

Priscila de Souza Moreira

CONTEXTOS SOCIAIS DE APRENDIZAGEM E
CARACTERÍSTICAS DE DOTAÇÃO E TALENTO

Orientador: Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa

JUIZ DE FORA

2010

Priscila de Souza Moreira

CONTEXTOS SOCIAIS DE APRENDIZAGEM E
CARACTERÍSTICAS DE DOTAÇÃO E TALENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia por Priscila de Souza Moreira.

Orientador: Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa

JUIZ DE FORA

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO

CONTEXTOS SOCIAIS DE APRENDIZAGEM E
CARACTERÍSTICAS DE DOTAÇÃO E TALENTO

Autora: Priscila de Souza Moreira
Orientador: Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa

Comissão Examinadora

Prof. Dra. Cristina Maria de Carvalho Delou

Prof. Dra. Mariza Cosenza Rodrigues

Orientador: Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa

JUIZ DE FORA

2010

AGRADECIMENTOS

À Deus, minha gratidão por tudo sempre. Esse período do mestrado não foi apenas de conquistas, Seu socorro e Seu cuidado estiveram presentes constantemente.

Ao Mateus, pela paciência, por ter superado ouvir tantos “agora eu não posso, filho”. Pela alegria com a qual recebeu a notícia do término desse trabalho. Eu sei que foram tempos difíceis – meu amor –, foi muito bom e revigorante contar com a sua companhia.

Aos meus pais, pela compreensão, pela ajuda, por sempre apostarem em mim e me incentivarem. Pai, não conheço nenhum outro que faria o que você fez por mim durante a coleta de dados e a tabulação.

À CAPES, pelo auxílio financeiro.

Ao professor Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa, pela paciência e dedicação. Pelas inúmeras oportunidades de aprender e por ter fomentado o gosto pela pesquisa e pelo estudo da dotação e do talento.

Às professoras da comissão examinadora, Dra. Cristina Maria de Carvalho Delou e Dra. Mariza Cosenza Rodrigues, pela solicitude e pelo conhecimento compartilhado.

Ao CEDET, à professora Dra. Zenita Cunha Guenther e à Josiane Carvalho, pelas informações cedidas, pelo interesse em colaborar e pela atenção dispensada. Às escolas e aos estudantes que, com prazer, tornaram essa investigação possível.

Ao Léo e a Cris, que nos momentos de folga ou de estresse sempre me acolheram, foram momentos muito bons.

Aos amigos do mestrado e do PIDET, que foram meus companheiros nessa trajetória. Com vocês aprendi a gozar do prazer de compartilhar com os que estão mais próximos.

À Carlinha, pela sua dedicada amizade.

RESUMO

O fenômeno da dotação e do talento (D&T) tem sido explicado por inúmeras concepções. Os modelos desenvolvimentais são considerados os que mais abarcam a complexidade desse construto, pois levam em conta os múltiplos fatores envolvidos na manifestação e no desenvolvimento de D&T. O Modelo Multifatorial de Mönks ressalta a influência dos contextos sociais de aprendizagem fundamentais – escola, família e pares – no surgimento e manutenção dessas características. A partir desses pressupostos, a presente investigação teve como objetivo analisar a relação entre os contextos enfatizados por Mönks, representados por medidas de clima escolar, estilos parentais e relacionamento com colegas e a presença de características de D&T em adolescentes do ensino fundamental. Contou-se com a participação de 565 estudantes, dos quais 8% eram identificados pelo Centro de Desenvolvimento de Dotação e Talento (CEDET/Lavras), do sexto ao nono anos, que responderam um questionário demográfico, a Escala de Clima Escolar, as Escalas de Responsividade e Exigência e um sociograma. Constatou-se que as escalas possuem evidências de validade satisfatórias para a amostra pesquisada. Os discentes com D&T têm pais com maiores níveis de escolaridade, perceberam mais responsividade materna que os colegas, têm mais amigos dentro da escola, obtiveram maior preferência social para atividades escolares e na escola e apresentaram *status* sociométrico superior quando comparados aos pares. No entanto, há muitas semelhanças entre ambos os agrupamentos. Com relação às características demográficas, observou-se equivalência quanto ao sexo, à idade, às séries, à origem étnico-racial e ao nível socioeconômico. Para as variáveis escolares, não houve diferenças em relação à opinião sobre a escola, quanto a terem frequentado creche ou aulas de reforço e à percepção do clima escolar. No que se refere à família, constatou-se maiores níveis de responsividade e de exigência entre as mães dos dois grupos pesquisados. Para ambos, predominaram os estilos autoritativo e negligente. O número de pessoas que residem junto, a quantidade de irmãos e o estado civil dos pais foram equivalentes entre os agrupamentos. A quantidade de amigos fora da escola, a idade deles e o impacto social foram semelhantes para alunos com e sem D&T. Obteve-se, desse modo, algumas evidências de que os principais contextos sociais de aprendizagem se associam às características de D&T. Isso foi mais perceptível no caso dos pares, mas há, também, algumas evidências que sinalizam a importância da parentalidade, especialmente da figura materna para o desenvolvimento de D&T.

Palavras-chave: Dotação e talento; clima escolar; estilos parentais; relacionamento com pares.

ABSTRACT

The phenomenon of giftedness and talent has been explained by several conceptions, however the developmental models are the ones that embrace the complexity of this construct, whereas they consider the many factors involved in the manifestation and development of giftedness. The Multifactor Model of Mönks shows the influence of social learning environments fundamentals – school, family and peers – in the emerging and maintenance of these characteristics. From these assumptions, the present investigation aimed to examine the relationship between the contexts emphasized by Mönks represented by measures of school climate, parental styles and relationship with colleagues and presenting characteristics of giftedness in elementary school adolescent. Counted on the participation of 565 students, of which 8% were identified by Giftedness and Talent Development Center (CEDET/Lavras), the sixth to ninth years, completed a demographic questionnaire, the School Climate Scale, Scales and Demand Responsiveness and a sociogram. It was found that the scales have satisfactory evidence of validity for the sample studied. The students with D&T have parents with higher levels of education, perceived more maternal responsiveness to colleagues, have more friends in school, had higher social preference for school activities and at school and had higher sociometric status compared to peers. However, there are many similarities between both groups. With regard to demographic characteristics, there was equivalence of gender, age, the series, the ethnic/racial origin and socioeconomic status. For the school variables, no differences in opinion about the school, as they frequented daycare or tutoring and perception of school climate. With regard to the family, it was found higher levels of responsiveness and demanding among the mothers of both groups surveyed. For both, the predominant styles authoritative and neglectful. The number of persons residing together, the number of siblings and parents' marital status were similar between the groups. The number of friends outside school, their age and social impact were similar for students with and without D&T. Were obtained, thus some evidence that the main social contexts of learning are associated with the characteristics of D&T. This was most noticeable in the case of couples, but there is also some evidence to indicate the importance of parenting, especially the mother figure for the development of D&T.

Key-works: Giftedness, school climate, parenting styles, relationship with peers.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIACÕES.....	vii
LISTA DE ANEXOS.....	vii
LISTA DE FIGURAS.....	viii
LISTA DE TABELAS.....	viii
INTRODUÇÃO.....	ix
CAPÍTULO 1: REVISÃO DE LITERATURA	
1.1. O Modelo Multifatorial de Dotação e Talento de Franz Mönks.....	1
1.2. Os Contextos Sociais de Aprendizagem e D&T	
1.2.1. Ambiente escolar.....	11
1.2.1.1. Clima Escolar: conceito, medidas e características.....	12
1.2.1.2. Clima Escolar e D&T.....	20
1.2.1.3. Clima Escolar e D&T: Análise cienciométrica.....	26
1.2.2. Ambiente familiar.....	33
1.2.2.1. Estilos Parentais e D&T.....	34
1.2.2.2. Estilos Parentais e D&T: Análise cienciométrica.....	44
1.2.3. Relação entre Pares.....	50
1.2.3.1. Relação entre Pares e D&T.....	55
1.2.3.2. Pares e D&T: Análise cienciométrica.....	61
1.3. Objetivos.....	66
CAPÍTULO 2: MÉTODO	
2.1. Participantes.....	68
2.2. Instrumentos.....	71
2.3. Procedimentos.....	74
CAPÍTULO 3: RESULTADOS	
3.1. Perfil de estudantes com D&T e dos pares.....	76
3.2. Clima Escolar	
3.2.1. Propriedades Psicométricas da CLES.....	79
3.2.2. Clima escolar percebido pelos estudantes D&T e pelos pares.....	83
3.3. Estilos parentais percebidos pelos estudantes D&T e pelos pares.....	85
3.4. <i>Status</i> sociométrico dos estudantes com D&T e dos pares.....	86
CAPÍTULO 4: DISCUSSÃO.....	90
CAPITULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	111
ANEXOS.....	124

LISTA DE ABREVIações

- AERA – American Educational Research Association
- ASPAT – Associação de Pais e Amigos para o Apoio ao Talento
- CEDET - Centro para Desenvolvimento de Potencial e Talento
- CES – Classroom Environment Scale
- CLES – Escala de Clima Escolar
- D&T – Dotação e Talento
- IceQ – Individualized classroom environment Questionarie
- LEI – Learning Environment Inventory
- MCI – My Class Inventory
- NEE – Necessidade Educacional Especial
- QI – Quociente Intelectual
- SCS – Escala de Clima Escolar dos autores Shaunessy, Suldo, Hardesty e Shaffer
(2006)
- WIHIC – What Is Happening In this Class

LISTA DE ANEXOS

1. Formulário de caracterização demográfica.....	124
2. Escalas de Responsividade e Exigência.....	125
3. Escala de Clima Escolar – CLES.....	126
4. Formulário sociométrico.....	127
5. Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.....	129
6. Termo de concordância com a participação na pesquisa para escolas.....	130
7. Informe aos pais.....	131
8. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	132

LISTA DE FIGURAS

1. Modelo Multifatorial de D&T de Franz Mönks.....	4
2. Clima escolar e sua relação com os construtos ambiente de aprendizagem e ambiente de sala de aula.....	14
3. Histograma da distribuição da amostra quanto ao Clima Escolar.....	80

LISTA DE TABELAS

1. Características demográficas de estudantes com D&T e dos pares.....	77
2. Características demográficas dos pais de estudantes com D&T e dos pares.....	78
3. Características educacionais de estudantes com D&T e dos pares.....	79
4. Distribuição dos itens por fator com a respectiva carga fatorial e alfa se o item for deletado.....	81
5. Clima escolar para estudantes com D&T e para os pares.....	84
6. Escalas de Responsividade e Exigência de estudantes com D&T e dos pares.....	85
7. Estilos parentais percebidos pelos estudantes com D&T e pelos pares.....	86
8. Características sociais de estudantes com D&T e dos pares.....	87
9. Indicadores de <i>status</i> sociométrico de estudantes com D&T e dos pares.....	88
10. <i>Status</i> sociométrico de estudantes com D&T e dos pares.....	89

INTRODUÇÃO

Existem diversos modelos, teorias e concepções de dotação e talento (D&T), muitos deles reunidos no livro *Conceptions of Giftedness* organizado por Sternberg (2005). Kaufman e Sternberg (2008) agruparam essas concepções em quatro diferentes modelos de D&T de acordo com momentos históricos: modelos do domínio geral; modelos de domínios específicos; modelos de sistemas; e modelos desenvolvimentais. Assevera-se que os primeiros modelos não foram suplantados pelas teorias mais recentes.

Os modelos do domínio geral predominaram num primeiro momento quando as teorias de inteligência geral representavam D&T. Autores como Binet e Simon, Terman, Spearman, Galton e Siegler são legítimos representantes dessa concepção.

Como modelos de domínios específicos são consideradas as propostas que pressupõem a coexistência de diversas formas de D&T e são alicerçadas em concepções fatoriais de inteligência. As teorias de Thurstone, Horn e Cattell, Gardner e Carroll constituem exemplos dessa perspectiva.

As teorias que consideram os processos psicológicos operando conjuntamente para a produção de D&T foram classificadas como modelos sistêmicos e abarcam concepções como as de Renzulli, Gubbins e Sternberg. A criatividade, por exemplo, que era vista como uma variável psicológica externa ao fenômeno, passou a ser considerada como parte do processo.

Os modelos desenvolvimentais enfatizam a constante mudança natural dos dotes pela influência de fatores externos em interação com aspectos internos ao indivíduo produzindo comportamentos de D&T. Desse modo, propõe-se, por exemplo, que a pessoa possui dotação, possui talento, e não é dotada, não é talentosa.

De acordo com Kaufman e Sternberg (2008) Gagné, Tannenbaum, Feldman, Feldhusen e Mönks são alguns dos representantes dos modelos desenvolvimentais, sendo que o último é considerado pioneiro quando se trata de incluir fatores ambientais no modelo de D&T. Para os modelos desenvolvimentais, D&T sugerem que o indivíduo tem um dote especial que pode ser aproveitado para o bem da humanidade, embora, ao menos na teoria, esse dote não necessita ser genético.

Uma das perspectivas de D&T mais conhecidas, especialmente no Brasil, é a Concepção dos Três Anéis de Joseph Renzulli (1978, 1986, 1998, 2005) que propõe que essa é decorrente da confluência de capacidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Esse autor influenciou, ainda que indiretamente, o conceito adotado pelo Ministério da Educação do Brasil para fazer referência aos alunos que, no país, têm sido denominados superdotados ou com altas habilidades/superdotação. Porém, a proposta de Renzulli tem recebido críticas (p.ex. Guenther 2006a, 2006b, 2007) e sido alvo de sugestões que almejam complementar a Concepção de D&T dos Três Anéis. O Modelo Multifatorial de Franz Mönks (2000) se enquadra nesse último escopo.

A concepção dos Três Anéis é criticada por enfatizar os aspectos individuais (características cognitivas, afetivas, neuropsicomotoras e de personalidade) de D&T, negligenciando a multidimensionalidade do construto e os fatores contextuais. Dessa forma, o Modelo Multifatorial de Franz Mönks busca ser uma alternativa para compreensão do contexto de desenvolvimento de D&T, sendo escolhido para fundamentar teoricamente este estudo.

Mönks ampliou e transformou a Concepção dos Três Anéis – modelo de sistema – em um Modelo Multifatorial; proposta mais coerente com os modelos desenvolvimentais. Com base no Modelo Multifatorial de Mönks, foram considerados

os três contextos de aprendizagem mais importantes: escola; família; e pares. Mais especificamente, essas variáveis foram representadas por instrumentos que medem clima escolar, estilos parentais e relações entre pares (sociograma) respectivamente.

Essa pesquisa realizou um estudo com delineamento correlacional, comparando alunos com D&T do Centro de Desenvolvimento do Potencial e do Talento – CEDET – de Lavras/MG aos pares em relação às variáveis supracitadas. Destaca-se que o processo de identificação de D&T do CEDET ocorre por meio da observação contínua e sistematizada ao longo do tempo e nas variadas situações que as crianças possam estar envolvidas. Esse procedimento conta com a participação do professor, que é o principal agente nesse processo, e com o acompanhamento de voluntários – os facilitadores, que fazem um intercâmbio entre o CEDET, os alunos, as escolas, os professores e a comunidade (Guenther, 2006a, 2008).

Para garantir a confiabilidade da identificação, os docentes são capacitados a reconhecer efetivamente as características mais comuns das pessoas com D&T a fim de excluir ou minimizar os efeitos de estereótipos e de vínculos estabelecidos entre eles e seus aprendizes (Guenther, 2006a, 2008). Esse processo é repetido de forma dirigida, orientada e relativamente estruturada durante os quatro anos do ensino fundamental, geralmente, por professores diferentes. Ao final do quarto ano, os discentes identificados são convidados a participar de um projeto no CEDET, sob a supervisão constante de um facilitador.

O início das atividades no centro não interrompe a observação dos estudantes para que se possa verificar a existência de um potencial e de compromisso com a tarefa. A certificação do talento, apenas, não é suficiente para garantir sua permanência nos projetos desenvolvidos no programa, uma vez que ela está, também, condicionada ao

desempenho escolar, pois a criança não pode frequentar as atividades em caso de repetência (Guenther, 2006a, 2008).

Guenther (2006a, 2008) toma como referência para a identificação de crianças com D&T a ‘Lei das Probabilidades’, segundo a qual, cerca de 3 a 5% da população estaria agrupada de modo excepcionalmente superior à média. Assim, cada uma e toda criança pode pertencer a este grupo, independente de classe econômica, cultura, raça, mas apenas por influência do acaso.

Ao considerar alguém com D&T, deve-se avaliar aquilo que ele produz e alcança, seu posicionamento no processo de perceber, pensar, analisar e abordar situações que encontra; como também as atitudes diante das interações com o mundo físico e social. É preciso, ainda, considerar todo o modo de ser, perceber, sentir, pensar, agir, que apresente sinais de ser qualitativamente e quantitativamente melhor, mais eficiente, enfim, superior no que os pares e coortes, como grupo comparável, podem atingir. (Guenther, 2006a, 2008).

Para Guenther (2006a, 2008), são quatro os domínios de D&T: intelectual, da criatividade, da capacidade socioafetiva e das habilidades sensoriomotoras. O talento na área intelectual refere-se ao sucesso na escola e seria subdividido por duas áreas de aptidões distintas: 1) a capacidade verbal que compreende as habilidades ligadas à comunicação e à linguagem e se evidencia em um desempenho superior na comunicação e na utilização da linguagem, bem como em precisão e concisão na expressão verbal; e 2) o pensamento abstrato, que é particularmente ligado às ciências e à matemática, envolvendo as habilidades de análise, associação e configuração de símbolos a conceitos, a organização interna, o raciocínio e a lógica, o estabelecimento de relações, a identificação de causas e a formação de conceitos a partir de fatos observados. A criatividade é entendida como uma dimensão da inteligência e se

caracteriza pelo senso crítico, pela preferência pelo pensamento holístico e pelo pensamento intuitivo, sendo observada na produção de objetos e ideias, no campo das artes e da ciência, com originalidade e fluência. As habilidades em liderança, relações pessoais, interação e vivência grupal constituem o talento socioafetivo ou psicossocial. As pessoas identificadas nessa área demonstram capacidade e gosto pela cooperação, senso de grupo, preocupação e sensibilidade às necessidades do outro, senso de justiça e respeito. O talento psicomotor qualifica-se pela presença de habilidades sensoriomotoras, controle mental sobre as diferentes partes dos sistemas ósseo e muscular, aptidão esportiva e desempenho físico motor qualitativamente superior.

Após todo o processo de identificação, aqui sumarizado, a criança é considerada como participante do CEDET quando se acresce à observação do professor, informações fornecidas pela escola e/ou dados coletados pelo facilitador durante a observação assistida que sustentem sinais estáveis de capacidade em um ou mais domínios reconhecíveis de D&T. Acrescenta-se que a idealizadora do CEDET trabalha sob o referencial do humanismo, no qual ela afirma “encontrar uma posição sustentável para examinar o processo educacional como um todo, contextualizado no ambiente físico e social concretizado na pessoa, direcionado para o futuro, mas acontecendo no presente, mediado por complexas interações pessoais e grupais” (Guenther, 2009, p. 24). Com base nos parágrafos anteriores, é possível classificar a concepção de Guenther e, conseqüentemente, o trabalho do CEDET como um representante brasileiro dos modelos desenvolvimentais de D&T.

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos, respectivamente: Revisão de Literatura; Método; Resultados; Discussão; e Considerações Finais. Ainda que modestamente, produziu conhecimento que pode contribuir cientificamente para uma compreensão desenvolvimental de D&T, como também parece ser relevante ao

planejamento e à implantação de tecnologias adequadas para capacitar familiares e instituições de ensino a reconhecer, estimular e aproveitar talentos humanos nas diversas áreas do saber. O saber produzido pode, ainda, ser útil para a elaboração de políticas públicas de educação no país, já que a literatura a esse respeito é quase inexistente no Brasil.

CAPÍTULO 1

REVISÃO DE LITERATURA

1.1. O Modelo Multifatorial de D&T de Franz Mönks

Reitera-se que a Concepção dos Três Anéis de Renzulli (1978, 1986) propõe que D&T são resultantes da confluência entre criatividade, envolvimento com a tarefa e capacidade acima da média. Os primeiros estudos deste autor enfatizaram aspectos intrínsecos ao indivíduo. No entanto, num segundo momento, Renzulli (1990, 1998, 2002, 2005) busca agregar a interação entre os atributos pessoais e as influências ambientais na Concepção dos Três Anéis. Todavia, os contextos de desenvolvimento não são enfatizados pelo autor quando se trata da manifestação de comportamentos de D&T. Renzulli (2002) lista o otimismo, a coragem, a sensibilidade, o senso de destino etc. como evidências da interação entre fatores individuais e do meio. Esse teórico considerou, ainda, a possibilidade da inserção de um quarto anel representando as características socioemocionais desses sujeitos (Renzulli, 1999).

Da mesma forma que o desenvolvimento humano é um fenômeno complexo, que compreende um processo de transformação que ocorre ao longo do tempo, e multideterminado, porque considera tanto fatores próprios dos indivíduos (hereditariedade etc.) quanto aspectos do contexto no qual estão inseridos, D&T também compartilham essa complexidade e essa multideterminação. Segundo Mönks (2000), todas as perspectivas teóricas de desenvolvimento humano (psicanalítica, da aprendizagem, cognitiva, etológica e contextual) concordam que o desenvolvimento, enquanto processo de mudança, ocorre por intermédio da interação *nature-nurture*, variando quanto à ênfase dada ao fator que determina essa interação.

Os contextos de desenvolvimento têm sido destacados em várias teorias do desenvolvimento humano. Dentre elas, a Abordagem Bioecológica (Bronfenbrenner, 1977; 1994; 1995; 1999) tem recebido atenção especial da comunidade científica, particularmente no Brasil. Os processos proximais são classificados em cinco níveis (Bronfenbrenner, 1977; 1994; 1995): microsistema (pais, irmãos, colegas, professores); mesosistema (p.ex.: a família e a escola, e escola e o grupo de amigos); exossistema (p.ex.: local de trabalho e rede social dos genitores); macrossistema (p.ex.: padrões culturais, ideologias) e cronossistema (mudanças decorrentes do tempo). Dessa forma, o autor ressalta a magnitude pela qual o ser humano e os contextos que o cercam se afetam mutuamente.

Ao analisar a relação ambiente, genes e a manifestação de D&T, Bronfenbrenner e Ceci (1998) postularam que os processos proximais atualizam os potenciais genéticos para o desenvolvimento psicológico efetivo. A partir disso, três hipóteses surgem para embasar a contribuição dos autores acerca da influência do ambiente e do inato na produção de D&T. Primeiro, quanto mais fortes são os processos proximais, mais a hereditariedade afeta o desenvolvimento e, conseqüentemente, o surgimento dessas características excepcionais. Segundo, o poder de atualização desses processos é maior em ambientes estáveis e favoráveis. Terceiro, para aqueles que vivem em condições adversas, no entanto, o poder dos processos proximais de atualizar o potencial genético é intensificado quando esses são expostos a situações que fornecem recursos ao desenvolvimento por longo período de tempo. Apreende-se, assim, que há uma confluência entre aspectos naturais e fatores do meio para a existência de D&T.

Mönks e Mason (2000), ao analisarem os modelos teóricos em Psicologia do Desenvolvimento e em D&T, bem como pesquisas na área, ressaltam que a concepção interacionista entende o desenvolvimento como um processo dinâmico ao longo da

vida. Para essa perspectiva, a interação entre o indivíduo e o meio determina os padrões de comportamento.

Ao se considerar o meio como um fator de produção e manutenção de D&T cumpre enfatizar que os indivíduos não são detentores de uma excepcional capacidade como de um traço intrínseco. D&T fazem parte da relação indivíduo-ambiente e, a partir dessa concepção, podem ser tratadas como oportunidades que estão disponíveis para todos, embora possam ser atualizadas mais frequentemente por alguns (Barab & Plucker, 2002). Reis e Renzulli (1982), ao empregarem o termo Portas Giratórias, fizeram referência à flexibilidade da participação de estudantes selecionados para programas educacionais especiais, sinalizando o caráter circunstancial da manifestação de D&T. Em 2008, Renzulli ressalta que os serviços de educação especial não são para certificar que os que dela participam possuem D&T, mas para dar oportunidade ao desenvolvimento de condutas talentosas em áreas específicas da aprendizagem e expressão humana, sendo que o termo dotação não constitui um estado em si mesmo.

Para o Modelo Multifatorial (Mönks & Katzko, 2005; Mönks & Mason, 2000), quatro principais grupos de definição de D&T podem ser encontrados na literatura e caracterizam diferentes modelos. Dois deles se referem aos construtos psicológicos – um baseado no perfil e o outro no modelo cognitivista –, o terceiro destaca o desempenho e a realização – baseado no desempenho – e o quarto traduz uma visão ambiental – baseado na perspectiva sócio-cultural/psicossocial.

O confronto entre os modelos de D&T (modelos baseados no perfil, modelos cognitivistas, modelos baseados no desempenho e modelos baseados numa perspectiva sociocultural/psicossocial) e suas contribuições práticas e teóricas para a compreensão do conceito culminou no Modelo Ambiental ou Multifatorial (Mönks & Katzko, 2005), anteriormente intitulado Modelo de Interdependência Triádica de D&T (Mönks &

Mason, 2000). Mönks (2000) acrescentou ao Modelo dos Três Anéis (Renzulli, 1978, 1986, 1998), que considera fatores relacionados com o indivíduo – capacidade acima da média, motivação e criatividade –, três fatores relacionados ao meio –, a família, a escola e os amigos/pares (Figura 1).

