados a altos padrões ou expectativas com relação ao próprio desempenho (SCHULER, 2000).

Além do perfeccionismo destacado como inerente à personalidade de alguns superdotados, a sua sensibilidade exacerbada e seu excesso de autocrítica também devem ser observados para evitar stress e outros problemas (SILVERMAN, 1993). Alguns pesquisadores (WINNER, 1998; GUENTHER, 2000; ALENCAR, 2001; e outros) apontam como comportamentos relacionados à superdotação: o superdotado em geral é falante, interessado e curioso; é persistente na conclusão das tarefas; é sensível a beleza, atento às características estéticas das coisas; é cooperativo com seus professores e colegas; dentre outros. Alguns destes comportamentos também são citados por Piaget (2005) principalmente na fase da adolescência, onde os jovens descobrem em certo sentido o amor, apresentam sentimentos generosos interindividuais, projetos altruístas e programa de vida ligado às relações pessoais.

Realização da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no município de Curitiba. A metodologia foi qualitativa e exploratória, respaldando-se na coleta de dados fundamentada em entrevistas semi-estruturadas e observações realizadas com 8 alunos superdotados de 13 a 16 anos de idade, todos matriculados no Ensino Médio de escolas pertencentes à rede pública e particular.

Inicialmente foi feita uma análise em escolas de Ensino Médio que atendem alunos superdotados, em Curitiba. Foi possível constatar que a única escola com mais acessibilidade e atividades em sala de recursos para alunos do Ensino Médio com altas habilidades/superdotação (AH/SD), foi uma escola da rede pública de Curitiba⁴. A partir de então, foi feito contato com a professora responsável pela área de AH/SD para poder fazer a pesquisa nesta escola. Foi solicitada uma declaração de autorização de pesquisa por parte da orientadora deste estudo e outra para que os responsáveis destes alunos assinassem permitindo a participação destes adolescentes nas entrevistas e observações. Preenchida esta documentação e contando com o consentimento de todos, iniciaram-se as entrevistas após uma semana. É importante observar que os alunos que participaram deste estudo frequentam a sala de recursos desta escola, porém nem todos estudam neste local, muitos são oriundos de outras escolas públicas e particulares. A coleta de dados desta pesquisa foi realizada em aproximadamente 2 meses, de acordo com a disponibilidade dos alunos participantes.

No início da entrevista, as perguntas foram direcionadas a fim de identificar a percepção dos alunos superdotados no que concerne ao atendimento na escola. Em seguida, as perguntas foram direcionadas para verificar se há dificuldades na interação com seus professores, seus colegas de sala de aula e seus familiares. Neste sentido, buscou-se perceber os processos de

⁴ Esta escola tem como proposta pedagógica o enriquecimento extracurricular ofertado em uma sala de recursos dentro da própria instituição. Sendo pioneira no atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação no município de Curitiba. Ela trabalha com vários projetos a fim de atender as áreas de interesse, habilidade e necessidades específicas dos alunos. Dentre outros projetos, destacam-se: Grupo de Literatura; Role Playing Game (RPG); Grupo de Artes; Oficina de Aeromodelismo, Grupo de Estudo das Aves (Projeto Guará); Grande Grupo (manhã e noite), etc. Conforme os objetivos de cada um desses projetos, os alunos levantam problemas, formulam hipóteses, fazem pesquisas de campo, buscam solução para as questões-problema e trabalham as habilidades sociais. Para tanto esta escola conta com o apoio de "Colaboradores", que são professores, pais e pessoas da comunidade, especializados na área em questão. Foram feitas parcerias com universidades locais. Os trabalhos culminam com a produção do aluno e divulgação dos resultados à comunidade por meio de palestras, apresentações, publicação de livros e participação em congressos.

interação, como o convívio destes jovens na escola e no meio familiar. Para finalizar, foi analisada também a possibilidade de haver algum tipo de desajuste afetivo por parte dos alunos. Durante as entrevistas e observações, buscou-se analisar o comportamento destes alunos mediante cada resposta, bem como verificar o nível de satisfação pessoal envolvendo este alunado, sua escola e sua família.