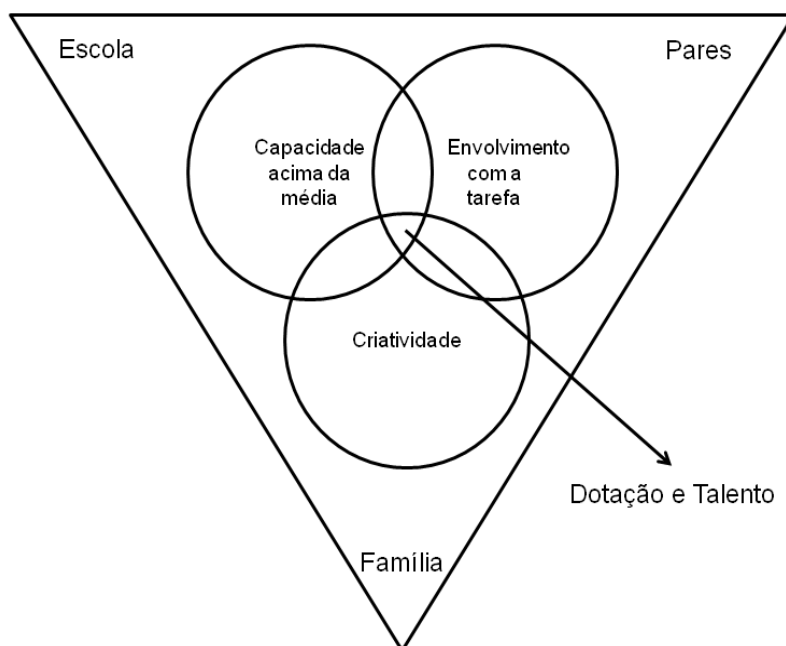


Figura 1: Modelo Multifatorial de D&T de Franz Mönkz

Dessa forma, a concepção de D&T do autor considera o contexto em que ocorre o desenvolvimento psicológico, ressaltando a interação entre características individuais e condições ambientais, sendo um processo que acontece ao longo da vida. Assim, o desenvolvimento não está relacionado apenas aos fatores genéticos e ao potencial, mas também às condições ambientais em suas dimensões sociais, ecológicas, familiares, políticas e geográficas, que podem facilitar ou inibir o potencial de desenvolvimento individual. De acordo com Heymans e Mönks (2004), Mönks (2000) e Mönks e Mason (2000), uma abordagem multidimensional, que inclui componentes sociais e de

personalidade como fatores determinantes, parece ser mais apropriada para a concepção de D&T.

Definem-se, então, D&T enquanto manifestações que resultam de uma interação entre três características do indivíduo – criatividade, motivação e elevada capacidade intelectual – e os contextos sociais da família, da escola e do relacionamento com os pares (Mönks, 2000). Mönks e Katzko (2005, p.191) e Mönks e Mason (2000, p.144) acrescentam que D&T “é um potencial individual para realizações excepcionais em um ou mais domínios”.

Os critérios a serem aplicados para o reconhecimento de características de D&T variam com a cultura (Mönks, Heller & Passow, 2002). Além disso, os indivíduos com esses atributos podem se destacar em um ou mais domínios e são capazes de desenvolver e exercer seu potencial segundo o nível de interesse, de motivação, de compromisso e envolvimento (Mönks et al., 2002).

Mönks e Mason (2000) ressaltam que, ao se empregar D&T, há que se considerar três ideias chaves: 1) domínio específico; 2) a noção de nível quantitativo; e 3) a noção de potencial ou latência. A primeira delas refere-se à existência de diferentes áreas de D&T que podem ser mensuradas – noção de nível quantitativo. A terceira ideia chave enfatiza a possibilidade de se tratarem de potenciais latentes, não serem manifestos ou que precisam ser estimulados, desenvolvidos. A diferença entre os pesquisadores situa-se, então, na ênfase dada a uma ou mais dessas três ideias principais (Mönks & Mason, 2000).

Há muitas questões acerca do que vem a ser D&T. Esse construto não só está ligado a outros semelhantes, como altas habilidades, aptidão ou talento, como também podem assumir diferentes significados carregados de uma longa história de uso cultural e, por vezes, distorcidos por um emocionalismo que ‘traga’ esse conceito (Mönks &

Katzko, 2005; Mönks & Mason, 2000). Além disso, uma definição concisa de D&T é quase impossível, devido ao contexto no qual ela se insere, podendo referir-se a um processo, a elementos-chave de D&T e à educação ou provisão para o indivíduo como essa característica. A busca por uma separação entre conceitos teóricos e práticos também encontra dificuldades, uma vez que a escolha por uma teoria determina a abordagem educacional e de pesquisa mais adequada.

Para Kaufman e Sternberg (2008), quatro aspectos devem ser considerados ao classificar alguém com predicativos de D&T. Primeiro, trata-se um rótulo, portanto, para identificar depende de um conjunto de critérios que não é único correto ou absoluto, pois há muitas discordâncias nesse sentido. Segundo, D&T podem seguir caminhos gerais ou específicos. Terceiro, os conceitos de D&T são determinados sócio-histórico-culturalmente, por isso mudam no tempo e no espaço. Por último, essas concepções podem ser baseadas em teorias explícitas ou implícitas de D&T. Portanto, é importante que os profissionais que trabalham com pessoas com essas características tenham clareza em relação aos pressupostos epistemológicos subjacentes aos seus modelos teórico-práticos.

Mönks (2000) faz, também, algumas considerações acerca do desenvolvimento cognitivo. Ele assevera que a cognição desempenha um papel particularmente decisivo no desenvolvimento geral da criança e existem diversas ligações entre as competências cognitivas, por um lado, e o desenvolvimento social e emocional das crianças, por outro. O indivíduo é caracterizado, muitas vezes, a partir do comportamento verbal, cognitivo e emocional manifestado num contexto social. Apesar da possível distinção entre desenvolvimento cognitivo, socioemocional e personalidade, feita pela psicologia do desenvolvimento, é impossível separá-los. À medida que as competências cognitivas

infantis se modificam e se desenvolvem, as interações sociais e emocionais entre as crianças sofrem transformações.

No que se refere especificamente à alta capacidade intelectual, ela possibilita ter níveis ótimos de aprendizagem, de memorização, de abstração espacial e habilidade para desempenhar novas tarefas e trabalhos em vários domínios, ou seja, apresentar produtividade criativa (Mönks, 2000). Muitas vezes associada ao elevado quociente de inteligência ($QI \geq 130$), há outra capacidade elevada, sendo que a sua identificação apresenta maior dificuldade, pois a interpretação dos escores dos testes não será exclusivamente padronizada e demandará análise qualitativa. Um elevado nível intelectual representa um potencial para a obtenção de resultados excepcionais ou extraordinários em um ou mais domínios. Contudo, para que este potencial se manifeste, é necessário que exista forte motivação, como também suporte e estímulo ambientais (Mönks, 2000; Mönks & Mason, 2000). Tem de existir uma interligação positiva entre o potencial do indivíduo e o meio.

A criatividade se manifesta pelo prazer na resolução de problemas, pelo raciocínio produtivo, pela originalidade das soluções e flexibilidade de raciocínio (Mönks, 2000). Diferentemente da visão de Gardner (2000), em que a criatividade é considerada uma capacidade própria de um domínio específico, Mönks (2000) a vê como uma capacidade geral para descobrir soluções e utilizar novas formas de abordar os problemas.

A motivação, terceiro componente do Modelo dos Três Anéis, é, de acordo com Mönks (2000), o motor do comportamento humano. O autor afirma que as atividades e o comportamento humanos têm origem motivacional e, quando esta é suficientemente forte no desempenho de uma tarefa, as dificuldades e obstáculos podem ser ultrapassados. Esse é um aspecto importante enquanto perspectiva para o futuro.

Ressalta, ainda, que a motivação é composta por elementos emocionais e cognitivos. Assim, a atração e o prazer que o indivíduo sente por realizar uma determinada tarefa ou objetivo e a capacidade de fazer planos a curto e a longo prazos correspondem a esses componentes respectivamente. O conceito de ‘motivação’ é muito abrangente e, como tal, inclui o conceito de envolvimento com a tarefa de Renzulli (Mönks, 2000; Mönks & Mason, 2000).

O Modelo Multifatorial é relevante para o contexto escolar e para a educação, por não ser meramente teórico, mas situar-se na intercessão entre a teoria e a prática (Mönks, 2000). Isso porque modelos que enfatizam os aspectos individuais limitam as ações educativas às características de cada aluno. No entanto, a proposta de Mönks valoriza os diversos contextos nos quais as crianças estão inseridas, atuando e recebendo a ação do meio em seu desenvolvimento. Dessa forma, a escola pode buscar maneiras de motivar e desenvolver as habilidades gerais de seus alunos a partir da implantação de programas especiais que aliam experiências exploratórias, atividades de aprendizagem e projetos individuais ou em grupo, flexibilização curricular etc., algo que ocorre, por exemplo, no Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar de Renzulli (1997, 1999) ou na proposta de Guenther (2006a, 2006b, 2007), mas sem a devida valorização dos contextos de aprendizagem.

Quanto à identificação, Mönks e Katzko (2005) ressaltam que, numa perspectiva educacional, ela é essencial, uma vez que a escola não fornece aos estudantes oportunidades de desenvolver integralmente seu potencial. Dessa forma, torna-se fundamental a identificação de indivíduos com D&T para educação escolar adequada e a compreensão individual para, se necessário, encaminhar o estudante para programas individuais específicos. A identificação cumpre ainda um papel importante para a sociedade uma vez que há um “crescente público consciente de que as pessoas com

D&T constituem um significativo recurso na sociedade” (Mönks & Katzko, 2005 p. 191).

Para tanto, os autores relatam que, em 1988, o Centro de Estudos de D&T foi criado na Universidade de Nijmegen para a identificação a partir do referencial do Modelo Multifatorial de D&T. Na proposta desse centro, o QI não é identificado, mas vários fatores pessoais e ambientais estão envolvidos a fim de direcionar uma educação apropriada para aprendizes com D&T.

De acordo com o Modelo Multifatorial de D&T de Mönks, a identificação deve estar atrelada a um objetivo a ser alcançado, pois um método geral de avaliação não necessariamente alcança o mesmo resultado quando se parte de um diagnóstico individual. Assim, o autor discute alguns problemas que surgem a partir de sua proposta de D&T. Um deles inclui uma variedade de características cognitivas e não cognitivas do indivíduo. Outro problema é considerar o ambiente de aprendizagem social como capaz de produzir um julgamento seguro do desenvolvimento potencial do indivíduo. Ainda, há que se considerar as dificuldades relacionadas às diferenças de gênero e minorias. Finalmente, quando diferentes procedimentos de identificação são baseados em diferentes posições teóricas, pode acontecer de uma criança identificada como dotada por uma abordagem multifatorial não ser assim considerada a luz de outro modelo, como por exemplo, em uma abordagem unifatorial. (Mönks & Katzko, 2005).

Desse modo, a identificação deve cumprir os seguintes requerimentos: 1) basear-se em um modelo teórico de D&T; 2) encontrar altos padrões metodológicos; 3) levar em conta as dificuldades de identificação relacionadas a preconceitos sociais, como é o caso de minorias e mulheres (Mönks & Katzko, 2005).

Sobre a instrução dos indivíduos com D&T em ambiente escolar, Mönks e Mason (2000) sinalizam práticas educacionais (p.ex. agrupamento por habilidades e

aprendizagem cooperativa) coerentes com a psicologia desenvolvimental como capazes de atender às necessidades desses estudantes. Mönks e Katzko (2005) afirmam que a individualização e a diferenciação constituem o cerne dessa educação. Contudo, identificar (reconhecer) as necessidades de aprendizagem de cada aluno, inclusive aqueles com D&T, é um desafio que se coloca à escola. Segundo Mönks et al. (2002), apenas na última década do século XX, observa-se o aumento da consciência da necessidade educacional especial (NEE)¹ dos aprendizes com D&T e a provisão substancial de educação à esses indivíduos.

Nesse sentido, o Movimento da Escola Nova, na Europa, e Movimento Progressivo, nos Estados Unidos da América, contribuíram para essa questão. Uma vez abandonada a concepção da educação como treinamento intelectual enfatizada pela escola tradicional, que negligenciava a personalidade e o desenvolvimento socioemocional das crianças, o principal objetivo da educação escolar, a partir do escolanovismo, passou a ser suprir as necessidades sociais e emocionais tanto quanto as intelectuais.

As escolas Jena Plan representam instituições européias que seguiram esse movimento. Elas realizaram a educação de pessoas com D&T, buscando integrá-las ao ambiente social, às situações de vida cotidianas, enfatizando a aprendizagem social e refletindo as situações naturais de aprendizagem do dia-a-dia, incluindo a distribuição heterogênea dos estudantes a fim de facilitar o processo de aprendizagem entre as

¹ A expressão necessidades educacionais especiais e sua abreviação (NEE) serão usadas de forma polissêmica nesta dissertação. Elas serão usadas tanto para se referir às alterações curriculares, metodológicas etc. necessárias para atender os estudantes com D&T, quanto para fazer menção à classe estudantes com altas habilidades/superdotação que é considerada pelo MEC (1994) uma necessidade educacional especial. Assim, se for empregado o singular, far-se-á menção á classificação e, se usado no plural, a menção diz respeito a uma condição educacional.

crianças e a instrução dos grupos de alunos por habilidade, agrupando-os em níveis semelhantes de desempenho etc. (Mönks & Katzko, 2005).

Os contextos da escola, da família e o relacionamento com pares, dentre outros, têm, também, papel decisivo no suporte oferecido após a identificação, contribuindo substancialmente para o desenvolvimento dos indivíduos com D&T que, ao lado dos adultos que exercem responsabilidade pedagógica por eles, requerem apoio de natureza educacional e psicossocial (Heymans & Mönks, 2004). De acordo com Ourofino e Guimarães (2007), as características que, inicialmente, têm um caráter positivo que qualificam D&T podem sofrer uma ruptura e ser vivenciadas ou entendidas como uma manifestação problemática a partir da inadequação do contexto social, cultural e afetivo. Dessa forma, a família, a escola e os amigos podem desempenhar um papel fundamental tanto no que se refere à presença de características de D&T quanto no que diz respeito a sua manifestação entre os estudantes.

1.2. Os Contextos Sociais de Aprendizagem e D&T

1.2.1. Ambiente escolar

Pesquisadores (p.ex. Fleith, 2007; Fonseca, Gouveia, Gouveia, Pimentel & Medeiros, 2007) têm ressaltado que as atitudes dos estudantes em relação à escola atuam como fator de ajustamento escolar entre os adolescentes. Elas exercem função de proteção quanto à delinquência e ao uso de substâncias proibidas caso sejam positivas ou operam como fator de risco, interferindo negativamente no desempenho dos alunos, inclusive daqueles com D&T. A escola, por sua vez, deve ter por finalidade desenvolver as competências dos alunos a fim de que os mesmos sejam capazes de refletir e intervir na realidade social, de forma a exercer ativamente sua cidadania (Lei de Diretrizes e Bases, Brasil, 1996). Por conseguinte, é na escola que as crianças e os adolescentes

constroem um conjunto de crenças sobre a sociedade, o contexto escolar, a relação professor–aluno e sobre o processo de ensino-aprendizagem que irão subsidiar muitas de suas atitudes.

1.2.1.1. Clima Escolar: conceito, medidas e características

Diversos autores têm estudado o contexto escolar a partir do que denominaram de clima escolar (Cohen, 2006; Cunha & Costa, 2009; Freiberg, 1999), ambiente de aprendizagem (Cirino, Matos & Leite, 2008; Fraser, 2009) ou ambiente de sala de aula (Fraser & Fischer, 1982). A primeira menção ao clima escolar data de 1908, quando Perry discorre sobre o desenvolvimento moral dos estudantes e as condições para que ele ocorra. Dentre elas, o autor cita a atmosfera em sala de aula, quando ela possui um clima caloroso, como fator de encorajamento moral. Destaca também que tal atmosfera significa mais do que ambiente físico ou o método de ensino do professor, abrangendo o quanto o docente cultiva qualidades pessoais que incentivem os alunos (Perry, 1908).

Não obstante a relevância do clima escolar, esse construto não foi alvo de um número expressivo de pesquisas educacionais nas primeiras décadas. Cunha e Costa (2009), ao analisar estudos americanos e ingleses dos anos de 1960, verificaram que a instituição de ensino ocupava uma posição impotente perante o sucesso ou fracasso escolar, que eram determinados pelo poder aquisitivo da família e/ou pelo meio social, apesar dos recursos materiais que a escola desses contextos disponibilizava. Somente durante a década de 70, pesquisadores averiguaram que a qualidade de vida na escola está mais relacionada aos processos sociais escolares e menos à quantidade de recursos que as escolas oferecem (Cunha & Costa, 2009; Epstein, 1981). Esse deslocamento culminou na origem das primeiras linhas de pesquisa, na conceituação e na avaliação de ambientes psicossociais, apesar da pesquisa do ambiente de aprendizagem datar de

1920, 1930, com a Teoria de Campo de Kurt Lewin e seus desdobramentos (Dormam, 2002). Com essa mudança paradigmática, segundo Cunha e Costa (2009), a escola passa a ser vista como capaz de promover o sucesso escolar de seus alunos.

Em 1981, apesar desse percurso, Epstein advertia que a escola monitora apenas um único objetivo; aquele que ela enfatiza: o rendimento acadêmico. O autor alertava para a necessidade de se reconhecer que muitos outros resultados são importantes tanto para os estudantes quanto para a própria escola e, dessa forma, as avaliações escolares são mais adequadas quando se dá atenção às múltiplas características dos estudantes.

Em um estudo sobre segurança na escola, Epstein (1981) propôs o clima escolar, dentre outras variáveis, como um fator relevante para o sucesso acadêmico, definindo-o como o conjunto das crenças de todas as pessoas da escola. Todavia, pode-se observar que o rendimento acadêmico, nesse período e ainda atualmente, tem sido considerado o principal indicador de eficácia escolar. Nesse sentido, muitos estudos (Franco et al., 2007; Oliveira, 2007; Teixeira, 2009) têm verificado a relação entre eficácia e clima escolar.

No contexto brasileiro, os estudos sobre clima escolar têm relacionado essa variável à violência na escola (Abramovay, 2005; Gonçalves & Costa, 2005; Pacievitch, Girelli & Eyng, 2009) ou à eficácia institucional, muitas vezes avaliada pelo desempenho acadêmico dos discentes (Brandão, 2005; Costa, 2008; Cunha e Costa, 2009; Gomes, 2005; Medeiros, 2007; Pacheco, 2008). Salvaguardando o que os autores consideraram como violência ou eficácia escolar, de modo geral, as pesquisas revelaram que instituições com alto índice de violência obtiveram um clima escolar negativo. Em contrapartida, escolas eficazes apresentaram clima escolar positivo.

Para Cirino et al. (2008), o termo ‘ambiente de aprendizagem’, tem sido considerado semelhante a ‘clima escolar’ e a ‘ambiente de sala de aula’. Não obstante as

proximidades entre eles, os três construtos não devem ser considerados sinônimos. Ambiente de aprendizagem e, principalmente, clima escolar podem fazer menção a aspectos escolares que transcendem a sala de aula. No caso de clima escolar, trata-se do construto mais amplo, que pode abarcar dimensões que vão além da aprendizagem no âmbito da escola, como, por exemplo, atividades recreativas. Ambiente de aprendizagem, por sua vez, extrapola o conceito de clima escolar quando se considera, por exemplo, o contexto familiar (Figura 2).

Além das imbricações com ambiente de aprendizagem e ambiente de sala de aula, existem inúmeras definições de clima escolar, sendo que não há uma única que seja amplamente aceita. Embora a literatura indique a existência de diversos fatores relacionados ao clima escolar (Cohen, 2006; Freiberg, 1999 etc), observa-se que, de forma geral, tanto esse construto quanto o ambiente de aprendizagem e ambiente de sala de aula enfatizam, desde as primeiras alusões ao tema até as mais recentes, o fator humano, relacional. Esse fator que enfatiza as interações entre todas as pessoas da escola, ou seja, a dimensão psicossocial (Cornejo & Redondo, 2001; Dorman, 2002, 2008; Goleman, 2006; Scherman, 2005), foi nomeado por Veiga et al. (2004) de *Relações Interpessoais*, no Questionário de Clima Escolar.

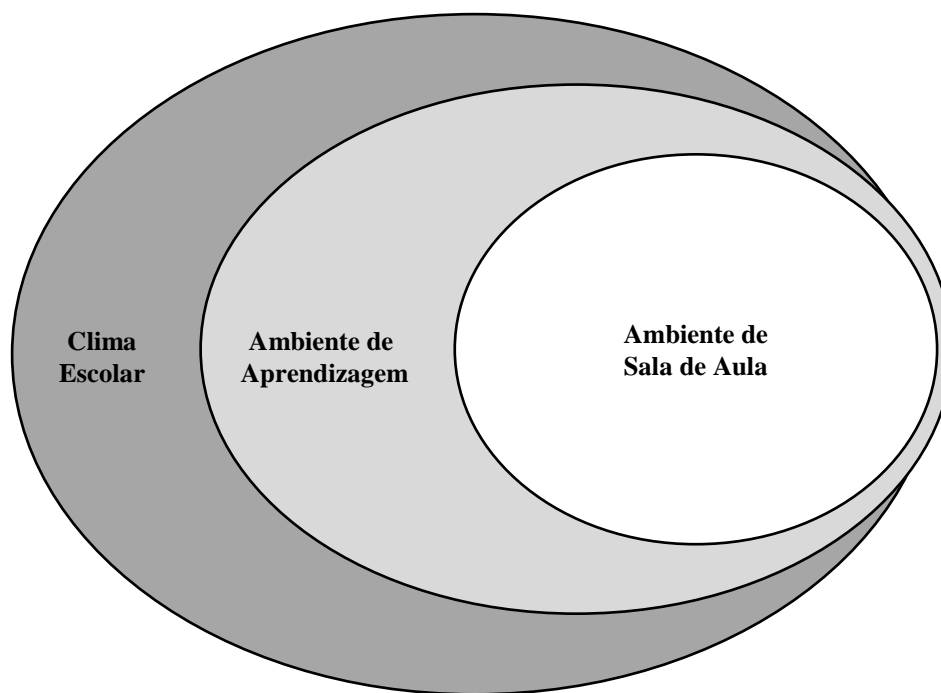


Figura 2. *Clima Escolar e sua relação com os construtos ambientes de aprendizagem e ambiente de sala de aula.*

Dentre as definições que enfocam o aspecto supracitado encontra-se a de Veiga et al. (2004), para os quais as características mais evidentes do clima de uma dada instituição são aquelas apreendidas por seus membros. Dessa forma, os autores consideram que o clima seja produto das interações pessoais no sistema psicossocial, de seus processos de influência, convicções, expectativas e valores. Para Cirino et al. (2008) clima escolar se refere ao manejo da disciplina e das regras, ao ambiente psicossocial de sala de aula, à aquisição de habilidades sociais etc.

Cornejo e Redondo (2001) endossam que as características psicossociais da escola dizem respeito ao contexto e às particularidades das relações interpessoais que nela se estabelecem e cujo significado é dado pelas pessoas, que, integrado aos elementos estruturais e funcionais da instituição, em um processo dinâmico específico, conferem um estilo peculiar a esta. Assim, esses autores sugerem a confluência de outras dimensões relacionadas ao clima escolar as quais também foram relatadas por

diversos pesquisadores. Cohen (2006) enfatiza os esforços sistemáticos da coordenação pedagógica para a construção de um clima seguro e responsivo, que é um dos passos para a educação social, emocional, ética e acadêmica dos discentes. Goleman (2006) ressalta a relação dual entre o estilo de liderança da direção da escola e o clima. Greene, Moos, Azevedo e Winters (2008) observam que o emprego de estratégias de aprendizagem auto-regulada favorece o sucesso acadêmico e, por conseguinte a percepção do ambiente de aprendizagem.

O Modelo Conceitual de Clima Escolar de Scherman (2005), adaptado de Heylighen, analisa o clima escolar com base na Teoria Sistêmica. A direção da escola, os professores, os funcionários, os alunos, os recursos e as políticas em nível institucional e nacional são considerados o *input*, ou seja, o que entra no sistema através do ambiente. *Throughput* ou processo diz respeito às interações que ocorrem entre as pessoas envolvidas no sistema e os diversos fatores que as influenciam, interpretados como pertencentes a três dimensões distintas: relacionamento (coesão, confiança e respeito); sistema de controle (regras e violência); e ambiente físico (ambiente de aprendizagem, infraestrutura e recursos). O resultado dessas interações – *output* – gera percepções, comportamentos e atitudes que influenciam o clima de uma escola (Scherman, 2005).

Para Scherman (2005), uma definição de clima escolar deve considerar o ambiente da instituição, as atitudes e as interações entre direção, docentes e estudantes que influenciam e são influenciadas pelas percepções que têm e, por consequência, afetam os comportamentos e as relações que estabelecem entre si e com a escola. Com base na literatura, a autora identificou seis indicadores de clima escolar: 1) coesão, 2) confiança, 3) respeito, 4) controle, 5) violência e 6) ambiente físico. A partir desses fatores, elaborou o Questionário de Clima Escolar, com 65 itens organizados em um

escala Likert de quatro pontos com dois parâmetros: se a situação existe na escola atualmente e se é uma situação desejada pelo estudante.

Uma série de outros instrumentos (*LEI – Learning Environment Inventory*, *MCI – My Class Inventory*, *IceQ – Individualized classroom environment Questionnaire*, *CES – Classroom Environment Scale*, *WIHIC – What Is Happening In this Class*) foram elaborados por Fraser e outros autores (Fraser, Anderson & Walberg, 1982; Fraser & Fisher, 1982; Fraser & Walberg, 2005 e MacLeod & Fraser, 2009) para medir ambientes de aprendizagem e ambientes de sala de aula, sendo esse autor um dos principais construtores de medidas do tema na atualidade. Suas escalas vão de cinco (MCI - versão simplificada da LEI) a 15 (LEI) dimensões.

Veiga et al. (2004), referindo-se ao clima organizacional, construto análogo ao de clima escolar, mas distinto, verificaram que não existe consenso entre os investigadores quanto ao número de dimensões que o compõem e que elas devem ser especificadas nos instrumentos de medida. *Mutatis mutandis*, essas características podem ser transferidas para o contexto específico do clima escolar.

Dentre os fatores ou dimensões do clima escolar presentes em instrumentos de medida desse construto, têm-se: as disciplinas estudadas e o método de ensino e aprendizagem (Fraser et al., 1982; Smith & Barnard, 2004 e Stichter, 2008); o envolvimento, orientação para a tarefa, a investigação (Dorman, 2008; Fraser et al., 1982; Smith & Barnard, 2004 e Stichter, 2008); as percepções dos alunos das características estruturais da sala de aula e/ou da escola (Fraser et al., 1982; Freiberg, 1999; Smith & Barnard, 2004 e Stichter, 2008); clareza e consistência das regras escolares ou moral escolar (DiStefano et al., 2008; Smith & Barnard, 2004 e Way, Reddy, & Rhodes, 2007); o sistema escolar (Freiberg, 1999), o plano para a eficácia escolar (Freiberg, 1999), a comunicação (Stichter, 2008); autonomia dos estudantes

(Way et al., 2007); além dos já citados relacionamento interpessoal entre pares (Dorman, 2008; Fraser et al., 1982; Smith & Barnard, 2004 e Way et al., 2007); relacionamento interpessoal entre alunos e seus professores (Dorman, 2008; Fraser et al., 1982; Smith & Barnard, 2004 e Way et al., 2007); comportamento docente (Freiberg, 1999); envolvimento dos pais (DiStefano et al., 2008).

Em consonância, Cirino et al. (2008), em uma revisão de literatura acerca dos instrumentos de avaliação do ambiente de aprendizagem da sala de aula, averiguaram a disponibilidade de uma variedade de questionários e encontraram que as modalidades de pesquisa mais comuns são: associações entre os resultados dos alunos e o ambiente; avaliação de inovações educacionais; diferenças entre as percepções dos alunos e do professor de uma mesma sala de aula; determinantes do ambiente da sala de aula; uso de métodos de pesquisa qualitativos; e estudos transculturais. Os autores observaram a organização em três temas gerais para a pesquisa contemporânea em ambientes de aprendizagem recomendada pela AERA (American Educational Research Association) no ano de 2002: ambientes de aprendizagem multimídia; desenvolvimento de instrumentos para avaliação; e introdução do estudo do ambiente de aprendizagem em outros países.

A revisão da literatura de Cirino et al. (2008) evidenciou a riqueza de um campo de pesquisa em constante evolução. Os autores explicaram que os estudos brasileiros encontrados no levantamento bibliográfico realizado relatavam a utilização de instrumentos para avaliar diferentes aspectos do ambiente da sala de aula, e não foram considerados adequados por não atenderem à especificidade da linha de pesquisa analisada (desenvolvimento e uso de instrumentos que avaliem o ambiente de aprendizagem de sala de aula na percepção do aluno).

O estudo de Cornejo e Redondo (2001) buscou descrever as percepções do clima escolar de estudantes adolescentes e estabelecer associação entre essas e a capacidade intelectual geral, auto-conceito, dados demográficos, opinião a respeito da vivência escolar e percepção das condições de participação na escola. Para tanto, utilizaram a Escala SES (*School Environment Scale*), originalmente australiana, adaptada para a língua espanhola. A medida avalia a percepção dos alunos a respeito de três fatores/contextos que compõem o clima escolar: interpessoal - imaginativo; disciplinar; e instrucional.

Para verificar as relações entre o clima escolar e a motivação dos alunos, Veiga et al. (2004) desenvolveram o Questionário de Clima Escolar, constituído por cinco fatores: relações interpessoais; as condições gerais; as regras; o tempo ocupado; e a indisciplina. Foram encontradas correlações positivas entre as dimensões do clima escolar e os fatores da motivação, exceto para os aspectos *Indisciplina* e *Envolvimento com a tarefa* conforme o esperado pelos autores.

Way et al. (2007) avaliaram as mudanças na percepção do clima escolar e seus efeitos no ajustamento psicológico e comportamental de estudantes adolescentes. Os autores observaram que, nos três últimos anos do ensino fundamental, houve declínio de cada uma das dimensões avaliadas além de prejuízo no ajustamento psicológico e comportamental dos alunos.

O estudo de DiStefano et al. (2008) é um contraponto em relação ao anterior. Ele foi realizado com pais, professores e discentes e investigou a ocorrência de alterações na avaliação do clima escolar durante parte do ensino fundamental até o médio e examinou as relações entre essa variável e aspectos do contexto educacional e os indicadores de desempenho escolar, tais como os escores nos testes padronizados. Dentre outros resultados, constatou-se uma estabilidade nas percepções do clima escolar entre todos os

grupos e níveis educacionais pesquisados e observaram que pesquisas nesse âmbito favorecem o entendimento da complexa dinâmica de relações entre contextos e realização acadêmica, verificando correlações significantes.

Ames e Archer (1988) verificaram que a satisfação do estudante e o prazer de aprender aumentam quando o ambiente de sala de aula é percebido como encorajador do envolvimento estudantil e do senso de responsabilidade pessoal e quando os discentes são empenhados em entender e aprender, ou seja, quando há um clima escolar positivo.

Percebe-se que muitas são as implicações do clima escolar para a vida acadêmica e socioemocional dos discentes. O *National School Climate Council* (2007) estadunidense, em um *white paper*, arrolou alguns desses efeitos observados em diversos relatos de pesquisa: motivação para aprender; aprendizagem cooperativa; coesão grupal; confiança e respeito mútuos; desempenho acadêmico; desenvolvimento da inteligência social; auto-conceito e auto-estima; redução do absenteísmo e de suspensão; prevenção de riscos e promoção de saúde. Algumas dessas conseqüências foram corroboradas em outros estudos (Cohen, 2006; DiStefano, Monrad, May, McGuinness, & Dickenson, 2007; Gadre, 2004). Entretanto, para o *National School Climate Council* (2007), os resultados desses estudos não têm fomentado mudanças nas políticas educacionais atuais, nem tão pouco na formação e na prática dos educadores. Dessa forma, listaram desafios e recomendaram mudanças subsequentes para reduzir a lacuna existente entre a pesquisa e as políticas e práticas referentes ao clima escolar, entre elas: avaliar sistematicamente o clima das escolas; realizar encontros nacionais e publicações; criar e oferecer recursos (materiais e cursos) para docentes e outros profissionais da escola sobre clima escolar.

1.2.1.2. Clima Escolar e D&T

No que diz respeito à pesquisa do clima escolar com estudantes com D&T e os pares, Matthews e Kitchen (2009) observaram que alunos inseridos em programas especiais de tempo integral demonstraram uma percepção mais positiva do clima escolar que os discentes de programas regulares. Os estudantes identificaram um melhor ambiente para aprendizagem; interações com pares mais experientes e com objetivos ou interesses semelhantes; formação de classes menores; oportunidades para grupos de trabalho; alto nível de motivação acadêmica; professores dinâmicos que têm o controle do ambiente de sala de aula e melhor competitividade como indicadores de um clima escolar positivo. Os autores relataram que os professores atribuíram aos discentes com essas características uma contribuição relevante para o clima escolar, exercendo influência positiva sobre os demais e se envolvendo em projetos dentro e fora da escola mais que os pares.

Em um estudo comparativo da percepção do clima escolar entre alunos identificados como tendo D&T ou considerados de alto desempenho, integrantes de programas educacionais especiais e os aprendizes não identificados, atendidos pela educação regular de uma mesma escola, Shaunessy, Suldo, Hardesty e Shaffer (2006) também encontraram diferenças. Dentre os seis aspectos avaliados pela Escala de Clima Escolar (SCS), quatro (ordem e disciplina; recursos; relações interpessoais entre estudantes e relação professor-aluno) foram percebidos mais positivamente pelo primeiro agrupamento. Os grupos foram considerados homogêneos quanto à percepção do envolvimento dos pais e a aparência da escola.

Embora seja evidente que os ambientes de educação especializada estejam associados por vezes a uma melhor avaliação do clima escolar por parte dos discentes com D&T, essa modalidade de ensino tem sido questionada. Duas universidades

públicas de zona urbana, uma estadunidense e outra austríaca, especializadas no atendimento a discentes com D&T acadêmicos, foram alvo de um estudo de caso transcultural (Tischler, 2003) com o objetivo de discutir as vantagens e desvantagens desse serviço que têm sofrido críticas como, por exemplo, elitismo. Dentre outras variáveis, Tischler (2003) examinou a percepção de professores e alunos a respeito do clima escolar. Segundo os professores, os aprendizes são altamente motivados, interessados e apresentam diferentes capacidades. Na opinião dos discentes, cuja faixa etária durante a admissão varia entre 10 e 14 anos e têm desempenho de alto nível nos domínios acadêmico e afetivo, o contato contínuo com colegas com D&T e motivados cria um ambiente de competitividade que os estimula e desafia a correr riscos e a adquirir novas experiências e habilidades, o que é bastante apreciado por eles. A maioria dos estudantes salienta ainda, que, apesar de considerarem a aprendizagem mais interessante dessa forma, muitos colegas não se adaptam, principalmente quando os pais enfatizam o ensino por série. A autora observou que, não obstante o suporte de professores, a empatia existente entre os alunos os permitia amenizar essas condições através da mentoria e do treinamento. Entre as desvantagens que podem levá-los a queda da auto-estima e do rendimento quando são admitidos nessas instituições, destacou-se a mudança de status e de nível educacional, já que em escolas regulares estavam alocados em séries mais avançadas. Tais desvantagens também foram ressaltadas por outros pesquisadores (Preckel, Zeidner, Goetz & Schleyer, 2006). Tischler (2003) concluiu que universidades especializadas são necessárias, mas só tem valor se houver: (a) o reconhecimento de que o grupo com D&T também é heterogêneo; (b) diversidade de oferta de programas; (c) professores especializados no atendimento que percebam não só as necessidades acadêmicas, como também as socioafetivas de

seus alunos; (d) exames admissionais flexíveis, razoáveis e satisfatórios para todos os estudantes apesar de suas diferenças demográficas, étnicas e econômicas.

Outra advertência referente aos programas especiais para discentes com D&T foi feita por Robinson (2009). Ela alerta sobre o problema de se considerar pequenos programas que ocorram isolados em escolas como solução para o deficitário programa regular ou para a total inadequação ao ambiente escolar dos estudantes com tais atributos. É chamada a atenção para o fato de que criar programas não suplanta a necessidade real e urgente de se criar ambientes de aprendizagem mais responsivos. Por isso, indica alternativas que ofereçam serviços contínuos e diversificados para o atendimento das necessidades de todos os estudantes desde a mais tenra infância até o ensino superior, incluindo as daqueles que já alcançaram um desempenho considerado pela escola como competente.

Da mesma forma que a literatura científica brasileira, a relação entre clima escolar e eficácia tem sido amplamente pesquisada em outros países, sendo que a última variável é frequentemente estimada pelo desempenho acadêmico dos discentes. Greene et al. (2008), baseados na hipótese de que a aprendizagem auto-regulada favorece o sucesso acadêmico, compararam o desempenho de alunos com D&T e dos pares em ambiente de aprendizagem multimídia e concluíram que aqueles empregam estratégias mais sofisticadas de auto-regulação da aprendizagem, o que explica, em parte, o rendimento mais bem sucedido que demonstram e sugere a efetividade desse contexto para a educação de estudantes com essa NEE.

No que se refere à relação entre clima escolar, eficácia e D&T, Ames e Archer (1988) salientam que o uso correto de estratégias de aprendizagem por parte dos discentes requer que as condições pedagógicas também sejam adequadas, isto é particularmente notável para grupos de estudantes com D&T acadêmicos. Além disso,

um clima de sala de aula adequado para esses aprendizes demanda, segundo as autoras, que sejam priorizados, no ensino, os domínios de D&T que foram identificados em detrimento de seu desempenho geral. Isso é fundamental para que esses alunos se engajem no processo educacional.

A satisfação com a escola ou com as experiências escolares tem se revelado um fator central na estimativa da satisfação com a vida de estudantes com D&T (Ash & Huebner, 1998; DiStefano et al., 2007; Shaunessy et al., 2006). Da mesma forma que ambientes de aprendizagem e ambiente de sala de aula, satisfação com a escola é um construto diretamente relacionado ou, até mesmo, parte do construto clima escolar. O *National School Climate Council* (2007) assevera que o clima escolar está relacionado à qualidade e ao caráter da vida escolar, o qual se baseia em padrões de experiências de vida escolar e reflete normas, objetivos, valores, relações interpessoais, ensino, aprendizagem, práticas de liderança e estrutura organizacional.

O professor – seu desempenho e suas características pessoais e profissionais – exerce influência direta na percepção do clima escolar dos aprendizes com D&T. Assim, esse profissional deve dar a devida atenção às variáveis componentes do clima escolar ao planejarem um ambiente de aprendizagem bem sucedido (Ames & Archer, 1988). Matthews e Foster (2005) salientam que docentes qualificados para a educação desses discentes devem ser capazes de detectar e atender as NEE de seus alunos. Para as autoras, os professores devem possuir habilidades para criar um clima de sala de aula interessante e desafiador para todos os estudantes, incluindo, evidentemente, os com D&T. Isso é ainda mais relevante quando tais indivíduos apresentam baixo desempenho acadêmico (Rayneri, Gerber & Wiley, 2006).

Em um estudo que buscou compreender o abandono escolar por parte de jovens com D&T da zona rural, Zablosky (2010) verificou a ocorrência de problemas de

relacionamento em algum momento da vida de todos os participantes. Constatou a presença de dificuldades que vão de desordens familiares à falta de suporte por parte de amigos e de professores que, aliados à falta de atenção às NEE desses, contribuíram para a evasão.

Com o intuito de avaliar a percepção do clima escolar de estudantes com D&T, foi realizada uma pesquisa envolvendo adolescentes de diferentes instituições de educação geral que oferecem programas especiais (Novotna & Sejvalová, 2003). Os resultados mostraram que os discentes se sentem depreciados durante suas tarefas, uma vez que as consideram simples para as suas capacidades, o que parece afetar o clima escolar percebido.

Nesse sentido, Alencar (2003, 2006); Freeman e Guenther (2000) e Guenther (2006a) alertam para as situações de risco ao desenvolvimento socioemocional desse alunado. Isso ocorre geralmente quando eles não encontram contextos educativos que consideram seu ritmo de aprendizagem e nível de desenvolvimento intelectual. Desatenção, tédio, comportamentos mal adaptativos, indisciplina entre outros problemas podem ser combatidos através de múltiplas alternativas educacionais que despertem o interesse e a motivação desses aprendizes e promovam seu desenvolvimento. A aceleração do ensino, os programas de sábado e/ou de férias, um plano individual de enriquecimento, as salas de aula ou escolas especializadas, dentre outras que podem ser utilizadas em classes regulares (Guenther, 2006a), bem como os modelos triádicos de enriquecimento (Renzulli, 1997, 1999, 2001), constituem alguns exemplos de como promover ambientes escolares adequados para atender as necessidades de alunos com D&T. Essas estratégias, de acordo com Alencar (2006), têm favorecido o ajustamento psicossocial de estudantes com D&T intelectual e, conseqüentemente, uma percepção mais positiva do ambiente educacional no qual estão inseridos.

Buckner (2009), em um estudo qualitativo com três crianças com D&T, ainda que não mencione a proposta de Mönks, observou os contextos sociais de aprendizagem imbricados no processo de D&T: família; pares; e escola. Estes fatores emergiram durante a pesquisa cujo objetivo foi analisar as experiências escolares de estudantes que exibem uma ampla gama de capacidades inseridos em uma sala de aula regular. A atmosfera familiar dos participantes revelava envolvimento dos pais, que constantemente liam e ofertavam experiências de aprendizagem aos seus filhos e mantinham altas expectativas em relação a eles. A autonomia, o trabalho com os iguais e com os demais pares caracterizavam as relações sociais. O ambiente de aprendizagem, por sua vez, era centrado na criança, estimulante, oferecia segurança para correr riscos e incentivava a tutoria.

1.2.1.3. Clima Escolar e D&T: análise cienciométrica

Uma análise sistemática da produção científica dos últimos cinco anos revelou que é bastante profícua a interface entre clima escolar e D&T. Antes de apresentar os resultados desse processo, há que se destacar que foram considerados somente os artigos publicados em periódicos indexados na base de dados PsycINFO entre 2005 e 2010. A busca e a seleção do material foram realizadas a partir da consulta ao Thesaurus da base de dados, através dos descritores '*Academic Environment*' ou '*Classroom Environment*' ou '*College Environment*' ou '*Learning Environment*' ou '*School Environment*' e '*Gifted*'.

Como resultados dessa busca, obtiveram-se 30 artigos, sendo que 24 eram efetivamente relacionados ao clima escolar e a atributos de D&T. Para a finalidade desse estudo, apenas a variável 'tema' foi considerada relevante. Uma análise de conteúdo extraiu sete categorias: 1) Práticas Educacionais; 2) Características Cognitivas

e Sociais dos Aprendizes; 3) Fatores de Risco e de Proteção; 4) Professores: Características, Papéis e Necessidades; 5) Domínios de D&T; 6) Desafios Teóricos e Tecnológicos; e 7) Família e Pais.

Do ponto de vista quantitativo, destacaram-se os artigos que discorrem sobre o planejamento e funcionamento escolar e o currículo, ambientes de aprendizagem (lúdicos, multimídia), necessidades educativas e desenvolvimento de D&T, diferenças individuais e grupos homogêneos, métodos de ensino, práticas diferenciadas e desafios acadêmicos, educação especial, educação técnica e carreira, além de pesquisas realizadas para avaliar o impacto de programas e serviços para o atendimento e a educação de pessoas com D&T. Esses estudos foram agrupados na categoria Práticas Educacionais ($f = 19$; 79,16%).

Como exemplo dos trabalhos que constituem essa classe, menciona-se Reis e Renzulli (2009). Os autores argumentam a favor da heterogeneidade do grupo rotulado de ‘dotados e talentosos’ e da concepção desenvolvimental atrelada a características de D&T. Entretanto, alguns pais e educadores mantêm a noção de D&T como uma concepção fixa porque esta facilita a identificação. As influências do meio não são consideradas, o que isenta os genitores e os profissionais de participação ativa no processo de desenvolvimento. Além disso, ignoram pesquisas e informações mais recentes. Embora os aprendizes com essa NEE apresentem atributos em comum, tais como capacidades e aptidões elevadas, motivação, criatividade, desempenho e estilos de aprendizagem, essas características compartilhadas se combinam com outras habilidades particulares (p.ex. liderança, colaboração, otimismo, empatia) fazendo com que D&T se manifestem de distintas formas. Portanto, em determinado tempo e circunstância, com níveis de suporte, tempo, esforços, escolhas e investimentos apropriados, alguns indivíduos com D&T alcançarão seu potencial e outros não.

A segunda categoria mais proeminente foi Características Cognitivas e Sociais dos Aprendizes ($f = 9$; 37,5%). Ela abarcou artigos que relacionavam clima escolar e D&T a estratégias, estilos e processos de aprendizagem, necessidades desenvolvimentais e educacionais, diversidade cultural como também perfeccionismo, desenvolvimento da identidade, consciência global e percepção dos estudantes. Dentre eles, menciona-se a investigação de Mathews e Foster (2005). Nela, é apresentado o *Dynamic Scaffolding Model*, que tem o consultor como mediador do aprimoramento docente cujo foco é o atendimento das características cognitivas e sociais dos aprendizes dos discentes com D&T. Assim, evidentemente, esse texto também foi incluído na categoria anterior, isto é, Práticas Educacionais e Professores: Características, Papéis e Necessidades.

Fatores de Risco e de Proteção ($f = 6$; 25%) foi um agrupamento assim nomeado devido às pesquisas encontradas que investigaram as influências negativas ou positivas de aspectos como: exclusão, diferenças étnico-raciais, características pessoais/individuais, grupo minoritário de alunos com D&T, bem-estar psicológico, resiliência, otimismo, compromisso e motivação. Hoekman, McCormick e Barnett (2005) analisaram as relações entre ansiedade, tédio, motivação intrínseca e extrínseca, compromisso e satisfação com a escola e D&T em discentes do ensino médio. As associações entre esses aspectos fornecem subsídios para o planejamento de programas educacionais e de oportunidades desafiadoras para o crescimento pessoal no contexto das redes de suporte social para esses adolescentes. Contudo, os autores ressaltaram o papel central do otimismo, que parece ser um importante fator de proteção.

Os estudos abrangendo temas que associavam o clima escolar e D&T aos programas de desenvolvimento de professores para o ensino de discentes com essa NEE, às necessidades, às responsabilidades e aos ambientes de atuação desse

profissional, assim como à avaliação docente foram reunidos na categoria Professores: Características, Papéis e Necessidades ($f = 5$; 20,83%). Para exemplificar essa categoria, elegeu-se Hertberg-Davis (2009) que discorre sobre o papel fundamental do professor da sala de aula regular no uso da diferenciação do currículo e da aprendizagem para o atendimento das necessidades de todos os seus alunos. Em algumas escolas os programas especiais para pessoas com D&T têm sido trocados e/ou complementados com esses procedimentos educacionais, pois as NEE desses indivíduos não estariam sendo suficientemente atendidas por eles. No entanto, educadores que demonstram certa resistência à diferenciação do currículo e da aprendizagem selecionam alguns estudantes para serem beneficiados por essa estratégia pedagógica e, geralmente, excluem os discentes com D&T. Assim, as características, os papéis e as necessidades do professor e de sua formação acabam por limitar a eficiência de uma prática que pode ser extremamente benéfica para todos os alunos. Assevera-se que esse artigo também está arrolado entre os representantes da categoria Práticas Educacionais.

Alguns artigos averiguavam a relação existente entre o clima escolar percebido pelos estudantes e os domínios de D&T nos quais esses foram identificados. Tal classe foi nomeada de Domínios de D&T ($f = 5$; 20,83%) e tratavam da precocidade intelectual, do potencial e capacidade para liderança, do sucesso e desempenho acadêmico e da inteligência espiritual. O estudo de Rayneri et al. (2006) ilustra de forma ótima essa categoria e, ainda, foi classificado como Características Cognitivas e Sociais dos Aprendizes. Os autores investigaram o quão compatível são os estilos de aprendizagem e as percepções do ambiente de sala de aula de estudantes com D&T do ensino médio, uma vez que esse foi considerado um importante indicador de desempenho acadêmico dos discentes. Observou-se que o estilo de aprendizagem desses alunos inclui: preferências por atividades práticas, por soluções de problemas de vida

real, ambientes flexíveis que se adaptem às atividades de aprendizagem, que sejam táteis e sinestésicas, tendência a permanecer motivados e engajados quando participam ativamente do processo de descoberta, senso de responsabilidade, hábito de se alimentarem durante o estudo que é mais bem sucedido nos períodos da tarde ou da noite (Rayneri et al., 2006). Os resultados sugerem que muitos fatores da sala de aula não foram percebidos pelos discentes com D&T como altamente compatíveis com suas preferências de estilo de aprendizagem.

As divergências obtidas podem ser justificadas, segundo Rayneri et al., (2006), baseando-se na distinção observada entre as preferências prevalentes de estudantes com D&T de alto e de baixo desempenho. Nesse sentido, perceberam que um alto desempenho está frequentemente relacionado com fatores do estilo de aprendizagem em salas onde os discentes com D&T têm professores treinados. Isso porque a variável motivação do professor não foi reconhecida entre as preferências de estilo de aprendizagem valorizadas pelos aprendizes com essa NEE de alto desempenho. A despeito dessa incompatibilidade, a maioria desses alunos manteve alto desempenho, o que sugere, de acordo com os autores, que eles atribuíram a consistência de seus comportamentos de D&T a si próprios, indiferentes ao nível de desafio oferecido pelo ambiente.