Resultados e Discussão

Na análise desta pesquisa foram confrontadas as respostas obtidas nas entrevistas e nas observações, sendo possível caracterizar as interações entre alunos superdotados, seus professores, seus colegas de sala de aula e seus familiares por meio das respostas coletadas durante as entrevistas. Constatou-se por meio das entrevistas e das observações que quase metade dos alunos entrevistados tem dificuldade de interação com seus professores, colegas de sala e sua família. Estes alunos apresentam indicativos de terem problemas de origem afetiva, ocasionados principalmente pela ausência de diálogo e de compreensão.

Em relação aos seus professores, alguns alunos apontam suas dificuldades neste relacionamento observando, fundamentalmente, o quanto as suas práticas estariam aquém de seus interesses. Pode-se verificar na fala de Tobias⁵: “Há algum tempo discuti com um professor porque eu não aguentava mais ele falando pela milésima vez a mesma coisa de sempre (Tobias, 15 anos)”. A aluna Monique também apresenta insatisfação quanto às práticas educacionais de alguns professores que tornam as aulas cansativas e desinteressantes. Sua fala é a seguinte: “Me sinto mal na sala de aula, tudo que o professor ensina eu já sei, então começo a desenhar, daí ele briga comigo sem motivo, pois se não tem outra coisa para fazer, eu me distraio desenhando, pelo menos estou expressando minha criatividade. O professor deveria rever o que

⁵ O nome de cada aluno entrevistado foi modificado para preservar o seu anonimato.

está ensinando e de que forma ele ensina, pois é monótono e chato o jeito dele ensinar (Monique, 14 anos)”.

Em se tratando do relacionamento com seus colegas de sala, percebeu-se também a insatisfação de alguns dos entrevistados, sobretudo no que se refere à vivência da exclusão. A aluna Jaqueline expressa: “Não consigo fazer amizades, meus colegas me chamam de autista, já discuti várias vezes, pois eles fazem piadas sobre mim, e me acham esquisita (Jaqueline, 16 anos)”. Outro aluno relata as suas dificuldades de relacionamento com os seus colegas de sala de aula: “Discuto direto com meus colegas, por causa das divergências, eu não concordo com o que eles falam, é questão de maturidade (Flávio, 16 anos)”.

Quanto ao convívio familiar dois alunos consideraram ruim este relacionamento e se sentem incompreendidos, um único aluno considerou o relacionamento familiar bom, porém com algumas restrições e acredita que deveria melhorar. A insatisfação no relacionamento familiar também pode ser evidenciada pela fala de alguns alunos. Verifica-se na fala de Diego: “O meu relacionamento com minha família é meio turbulento, falta conversa, diálogos (Diego, 14 anos)”. Já para o aluno Flávio este relacionamento oscila bastante, no sentido de não haver um equilíbrio nesta relação. Aliás, o aluno comenta que nesta relação ocorrem brigas e desavenças pelo seu comportamento singular, típico de um aluno superdotado. Flávio expressa: “Meu relacionamento familiar tem seus altos e baixos, mais baixos do que altos. Há brigas pelo fato de eu ser diferente. Meu pai e meu irmão adoram ficar no meio de gente, e eu sou o contrário, fico só, estudando muito, principalmente sobre a área de meu interesse, daí gera conflito (Flávio, 16 anos)”. A fala deste aluno retrata a total incompreensão por parte da família quanto às suas necessidades especiais. Observou-se também em sua expressão o alto nível de insatisfação pessoal por não ser compreendido por seus familiares. A equipe pedagógica da escola onde