Rayneri et al., (2006) ressaltaram situações específicas que devem envolver o estudante com D&T com baixo rendimento para que tal condição seja revertida e este alcance seu potencial: currículo corresponda à suas necessidades e estimule seus pensamentos; programas educacionais que considerem o estilo de aprendizagem; motivação do professor, uma vez que os autores enfatizam que dotados com baixo rendimento dependem mais de motivação externa.

As demais categorias obtiveram escores iguais ($f = 2$; 8,33%). Uma delas diz respeito aos Desafios Teóricos e Tecnológicos, abrangendo publicações que discutem a construção e/ou o uso de medidas para avaliar o ambiente da sala de aula e os desafios referentes à educação de pessoas com D&T a serem assumidos pela Psicologia e pela Educação. Família e Pais – a última categoria – agrupou textos sobre o envolvimento parental e familiar em programas de atendimento a discentes com D&T.

Para representar Desafios Teóricos e Tecnológicos, utiliza-se o artigo de Heller (2005) que questiona a incompatibilidade entre igualdade e excelência e argumenta que, devido a essa dicotomia, alcançar padrões elevados de desenvolvimento tem sido um objetivo negligenciado. O autor discorre sobre o percurso realizado para a consolidação do que, atualmente, há disponível para o atendimento de pessoas com D&T. No entanto, ele sinaliza a necessidade de se exercer um ‘ceticismo saudável’ em relação aos programas para esses alunos, de realizar avaliação constante e de criar centros de aconselhamento. Esses imperativos constituem desafios para as áreas de Pedagogia e Psicologia da Aprendizagem.

O trabalho de Cukierkorn, Karnes, Manning, Houston, Besnoy (2007) ilustra a categoria Família e Pais, pois apresenta uma abordagem triádica do planejamento de programas e serviços para crianças pré-escolares com D&T, da qual o envolvimento parental é um elemento constitutivo, além da integração curricular e da avaliação contínua. Assim, essa perspectiva enfatiza um currículo integrado que tenha conteúdo diferenciado, que promova o desenvolvimento de habilidades e de produtos e que assegure um ambiente de aprendizagem profícuo. A avaliação constante fundamenta-se na comparação com grupos e com outros programas, no uso de técnicas investigativas, na valorização do diálogo e da colaboração entre todos os profissionais envolvidos. O papel dos genitores, por sua vez, refere-se ao envolvimento com as questões da escola e

da educação dos filhos, através de relações estreitas e cooperativas, para satisfazer as NEE das crianças.

Dessa forma, verificou-se, por um lado, o quanto o processo de ensino-aprendizagem tem recebido atenção por parte dos pesquisadores e, por outro lado, que algumas temáticas relevantes quanto ao clima escolar e D&T têm sido pouco exploradas. A concentração de trabalhos na categoria Práticas Educacionais revelou a ênfase que os pesquisadores do clima escolar e D&T atribuem à formação docente, assim como ao papel de outros profissionais para o sucesso educacional. Para que esse objetivo seja alcançado, reconhece-se também que as Características Cognitivas e Sociais dos Aprendizes – segunda categoria mais expressiva – desempenham uma função importante nesse processo e, por isso, devem ser identificadas, valorizadas e aprimoradas.

Um terceiro fator atuante no processo ensino-aprendizagem, mais especificamente no clima escolar percebido por discentes com D&T, abrange os Fatores de Risco e de Proteção e são considerados por pesquisadores da área como inibidores e facilitadores, respectivamente, do desenvolvimento humano. Assim, algumas características pessoais (p.ex. otimismo, resiliência, motivação) desses alunos podem favorecê-los, enquanto aspectos externos (p.ex. étnicos, educacionais) atuam dificultando tanto a identificação quanto o aperfeiçoamento de D&T.

Apreende-se com essa análise sistemática que os professores, em suas características, papéis e necessidades – quarta categoria mais representativa – ocupam uma posição secundária em relação aos aspectos anteriores, sendo atribuído maior destaque aos métodos educativos, ao alunado e aos aspectos individuais e ambientais envolvidos na educação. Isso sugere que, embora os resultados de pesquisas apontem para uma interação de fatores que contribuem para a eficácia do processo ensino-

aprendizagem, isso ainda não foi suficiente para mudar o próprio caminho investigativo, uma vez que a atuação docente tem recebido menor atenção de pesquisadores.

Desafios Teóricos e Tecnológicos foi uma das categorias menos significativas em termos de artigos encontrados o que demonstra o quanto esse campo investigativo é realmente desafiador, como também o quanto as temáticas supracitadas concentram a atenção e o interesse de pesquisadores em detrimento da busca por diferentes concepções que expliquem e procedimentos, métodos e técnicas que pesquise o clima escolar na percepção de aprendizes com D&T. Igualmente, em termos de representatividade, Família e Pais apareceu como um assunto pouco contemplado que tem sido negligenciado ou considerado de pouca importância no que se refere ao estudo do clima escolar.

1.2.2. Ambiente Familiar

O contexto familiar é essencial em todas as etapas da vida, pois fornece valores, regras e expectativas, bem como meios concretos para a viabilização de um projeto de vida (Secretaria do Estado da Saúde/MG, 2006). Segundo Dessen (2007), a partir do funcionamento familiar, é possível entender como as crianças aprendem sobre sua cultura, adquirem seus valores e assim desenvolvem uma identidade que continua sendo influenciada pelas experiências e relações mantidas com a família ao longo do curso da vida.

De acordo com Freeman (2000), a influência que os pais exercem sobre os filhos sofre alterações à medida que esses crescem. A transição da infância para a adolescência acarreta uma série de mudanças na relação que os adolescentes estabelecem com seus genitores. Surgem alguns problemas, geralmente relacionados a aspectos da vida cotidiana (as tarefas de casa, as amizades, as formas de se vestir, a hora de voltar para

casa etc.) que podem ser entendidos a partir das mudanças cognitivas e do acréscimo da intensidade e do tempo dedicado às relações com os iguais durante esse período e das modificações que ocorrem na vida dos genitores (Cole & Cole, 2003; Oliva, 2004).

No entanto, muitos desses problemas têm sua origem na falta de ajuste entre o contexto familiar e as novas necessidades da prole em desenvolvimento. À medida que os filhos têm de assumir novas responsabilidades ou aumentar sua capacidade para tomar decisões, é preciso que os pais ajustem suas expectativas, normas e práticas educativas que regem a família (Oliva, 2004).

1.2.2.1. Estilos Parentais e D&T

A família ocupa também, um papel de destaque na promoção de características de D&T nos filhos, já que esta é o primeiro ambiente relacional desses. Esse processo inicia-se cedo, quando as crianças estão mais aptas ao aprendizado e os sinais de capacidades excepcionais começam a se destacar precocemente. (Freeman, 2000). A contribuição familiar para o desenvolvimento de D&T ocorre através de uma gama de atitudes e comportamentos que fazem com que esse ambiente educacional seja favorável.

O contexto em que os genitores demonstram suas atitudes e comportamentos, abrangendo práticas, crenças, valores que influenciam seus filhos, foi denominado estilo parental por Darling e Steinberg (1993) e gera um clima emocional em que esses fatores operam e funcionam como uma via de abertura ou uma predisposição dos filhos para a socialização. Essa definição ampliou a concepção inicial de estilo parental proposta por Baumrind (1966), que enfatizava a maneira de exercer o controle e foi precursora no estudo dessa temática.

Reppold, Pacheco, Bardagi e Hutz (2002) definem esse construto como uma gama de atitudes e manifestações dos pais em direção à prole, as quais caracterizam a natureza da interação entre esses diante de questões de hierarquia, poder (disciplina) e apoio emocional (tomada de decisões), como proposto por Baumrind (1971a).

As formas como os pais lidam com essas questões de poder, hierarquia e apoio emocional na relação com os filhos têm significativa influência em diversas áreas do desenvolvimento psicossocial desses, tais como ajustamento social, psicopatologia e desempenho escolar (Costa et al., 2000). Assim, reitera-se que diferentes tipos de estilos parentais afetam, de diferentes maneiras, o ajustamento comportamental e emocional de adolescentes com e sem características de D&T, podendo intervir positiva ou negativamente na realização dos objetivos traçados para o desenvolvimento dos mesmos (Dwairy, 2004; Neumeister & Finch, 2006).

Há que se destacar que, assim como acontece com o clima escolar, o construto estilos parentais também compartilha uma proximidade teórica com os termos práticas educativas parentais, habilidades educativas parentais e práticas parentais (Bardagi, Barbosa, Baptista & Teixeira, 2010), que têm sido utilizados por pesquisadores como sinônimos do primeiro. Chagas (2008) e Chagas e Fleith (2009), por exemplo, fizeram pesquisas usando instrumentos de caracterização familiar e indicadores de sucesso parental e apresentaram os resultados em termos de atitudes, práticas e estilos parentais. Porém, de acordo com Darling e Steinberg (1993), práticas parentais constituem ações mais particulares, conteúdos específicos, enquanto estilos parentais referem-se a características mais globais da parentalidade. Assim, o somatório das práticas educativas empregadas pelos pais constitui o estilo parental (Gomide, 2006).

A literatura brasileira é bastante extensa no que se refere a esses construtos. Observa-se, mais especificamente, uma série de pesquisas associando estilos parentais a

variáveis escolares (p.ex.: Coelho & Murta, 2007), familiares (p.ex.: Gomide, 2009) e pessoais, abrangendo o desenvolvimento social (p.ex.: Sapienza, Aznar-Farias & Silvaes, 2009) e a presença de D&T (Goto & Tanaka, 2007).

Baumrind (1966), com base em pesquisas empíricas longitudinais com crianças em idade pré-escolar, propôs a classificação dos tipos de controle exercido pelos pais em três protótipos: autoritativo, autoritário e permissivo. Os estilos de parentalidade poderiam ser, assim, categorizados de acordo com duas características: exigência e responsividade (Baumrind, 1971a, 1971b). Posteriormente, Maccoby e Martin (1983, citados por Teixeira, Bardagi & Gomes, 2004) deram origem a um novo modelo teórico de estilos parentais, que é analisado através do cruzamento dessas duas dimensões, ao ampliarem a tipologia de Baumrind pelo desdobramento do estilo permissivo nos padrões indulgente e negligente.

A exigência parental se refere às atitudes dos pais que buscam monitorar o comportamento dos filhos por meio do estabelecimento e cumprimento de regras e limites. Refere-se, ainda, às condutas de supervisão, cobrança e disciplina consistente e contingente por parte dos genitores ou responsáveis. A dimensão da responsividade diz respeito à reciprocidade e à afetividade, inclui as atitudes compreensivas dos pais para com a prole visando, através do apoio emocional e da bidirecionalidade da comunicação, favorecer o desenvolvimento da autonomia e da auto-afirmação (Aspesi, 2007; Costa, Teixeira & Gomes, 2000; Neumeister & Finch, 2006; Palacios & Hidalgo, 2004; Teixeira et al., 2004).

Alguns autores (Aspesi, 2007; Oliva, 2004; Palacios & Hidalgo, 2004) descreveram a tipologia de estilos parentais proposta por Baumrind e por Maccoby e Martin a partir da combinação dos diferentes níveis de exigência e de responsividade e os possíveis resultados da utilização desses estilos.

Pais autoritativos ou democráticos são aqueles que agregam níveis elevados de exigência e de responsividade. Nesse caso, a relação entre pais e filhos se manifesta de forma acolhedora, afetuosa e comunicativa, ao mesmo tempo em que as normas são estabelecidas e mantidas de forma coerente e indutiva, através de diálogos que usam o bom senso e a sensibilidade. Os autores ressaltam que o incentivo contínuo à superação, as altas expectativas sem extrapolar as capacidades da criança e do adolescente também são característicos desses pais. Baumrind (1966, 1971a, 1971b, 1983) acrescenta que esse tipo de parentalidade valoriza a autonomia, a vontade própria e a disciplina e exerce um controle firme diante de pontos de divergência. Como consequência do estilo democrático dos pais, os filhos costumam apresentar uma elevada auto-estima, são confiantes diante de novas situações, persistentes em suas atividades e têm bom rendimento escolar. Destacam-se por sua competência social, seu autocontrole e pela interiorização de valores sociais e morais.

Aspesi (2007), Oliva (2004) e Palacios e Hidalgo (2004) afirmam que o estilo parental negligente ou indiferente se caracteriza por baixos padrões de ambas as dimensões e se relaciona ao pouco envolvimento dos pais nas tarefas de criação e educação. As relações são frias e distanciadas, pouco sensíveis às necessidades dos filhos que convivem com um controle excessivo e incoerente em alguns momentos e com a ausência de regras e exigências em outros. As implicações da adoção desse estilo, observadas pelos autores, revelam uma prole com problemas de identidade e com baixa autoestima, que, geralmente, não acatam normas, têm problemas escolares, não são sensíveis aos demais e são mais sujeitos a viverem conflitos pessoais e sociais.

Pais muito exigentes e pouco responsivos são os que exercem o estilo autoritário. Esse se caracteriza pela inexpressividade afetiva e pela desconsideração dos pais para com os interesses e necessidades dos filhos (Aspesi, 2007; Oliva, 2004;

Palacios & Hidalgo, 2004). A imposição de normas e a utilização de práticas coercivas refletem o controle excessivo desses pais que, de acordo com Baumrind (1966, 1971a, 1971b, 1983), tentam moldar, controlar e avaliar o comportamento e as atitudes da criança, a partir de um rígido e tradicional padrão de conduta. Em decorrência disso, Aspesi, (2007), Oliva, (2004) e Palacios e Hidalgo (2004) destacam que os filhos de pais autoritários costumam ter baixa autoestima e pouco autocontrole, apesar de serem obedientes a um controle externo. São pouco hábeis nas relações sociais, mostrando-se hostis e rebeldes e podem apresentar condutas agressivas na ausência de controle externo.

Segundo os autores, o estilo indulgente ou permissivo, por sua vez, refere-se à baixa exigência e elevada responsividade. As interações entre os adultos e a criança parecem ser orientadas pelos interesses e desejos dessa, uma vez que a atuação parental, no sentido de ser exigente ou pedir esforços, é quase nula. Não são estabelecidas regras e ocorre uma adaptação às necessidades dos filhos. Para Baumrind (1966, 1971a, 1971b, 1983), esse tipo de parentalidade permite que a criança regule suas próprias atividades, evitando o exercício do controle e do compromisso. Como resultado, filhos que experimentam o estilo permissivo se mostram alegres, vitais e autoconfiantes, contudo são também imaturos, impulsivos e pouco persistentes na tarefa. (Aspesi, 2007; Oliva, 2004; Palacios & Hidalgo, 2004).

Cumprе ressaltar que alguns autores (Palacios & Hidalgo, 2004) advertem que o modelo de socialização baseado em exigência e responsividade pode ser considerado rígido e simplista, reduzindo as características manifestas das crianças única e irreversivelmente às práticas de seus pais, que também seriam imutáveis. Tal modelo é, segundo os autores, um reflexo de uma concepção de família contrária à atual que insiste no papel ativo desempenhado pela criança, nas diferenças individuais, nos

diversos contextos nos quais pais e filhos estão inseridos etc. Contudo, apesar de a tendência atual buscar entender os processos de socialização produzidos dentro do contexto familiar como um processo de construção conjunta, como um encadeamento entre as características de todos os integrantes do sistema familiar e das diversas situações pelas quais uns e outros passam, Palacios e Hidalgo (2004) afirmam a possibilidade de análise das influências familiares no desenvolvimento infantil a partir da tipologia de estilos educativos.

Dessa forma, Aspesi, (2007), Oliva (2004) e Palacios e Hidalgo (2004) entendem que o estilo democrático é o que apresenta implicações mais relacionadas àquelas características que a cultura atual considera desejável. Quando comparado aos demais estilos, ele está associado a uma série de dimensões de desenvolvimento consideradas positivas, tais como: altos índices de desempenho escolar; ajustamento social e maturidade; e competência psicossociais (Costa et al., 2000; Steinberg & Morris, 2001). Em consonância com esses pesquisadores, Weber, Prado, Viezzer e Brandenburg (2004) destacam que maiores graus de assertividade e de maturidade, conduta independente e empreendedora, responsabilidade social foram associados com o estilo parental chamado por Baumrind de autoritativo, análogo ao democrático. Além disso, tal estilo pode favorecer a manifestação de características de D&T, segundo Olszewski-Kubilius (2002). Por outro lado, o estilo autoritário é mais prejudicial à saúde mental de jovens com essa NEE (Dwairy, 2004).

A despeito desses resultados, as famílias brasileiras parecem ignorar os benefícios supracitados. A fim de identificar o estilo parental nesse contexto, Weber et al. (2004) realizaram um estudo com crianças e seus responsáveis, adaptando as escalas de exigência e de responsividade utilizadas por Costa et al. (2000) com adolescentes. Os autores observaram que 45,4% dos pais foram classificados como negligentes, 32,8%

foram percebidos como desempenhando o estilo autoritativo, 11,8% foram considerados permissivos e 10,1%, autoritários. Embora os genitores tenham se percebido como mais responsivos e exigentes do que seus filhos os avaliaram, houve correlação entre as respostas dadas pelas crianças e por seus pais.

Esta, entre outras pesquisas, têm investigado esse construto comparando filhos e pais. Em uma revisão de literatura brasileira, Macarini, Martins, Mineto e Vieira (2010) demonstraram que estes estudos representam apenas 17,64% dos trabalhos empíricos realizados na área. Embora a investigação de Weber et al. (2004) tenha obtido padrão de respostas semelhantes entre os participantes, Chagas (2008) encontrou que a avaliação dos pais sobre o estilo parental adotado é mais positiva comparada à dos filhos.

No que se refere à comparação geral entre os pais de crianças com D&T e os de crianças com inteligência mediana, pesquisas realizadas na Universidade de Illinois encontraram muito mais semelhanças do que diferenças (Alvino, 1995). Entretanto, a diferença mais significativa se relaciona ao estilo parental adotado. Em consonância com esse postulado, Aspesi (2007) afirma que o surgimento de características de D&T nos indivíduos parece estar também relacionado ao estilo parental no qual foram criados. A autora acrescenta, ainda, que o ambiente familiar dessas crianças assemelha-se àqueles decorrentes do estilo democrático ou autoritativo. Isso é coerente com os estudos de Bloom (1985, citado por Virgolim, 2007), que já assinalavam que comportamentos característicos de pais democráticos aumentam as chances de influenciar de forma positiva o desenvolvimento de D&T em seus filhos.

As pesquisas realizadas por Bloom (1985, citado por Virgolim, 2007) sugerem que o desempenho superior seja consequência do encorajamento e da estimulação dos pais, atitudes que também são essenciais por parte dos professores. A autora destaca a posição decisiva da família no desenvolvimento ou declínio das habilidades cognitivas

relacionadas às características de D&T. Se a família não estiver atenta à importância de seu papel no desenvolvimento da prole, um notável potencial ou talento não será suficiente (Delou, 2007a), como também será improfícua a função da escola (Freeman, 2000).

Um estudo comparativo realizado por Chagas e Fleith (2009) entre famílias de estudantes com D&T e de alunos com habilidades medianas, com faixa etária entre 10 e 19 anos, procedentes de situação socioeconômica desfavorecida, observou algumas diferenças. Os participantes com D&T diferiam de seus pares quanto à posição familiar que ocupavam, sendo unigênitos ou primogênitos. Suas famílias também eram mais envolvidas com a vida acadêmica dos filhos, tinham altas expectativas com relação ao seu desempenho, consideravam a educação uma prioridade, centralizando e direcionando os recursos humanos e materiais, esses, mais abundantes em suas casas que nas demais, para o desenvolvimento de D&T (Chagas & Fleith, 2009).

Chagas (2008) descreveu as características individuais e familiares de adolescentes com D&T e seus genitores ao investigar, entre outras questões, os estilos parentais adotados. Os resultados que se referem à caracterização familiar desses indivíduos estavam em consonância com o estudo anterior supracitado. Além disso, observou-se uma percepção semelhante do estilo parental entre os pais e mais positiva em relação à avaliação feita pela prole. O suporte familiar foi apontado como um dos dois fatores mais favoráveis ao desenvolvimento de características de D&T.

Dwairy (2004) examinou a relação entre estilos parentais e ajustamento psicossocial de adolescentes árabes com e sem D&T. Constatou-se uma significativa predominância dos estilos permissivos e autoritativos entre os participantes com D&T, os quais também revelaram melhor auto-estima e atitudes positivas em relação aos seus genitores quando comparados aos pares, que demonstraram maiores índices de

transtornos de conduta, identidade e fobia. Para ambos os grupos, observou-se que o estilo autoritativo está associado ao desenvolvimento psicológico saudável.

Uma pesquisa sobre a relação dos estilos parentais com o surgimento do perfeccionismo em jovens com D&T verificou que esta pode ser analisada a partir da Teoria do Apego de Bowlby (Neumeister & Finch, 2006). O alto nível de responsividade dos pais presente nos estilos autoritativo e permissivo está associado ao desenvolvimento de apego seguro por parte dos filhos, sendo que esse parece ter valor preditivo para tendências perfeccionistas adaptativas.

Em contrapartida, uma investigação (Goto & Tanaka, 2009) realizada com alunos atendidos do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do Paraná visando analisar o estilo parental percebido pelos mesmos, observou que 44% dos pais apresentaram estilo parental de risco e apenas 15% o estilo parental ótimo, segundo classificação de Gomide (2006). Cumpre ressaltar que as mães alcançaram escores mais altos que os pais. Embora tenha ocorrido o predomínio das práticas negativas em detrimento das positivas, as autoras destacam que esse não é um padrão comportamental específico para os pais de filhos com D&T e reiteram a importância do apoio a esse grupo familiar.

Uma única referência à construção e validação de instrumentos que avaliam as práticas parentais voltadas à comportamentos de D&T foi encontrada no estudo de Silva (2009). O Inventário Fatorial de Práticas Parentais Relacionadas ao Desenvolvimento do Talento no Esporte (IFATE) avalia a frequência com que os pais de atletas empregam práticas parentais no desenvolvimento do talento nesse domínio. Ela é composta por cinco fatores: fator 1 – envolvimento da família com a prática esportiva do filho; fator 2 – suporte informativo e emocional proporcionado pela família; fator 3 – crenças da família sobre o potencial dos filhos; fator 4 – valores da família e; fator 5 –

expectativas da família sobre o desempenho do filho. Esportistas adultos das mais diversas modalidades demonstraram percepções estatisticamente diferentes quanto a esportes individuais ou coletivos apenas para o fator 1. Diferenças também foram encontradas para as variáveis classe social nos fatores 1 e 5 e participação em competições nacionais e internacionais no fator 3. Com relação ao sexo e ao tempo que participam de competições, a percepção dos atletas acerca das práticas parentais relacionadas ao desenvolvimento do talento no esporte foi equivalente.

Embora o estilo parental seja um construto bastante enfatizado pelas pesquisas sobre famílias e desenvolvimento infantil, há que se ressaltar a importância de todo o contexto familiar – muito mais amplo que estilos parentais –, que influencia e é influenciado pelos filhos com D&T. Assim, a literatura faz menção a diversos fatores familiares além do estilo parental democrático, como favoráveis ao desenvolvimento de indivíduos com essa característica: altas expectativas dos pais com relação ao desenvolvimento do filho; centralização nas demandas e necessidades deste; ambiente familiar enriquecido; valores e crenças parentais que enfatizam a educação; nível de escolaridade e a profissão dos pais; monitoramento das atividades escolares; encorajamento para viver novas experiências, superar-se e correr riscos; relações familiares mais coesas e harmoniosas (Aspesi, 2007; Chagas, 2007; Delou, 2007b, 2007c; Dessen, 2007); compartilhar valores relacionados à importância da realização, do esforço e da persistência (Silva, 2009).

A prática do elogio, que favorece o senso de autocompetência das crianças relacionado ao desenvolvimento da motivação intrínseca, e a oferta de atividades mais estimulantes, que promovam a criatividade, representam uma amostra de comportamentos familiares que promovem D&T e são enfatizados por alguns dos mais importantes modelos teóricos da área (Freeman, 2000). As famílias promotoras de D&T

são mais envolvidas e investem mais recursos para fornecer à prole um ambiente mais vantajoso cognitivamente. Entretanto, Freeman (2000) alerta que ocorre um intercâmbio, uma vez que a criança com D&T também demanda mais do ambiente.

Além do ‘perfil familiar’ descrito nos dois parágrafos anteriores, é possível afirmar, com base em Olszewski-Kubilius (2008), que outras características determinam as expectativas e os padrões familiares de interação e socialização, assim como a alocação de recursos feita pelas famílias. Para a autora, há uma série de caminhos através dos quais as famílias afetam o desenvolvimento de D&T nos filhos. São mencionados, por exemplo, que:

- A história de envolvimento em um campo particular reflete, até certo ponto, os valores coletivos familiares passados para as gerações mais jovens.
- A entrada precoce no campo dos esportes ou entretenimento, por exemplo, pode ser uma forma de promover vantagens individuais e inclusão de famílias marginalizadas.
- O acúmulo de recursos educacionais, sociais e financeiros e a estabilidade familiar possibilitam que seus membros não tenham preocupações com a sobrevivência nem com as necessidades diárias, mas possam concentrar sua atenção no futuro e na manifestação de D&T de seus filhos.
- A ordem de nascimento e o sexo também afetam a forma como a família socializa a criança e reconhece seus dotes e talentos causando um efeito psicológico relevante no processo de desenvolvimento de D&T.
- A forma empregada pela família para lidar com a dupla excepcionalidade influencia o surgimento e a manutenção de D&T.

No entanto, existem diferenças individuais dentro de uma mesma família que fazem com que apenas um dos filhos manifeste características de D&T. Freeman (2000)

relata diversos estudos que encontraram fatores ambientais – dentro e fora do meio familiar –, tais como relação com o grupo de amigos, interações escolares e variações no tratamento que cada criança recebe do mesmo pai ou como cada uma percebe isso, que atuam na manifestação dessa NEE. Devem-se considerar, ainda, as diferenças biológicas que impõem limites à atuação parental no que diz respeito à promoção do alto desempenho dos filhos (Freeman, 2000).

Há que se destacar que os estilos parentais e seus efeitos mudam substancialmente dependendo da faixa etária da prole (Darling e Steinberg, 1993; Salvo, 2010), o que, de certa forma, imprime um caráter transitório ao mesmo e fragiliza a eficácia das inferências ou afirmações impressas sobre o desenvolvimento infantil a partir do estilo adotado pelos genitores. Freeman (2000) afirma que as influências do meio, no qual a família obviamente se inclui, são mais significantes nos primeiros anos de vida.

Olszewski-Kubilius (2008) fez um levantamento de estudos sobre clima e cultura nos lares de indivíduos com D&T, observando os riscos que esses correm quando submetidos à uma parentalidade inconstante. Identificou-se que famílias cujos filhos não desenvolveram seu potencial tinham, inicialmente, lares centrados na criança, que davam liberdade de comportamento quando mais jovens, e, posteriormente, adotaram uma relação parental inconsistente e ambígua.

Delou (2007a) ressalta que famílias que educam com envolvimento e compromisso promovem a capacidade de raciocínio, o pensamento crítico-reflexivo, a autonomia e as relações interpessoais. Assim, núcleos familiares que não possuem essas características devem ser orientados a fim de vencer os mitos, romper barreiras, estabelecer parcerias e, conseqüentemente, conduzir de maneira adequada o desenvolvimento da prole com D&T, principalmente quando esse diagnóstico vem

acompanhado por outro, p.ex.: dificuldades de aprendizagem, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, síndrome de Asperger etc. A autora acrescenta que a família pode contribuir mais à medida que tem conhecimento dos direitos da criança com D&T e, junto com a escola e a sociedade, trabalha em busca da concretização desses.

Alguns autores (Alencar, 2003; Freeman & Guenther, 2000; Olszewski-Kubilius, 2002) têm ressaltado resultados negativos referentes à dinâmica familiar e aos estilos parentais associados aos estereótipos de gênero e aos domínios de D&T tais como: insegurança parental na tomada de decisão entre estimular e monitorar o processo de desenvolvimento das capacidades superiores do filho ou não interferir; sentimento de inadequação e despreparo dos genitores ao lidarem com a superexcitabilidade, o desenvolvimento assíncrono e as demandas peculiares do indivíduo com D&T; desequilíbrio emocional, negação e fracasso escolar apresentados pelo filho com essa NEE, como consequência da manipulação, exibicionismo, superestimulação e exigência excessiva dos pais ou da competição demasiada entre os irmãos; e pouco estímulo ao desenvolvimento de D&T em pessoas do sexo feminino.

A associação entre ambiente familiar, mais especificamente estilo parental, e o desenvolvimento de comportamentos de D&T está distante de ser suficientemente esclarecida. Como exemplos aparentemente antagônicos têm-se Renzulli (2005) e Olszewski-Kubilius (2008). Por um lado, o primeiro cita estudos que evidenciaram que o meio familiar é mais relevante para a manifestação dessas características em níveis socioeconômicos mais baixos. Por outro lado, Olszewski-Kubilius (2008) ressalta que pessoas podem alcançar altos níveis de realização e sucesso a despeito das circunstâncias familiares desvantajosas pelas quais passaram, como também outras podem não ter seus potenciais ativados apesar de terem recebido amor e suporte familiares.

Freeman (2000) também faz ressalvas quanto à ênfase atribuída aos estilos parentais no desenvolvimento infantil. Mais especificamente no que se refere a pessoas com D&T, a autora ressalta que não existe um contexto familiar ideal, ou um único tipo de interações pais-filhos para a produção de comportamentos de D&T, embora reconheça a influência que o estilo de vida das famílias e as oportunidades oferecidas exercem sobre as crianças. Há uma variedade de composições familiares, as quais estão em interação com a sociedade e com a cultura que as cercam guiando o desenvolvimento como também definindo amplamente as oportunidades que todos os membros da família têm de exercer suas capacidades (Freeman, 2000).

Ressalta-se, assim, o papel determinante da cultura com seus valores e crenças próprios (Freeman, 2000; Wo, 2008), e estereótipos que relativizam o que é considerado D&T e podem não só promover como também inibir seu surgimento. Isso é particularmente agravado quando há desvantagens culturais, uma vez que essas tornam-se obstáculos psicológicos nas áreas da atenção, da percepção, das capacidades intelectuais e verbais e da motivação (Freeman, 2000).

Embora existam questões culturais e haja escassez de trabalhos que investiguem a confluência entre estilos parentais e D&T, diversos autores enfatizam o suporte familiar para o desenvolvimento desses comportamentos bem como para o bem-estar e o sucesso de indivíduos com essa NEE (Chagas, 2008; Darling & Stenberg, 1983; Delou, 2007a; Freeman, 2000; Robinson, Neihart, Reis e Moon, 2002). Indubitavelmente, a família tem papel fundamental nesse processo, no qual as crianças não estão aprendendo competências, todavia, seu desempenho diferenciado refere-se a habilidades que surgem espontaneamente, que fazem parte de um espectro de conhecimentos incomuns à cultura familiar (Delou, 2007a).

1.2.2.2. Estilos parentais e D&T: Análise cienciométrica

Realizou-se também uma análise da produção científica conforme a descrita anteriormente, contudo, nesse caso, foram usados os descritores ‘*Authoritarian Parenting*’ ou ‘*Authoritative Parenting*’ ou ‘*Parenting*’ ou ‘*Parenting Skills*’ ou ‘*Parenting Style*’ ou ‘*Permissive Parenting*’ em conjunto com o descritor ‘*Gifted*’. Foram encontrados quatro artigos, sendo que apenas dois foram recuperados.

Os temas foram agrupados em quatro categorias: 1) Desenvolvimento Psicossocial dos Filhos (f = 2; 50%); 2) Promoção da Parentalidade (f = 2; 50%); 3) Crenças Parentais (f = 1; 25%); e 4) Desenvolvimento do Talento (f = 1; 25%). A primeira categoria agrupou artigos sobre a relação entre parentalidade e ajustamento emocional, disciplina e confiança em indivíduos com D&T. A segunda engloba estudos que averiguaram a forma como os pais podem afetar a manifestação de D&T da prole através da participação em programas de desenvolvimento ou de intervenção comportamental. O conjunto de convicções dos genitores sobre talento deu origem ao terceiro agrupamento. As práticas parentais que promovem o desempenho dos filhos em determinado domínio constituíram a última categoria.

Morawska e Sanders (2009a, 2009b) realizaram dois estudos que foram agrupados na categoria Promoção da Parentalidade. Em um deles os autores compararam um grupo experimental e um controle, formados a partir de famílias de crianças com diagnóstico de D&T que foram escolhidas aleatoriamente, em três momentos diferentes (pré e pós-teste e seis meses após a intervenção). Um agrupamento foi submetido ao *Positive Parenting Program* (Triplo P) – um programa de intervenção para promover a competência parental – e o outro foi o grupo controle, sendo ambos homogêneos no que se refere às variáveis demográficas. Foram usados diversos instrumentos para analisar os estilos parentais adotados, o ajustamento e as relações

entre os pais, bem como a percepção desses sobre o ajustamento psicológico e o comportamento da prole. Os resultados demonstraram a efetividade do Triplo P para a redução dos problemas de comportamento infantil e para a promoção das habilidades parentais, contudo, no que se refere ao ajustamento psicológico infantil, os fatores *sintomas emocionais* e *problemas com os pares* não foram alterados pela intervenção (Morawska & Sanders, 2009a). Assim, esse artigo também foi inserido na categoria Desenvolvimento Psicossocial dos Filhos.

Outro texto de Morawska e Sanders, porém de 2008, foi incluído também, nessa categoria. Eles investigaram as dificuldades emocionais e comportamentais de indivíduos com D&T, associando-as às estratégias educacionais adotadas pelos pais. Observou-se que atitudes repreensivas e de forte reação a alguns problemas, características do estilo autoritário, foram preditoras daqueles problemas nas crianças.

Para ilustrar as categorias Crenças Parentais e Desenvolvimento do Talento, há o estudo de Wo (2008), único representante dessas. O autor entrevistou três famílias americanas de chineses a fim de compreender as crenças e práticas existentes nesse contexto em relação à prole com D&T. Observou-se que todos os pais nutriam um elevado nível de confiança no futuro dos filhos que está fortemente associado às crenças parentais sobre o desenvolvimento de D&T. Os participantes relataram, também, que o senso de responsabilidade para desempenhar bem seu papel foi relevante para o nível de envolvimento e para as altas expectativas que mantinham. Além dessas convicções, os genitores empregavam estratégias de parentalidade e práticas cotidianas que combinavam as culturas chinesas e americanas.

Constatou-se que a produção científica sobre estilos parentais e D&T é bastante escassa. Assim, é possível que o meio familiar – um dos contextos fundamentais de aprendizagem – ou, pelo menos, esse construto chave para compreender as relações

entre pais e filhos esteja sendo negligenciado por quem tem pesquisado a manifestação e o desenvolvimento de talentos. Não obstante a relevância dos estilos parentais há que se reiterar, com base na revisão de literatura, que eles não dão conta de abarcar a amplitude da influência parental na manifestação e na manutenção de D&T.

1.2.3. Relação entre Pares

Os pares são importantes elementos de lazer, afeto, intimidade, segurança emocional, além de contribuírem para a promoção da aprendizagem sobre si mesmos, das competências sociais, do desenvolvimento cognitivo e do ajustamento escolar (Moreno, 2004). As relações de amizade durante os anos do ensino fundamental tendem a ser com amigos da mesma idade, do mesmo sexo e de condutas e atitudes semelhantes. A partir da pré-adolescência, as afinidades ocorrem de acordo com: semelhança de valores e de atitudes (com relação à escola, a certas condutas normativas típicas da idade etc.); experiência sexual (aspecto considerado só pelas meninas); interesses comuns; intimidade; e lealdade (Cole & Cole, 2003 e Moreno, 2004).

À medida que os filhos vão se desvinculando de seus pais, o relacionamento com os colegas passa a ser o contexto de socialização mais significativo (Oliva, 2004). Salvo (2010) observou que existem divergências entre autores sobre qual é a principal fonte de influência para o jovem: o grupo de amigos ou a família. No entanto, ressalta que esta não deixa de influenciar a prole, incluindo a seleção de pares. Independente de qual contexto seja mais relevante para o desenvolvimento nessa fase da vida, é evidente que os adolescentes transmitem para a relação com os pares muitas qualidades desenvolvidas desde a infância como resultado das experiências de socialização na família (Steinberg & Morris, 2001; Salvo, 2010).

Steinberg e Morris (2001) observaram que o estilo parental autoritativo minimiza o efeito das influências negativas dos pais, os quais também afetam menos os adolescentes de famílias coesas e harmoniosas. Quando esses pertencem a famílias afetuosas, que dão suporte, eles são mais competentes socialmente e relatam amizades mais positivas.

O apoio emocional e instrumental é um benefício trazido pelo relacionamento com os pais na adolescência (Oliva, 2004) que faz com que as amizades desempenhem um papel desenvolvimental semelhante ao papel da figura de apego na infância (Cole & Cole, 2003; Moreno, 2004; Oliva, 2004). Eles podem incitar comportamentos protetores, tais como desempenho acadêmico e atitudes pró-sociais, ou de risco, como, por exemplo, o uso e abuso de álcool e outras drogas e a delinquência (Oliva, 2004; Steinberg & Morris, 2001). É preciso considerar, no entanto, que a suscetibilidade à influência dos pais não é uniforme entre os adolescentes, sendo que a idade, a personalidade, a história de socialização e as percepções do grupo são, por exemplo, aspectos que perpassam essa relação (Steinberg & Morris, 2001).

Devido à importância da relação entre pais, algumas alternativas foram propostas para compreender essa interação ao longo da história da Psicologia e de outras ciências sociais. A proposta de Moreno (1946) pode ser considerada uma das mais completas e profícuas. Para o autor, a sociedade humana se estabelece a partir de uma estrutura relacional dinâmica central envolta por agrupamentos periféricos e que exerce uma influência decisiva sobre toda a esfera da ação social. É através da sociometria que essa estrutura se torna acessível.

A sociometria representa uma forma bastante prática e confiável de se observar as interações entre os pais. De acordo com Franz (1939), o método sociométrico foi

criado para descobrir e manipular as configurações sociais através do nível das forças de atração e de repulsão entre os indivíduos de um grupo.

Para Minicucci (1975), a sociometria é uma técnica utilizada para descrever e medir a dinâmica dos grupos. Ela explora o *status* sociométrico dos membros de um grupo por meio do sociograma, instrumento de coleta de dados que busca obter a configuração de uma estrutura social tomada em seu conjunto e assinalar a posição que cada indivíduo ocupa nessa composição.

O sociograma é o instrumento utilizado para medir forças de atração e repulsão e revela uma diversidade de estruturas (Franz, 1939). De acordo com Moreno (1946), o método sociométrico apresenta os seguintes componentes: o fator de espontaneidade; o fator tele; o átomo social; formações de grupo (intermediárias entre os átomos e as configurações mais inclusivas); as redes psicossociais; o efeito sociodinâmico; o princípio da evolução sociogenética. O fator espontaneidade diz respeito à forma como o ser humano responde ao meio. Tele se refere aos sentimentos de atração, repulsão ou indiferença que são projetados pelo indivíduo para outras pessoas. O menor substrato das relações psicológicas, ou seja, o átomo social representa a soma dos relacionamentos a partir dos aspectos anteriores. As formações de grupo, por sua vez, derivam de um conjunto de átomos sociais existentes em um ambiente geográfico específico como, por exemplo, uma escola e o encadeamento dessas formações geram as redes sociais.

A partir dessas estruturas, o sociograma, como técnica de pesquisa, assinala, num primeiro momento, a posição de cada um e de todos os indivíduos de uma comunidade, fornecendo, num segundo momento, uma imagem da organização e da evolução de um determinado grupo (Franz, 1939). Alves (1974) listou a formação de quatro grupos por diferentes critérios:

1. Os grupamentos afetivos são aqueles formados a base de sentimentos, emoções e/ou de atração sexual;
2. Os grupamentos de trabalho caracterizam-se por serem duráveis e ampliados a interesses culturais e estarem limitados a tarefas precisas;
3. Os grupamentos de jogo podem ser profundamente socializados ou espontâneos, revelando características associativas ou antissociais;
4. Os grupamentos de interesse são centralizados sobre o dinheiro ou desejo de poder, como também são orientados para fins mais limitados.

O *status* sociométrico é o resultado da medida dos processos mais significativos que ocorrem no interior dos grupos. Caracteriza-se pelo posicionamento de cada um dos membros do grupo em relação aos demais e define as redes de afinidades entre eles (Moreno, 2004). Dessa forma, o *status* social de um indivíduo é decisivo em processo de influência entre pares, pois há uma tendência de se imitar as condutas daqueles que são admirados e percebidos como habilidosos e populares, independente de ações coercitivas (Moreno, 2004; Steinberg & Morris, 2000).

O fenômeno do *status* sociométrico pode ser entendido através de um processo de fases que explica como uma criança evolui em sua posição alcançada em um grupo. A fase precursora ou de gestação refere-se ao aprendizado de comportamentos, afetos e cognições que definem a competência social da criança. A segunda etapa é a de aquisição ou emergência do status, a qual compreende o momento do ingresso da criança em um grupo. O estágio seguinte, de consolidação ou manutenção, instaura-se com a ocupação de uma posição no grupo. Na fase de consequências, são analisados os efeitos que os diferentes tipos de status acarretaram ao sujeito (Moreno, 2004).

A partir das dimensões preferência social – número de preferências positivas menos as negativas – e impacto social – número total de indicações positivas e

negativas recebidas – investigadas através do teste sociométrico, são definidos os tipos de *status* (Moreno, 2004): 1) crianças populares (superiores em preferência e impacto sociais), 2) crianças rejeitadas (alto impacto social e baixo nível de preferência), 3) crianças ignoradas (baixo impacto social e nível médio de preferência social), 4) crianças controversas (alto impacto social e nível médio de preferência) e 5) crianças médias (moderado impacto social). Esses agrupamentos têm relação com a competência social evidenciada nos comportamentos exibidos pelas crianças (Moreno, 2004).

As crianças populares são, geralmente, descritas como calorosas, cooperativas, prossociais, eficazes na resolução de conflitos, têm comunicação sensível e madura, raramente demonstram-se agressivas ou provocadoras (Moreno, 2004). As crianças ignoradas são menos sociáveis e, se comparadas às crianças médias, são mais agressivas e provocadoras, menos falantes e tentam menos entrar em um grupo (Moreno, 2004). No entanto, tais crianças podem não vivenciar mal esse status e não sofrerem nenhuma seqüela sociopessoal, a situação delas costuma ser pouco estável no tempo e no espaço (Moreno, 2004). Caso desenvolvam suas relações sociais, terão grandes benefícios em sua aprendizagem individual (Minicucci, 1975). Por outro lado, se o isolamento persistir e as características tornarem-se mais evidentes, correm o risco de passarem ao status de rejeitadas (Moreno, 2004).

Crianças rejeitadas manifestam condutas que são temidas ou evitadas por seus pares, como, por exemplo, agressão sem justificativa e com intenção de dominar e controlar os outros ou seus recursos (Moreno, 2004). Apresentam características contrárias às de crianças populares. No entanto, nos grupos com códigos de conduta agressivos, essas crianças encontram sua rede social (Moreno, 2004). Minicucci (1975) adverte que a agressividade pode funcionar como um mecanismo de defesa contra a frustração vivenciada no grupo. As crianças controversas, por sua vez, apresentam

condutas sociais positivas e negativas segundo a ambivalência que provocam em seus companheiros, assemelhando-se, em determinados momentos, às crianças populares e, em outros, às rejeitadas (Moreno, 2004).

1.2.3.1. Relação entre pares e D&T

Rimm (2002) sinalizou que, frequentemente, adolescentes com D&T se sentem diferentes dos pares e que essa percepção pode afetar suas relações sociais. Não só a ocorrência desse sentimento, mas também as evidências produzidas pela literatura da área, pelos profissionais que atendem esses indivíduos e por sua família suportam a ideia de que crianças e jovens com essa NEE constituem um grupo especial também em termos de necessidades sociais e emocionais. Ela mencionou uma série de estudos que sugerem maior popularidade de aprendizes com D&T do ensino fundamental em comparação com os pares. Todavia, constatou, também, que o status social superior tende a desaparecer durante a adolescência.

O desenvolvimento precoce de alguns indivíduos com D&T, nas mais diversas áreas, pode atuar como facilitador ou dificultador das relações intra e interpessoais (Lee, 2002). Maior disciplina mental e maturidade intelectual, atenção mais focada, apreensão da noção de tempo futuro, habilidades avançadas de resolução de problemas, autoconceito positivo, autoestima elevada, atitude mais positiva frente às adversidades ambientais podem funcionar como promotores da socialização (Richards, Encel & Shute, 2003).

O argumento exposto na última frase do parágrafo anterior coaduna, por exemplo, com os resultados obtidos por Farmer e Rodkin (1996). Ao usar sociometria para comparar estudantes com D&T acadêmicos, com problemas emocionais e comportamentais, com desempenho médio e com dificuldades de aprendizagem,

verificaram que os integrantes do primeiro grupo tendem a ser considerados líderes, estudiosos ('bons em atividades escolares') e cooperativos. Identificaram também que as posições sociais mais altas tendem a ser ocupadas por esses alunos. Os alunos com D&T, assim como os que apresentavam comportamento antissocial e problemas emocionais, destacaram-se na estrutura social por serem populares e por se sobressaírem em atividades esportivas.

Todavia, algumas características de adolescentes com D&T podem inibir as interações sociais. Dentre elas, podem ser mencionados a precocidade, a independência, o envolvimento intenso em atividades de seu interesse, a motivação intrínseca, os níveis de atenção e de concentração elevados, a intensidade e a oscilação emocional e o perfeccionismo (Lee, 2002).

O estudo de Rayneri et al. (2006), anteriormente relatado, obteve resultados divergentes do que comumente é verificado na literatura ao constatar que os estudantes com D&T relataram preferência por trabalhos em grupo. Contudo, como a educação desses transcorreu, a maior parte do tempo, em classes especiais, concluiu-se que as atividades eram realizadas com pares do mesmo nível intelectual, o que justifica, segundo os autores, a escolha efetuada. Outros trabalhos comparativos constataram que discentes com D&T avaliaram de forma positiva o relacionamento com pares sem D&T (Buckner, 2009; Novotna & Sejvalová, 2003) e que se preocupavam em mantê-los (Lee, Olszewski-Kubilius & Peternel, 2009).

Entretanto, é fato que alunos com essa NEE apreciam e, muitas vezes, preferem interações com pares mais experientes, motivados e com objetivos ou interesses semelhantes (Matthews & Kitchen, 2009; Tischler, 2003). Independente do meio educacional, Yoo e Moon (2006) verificaram que o relacionamento com os colegas não é um dos principais problemas apresentados por pais a um centro universitário de

aconselhamento de discentes com D&T. As maiores necessidades de aconselhamento percebidas pelos pais de alunos de todas as faixas etárias foram tédio, planejamento educacional e programas de desenvolvimento do talento.

Quando se trata da relação de estudantes com D&T com os pares, alguns temas centrais têm emergido na literatura científica. Tem sido considerado, geralmente de forma controversa, o papel do ajustamento emocional e social, da aceleração e/ou da educação em programas especiais no relacionamento com os colegas. Assim, optou-se por simplesmente apresentar alguns estudos que, por vezes, propõem conclusões bastante distintas sobre essas temáticas sem efetuar um juízo a respeito deles. Essa opção é decorrente da percepção de que parece estar bastante distante uma convergência entre as pesquisas sobre D&T e interação com os pares.

Pesquisas sobre ajustamento socioemocional e D&T têm obtido resultados discrepantes e controversos (Alencar, 2006; Richards et al., 2003). De forma geral, a literatura fornece uma visão positiva do ajustamento psicossocial de adolescentes com D&T (Dwairy, 2004; Mönks & Ferguson, 1983; Robinson, 2008; Robinson, Reis, Neihart & Moon, 2002). Os resultados do estudo de Shaunessy et al. (2006) corroboram essa assertiva, uma vez que discentes com D&T atendidos em programas especiais, revelaram índices semelhantes ou até superiores de ajustamento psicossocial que os pares da educação regular sem essa NEE. Não obstante, Dwairy (2004), Mönks e Ferguson (1983), Robinson (2008) e Robinson et al. (2002) esclarecem que problemas de ajustamento ocorrem com maior frequência em determinados relacionamentos (p.ex. com irmãos) e/ou em certos subgrupos (pessoas com D&T intelectual extremos). Alertam, porém, que conclusões claras não podem ser tiradas devido às limitações metodológicas e ao número insuficiente de pesquisas.

Bain e Bell (2004) identificaram um melhor ajustamento emocional e pessoal de discentes com D&T. Eles avaliaram o relacionamento com pares, as atribuições de sucesso e fracasso social e o autoconceito social em aprendizes com alto desempenho não identificados com D&T e estudantes com tal diagnóstico para o domínio intelectual. Foram observadas maiores taxas de autoconceito social e de atribuição de sucesso social e menor atribuição de fracasso social nesses indivíduos do que no grupo de comparação. Quanto às interações sociais, ambos os tipos de alunos foram equivalentes.

O estudo de Adams-Byers, Whitsell e Moon (2004) comparou as características socioemocionais de discentes com D&T que estavam inseridos em grupos homogêneos com os incluídos em agrupamentos heterogêneos. De forma geral, os resultados sugerem que os participantes perceberam que o agrupamento por habilidades mistas oferece um maior número de benefícios socioemocionais enquanto que à classe homogênea são atribuídas as vantagens acadêmicas.

Jin e Moon (2006) realizaram uma pesquisa com alunos com D&T atendidos em escolas especializadas ou no ensino regular para avaliar o bem estar psicológico e a satisfação com a vida escolar dos respondentes. Ambos os grupos comportaram-se de forma equivalente para a primeira variável, mas divergiram quanto à segunda. Adolescentes da instituição especializada demonstraram maior índice de satisfação com a vida escolar. Eles mantinham bons relacionamentos com seus colegas e professores, fato apontado como o que mais os agradava nesse tipo de educação, bem como estavam mais satisfeitos com o preparo docente e com o avanço curricular.

Lee et al. (2009) entrevistaram pais e ex-alunos de um programa suplementar para pessoas com D&T de escolas regulares. Os participantes relataram que as atividades desenvolvidas eram prazerosas, desafiadoras e capazes de promover o desempenho acadêmico. Além disso, esses estudantes tiveram a oportunidade de

ampliar sua rede social junto a outros estudantes com D&T e o suporte para alcançar alto desempenho e confiança para competir entre iguais.