foi realizada a pesquisa informou que este aluno tentou o suicídio dois meses após esta entrevista. Segundo Baker (2004), ainda que muitos educadores acreditem na possibilidade de estudantes superdotados terem maior predisposição à depressão e ideias suicidas, não há evidência empírica que confirme esta questão. Porém, observa-se que podem existir casos como deste aluno. Não basta sofrer a pressão por parte da sociedade que resiste em aceitar a diversidade, este aluno superdotado também sofre pressões por parte de seus familiares, o que possivelmente esteve relacionado à sua tentativa de suicídio. Por outro lado, a família pode exercer um importante papel de mediadora, e ajudar na socialização e no processo de aprendizagem. Muitas vezes, a família almeja segurança para o ensino formal de seus filhos, e a escola busca encontrar na família a aprendizagem e também a formação de seus alunos. Sendo assim, o trabalho estruturado em conjunto entre escola e família é essencial. Segundo Ourofino (2008, p. 262),

O enlace entre escola e família é essencial na medida em que é nesse território que se manifestam as diferenças culturais e sociais dadas pela história, em que se formaliza a dialética entre a socialização e individualização da pessoa e de seu potencial criativo como um processo individual e um produto social. Se hoje a família busca a segurança para o ensino formal de seus filhos na escola, também a escola busca na família a aprendizagem e a formação de seus alunos.

Durante a pesquisa, evidenciou-se o papel importante da sala de recursos, significando também um apoio para proporcionar boas relações interpessoais entre alunos superdotados, seus professores, colegas de sala, bem como com sua família. Neste local os alunos superdotados têm a oportunidade de participar de vários grupos, a fim de suprir suas Necessidades Educacionais Especiais (NEEs). Constatou-se que há várias atividades que são trabalhadas com os alunos superdotados em diferentes grupos na sala de recursos da escola. Há o grupo de Produção Textual, grupo de Artes, Psicomotricidade Relacional, Aeromodelismo, Literatura, Aves, Cinema, RPG, entre outros. Estes grupos surgiram a partir dos interesses e necessidades dos alunos superdotados.

Verificou-se que a sala de recursos, ao oferecer programas de enriquecimento extracurricular, favorece o desenvolvimento do potencial dos alunos que apresentam AH/SD e possibilita o convívio entre estes adolescentes e outros que possuem interesses semelhantes. Desta forma é realizada uma troca de experiência e uma melhor interação entre os sujeitos, uma vez que se sentem mais compreendidos. É importante ressaltar que “os programas de enriquecimento são boas alternativas educacionais que visam o maior desenvolvimento de habilidades e interesses dos alunos superdotados” (BRASIL, 1999, p. 58). Na sala de recursos, também são realizadas atividades relacionadas ao Grande Grupo, que acontecem em parceria com uma Universidade situada neste Município. Estas atividades têm como objetivo principal trabalhar as inteligências inter e intrapessoais. De acordo com Gardner (1995, p.27-28)

A inteligência interpessoal está baseada numa capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros; em especial, contrastes em seus estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções. [...] a inteligência intrapessoal - o conhecimento dos aspectos internos de uma pessoa: o acesso ao sentimento da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento [...]

Verifica-se a importância em fazer com que os alunos superdotados trabalhem suas inteligências pessoais para que saibam lidar com os seus estados de ânimo, seus temperamentos e emoções. É importante ressaltar que por meio de atividades que contemplam as diversas formas de expressão realizadas no Grande Grupo, assim como a dança e a música, existe também a proposta em ajudar os alunos superdotados a conseguirem um desempenho global para superarem suas dificuldades. Além disso, busca-se estabelecer um bom relacionamento familiar, a fim de superar conflitos e falta de compreensão tanto por parte dos alunos superdotados, como também por parte da família. Segundo Silva e Fleith (2008, p. 240), “é fundamental a relação

do jovem com seus professores e sua família, que proporcionarão as condições adequadas para que este desenvolvimento ocorra”.