Ao analisar estudantes com D&T indicados pelas escolas para participar de um programa de desenvolvimento universitário, Chan (2004) constatou, por um lado, que a falta de estratégias de *coping* social é preditora de sintomas psicológicos, tais como ansiedade e transtornos do humor. Por outro lado, sexo, idade e QI não predizem essa sintomatologia ou têm mínima capacidade de predizê-la. Há que se destacar que três – 1) minimização da popularidade; 2) valorização da aceitação pelos pares; e 3) conformidade em relação ao grupo – das cinco estratégias de enfrentamento consideradas dizem respeito diretamente à relação com os pares, sendo que a segunda teve papel fundamental na predição dos problemas psicológicos investigados.

No que tange os efeitos da aceleração e do agrupamento por capacidade, Neihart (2007) constatou benefícios socioafetivos para estudantes com D&T ao conviverem entre colegas de mesmo nível intelectual. Gross (2002) não identificou isolamento ou dificuldades nas relações sociais nem maior vulnerabilidade emocional entre alunos que se destacam em domínios diferentes do intelectual, como, por exemplo, artístico, esportivo etc. Ao contrário, eles se mostraram autoconfiantes e socialmente ajustados.

Noble et al. (2007) verificaram, também, um grande número de pesquisas que observaram crescimento intelectual e maturidade socioemocional de estudantes com D&T acelerados. Além disso, os autores elaboraram e aplicaram um questionário para avaliar as experiências educacionais e de trabalho, as amizades e os relacionamentos amorosos de graduados. Entre os resultados obtidos, tem-se a constatação de que os participantes valorizam os colegas em algumas circunstâncias, tais como na inscrição em um *Early Entrancy Program*. Ainda que se trate de um grupo de ‘iguais’, os novos colegas constituem o benefício mais frequentemente mencionado nesse caso. A

satisfação com as amigadas foi mais percebida entre as mulheres. A inteligência revelou-se como o traço mais valorizado em amigos e parceiros.

Hoogeveen, van Hell e Verhoeven (2009) avaliaram o autoconceito e o *status* social entre alunos com D&T acelerados e não acelerados. Os resultados revelaram que o autoconceito acadêmico é mais positivo em estudantes submetidos à aceleração enquanto que o autoconceito social é superior para o outro grupo. Observou-se, também, que os participantes não acelerados apresentaram maior *status* social, sendo atribuídas aos acelerados atitudes menos cooperativas e bem humoradas e poucos comportamentos de ajuda e de liderança.

Além dos possíveis benefícios sociais arrolados nos parágrafos anteriores, a aceleração promove desafio intelectual e estimulação, senso de independência e aumento da confiança, desenvolvimento das habilidades de vida e maturidade, senso de liberdade e de responsabilidade, redução do tempo para formação, proximidade com os professores e suporte oferecido pelo programa (Noble et al., 2007). Dessa forma, há evidências de que escolas especializadas ou programas identificam e atendem de maneira mais eficaz as NEE desses estudantes (Jin & Moon, 2006).

Contudo, a investigação de Noble et al. (2007) também averiguou alguns prejuízos do ingresso precoce na universidade: escolha precoce da carreira; graduação e pós-graduação muito cedo; falta de habilidades sociais; oportunidades limitadas para namorar; sentimento de alienação em relação ao outro; pressão para cumprir seu potencial; excesso de liberdade; e interferência na escolha profissional. Além disso, estudos têm constatado a ocorrência de problemas associados a programas especializados que podem atuar como empecilhos à adaptação e à permanência dos discentes: atitudes de recusa de comportamentos de D&T (Cross & Swiatek, 2009); problemas étnico-raciais (Grantham, 2004; Moore, Ford & Milner, 2005). Há, desse

modo, uma série de circunstâncias da aceleração que pode prejudicar o relacionamento com os colegas.

A aceleração é, provavelmente, um dos temas mais controvertidos quando se trata de D&T (Freeman, 2004; Renzulli, 2010; Walsh, Hodge, Bowes & Kemp, 2010). Não se deve, porém, permitir que as controvérsias culminem em negligenciar as NEE de discentes com D&T e, conseqüentemente, não promover a adequação do ensino (p.ex. aceleração, enriquecimento), pois prejuízos acadêmicos e psicossociais podem surgir. Citam-se alguns deles: desempenho acadêmico muito aquém das habilidades intelectuais como sinal de um esforço para aceitação por parte dos colegas (Alencar, 2006); baixo autoconceito acadêmico (Hoogeveen et al., 2009); menores índices de satisfação com a vida escolar (Ash & Huebner, 1998; Jin & Moon, 2006; Shaunessy et al., 2006). Há que se acrescentar, ainda, que existe uma preocupação em não segregar esse ou qualquer outro conjunto de estudantes em função de metas educacionais e de estender os benefícios de uma educação de qualidade para todos os alunos. Uma solução pode ser vislumbrada a partir da proposta de Renzulli, (1999, 2008) de integrar à educação geral os conhecimentos dos programas especiais. Tal fato apontaria para a viabilidade e a utilidade desses programas e ampliaria as oportunidades de desenvolver habilidades superiores de pensamento e de participar de atividades investigativas para todos os estudantes.

1.2.3.2. Pares e D&T: análise cienciométrica

Analisou-se a produção científica acerca do relacionamento com pares e D&T desde 2005, do mesmo modo como foi efetuado para os demais assuntos contemplados nessa dissertação. Os descritores '*Peer Pressure*' ou '*Peer Relations*' ou '*Peer Tutoring*' ou '*Peers*' foram utilizados conjuntamente com '*Gifted*' para recuperar os

artigos analisados. Como resultados da busca, obtiveram-se 14 estudos, sendo que um foi descartado por não ter relação direta com a temática investigada. Foram constituídas seis categorias a partir da análise de conteúdo: 1) Fatores de Risco e de Proteção; 2) Práticas Educacionais; 3) Três Anéis e D&T; 4) Ambientes Sociais e Desenvolvimento Psicossocial; 5) Família e Pais; e 6) Desempenho Escolar.

Parcela significativa dos artigos encontrados analisou a influência do sexo, da etnia, das amizades, do estresse, das estratégias de enfrentamento e da resiliência na interação entre pessoas com D&T e os pares, sendo agrupados na categoria denominada Fatores de Risco e de Proteção ($f = 10$; 76,92%). Schapiro, Schneider, Shore, Margison e Udvari (2009) realizaram uma pesquisa incluída nesse conjunto, pois tinham como objetivo verificar se a rivalidade funciona como um fator de risco à qualidade e à estabilidade das amizades de pessoas com e sem D&T. Os autores observaram duas faces do construto orientação para objetivos competitivos: 1) valorização da competição para vencer e provar superioridade; e, em contraste, 2) como forma de se desempenhar bem e alcançar sucesso na tarefa. Essa última encontra-se associada frequentemente a comportamentos prossociais e a primeira à agressividade e à rejeição. No que se refere à qualidade, os pares apresentaram amizades mais positivas. Já quanto à estabilidade das relações, apenas o grupo com D&T apresentou essa característica. Os autores interpretaram esse último resultado como sendo decorrente de uma maior sensibilidade para reconhecer os impactos da competitividade na estabilidade das amizades.

Os trabalhos que se referiam a programas de enriquecimento, ao agrupamento por habilidades, aos métodos e técnicas de atendimento a estudantes com D&T apresentaram, também, um escore expressivo e foram agregados na classe Práticas Educacionais ($f = 7$; 53,85%). Para ilustrar essa categoria, descreve-se o texto de Neihart (2007), que também foi incluído na categoria Fatores de Risco e de Proteção e

Ambientes Sociais e Desenvolvimento Psicossocial. Nele, são tecidas recomendações práticas quanto aos impactos sociais e afetivos da aceleração e do agrupamento de estudantes com D&T por capacidade. Como já foi descrito anteriormente, os benefícios socioemocionais associados a essas estratégias educativas incluem, dentre outros, relacionamentos sociais saudáveis, bons níveis de autoestima, autoconceito e autoconfiança, independência, liderança, maturidade social, motivação elevada, interesse pela carreira e atitudes favoráveis em relação aos estudos. Essas constatações podem inibir as ações de diretores e professores de escolas que se posicionam contra a aceleração e o agrupamento por capacidade, encorajar pais a reivindicá-los e fomentar o surgimento de políticas educacionais que favoreçam a adoção dessas estratégias.

A categoria Três Anéis e D&T ($f = 5$; 38,46%) foi assim intitulada por englobar publicações que têm entre seus temas principais um ou mais dos construtos-chaves dessa perspectiva – capacidade superior; envolvimento com a tarefa e criatividade – e, evidentemente, a relação entre pares e estudantes com D&T. Ao considerar a capacidade superior em ciência, Stake e Nickens (2005) verificaram o relacionamento com colegas em programas de enriquecimento nessa área e a perspectiva de futuro como cientistas. Os autores constataram que os discentes com altos índices de interação relataram uma visão mais positiva quanto a serem futuros cientistas. A rede social, as relações estabelecidas e o sexo foram preditores do relacionamento existente com os companheiros seis meses após o término do curso de verão. Durante esse período, as meninas que têm esse talento perceberam amplo suporte por parte dos iguais, sendo que a literatura indica os meninos como alvos do auxílio dos amigos para o desenvolvimento em ciências.

Ambientes Sociais e Desenvolvimento Psicossocial ($f = 4$; 30,77%) abrangeu artigos cujo tema associou relacionamento entre indivíduos com D&T e os pares ao

ajustamento, à maturidade e ao suporte social, bem como às características do meio em que vivem. A pesquisa longitudinal de Cross e Swiatek (2009) exemplifica essa categoria, pois verificou o uso de estratégias de enfrentamento social por alunos com D&T quando esses passam a frequentar ambientes educacionais especializados, nos quais interagem com pares em equivalência intelectual. Observou-se que atitudes de recusa de D&T tornaram-se mais prováveis enquanto as interações sociais decresciam ao longo do tempo. Isso ocorreu em todas as turmas estudadas, mas os participantes da turma mais antiga perceberam-se mais aceitos pelos pares durante os anos de estudo. Os autores ressaltam que os dois primeiros achados encontram respaldo em estudos prévios e que o último pode ser decorrente da baixa consistência interna do instrumento utilizado.

Algumas pesquisas averiguavam a relação entre D&T, interações com colegas e o papel da família. Essa categoria foi nomeada Família e Pais ($f = 3$; 23,08%) e aborda a promoção de suporte social familiar, a participação parental na avaliação do desenvolvimento do filho com D&T e a influência dos genitores na formação do autoconceito. Com o objetivo de explorar as mudanças desenvolvimentais desse construto, o estudo de Shi, Li e Zang (2008) comparou estudantes com D&T e discentes sem essas características nas idades de 9, 11 e 13 anos. Os autores subdividem o autoconceito em acadêmico e não acadêmico, sendo que o último abrange família, pares, corpo e autoconfiança. Contrariando a hipótese dos autores que previa superioridade do autoconceito dos alunos com D&T, não foram obtidas diferenças significantes entre os dois subgrupos de 11 anos, sendo que na coorte de 13 anos os pares apresentaram autoconceito superior em todas as dimensões.

A última categoria – Desempenho Escolar ($f = 2$; 15,38%) – contemplou estudos sobre essa variável e o relacionamento interpessoal de discentes com D&T e os pares

pertencentes à outra etnia ou a interação social como um dos aspectos associados ao desempenho. A investigação de Peterson, Duncan e Canady (2009) exemplifica tanto essa quanto a categoria anterior. Com o objetivo de analisar quais os eventos de vida negativos que podem acometer crianças com D&T durante os anos escolares e como eles afetam seus desempenhos, os autores acompanharam estudantes e familiares durante 11 anos. Problemas acadêmicos, transições de escola, relacionamento com pares, super comprometimento, questões familiares, perda de entes queridos, expectativas e doenças graves, injúrias ou acidentes foram relatados tanto por pais quanto pelos filhos que constataram, também, prejuízo no desempenho acadêmico diante desses eventos. Assim, família e pares têm papel decisivo no desempenho escolar dos alunos com D&T.

Na análise da produção científica sobre D&T e relacionamento com os pares, destacaram-se os Fatores de Risco e de Proteção. Há, desse modo, uma preocupação com aspectos internos e externos ao indivíduo que possam significar uma ameaça ou, ao contrário, uma garantia para as interações com os colegas. Isso é coerente com a revisão de literatura efetuada, uma vez que grande parte das pesquisas discorre sobre o tipo de influência que os pares exercem, inclusive sob a manifestação de D&T.

No que diz respeito às Práticas Educacionais e à posição de destaque que ocupa no âmbito do relacionamento entre pares, observa-se que os pesquisadores têm buscado entender como os diferentes métodos e estratégias de ensino empregados para ofertar uma educação de qualidade afetam o desenvolvimento psicossocial e, conseqüentemente, as interações interpessoais de estudantes com D&T. Constatou-se, também, que capacidade superior, criatividade e envolvimento com a tarefa – Três Anéis e D&T –, além de constituírem características chaves para a identificação dessa NEE, atuam como moderadores da interação com os pares.

Verificou-se, ainda, que alguns contextos desenvolvimentais, expressos nas categorias Ambientes Sociais e Desenvolvimento Psicossocial e Família e Pais, não são tão valorizados quanto o meio escolar quando se trata do relacionamento dos indivíduos com D&T e os pares. Algo semelhante ocorre no caso do Desempenho Escolar e sua associação com o relacionamento entre pares. No entanto, investigações assinalam a existência de associação entre as interações sociais e a realização acadêmica de discentes com D&T (Ford, Grantham & Whiting, 2008; Peterson et al., 2009).

A partir da revisão de literatura realizada, constata-se que as pesquisas encontradas na esfera das características de D&T e relacionamento com pares limitam-se, muito frequentemente, a avaliar e/ou comparar características socioemocionais dos aprendizes ou, ainda, restringem-se a analisar os benefícios e os prejuízos da relação social decorrentes dos ambientes educacionais nos quais os estudantes com essa NEE estão inseridos. Assim, a maioria dos estudos trata das interações sociais ou do ajustamento psicossocial perpassados pelo contexto escolar, deixando uma lacuna no estudo sobre a forma como esses discentes interagem com companheiros da mesma coorte etária fora da escola.

1.3.1. Objetivo Geral

Uma vez constatada a importância dos contextos sociais de aprendizagem – escola, família e pares – para o desenvolvimento de D&T e a carência de estudos que articulem simultaneamente esses três construtos e esses atributos, o objetivo geral desta pesquisa foi associar clima escolar, estilos parentais, relação com os pares e a presença de características de D&T em adolescentes que cursam o ensino fundamental.

1.3.2 Objetivos Específicos

Como objetivos específicos, propõem-se comparações entre estudantes com e sem características de D&T no que se refere:

- Às características demográficas;
- Aos estilos parentais percebidos;
- Às percepções de clima escolar; e
- Ao *status* sociométrico.

CAPÍTULO 2: MÉTODO

2.1. Participantes

Por se tratar de uma investigação com indivíduos com D&T e os pares, fez-se conveniente a escolha do Centro de Desenvolvimento do Potencial e do Talento (CEDET) de Lavras, Minas Gerais, que tem um programa sistemático de identificação e desenvolvimento de estudantes com essas características, para nortear a seleção das escolas-alvo e, conseqüentemente, a composição da amostra. As instituições foram escolhidas intencionalmente considerando:

- Localização em diferentes regiões da cidade (p.ex.: centro e periferias, diferentes regiões de periferia); e
- Escolas que tinham maior número de alunos com D&T.

Foi priorizada a escolha de uma turma de cada ano de cada escola, sendo escolhida aquela turma que tivesse maior número de alunos identificados pelo CEDET. Porém, em uma instituição não havia nenhum aluno do sétimo ano que atendia a essa condição. Por isso, foi selecionada uma turma dessa série em outra escola-alvo.

Faz-se relevante destacar que os colegas de turma, que foram tomados como grupo de comparação, constituem, geralmente, uma amostra aleatória dos pares e coortes na população escolar atual (Guenther, 2008).

A presente investigação contou com a participação de 565 estudantes do segundo segmento do ensino fundamental de cinco escolas estaduais de Lavras, sendo que 8,8% (n = 50) deles eram considerados com D&T. No geral, os alunos tinham idades entre 11 e 18 anos, sendo a média em anos igual a 13,08 (DP = 1,372). Contou-se com a participação de uma proporção equivalente ($\chi^2_o = 1,290$; gl = 1; $p = 0,256$) de adolescentes do sexo feminino (n = 296; 52,4%) e do sexo masculino (n = 269; 47,6%).

A amostra foi homogênea ($\chi^2_o = 1,152$; $gl = 3$; $p = 0,764$) no que se refere aos anos de escolaridade. Participaram estudantes do sexto ano ($n = 146$; 25,8%), do sétimo ano ($n = 136$; 24,1%), do oitavo ano ($n = 134$; 23,7%) e do nono ano ($n = 149$; 26,4%).

No entanto, o mesmo não ocorreu quanto ao número de participantes por escola ($\chi^2_o = 18,814$; $gl = 4$; $p = 0,001$), uma vez que a maioria deles foi recrutada na escola E ($n = 149$; 26,4%) devido à condição explicada anteriormente. Foram obtidos 17,5% ($n = 99$) dos alunos na instituição A, 15,6% ($n = 88$) na escola B, 20% ($n = 113$) na C e 20,5% ($n = 116$) na D.

No que se refere à cor/raça dos participantes, constatou-se diferença estatisticamente significativa ($\chi^2_o = 445,585$; $gl = 4$; $p < 0,001$). A maioria dos estudantes se autodeclarou pardo ($n = 267$, 48,2%); seguidos de brancos ($n = 183$; 33%), pretos ($n = 74$; 13,4%) amarelos ($n = 20$; 3,6%) e indígena ($n = 10$; 1,8%).

Verificou-se ainda, que os estudantes eram diferentes com relação à classificação econômica ($\chi^2_o = 465,933$; $gl = 6$; $p < 0,001$). A maioria deles pertencia ao estrato C1 ($n = 203$; 35,9%). Estavam situados na classe B2, 28,3% ($n = 160$) da amostra, 19,8% ($n = 112$) na C2, 10,3% ($n = 58$) no estrato B1, 3,2% ($n = 18$) no D, 2,3% ($n = 13$) e 0,2% ($n = 1$) nas classes econômicas A2 e A1, respectivamente.

Diferenças significativas também foram encontradas quanto ao número de pessoas que residem junto aos participantes ($\chi^2_o = 1066,129$; $gl = 11$; $p < 0,001$) e a quantidade de irmãos/irmãs ($\chi^2_o = 812,164$; $gl = 9$; $p < 0,001$) dos mesmos. Os residentes na mesma habitação variaram entre 1 e 13 indivíduos, com uma média de 4,52 (DP = 1,451) por moradia. Do mesmo modo, o número de irmãos/irmãs variou entre 0 e 12, contudo 64,4% ($n = 362$) das famílias tinham 2 ou 3 filhos ($\bar{x} = 1,93$; DP = 1,391).

Em relação à escolaridade dos pais, obteve-se diferença estatística (pai: $\chi^2_o = 414,331$; gl = 6; $p < 0,001$ / mãe: $\chi^2_o = 295,381$; gl = 6; $p < 0,001$), uma vez que 38,8% (n= 216) dos estudantes não sabiam a escolaridade do pai e 30,8% (n = 171) desconheciam o grau de instrução da mãe. O ensino fundamental incompleto foi o nível de escolarização mais indicado pelos discentes, tanto para os pais (n = 136; 24,5%), como para as mães (n = 151; 27,2%), seguido do ensino médio completo (pais: n = 73; 13,1% / mães: n = 82; 14,7%), do ensino fundamental completo (pais: n = 63; 11,3% / mães: n = 79; 14,2%), do curso superior (pais: n = 49; 8,8% / mães: n = 45; 8,1%), ensino médio incompleto (pais: n = 14; 2,5% / mães: n = 24; 4,3%) e, por fim, não frequentou escola ou é analfabeto (pais: n = 5; 0,9% / mães: n = 4; 0,7%).

Para o estado civil dos genitores, também se constatou diferença significativa ($\chi^2_o = 883,442$; gl = 4; $p < 0,001$), sendo 66,2% (n = 370) casados ou assemelhado, 27,5% (n = 154) divorciados ou assemelhado, 4,3% (n = 24) de mães viúvas, 0,5% (n = 3) de pais viúvos e 1,4% (n = 8) outras condições, p.ex., ambos falecidos, mãe solteira etc.

Quanto às variáveis relacionadas à vida acadêmica, verificou-se diferença estatística. No caso de ter frequentado creche ou escola ($\chi^2_o = 82,219$; gl = 3; $p < 0,001$) a média em anos foi de 2,13 (DP = 0,967). Em relação à reprovação ($\chi^2_o = 924,099$; gl = 3; $p < 0,001$), 79,3% (n = 447) dos discentes nunca repetiram de ano, apresentando, assim, uma média de 1,25 (DP = 0,528) de repetência e 91% (n = 514) da amostra não fez aulas de reforço ($\chi^2_o = 379,414$; gl = 1; $p < 0,001$).

Foram observadas diferenças significativas também para as variáveis sociais do questionário demográfico. No que tange a quantidade de amigos dentro ($\chi^2_o = 556,097$; gl = 3; $p < 0,001$) e fora ($\chi^2_o = 939,715$; gl = 3; $p < 0,001$) da escola, constatou-se que a maior parte dos discentes considerou ter muitos amigos dentro (n = 367; 65%) e fora (n

= 454; 80,4%) dessa instituição. Sobre a idade dos amigos ($\chi^2_o = 288,011$; $gl = 2$; $p < 0,001$), 63,8% ($n = 352$) eram da mesma faixa etária dos estudantes, 31,3% ($n = 173$), mais velhos e 4,9% ($n = 27$), mais novos.

2.2. Instrumentos

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Formulário para caracterização demográfica (Anexo 1). Para caracterizar a amostra, bem como aspectos familiares e educacionais, empregou-se um instrumento, elaborado pelos autores do presente projeto, que coleta dados sobre o participante (idade etc.) e sua família (número de membros etc.), bem como sobre a história escolar (reprovações etc.) e relações socioafetivas do estudante.
- Escalas de Responsividade e Exigência (Anexo 2). Foram desenvolvidas a partir do modelo teórico de Maccoby e Martin (1983) citado por Teixeira, Bardagi e Gomes (2004), que validaram esse instrumento para o contexto brasileiro. Os autores encontraram evidências de validade entre 0.78 e 0.92 para o *alpha* de Cronback. Ele é composto por 12 itens sobre a dimensão exigência e 12 questões sobre a dimensão responsividade, sendo avaliados por meio de um sistema de escala Likert de cinco pontos com os extremos: *quase nunca ou bem pouco e geralmente ou bastante*. As escalas foram utilizadas com o objetivo de garantir a definição dos quatro estilos parentais estudados (autoritativo, autoritário, negligente e indulgente). Tal definição se dá a partir dos níveis de exigência e de responsividade percebidos pelos estudantes nas práticas educacionais de seus pais.
- Escala de Clima Escolar – CLES - (Anexo 3). Adaptada do Questionário de Clima Escolar (Veiga et al., 2004), destina-se a avaliar as representações dos

alunos sobre clima escolar e foi baseada em investigações nesse campo com professores. Segundo os autores, a literatura indica um número variado de dimensões constituintes do clima escolar. Durante o processo de validação interna da escala, cinco dimensões compuseram a estrutura fatorial: relações interpessoais, que abarca aspectos do ambiente de aprendizagem e a qualidade do relacionamento que se opera entre os diferentes intervenientes na comunidade; condições gerais, que avalia o ambiente escolar geral e as condições de aprendizagem que a escola oferece; regras, diz respeito à aceitação e ao cumprimento das normas escolares por parte dos alunos; o tempo ocupado, que avalia a opinião dos alunos em relação à duração dos intervalos e à carga horária semanal; e a indisciplina, que abrange a opinião dos alunos em relação à indisciplina na escola e a contribuição discente para um mau ambiente escolar. Os 22 itens são avaliados a partir de uma escala Likert de seis pontos que variam entre *discordo totalmente* e *concordo totalmente*. Os itens 4 (Os intervalos/recreios são muito pequenos), 9 (Os alunos têm uma grande carga horária de aulas durante a semana), 11 (Na escola há muita indisciplina), 15 (Os alunos contribuem para um mau ambiente na escola) e 22 (Tenho dificuldade em me relacionar com os meus professores) foram espelhados, já que denotam uma percepção negativa do clima escolar. O instrumento foi adaptado para a língua portuguesa do Brasil (Barbosa & Moreira, 2009), sendo submetida à apreciação por parte de três juízes e do próprio autor da medida de Portugal – Feliciano Veiga –, foram obtidos níveis ótimos de concordância.

- Formulário sociométrico (Anexo 4). Foi construído um formulário com base nos estudos sociométricos desenvolvidos por Moreno (1934, citado por Minicucci, 1975). Foram solicitadas até três escolhas positivas e até três negativas para

realizar um trabalho em sala de aula e para se divertir no intervalo das aulas. O instrumento permite elaborar o sociograma, que é o resultado do procedimento de indicação sociométrica. São registrados os nomes dos colegas mais queridos e dos menos queridos em sala de aula, permitindo a classificação dos alunos em um dos seguintes *status* sociométricos descritos por Moreno (2004): populares; rejeitados; controversos; ignorados e médios a partir dos indicadores de preferência social e de impacto social em duas situações diferentes no ambiente escolar - em atividades escolares e no momento do intervalo/recreio. Preferência social para atividades escolares foi calculada a partir das questões 1 (Indique o nome de três colegas de sua sala, em ordem de preferência, que você escolheria para fazer um trabalho escolar) e 2 (Indique o nome de três colegas de sua sala que você não escolheria para fazer um trabalho escolar). Para atividades recreativas utilizou-se as questões 5 (Indique o nome de três colegas de sua sala, em ordem de preferência, que você escolheria para se divertir durante o intervalo das aulas) e 6 (Indique o nome de três colegas de sua sala que você não escolheria para se divertir durante o intervalo das aulas). Preferência social na escola resultou da soma dos índices anteriores. O impacto social, segundo índice do *status*, obteve-se através do somatório de todas as indicações recebidas. Para definir os escores inferiores e superiores de preferência e impacto sociais, elegeu-se a média subtraída ou somada ao desvio padrão, respectivamente. A partir desses cálculos, descreveu-se o *status* sociométrico dos estudantes. Os estudantes considerados superiores em preferência e impacto sociais foram classificados em populares. Os colegas rejeitados foram os que alcançaram alto impacto social e baixo nível de preferência. Aqueles que também obtiveram elevado impacto, mas média preferência foram nomeados de controversos. Os

discentes ignorados combinavam baixo impacto e nível médio de preferência e os de moderado impacto social, por sua vez, foram avaliados como médios.

Faz-se importante ressaltar que os instrumentos não têm a pretensão de representar a rica gama de características dos contextos sociais de aprendizagem mais importantes destacados por Mönks como aspectos fundamentais para o desenvolvimento de D&T. Contudo, para a sistematização desse estudo de delineamento correlacional, foram eleitas variáveis relacionadas a tais contextos e apontadas por alguns autores (p.ex.: Heller & Perleth, 2008) como representativas dos mesmos.

2.3. Procedimentos para a coleta de dados

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Anexo 5), tendo resguardadas todas as exigências éticas. Antes de coletar os dados, solicitou-se aos diretores das escolas a concordância com a participação na pesquisa (Anexo 6), bem como enviou-se um informe (Anexo 7) aos pais explicando a pesquisa e combinando um momento para que eles pudessem apresentar suas dúvidas e, se fosse o caso, não concordassem com a participação da prole no estudo.

Quanto aos estudantes que não tiveram os pais ou um responsável legal nesse momento, o Comitê de Ética dispensou o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) paterno, pois foi usada uma medida sociométrica que demanda a participação de toda a turma ou, pelo menos, da grande maioria dos alunos para ser válida. Como é sabido, as reuniões de pais costumam, na melhor das hipóteses, ter cerca de 50% de participação. Assim, a direção da escola assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 8), autorizando a participação dos alunos.

Há que se reiterar que os estudantes também consentiram de forma livre e esclarecida, porém de forma oral.

O estudo realizado pode ser considerado de risco mínimo, ou seja, a mesma probabilidade de danos que existe nas atividades rotineiras de uma escola. Ao avaliar os possíveis benefícios (ver Considerações finais) e os malefícios trazidos pela investigação, verifica-se que os primeiros são extremamente superiores aos segundos, os quais são considerados de remota probabilidade.

Após cumprir os procedimentos éticos necessários, a coleta dos dados com os alunos foi efetuada em sala de aula. Foram fornecidas informações sobre o estudo, sua relevância e procedimentos, bem como sobre o sigilo. Ao final das instruções, foi solicitado o consentimento livre e esclarecido de forma oral. Após, os estudantes receberam o conjunto de instrumentos organizados na sequência descrita em Instrumentos. Ressalta-se que, em todas as turmas, a pesquisadora estava disponível para auxiliar os estudantes, esclarecendo dúvidas, explicando etc.

Não houve controle do tempo para a resposta dos instrumentos. Contudo, a coleta de dados durou cerca de 60 minutos.

Ao final, antes que os participantes fossem dispensados, foi verificado se os instrumentos foram preenchidos adequadamente. Em caso de omissões, exceto as intencionais, e erros, solicitou-se que o aluno corrigisse ou preenchesse adequadamente o instrumento.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS

Foi realizada uma análise quantitativa dos dados que empregou tanto estatística descritiva (média, desvio padrão etc.) quanto inferencial. As provas referentes ao último tipo de análise foram: qui-quadrado; Phi – usado para medidas nominais com escore reduzidos –; Teste t de Student; Alfa de Cronbach; teste de esfericidade de Bartlett; teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO); análise fatorial de componentes principais com rotação Varimax. Devido às características do objeto de estudo, da amostra e dos instrumentos, foi adotado um nível de significância de 5%.

3.1. Perfil de estudantes com D&T e dos pares

Nessa parte foram consideradas as relações entre a presença/ausência de características de D&T e as características demográficas da amostra (Tabela 1). Antes, porém, é preciso destacar que 78% (f = 39) dos participantes com essa NEE possuem talento intelectual abstrato, 74% (f = 37) têm talento intelectual geral, 72% (f = 36) foram identificados com talento intelectual verbal, 36% (f = 18) demonstram talento psicossocial, 32% (f = 16) são considerados com talento criativo e 10% (f = 5) têm talento psicomotor. Não foram obtidas diferenças significantes quando se considerou as variáveis sexo ($\chi^2_o = 1,548$; gl = 1; $p = 0,213$), escola de origem ($\chi^2_o = 2,735$; gl = 4; $p = 0,603$), série ($\chi^2_o = 0,675$; gl = 3; $p = 0,879$), cor/raça ($\chi^2_o = 2,551$; gl = 4; $p = 0,636$) e classificação econômica (Phi = 0,146; $p = 0,060$). Os aspectos demográficos familiares representados pelas variáveis pessoas que residem junto (Phi = 0,152; $p = 0,290$) e a quantidade de irmãos/irmãs (Phi = 0,140; $p = 0,270$) (Tabela 1) também encontraram resultados equivalentes para ambos os subgrupos.

Tabela 1. Características demográficas de estudantes com D&T e dos pares.

Variáveis demográficas		Dotação & Talento	
		Sem D&T	Com D&T
Idade*		$\bar{x} = 13,10$; DP = 1,382	$\bar{x} = 12,84$; DP = 1,251
Sexo	Feminino	n = 274; 53,2%	n = 22; 44%
	Masculino	n = 241; 46,8%	n = 28; 56%
Classificação Econômica	C1	n = 187; 36,3%	n = 16; 32%
	B2	n = 148; 28,7%	n = 12; 24%
	C2	n = 106; 20,6%	n = 6; 12%
	B1	n = 48; 9,3%	n = 10; 20%
	D	n = 15; 2,9%	n = 3; 6%
	A2	n = 10; 1,9%	n = 3; 6%
	A1	n = 1; 0,2%	-
Escolas	E	n = 133; 25,8%	n = 16; 32%
	C	n = 105; 20,4%	n = 8; 16%
	D	n = 103; 20%	n = 13; 26%
	A	n = 92; 17,9%	n = 7; 14%
	B	n = 82; 15,9%	n = 6; 12%
Série/Ano	Sexto ano	n = 133; 25,8%	n = 13; 26%
	Sétimo ano	n = 122; 23,7%	n = 14; 28%
	Oitavo ano	n = 124; 24,1%	n = 10; 20%
	Nono ano	n = 136; 26,4%	n = 13; 26%
Cor/Raça**	Pardo(a)	n = 244; 48,3%	n = 23; 46,9%
	Branco(a)	n = 165; 32,7%	n = 18; 36,7%
	Preto(a)	n = 69; 13,7%	n = 5; 10,2%
	Amarelo(a)	n = 19; 3,8%	n = 1; 2%
	Indígena	n = 8; 1,6%	n = 2; 4,1%
Pessoas que residem junto		$\bar{x} = 4,54$; DP = 1,484	$\bar{x} = 4,36$; DP = 1,045
Quantidade de irmãos***		$\bar{x} = 1,95$; DP = 1,405	$\bar{x} = 1,80$; DP = 1,241

*N = 563; dois participantes não responderam.

**N = 554; 11 participantes não responderam.

***N = 562; três participantes não responderam.

No que se refere às variáveis demográficas dos pais dos estudantes da amostra (Tabela 2) e a relação com a presença/ausência de características de D&T, foram observadas diferenças estatísticas apenas para a escolaridade do pai ($\Phi = 0,175$; $p = 0,009$). Escolaridade da mãe ($\Phi = 0,123$; $p = 0,2143$) e o estado civil dos pais ($\Phi = 0,083$; $p = 0,422$) não demonstraram significância estatística.

Tabela 2. Características demográficas dos pais de estudantes com D&T e dos pares.

Variáveis demográficas dos pais dos estudantes	Dotação & Talento		
	Sem D&T	Com D&T	
Escolaridade do pai*	Não sei	n = 200; 39,4%	n = 16; 32,7%
	Ens. Fund. Incompleto	n = 126; 24,9%	n = 10; 20,4%
	Ens. Médio Completo	n = 60; 11,8%	n = 13; 26,5%
	Ens. Fund. Completo	n = 60; 11,8%	n = 3; 6,1%
	Superior	n = 44; 8,7%	n = 5; 10,2%
	Ens. Médio Incompleto	n = 14; 2,8%	-
	Não frequentou ou analfabeto	n = 3; 0,6%	n = 2; 4,1%
Escolaridade da mãe*	Não sei	n = 159; 31,4%	n = 12; 24,5%
	Ens. Fund. Incompleto	n = 140; 27,6%	n = 11; 22,4%
	Ens. Médio Completo	n = 71; 14%	n = 11; 22,4%
	Ens. Fund. Completo	n = 69; 13,6%	n = 10; 20,4%
	Superior	n = 41; 8,1%	n = 4; 8,2%
	Ens. Médio Incompleto	n = 24; 4,7%	-
	Não frequentou ou analfabeto	n = 3; 0,6%	n = 1; 2%
Estado civil**	Casados	n = 334; 65,6%	n = 36; 72%
	Divorciados	n = 143; 28,1%	n = 11; 22%
	Mãe viúva	n = 23; 4,5%	n = 1; 2%
	Outros	n = 7; 1,4%	n = 1; 2%
	Pai viúvo	n = 2; 0,4%	n = 1; 2%

* N = 556; nove participantes não responderam.

** N = 559; seis participantes não responderam.

Quanto à análise da relação entre a presença/ausência de D&T e as variáveis relacionadas à vida acadêmica contidas no questionário demográfico (Tabela 3), os participantes foram considerados semelhantes tanto para frequentar creche ou escola ($\chi^2_o = 0,303$; gl = 3; $p = 0,960$) como para aulas de reforço ($\chi^2_o = 0,612$; gl = 1; $p =$

0,434). No entanto, houve diferença estatística para a variável reprovação ($\Phi = 0,145$; $p < 0,05$).

Tabela 3. Características educacionais de estudantes com D&T e dos pares.

Variáveis acadêmicas		Dotação & Talento		
		Sem D&T	Com D&T	Total
Frequentar creche ou pré-escola*	Não	n = 165; 32,6%	n = 15; 31,9%	n = 180; 32,5%
	Sim, por 1 ou 2 anos	n = 155; 30,6%	n = 14; 29,8%	n = 169; 30,6%
	Sim, por 3 ou 4 anos	n = 144; 28,5%	n = 13; 27,7%	n = 157; 28,4%
	Sim, por 5 ou 6 anos	n = 42; 8,3%	n = 5; 10,6%	n = 47; 8,5%
Reprovação**	Não	n = 398; 77,4%	n = 49; 98%	n = 447; 79,3%
	Sim, 1 vez	n = 98; 19,1%	n = 1; 2%	n = 99; 17,6%
	Sim, 2 vezes	n = 14; 2,7%	-	n = 14; 2,5%
	Sim, 3 vezes	n = 4; 0,8%	-	n = 4; 0,7%
Aulas de reforço	Não	n = 467; 90,7%	n = 47; 94%	n = 514; 91%
	Sim	n = 48; 9,3%	n = 3; 6%	n = 51; 9%

*N = 553; 12 participantes não responderam.

**N = 564; um participante não respondeu.

3.2. Clima escolar

Como a CLES é um instrumento que não possuía evidências de validade para o contexto brasileiro, foram consideradas a estrutura fatorial e a consistência interna da medida antes de efetuar a análise do clima escolar considerando a presença de características de D&T.

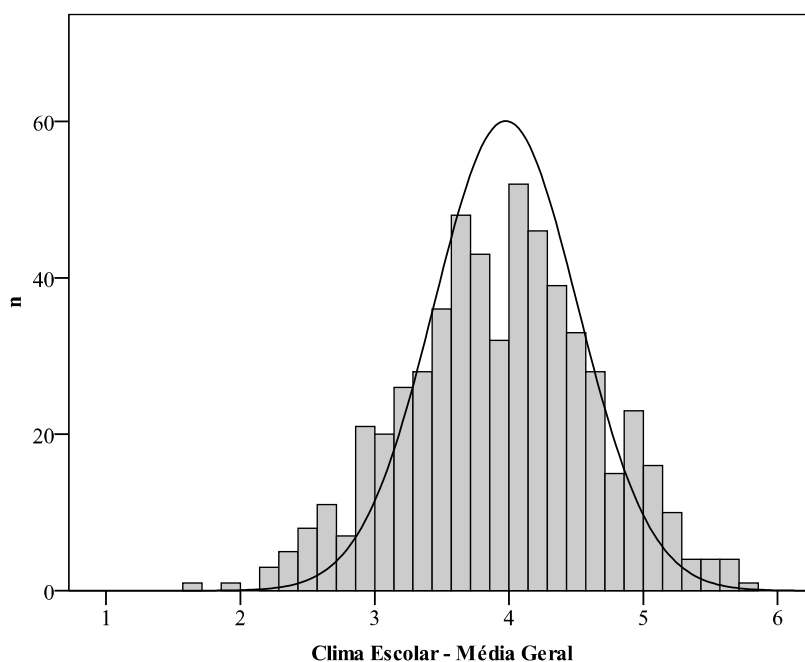
3.2.1. Propriedades Psicométricas da CLES

Para analisar a consistência interna da CLES, adotou-se o Alpha de Cronbach. Obteve-se um valor de 0,821, que é um indicativo de que essa escala apresenta uma fidedignidade excelente (CFP, 2003) ou muito boa (SPSS, 2007). Ao considerar o alfa

da escala se itens fossem excluídos (Tabela 4), verifica-se que a supressão de qualquer um deles não aumentaria a consistência interna do instrumento de forma expressiva.

Ao analisar a distribuição dos escores gerais da CLES com Kolmogorov-Smirnov, obteve-se distribuição normal ($Z = 0,698$; $p = 0,714$). A Figura 3 corrobora essa análise.

Figura 3. Histograma da distribuição da amostra quanto ao Clima Escolar.



Empregaram-se os Testes de Esfericidade de Bartlett ($\chi^2_0 = 2863,858$; $gl = 231$; $p < 0,001$) e de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0,899$) para averiguar a adequação de uma análise fatorial da CLES. Os resultados dessas análises atestaram a adequação desse procedimento (SPSS, 2007).

A análise fatorial com método de extração dos componentes principais (*eigenvalue* superior a 1,0), rotação Varimax e normalização de Kaiser foi empregada para identificar a estrutura fatorial da medida. Extraíram-se cinco fatores que explicam 49,4% da variância observada. Adotou-se o critério de carga fatorial maior que 0,30 para a inclusão dos itens que é superior ao valor indicado pela literatura (Prieto & Muniz, 2000; SPSS, 2007).

Tabela 4. Distribuição dos itens por fator com a respectiva carga fatorial e alfa se o item for deletado.

Fator	Itens	Carga-fatorial	Alfa se o Item for deletado
Fator 1: Ambiente Físico, Pedagógico e Social ($\alpha = 0,832$)	17. A escola tem bons materiais de apoio para aprendizagem	0,655	0,814
	21. A escola tem boas atividades para os alunos fazerem quando os professores faltam	0,648	0,826
	14. A escola tem locais seguros e confortáveis para os alunos	0,641	0,805
	12. Gosto do ambiente da minha escola	0,627	0,810
	18. A escola promove o convívio entre os alunos	0,619	0,814
	20. A aparência exterior da escola é agradável	0,566	0,807
	7. O ambiente do intervalo é bom	0,556	0,816
	5. As salas de aula proporcionam boas condições para aprender	0,447	0,816
Fator 2: Regras ($\alpha = 0,500$)	10. Os espaços externos da escola geralmente são limpos	0,412	0,821
	6. Os alunos cumprem as regras do regulamento escolar	0,672	0,282
	1. Regras existentes na escola são bem aceitas pelos alunos	0,658	0,364
Fator 3: Relacionamento Interpessoal ($\alpha = 0,661$)	16. Os funcionários têm uma boa relação com os alunos	0,468	0,547
	22. Tenho dificuldade em me relacionar com meus professores	0,680	0,704
	3. Os professores se relacionam bem uns com os outros	0,606	0,603
	8. O relacionamento entre os professores e os alunos é bom	0,517	0,582
	2. Contribuo para um bom ambiente de aprendizagem	0,398	0,621
Fator 4: Tempo Ocupado ($\alpha = 0,565$)	19. A direção da escola tem um bom relacionamento com os alunos	0,331	0,581
	13. Os pais dos alunos têm um bom relacionamento com os professores	0,302	0,612
	9. Os alunos têm uma grande carga-horária de aulas durante a semana	0,757	-
Fator 5: Indisciplina ($\alpha = 0,348$)	4. Os intervalos são muito pequenos	-0,707	-
	15. Os alunos contribuem para um mau ambiente na escola	0,796	-
	11. Na escola há muita indisciplina	0,645	-

Para compor os fatores, foram considerados tanto a carga fatorial quanto o significado do item. Assim, o item 10 (Os espaços externos da escola geralmente são limpos), que teve uma carga fatorial (0,458) maior no Fator 2 – Regras –, foi alocado no Fator 1 – Ambiente Físico, Pedagógico e Social –, pois ele é mais consonante com o sentido desse agrupamento e, também, teve uma carga-fatorial maior que 0,30. O item 16 (Os funcionários têm uma boa relação com os alunos), apesar de sugerir aproximação com os itens do Fator 3 – Relacionamento interpessoal, apresentou carga fatorial a partir de 0,3 apenas no Fator 2, tendo sido alocado, então, nesse Fator. Os itens 13 (Os pais dos alunos têm um bom relacionamento com os professores) e 19 (A direção da escola tem um bom relacionamento com os alunos), apesar de apresentarem maior carga fatorial, respectivamente 0,528 e 0,687, no Fator 1 – Ambiente Físico, Pedagógico e Social –, foram agrupados no Fator 3, já que ambos têm maior relação com esse aspecto, para o qual também demonstraram carga fatorial maior que a mínima estabelecida.

O Fator 1 apresentou *eigenvalue* de 5,848 e foi responsável por 19,6% da variância total. Esse foi denominado Ambiente Físico, Pedagógico e Social porque os itens incluídos nesse fator parecem avaliar a escola em termos do que ela oferece de condições gerais e para a aprendizagem dos estudantes.

Regras – Fator 2 – recebeu tal nomeação porque seus itens verificam a aceitação e o cumprimento do regulamento escolar por parte dos discentes. O Fator 2 teve *eigenvalue* de 1,465 e explica 10,3% da variância total.

Os itens contidos no Fator 3 – Relacionamento Interpessoal foram assim agrupados, pois dizem respeito ao ambiente relacional existente entre os diversos indivíduos que atuam na escola. Esse fator obteve *eigenvalue* de 1,319, explicando 7,6% da variância da medida.

O Fator 4 apresentou *eigenvalue* de 1,198 e explica 6,1% da variância total. Esse foi designado de Tempo Ocupado já que os itens nele alocados avaliam a opinião dos alunos quanto à ocupação dos horários na escola.

Com *eigenvalue* de 1,038 e 5,9% da variância explicada, o Fator 5 foi denominado Indisciplina. Ele contém itens sobre a opinião dos estudantes quanto à disciplina na escola.

3.2.2. Clima escolar percebido pelos estudantes com D&T e pelos pares

Estudantes com e sem D&T apresentaram opinião equivalente sobre a escola ($\chi^2_o = 1,544$; $gl = 3$; $p = 0,672$) (Tabela 5). Ao comparar as médias dos escores da escala de clima escolar obtidas por estudantes com características D&T e dos pares, observou-se avaliação análoga de ambos os grupos tanto para a escala geral ($t(563) = -0,282$; $p = 0,778$), quanto para cada um dos fatores: Fator 1: Ambiente Físico, Pedagógico e Social ($t(563) = 0,361$; $p = 0,718$), Fator 2: Regras ($t(563) = -0,657$; $p = 0,511$), Fator 3: Relacionamento Interpessoal ($t(563) = -1,445$; $p = 0,149$), Fator 4: Tempo Ocupado ($t(563) = 0,233$; $p = 0,816$) e Fator 5: Indisciplina ($t(563) = -0,522$; $p = 0,602$).

Ao comparar as médias gerais dos cinco fatores com o Teste t para amostras pareadas, só não foi obtida diferença significativa entre os fatores 2 e 5 ($t(564) = 1,279$; $p = 0,202$). Os demais pareamentos, evidentemente, revelaram diferenças estatisticamente significativas: fatores 1 e 2 ($t(564) = 11,081$; $p < 0,001$); fatores 1 e 3 ($t(564) = 10,932$; $p < 0,001$); fatores 1 e 4 ($t(564) = 12,659$; $p < 0,001$); fatores 1 e 5 ($t(564) = 8,207$; $p < 0,001$); fatores 2 e 3 ($t(564) = -21,005$; $p < 0,001$); fatores 2 e 4 ($t(564) = 4,600$; $p < 0,001$); fatores 3 e 4 ($t(564) = 21,336$; $p < 0,001$); fatores 3 e 5 ($t(564) = 15,798$; $p < 0,001$); e fatores 4 e 5 ($t(564) = -2,438$; $p < 0,001$).

Assim, de acordo com as médias encontradas por fator, Relacionamento Interpessoal (Fator 3) foi a dimensão do clima escolar mais bem avaliada pelos discentes, seguida de Ambiente Físico, Pedagógico e Social (Fator 1). Tempo ocupado (Fator 4), por sua vez, foi a característica da escola pior avaliada.

Ainda com base nas médias da CLES, bem como nos desvios padrão obtidos, é possível afirmar que a avaliação que os estudantes fizeram do clima escolar tende à positividade se for considerado o escore 3,5 como ponto médio. Contudo, essa afirmação deve ser considerada de forma parcimoniosa, uma vez que esse valor é arbitrário e o instrumento não possui ponto de corte.

Tabela 5. Clima escolar para estudantes com D&T e para os pares.

		Dotação & Talento					
		Sem D&T		Com D&T		Total	
Opinião sobre a escola*	Gosto da minha escola	n = 329; 64,1%		n = 30; 61,2%		n = 359; 63,9%	
	Adoro minha escola	n = 91; 17,7%		n = 12; 24,5%		n = 103; 18,3%	
	Não gosto da minha escola	n = 67; 13,1%		n = 5; 10,2%		n = 72; 12,8%	
	Odeio minha escola	n = 26; 5,1%		n = 2; 4,1%		n = 28; 5%	
		\bar{X}	DP	\bar{X}	DP	\bar{X}	DP
	Fator 3: Relacionamento Interpessoal	4,250	0,880	4,439	0,918	4,267	0,884
	Fator 1: Ambiente Físico, Pedagógico e Social	3,863	1,055	3,807	1,065	3,858	1,055
CLES	Fator 2: Regras	3,394	0,947	3,487	1,002	3,402	0,951
	Fator 5: Indisciplina	3,330	1,184	3,238	1,203	3,321	1,185
	Fator 4: Tempo Ocupado	3,178	0,896	3,147	0,776	3,175	0,885
	Clima Escolar - Média Geral	3,794	0,710	3,824	0,793	3,797	0,717

*N = 562, três participantes não responderam.

3.3. Estilos parentais percebidos pelos estudantes com D&T e pelos pares

As Escalas de Responsividade e de Exigência demonstraram altos índices de consistência interna para o presente estudo (CFP, 2003; SPSS, 2007) (Tabela 6). O Teste t para amostras pareadas foi utilizado a fim de comparar as médias das Escalas de Responsividade ($t(530) = 8,907; p < 0,001$) e de Exigência ($t(530) = 9,339; p < 0,001$) para as mães e para os pais, sendo obtidas diferenças estatisticamente significativas em ambos os pares.

Tabela 6. Escalas de Responsividade e Exigência de estudantes com D&T e dos pares.

	Dotação & Talento				Total	
	Sem D&T		Com D&T			
	\bar{X}	DP	\bar{X}	DP	\bar{X}	DP
Exigência Materna*($\alpha = 0,815$)	50,122	8,164	52,246	7,405	50,311	8,101
Responsividade Materna*($\alpha = 0,887$)	50,981	9,254	53,390	6,164	51,195	9,028
Exigência Paterna**($\alpha = 0,879$)	46,297	10,770	49,181	10,532	46,564	10,468
Responsividade Paterna**($\alpha = 0,892$)	47,111	12,082	49,670	9,117	47,336	11,524

*N = 513 participantes Sem D&T e 50 Com D&T.