Devemos pensar na Educação de forma mais ampla e criar possibilidades de desenvolvimento, pois “a aprendizagem é mais efetiva quando os alunos desfrutam o que estão fazendo” (RENZULLI, 2004). Neste sentido, aspectos como alteridade, diversidade e multiculturalismo precisam estar evidentes no discurso atual da educação na mesma proporção em que muitos segmentos sociais, até então excluídos da escola, reivindicam seus direitos (DINIS, 2007). A alteridade torna-se elemento fundamental na sociedade, pois ao partir do princípio de que todo o indivíduo social interage e interdepende de outros sujeitos, indica a necessidade que os homens apresentam em trocar experiências e vivenciar relações interpessoais de caráter afetivo, social e cognitivo. Segundo Stoltz e Guérios (2010) a emancipação passa pela experiência da alteridade, sendo assim, deve contar com o apoio da educação para que este processo ocorra. Neste contexto, nos tornamos visíveis a nós mesmos diante do olhar dos outros. A cultura está na origem do que somos, porque a intersubjetividade provém de um universo sensível onde o eu e os outros estão em interrelação.

Conclui-se que o aspecto afetivo exerce uma influência constante no desenvolvimento humano e no caso de alunos superdotados é preciso contar com o apoio de educadores especializados na área das altas habilidades/superdotação que saibam lidar com a alteridade e as diferenças na escola. Conforme Piaget (2000), o direito à educação é o direito que cada indivíduo tem de desenvolver-se e de transformar a sua realidade em realizações efetivas e úteis. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um direito de alunos superdotados e deve ser ofertado continuamente, desta forma estes adolescentes poderão superar suas necessidades afetivas, sociais e cognitivas.

Referências

ALENCAR, Eunice M. L. S. de. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em estudo** [online], v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf>>. Acesso em: 09/04/2010.

ALENCAR, Eunice M. L. S. de. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ALENCAR, Eunice M. L. S. de. **Psicologia e educação de superdotado**. São Paulo: EPU, 1986.

BAKER, James A. (2004). **Depression and suicidal ideation among academically gifted adolescents**. In S. M. Moon (Ed.), *Social/emotional issues, underachievement and counseling of gifted and talented students* (pp. 21-30). Thousand Oaks: Corwin.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: superdotação e talento**. Brasília: MEC/SEESP, 1999. 2 v.

CHAGAS, Jane F. **Adolescentes talentosos: características individuais e familiares**. 228 f. Tese (Doutorado, Desenvolvimento humano e educação) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia. Brasília, 2008. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&q=artigos+adolescentes+talentosos+caracteristicas+individuais&lr=&as_ylo=&as_vis=1>. Acesso em: 20/04/2010.

COLEMAN, Lawrence. J. & CROSS, Trace L. (2000, 2nd Ed.). **Social-emotional development and the personal experience of giftedness**. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 203-212). Oxford: Elsevier.

DINIS, Nilson F. **Diversidade sexual e de gênero na formação docente**. In: *Múltiplas faces do educar: processos de aprendizagem, educação e saúde, formação docente*. Dinis N. F, Bertucci L. M. (Orgs.)... (et al.) – Curitiba: Editora UFPR, 2007.

FREITAS, Soraia e NEGRINI, Tatiana. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Revista “Educação Especial”**, Santa Maria, n. 32, p. 273-284, 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 01/05/2010.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUENTHER, Zenita. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GUENTHER, Zenita. **Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000.

GUÉRIOS, Ettiène e STOLTZ, Tania. **Educação e Alteridade**. Organizadoras: Ettiène Guérios, Tania Stoltz. – São Carlos: EdUFSCar, 2010.

HOLLINGWORTH, Leta. (1942). **Children above 180 IQ: Origin and development**. New York:World Books.

MAHONEY, Abigail. A. e ALMEIDA, Laurinda R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem:contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da educação*, jun. 2005, n.20, p.11-30. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psie/n20/v20a02.pdf>>. Acesso em: 01/05/2010.

MAIA-PINTO, Renata e FLEITH, Denise. S. de. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. *Psicologia escolar e educacional*, jun. 2004, v. 8, n. 1, p.55-66. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pee/v8n1/v8n1a07.pdf>>. Acesso em: 01/05/2010.

MONTEIRO, Neide F. **Programa Experimental de Orientação Psicopedagógica para alunos superdotados com baixo motivo de realização e baixo rendimento escolar**. 71 f. Dissertação (Mestrado, Educação). Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1978.

NOVAES, Maria H. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas. 1979.

OUROFINO, Vanessa T. A. T. de. Pensando e criando: o talento em foco. *Psicologia escolar e educacional*, jun. 2008, v. 12, n. 1, p.257-262. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a18.pdf>> Acesso em: 01/05/2010.

PÉREZ, Susana G. P. B. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1664 >Acesso em 01/05/2010.

PETERSON, Jean S. (2003). **Underachievers: Students who don't perform**. In J. F. Smutny (Ed.), *Underserved gifted populations* (307-332). Creskill:Hampton.

PIAGET, Jean. **A Psicologia da Criança**. Trad. Octavio M. Cajado. São Paulo: Difel, 1968.

PIAGET, Jean . Cognitive development in children: development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 2, n. 3, p. 176-186, 1964.

- PIAGET, Jean . **Inteligencia y afectividad**. Buenos Aires: Aique, 2001.
- PIAGET, Jean . Les relations entre l' Affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l' enfant. **Bulletin de Psychologie**. Paris. v. VII, n. 3-4, p. 143-150; n. 9-10, p. 522-535; n. 12, p. 690-701, 1954.
- PIAGET, Jean . Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño. In: DELAHANTY, G. PERRÉS, J. (Orgs.). **Piaget y el psicoanálisis**. México: Universidad Autonoma Metropolitana, 1994.
- PIAGET, Jean . **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- PIAGET, Jean . **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio. 2000.
- PIAGET, Jean . **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.
- PIAGET, Jean . **Seis Estudos de Psicologia**. Trad. Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 2005.
- RENZULLI, Joseph. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, v. 27, n. 1, p. 75-131, Jan./Abr. 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/375/272>>. Acesso em: 09/04/2010.
- SABATELLA, Maria L. P. **Instituto para otimização da aprendizagem: uma alternativa educacional para alunos superdotados e talentosos**. 237 f. Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1995.
- SCHULER, Peter A. (2000). **Perfectionism and the gifted adolescents**. Journal of Secondary Gifted Education, 9, 183-196.
- SILVA, Paulo. V. C. e FLEITH, Denise S. de. A influência da família no desenvolvimento da superdotação. **Psicologia escolar e educacional**, v.12, n. 2, p.337-346. dez. 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a05.pdf>> Acesso em: 01/05/2010.
- SILVERMAN, Linda K. (1993). **Counseling needs and programs for the gifted**. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), International handbook of research and development of giftedness and talent (pp. 631-647). Oxford: Pergamon.
- STOLTZ, Tania. **O problema das relações entre afetividade e Inteligência**. In: Múltiplas faces do educar: processos de aprendizagem, educação e saúde, formação docente. Dinis N. F, Bertucci L. M. (Orgs.)... (et al.) - Curitiba: Editora UFPR, 2007.
- VASCONCELOS, Mário S. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. **Educação & Sociedade** [online], v. 25, n. 87, p. 616-620, 2004.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21472.pdf>>. Acesso em: 01/05/2010.

VIRGOLIM, Angela M. R. A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. **Linhas críticas:** revista da faculdade de educação da UnB, Brasília, v. 9, n. 16 p. 13-31, 2003. Disponível em: <http://www.fadinhadalua.hpg.ig.com.br/a_crianca_sd.pdf>. Acesso em: 22/04/2010.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas:** mitos e realidades. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Recebido em: 28/11/2011

Aceite em: 36/03/2012