**N = 486 participantes Sem D&T e 47 Com D&T.

O Teste t para amostras independentes indicou diferenças significantes entre os discentes com D&T e os pares apenas para as médias de responsividade materna ($t(561) = -2,502; p < 0,05$). Nos demais casos, isto é, exigência materna ($t(561) = -1,770, p = 0,77$), responsividade ($t(531) = -1,413; p = 0,158$) e exigência paternas ($t(531) = -1,756; p = 0,80$) foram obtidas escores equivalentes.

Ao classificar os escores de exigência e responsividade seguindo a proposta de Teixeira et al. (2004) (Tabela 7), foi constatado o predomínio dos estilos parentais autoritativo e negligente tanto para as mães ($\chi^2_o = 101,897; gl = 3; p < 0,001$) quanto para os pais ($\chi^2_o = 95,798; gl = 3; p < 0,001$). Ao compará-los entre os alunos com D&T

e os pares, não foram obtidas diferenças significantes (Materno: $\chi^2_o = 3,288$; gl = 3; $p = 0,349$. Paterno: $\chi^2_o = 6,500$; gl = 3; $p = 0,090$) nos dois casos. Todavia, é perceptível uma tendência de os estudantes com essa NEE perceberem seus pais – pai e mãe – como autoritativos.

Tabela 7. Estilos parentais percebidos pelos estudantes com D&T e pelos pares.

		Dotação & Talento		Total
		Sem D&T	Com D&T	
Estilo Materno*	Negligente	n = 166; 36,5%	n = 13; 31,0%	n = 179; 36,0%
	Autoritativo	n = 162; 35,6%	n = 20; 47,6%	n = 182; 36,6%
	Indulgente	n = 65; 14,3%	n = 3; 7,1%	n = 68; 13,7%
	Autoritário	n = 62; 13,6%	n = 6; 14,3%	n = 68; 13,7%
Estilo Paterno**	Negligente	n = 168; 36,9%	n = 10; 21,7%	n = 178; 35,5%
	Autoritativo	n = 161; 35,4%	n = 21; 45,7%	n = 182; 36,3%
	Indulgente	n = 66; 14,5%	n = 5; 10,9%	n = 71; 14,2%
	Autoritário	n = 60; 13,2%	n = 10; 21,7%	n = 70; 14,0%

*N = 455 participantes Sem D&T e 42 Com D&T.

**N = 455 participantes Sem D&T e 46 Com D&T.

3.4. Status sociométrico dos estudantes com D&T e dos pares

Ao considerar variáveis relacionadas à amizade e a presença/ausência de características de D&T (Tabela 8), os subgrupos revelaram-se equivalentes para quantidade de amigos fora da escola ($\Phi = 0,039$; $p = 0,928$) e a idade dos amigos ($\chi^2_o = 5,589$; gl = 2; $p = 0,061$). Contudo, foi significativa a diferença na quantidade de amigos dentro da escola ($\chi^2_o = 9,548$; gl = 3; $p < 0,05$), sendo que há uma tendência dos participantes com D&T possuírem mais amizades nesse contexto.

Tabela 8. Características sociais de estudantes com D&T e dos pares.

Variáveis sociais		Dotação & Talento		
		Sem D&T	Com D&T	Total
Amigos na escola	Muitos	n = 325; 63,1%	n = 42; 84%	n = 367; 65%
	Alguns	n = 143; 27,8%	n = 5; 10%	n = 148; 26,2%
	Poucos	n = 38; 7,4%	n = 3; 6%	n = 41; 7,3%
	Nenhum	n = 9; 1,7%	-	n = 9; 1,6%
Amigos fora da escola	Muitos	n = 415; 80,6%	n = 39; 78%	n = 454; 80,4%
	Alguns	n = 65; 12,6%	n = 7; 14%	n = 72; 12,7%
	Poucos	n = 31; 6%	n = 4; 8%	n = 35; 6,2%
	Nenhum	n = 4; 0,8%	-	n = 4; 0,7%
Idade dos amigos*	São da minha idade	n = 314; 62,4%	n = 38; 77,6%	n = 352; 63,8%
	São mais velhos(as)	n = 162; 32,2%	n = 11; 22,4%	n = 173; 31,3%
	São mais novos(as)	n = 27; 5,4%	-	n = 27; 4,9%

*N = 552; 13 participantes não responderam.

Foram analisadas, ainda, a relação entre a presença/ausência de D&T e as respostas obtidas no sociograma. O Teste t para amostras independentes (Tabela 9) indicou diferenças significantes entre os alunos com D&T e os pares para as médias de preferência social em atividades escolares ($t(563) = -3,209; p < 0,01$) e, de forma geral, na escola ($t(563) = -2,467; p < 0,05$). Esse resultado demonstra o alto índice de escolhas positivas e, em contrapartida, o baixo número de indicações negativas endereçadas a esses indivíduos, nestes contextos. Houve equivalência entre os participantes para a preferência social em atividades recreativas ($t(563) = -1,068; p = 0,286$).

A mesma análise foi realizada a fim de comparar o impacto social de discentes com D&T e dos pares. Ambos os agrupamentos revelaram-se equivalentes no que se refere ao número total de indicações positivas e negativas recebidas no teste sociométrico, para os dois ambientes em questão: sala de aula ($t(563) = -0,859; p =$

0,391) e recreio/intervalo ($t(563) = -0,480$; $p = 0,631$). Por conseguinte, o impacto social na escola ($t(563) = -0,751$; $p = 0,453$) também foi semelhante.

Tabela 9. Indicadores de *status* sociométrico de estudantes com D&T e dos pares.

Indicadores de <i>status</i> sociométrico	Dotação & Talento												
	Sem D&T				Com D&T				Total				
	\bar{X}	DP	<	>	\bar{X}	DP	<	>	\bar{X}	DP	<	>	
Preferência social	Atividades escolares	0,136	3,925	-18	11	1,860	3,597	-8	10	0,288	3,925	-18	11
	Atividades recreativas	0,188	3,247	-19	8	0,700	3,105	-9	7	0,234	3,236	-19	8
	Na escola	0,324	6,555	-36	16	2,560	6,075	-13	13	0,522	6,540	-36	16
Impacto social	Atividades escolares	4,986	3,137	0	19	5,380	2,618	0	11	5,021	3,094	0	19
	Atividades recreativas	4,821	2,823	0	19	5,020	2,445	0	11	4,839	2,790	0	19
	Na escola	9,808	5,409	0	38	10,40	4,295	1	19	9,860	5,320	0	38

Os escores de preferência social e de impacto social foram analisados e classificados (Tabela 10) de acordo com Moreno (2004), o que permitiu verificar que estudantes com D&T e os pares constituem grupos diferentes em termos do *status* sociométrico para as atividades escolares ($\Phi = 0,216$; $p < 0,001$) e na escola ($\Phi = 0,201$; $p < 0,001$), mas não para atividades recreativas ($\Phi = 0,075$; $p = 0,522$). Dessa forma, constatou-se que os discentes com essa NEE são considerados mais populares, menos ignorados e menos rejeitados que os colegas em sala de aula e no ambiente educacional como um todo.

Tabela 10. *Status* sociométrico de estudantes com D&T e dos pares.

<i>Status</i> sociométrico		Dotação & Talento		Total
		Sem D&T	Com D&T	
Atividades escolares	Médios	n = 383; 74,4%	n = 38; 76%	n = 421; 74,5%
	Ignorados	n = 53; 10,3%	n = 3; 6%	n = 56; 9,9%
	Rejeitados	n = 52; 10,1%	n = 1; 2%	n = 53; 9,4%
	Controversos	n = 20; 3,9%	n = 2; 4%	n = 22; 3,9%
	Populares	n = 7; 1,4%	n = 6; 12%	n = 13; 2,3%
Atividades recreativas	Médios	n = 372; 72,2%	n = 39; 78%	n = 411; 72,7%
	Ignorados	n = 74; 14,4%	n = 4; 8%	n = 78; 13,8%
	Rejeitados	n = 35; 6,8%	n = 2; 4%	n = 37; 6,5%
	Controversos	n = 30; 5,8%	n = 4; 8%	n = 34; 6%
	Populares	n = 4; 0,8%	n = 1; 2%	n = 5; 0,9%
Na escola	Médios	n = 376; 73%	n = 40; 80%	n = 416; 73,6%
	Ignorados	n = 67; 13%	n = 3; 6%	n = 70; 12,4%
	Rejeitados	n = 41; 8%	-	n = 41; 7,3%
	Controversos	n = 27; 5,2%	n = 3; 6%	n = 30; 5,3%
	Populares	n = 4; 0,8%	n = 4; 8%	n = 8; 1,4%

CAPÍTULO 4: DISCUSSÃO

No caso das características individuais dos participantes, obtidas através do questionário demográfico, não foram obtidas diferenças significantes entre os subgrupos em nenhuma das variáveis investigadas (sexo, idade, ano de escolaridade, origem étnico-racial, nível econômico). Corroborar-se, desse modo, a proposição de Guenther (2006a, 2008) de que as características de D&T independem de raça, classe econômica, cultura etc. Reitera-se, com base nessa autora, que cada uma e toda criança pode pertencer a este grupo, estando apenas sujeita ao acaso. Barab e Plucker (2002), por sua vez, adjudicam à relação indivíduo-ambiente a responsabilidade pela produção e manutenção de D&T, que estão disponíveis a todos, conquanto sejam ativadas por poucos.

Os participantes com D&T desta investigação foram classificados principalmente no domínio intelectual. Isso pode ser decorrente do modo como a identificação é feita pelo CEDET (Guenther, 2006a, 2008). A nomeação por professores requer a indicação de alunos que se destacam em diversos quesitos. Dessa forma, o docente pode acabar elegendo aqueles que têm desempenho superior aos demais em sala de aula, ambiente esse que demanda, principalmente, capacidade intelectual. Os discentes que demonstram talento nas áreas psicossocial, criativa e psicomotora acabam sendo, geralmente, subrepresentados, pois as atividades acadêmicas exigem muito pouco desses domínios.

Com relação ao contexto social de aprendizagem escola, verificou-se que o instrumento utilizado para mensurar a variável clima escolar – eleita para representar esse meio – apresentou evidências de validade satisfatórias. Esse resultado pode ser afirmado tendo como base não só o valor do alfa, reconhecidamente elevado (CFP,

2003; SPSS, 2007), como também os índices de consistência interna obtidos por Veiga et al. (2004) na versão portuguesa do instrumento. O estudo português de construção e validação do Questionário de Clima Escolar obteve alfas para os fatores variando entre 0.52 e 0.86. No caso da versão brasileira, esses escores variaram entre 0.35 e 0.83, sendo, desse modo, um pouco inferiores aos da medida portuguesa. Há que se destacar que os autores portugueses não apresentam o valor de alfa relativo ao instrumento todo e que, diferentemente da presente dissertação, a análise de consistência interna foi realizada de acordo com as dimensões encontradas por sexo e para cada ano escolar pesquisado.

A análise fatorial da CLES extraiu cinco fatores: Ambiente Físico, Social e Pedagógico, Regras, Relacionamento Interpessoal, Tempo Ocupado e Indisciplina. Ainda comparando-a com a versão portuguesa, tem-se que o primeiro fator mencionado equivale ao fator Condições Gerais. Os itens que constituíram os fatores Indisciplina e Tempo Ocupado, em ambas as versões, foram os mesmos. Os demais fatores tiveram nomeações semelhantes, contudo a composição de itens foi diferente. Um item que compunha o fator Relações Interpessoais, da escala original, foi alocado em Regras, da escala adaptada para esse estudo. A alocação do item 16: *Os funcionários têm uma boa relação com os alunos* no fator Regras e não no fator Relações Interpessoais ocorreu devido ao valor da carga fatorial superior a 0.3, apenas para o fator Regras, ao usar o método de extração dos componentes principais e rotação Varimax. Pode-se interpretar que a percepção dos participantes da amostra brasileira foi de que tais funcionários seriam aqueles que cuidam da ordem nos corredores da escola ou nos momentos de intervalo.

Em relação às inúmeras escalas de clima escolar/ambiente de aprendizagem/ambiente de sala de aula encontradas na literatura, observa-se que tanto a

CLES quanto o Questionário de Clima Escolar de Portugal apresentam algumas discrepâncias em relação às demais quanto ao tipo de fatores e número de itens. A escala de Freiberg (1999), por exemplo, tem 71 itens e avalia 4 fatores, sendo que há uma proximidade dessa medida e a CLES no caso dos fatores Ambiente físico e O sistema escolar, esse último engloba itens sobre regras e disciplina, porém é mais abrangente. As divergências se referem às dimensões Planejamento para a eficácia da escola e Comportamento docente, que não encontra itens correlatos na CLES.

A CLES, da mesma forma que a maioria dos instrumentos utilizados em pesquisas de clima escolar, adota o modelo Likert (DiStefano et al., 2008; Fraser et al., 1982; MacLeod & Fraser, 2009; Scherman, 2005; Smith & Barnard, 2004; Stichter, 2008; Way et al., 2007). Reitera-se, todavia, que a pesquisa sobre clima escolar contempla uma variedade de instrumentos (Cirino et al., 2008) e de dimensões (Veiga et al., 2004), assim como faz uso massivo de escalas Likert (Stichter, 2008).

O clima escolar foi percebido de modo semelhante pelos discentes com e sem D&T, tendendo a ser percebido de forma ligeiramente positiva por ambos subgrupos. Caso a escola seja um ambiente agradável, seus professores valorizem os estilos de aprendizagem dos indivíduos, sejam capacitados para identificá-los e usar metodologias coerentes com esses, é esperada uma percepção positiva do clima escolar. Em contrapartida, quando os múltiplos aspectos escolares não atendem as NEE dos estudantes, a percepção sobre a escola é afetada negativamente. Não obstante, reitera-se que clima escolar constitui somente uma das incontáveis dimensões desse contexto social de aprendizagem.

De certo modo, o Modelo Multifatorial de D&T (Mönks, 2000), no qual a escola é um contexto de aprendizagem fundamental na produção e na manifestação de características de D&T, permite pressupor que os participantes com essa NEE

avaliariam essa variável de forma diferente dos pares. Isso não ocorreu. A literatura apresenta estudos sobre a relação entre D&T e clima escolar realizados em contextos muito diferentes e que fazem uso de amostras e medidas distintas. Alguns deles (p.ex. Tischler, 2003) observaram uma avaliação positiva do clima escolar ao investigar apenas estudantes com D&T inseridos em escolas especializadas. Outros (p.ex. Matthews & Kitchen, 2009; Shaunessy et al, 2006) compararam alunos com e sem D&T atendidos em programas especiais e de salas comuns, respectivamente, de uma mesma instituição e constaram que o clima escolar foi mais bem avaliado pelos aprendizes com D&T. Mais especificamente, os aspectos do clima escolar que foram salientados por esses participantes no último trabalho mencionado, assemelham-se com alguns dos fatores da CLES: disciplina, relacionamento interpessoal e recursos. Em contrapartida, Novotna e Sejvalová (2003) observaram que o clima escolar foi afetado pela adoção de métodos de ensino que ignoram as características de D&T dos estudantes. As diferenças parecem explicar os diferentes resultados.

É preciso destacar que os discentes da presente pesquisa não avaliaram o clima escolar do CEDET, mas as instituições de ensino regular as quais fazem parte do programa educacional desenvolvido para todos. Constata-se, desse modo, a necessidade de um maior número de estudos na área para que se possa sinalizar a percepção do clima escolar de discentes com D&T.

Os resultados sobre clima escolar desta pesquisa devem ser interpretados com cautela, pois, apesar de a CLES ter apresentado boas evidências de validade, ela ainda precisa ser aprimorada para, por exemplo, melhorar a variância explicada. O que poderia colaborar para o aumento da variância, por exemplo, seria obter diferenças estatisticamente significativas em todos os pareamentos dos fatores da CLES, visto que abordam diferentes aspectos do clima escolar. No entanto, o par efetuado entre os

fatores 2 – Regras – e 5 – Indisciplina – evidenciou equivalência, explicitando a relação evidente existente entre ambos os aspectos. Além disso, apesar de essa medida avaliar, por exemplo, o aspecto relacional do clima escolar, que representa uma das principais dimensões desse construto, ela não mensura outros aspectos muito importantes quando se trata de D&T e escola, especialmente a metodologia de ensino. Métodos que desafiam os estudantes a correr riscos e a adquirirem novas experiências e serem competitivos, assim como o exercício da mentoria e do treinamento são apreciados por discentes com D&T (Rayneri et al., 2006; Tischler, 2003). Isso pode ser verificado a partir da presença desse fator em alguns instrumentos (Fraser et al., 1982; Smith & Barnard, 2004; Stichter, 2008), bem como em pesquisas que têm salientado sua relevância (Buckner, 2009; Hertberg-Davis, 2009; Matthews & Foster, 2005; Novotna & Sejvalová, 2003; Rayneri et al., 2006; Tischler, 2003) como pôde-se perceber na análise cienciométrica aqui realizada, pois a categoria Práticas Educacionais foi a que abarcou o maior número de artigos (79,16%). Além disso, os problemas que acometem os alunos quando sua D&T não é atendida adequadamente (Alencar, 2003, 2006; Freeman & Guenther, 2000; Guenther, 2006a), inclusive por modelos educacionais alternativos, evidenciam, também, a relevância da metodologia de ensino para os estudos do clima escolar.

Outra dimensão do clima escolar que não foi contemplada pela CLES, mas foi salientada em diversos estudos (Matthews & Kitchen, 2009; Rayneri et al., 2006; Tischler, 2003) como preditora de clima escolar satisfatório segundo os estudantes com D&T é a dimensão da motivação ou envolvimento/orientação para a tarefa (Dorman, 2008; Fraser et al., 1982; Smith & Barnard, 2004; Stichter, 2008). É importante lembrar ainda, que esse fator é um dos componentes do construto D&T para o Modelo dos Três Anéis (Renzulli, 1978, 1986, 1998, 2005) e, conseqüentemente, do Modelo

Multifatorial de Mönks (2000). Assim, a ausência dessas medidas na CLES, consideradas relevantes na aferição do clima escolar, pode ter contribuído para o resultado aqui obtido.

Ainda em relação ao contexto social de aprendizagem escola, não foram observadas diferenças significantes entre os estudantes com e sem D&T quanto a terem frequentado creche ou escola ou aulas de reforço, como também todos os participantes demonstraram percepção equivalente em relação às opiniões sobre a escola. A única diferença significativa observada se refere ao número de reprovações, sendo que os estudantes com D&T reprovaram menos.

Reitera-se que os participantes com D&T foram identificados pelo CEDET e fazem parte do programa educacional por ele ofertado, que tem como premissa, para a continuidade das atividades de desenvolvimento, a aprovação escolar (Guenther, 2006a, 2008). No entanto, deve-se levar em consideração que, durante os anos escolares anteriores desses discentes, eles estavam sujeitos à reprovação, haja vista que o tédio, a desatenção, os comportamentos mal-adaptativos (Alencar, 2003, 2006; Freeman & Guenther, 2000; Guenther, 2006a) são característicos desses alunos quando suas necessidades não são atendidas na escola. Há, também, aqueles que têm baixo rendimento e que se destacam em domínios não-acadêmicos. Ainda assim, quando comparados aos pares, era de se esperar que eles tivessem menos reprovações escolares. Entre os estudos recuperados para a revisão de literatura desta dissertação, nenhum relatou a ocorrência de reprovação entre os participantes, talvez por essa não ser uma característica marcante do sistema educacional de países desenvolvidos, que, de fato, constituem a principal origem das pesquisas sobre D&T usadas na presente dissertação. Além disso, como já discutido, parcela expressiva dos participantes desta pesquisa foi identificada em domínios intelectuais que abrangem características que geralmente

contribuem para um desempenho acadêmico excepcional. Acrescenta-se, ademais, que estudantes com reprovação têm, provavelmente, menor chance de serem nomeados por professores, exceto em domínios não acadêmicos e/ou não intelectuais.

Quanto à equivalência de opiniões em relação à escola, observa-se convergência com o resultado obtido por Shaunessy et al. (2006). Ele avaliou a satisfação com a escola de alunos estadunidenses, construto análogo ao que se denominou ‘opinião’ sobre a escola na presente dissertação e discrepa do que obtiveram Ash e Huebner (1998) também no EUA. Os últimos adotaram um delineamento semelhante ao aqui empregado, ou seja, compararam a satisfação com a vida de discentes com D&T, que também faziam parte de programas especiais de desenvolvimento, e os pares, e observaram que a satisfação com a escola era o único aspecto da satisfação com a vida, dentre os demais (p. ex. família, pares), que apresentou diferença significativa entre os subgrupos, sendo que os primeiros apresentaram escores mais elevados.

Tanto a convergência entre os resultados da presente investigação e os obtidos por Shaunessy et al. (2006) quanto a divergência em relação à pesquisa de Ash e Huebner (1998) devem ser interpretados com cautela, uma vez que os contextos (EUA-Brasil) e as amostras – ambos os estudos estadunidenses pesquisaram somente estudantes com D&T acadêmico – das pesquisas são muito distintas. É preciso considerar, ademais, que os alunos que participaram das outras duas pesquisas, diferentemente dos participantes desta dissertação, eram atendidos nas próprias escolas regulares em programas *full time*. Há que se lembrar que os discentes desta investigação avaliaram suas escolas regulares e frequentam o CEDET em turno contrário.

As medidas usadas para analisar os estilos parentais adotados pelos pais ou responsáveis dos participantes foram as Escalas de Responsividade e de Exigência

(Teixeira et al., 2004), que apresentaram índices de consistência interna bastante elevados para a amostra estudada nesta dissertação. Destaca-se que os estudos de validação (Costa et al., 2000) e refinamento (Teixeira et al., 2004) dessas escalas também alcançaram consistência interna semelhante à observada no presente estudo. Weber et al. (2004) adaptaram as escalas para pesquisas com crianças e também obtiveram consistência interna adequada. É preciso mencionar a pesquisa de Silva (2009) que construiu e validou o IFATE para avaliar a percepção de adultos em relação às práticas parentais voltadas a atributos esportivos de D&T e também obteve indícios de validade. Assim, é possível afirmar que essas medidas são altamente adequadas para o contexto brasileiro.

Ao comparar variáveis relacionadas ao contexto social de aprendizagem família de alunos com e sem D&T, observou-se que em ambos os subgrupos a mãe é mais exigente e responsiva que os pais. Costa et al. (2000) e Teixeira et al. (2004) obtiveram resultado equivalente ao usar as Escalas de Responsividade e Exigência, mas sem comparar estudantes com D&T e seus pares. A presença de práticas e/ou estilos parentais mais positivos por parte das mães tem sido observada, também, em outros estudos, como por exemplo, Salvo (2010), que usam outras medidas. Weber et al. (2004), no entanto, encontraram o mesmo padrão de respostas atribuídas às mães e aos pais.

No caso específico dos estudos sobre D&T e parentalidade, há poucas pesquisas no Brasil, sendo que somente uma avaliou o estilo parental percebido por adolescentes com D&T (Goto & Tanaka, 2007), contudo, foi utilizado o Inventário de Estilos Parentais – IEP – (Gomide, 2006). Constatou-se que as mães apresentaram escores mais elevados que os pais tanto nas práticas parentais positivas quanto nas negativas e que, no geral, ambos possuem estilos de risco. Como o instrumento usado por Goto e Tanaka

(2007) propicia resultados distintos dos obtidos com as Escalas de Responsividade e Exigência, é difícil vislumbrar pontos de confluência entre as pesquisas. Não obstante, se se considerar que os estilos parentais negligente, indulgente e autoritário propiciam mais riscos que proteção para o desenvolvimento da prole (Aspesi, 2007; Morawska & Sanders, 2008; Oliva, 2004; Palacios & Hidalgo, 2004), é possível afirmar que na presente investigação também prevaleceu entre os pais – pai e mãe – dos dois subgrupos, estilos de risco.

Chagas (2008) observou, também, que os pais foram percebidos de forma mais negativa que as mães. Todavia, foi empregado o Inventário de atitudes parentais, que avalia um construto correlato ao de estilos parentais.

Ao comparar os alunos com D&T e os pares, aqueles perceberam maiores índices de responsividade materna. Isso significa que as mães dos participantes com essa NEE têm atitudes mais compreensivas e afetivas, exercem a reciprocidade, oferecem mais apoio emocional, têm comunicação bidirecional com seus filhos, promovendo assim o desenvolvimento da autonomia e da autoafirmação (Aspesi, 2007; Costa et al., 2000; Neumeister & Finch, 2006; Palacios & Hidalgo, 2004; Teixeira et al., 2004). Quando essa dimensão é percebida como alta, pode-se caracterizar o estilo parental como autoritativo ou indulgente. Nesse sentido, esses achados corroboram o estudo realizado por Dwairy (2004), que também identificou que as mães de estudantes com D&T identificados com QI superior a 140 são mais responsivas que as de alunos não identificados.

O fato de as mães dos estudantes com D&T serem mais responsivas que as dos pares está em consonância também com os resultados da pesquisa de Chagas (2008). Contudo, reitera-se que essa autora utilizou um instrumento que investiga atitudes parentais e não estilos parentais. A autora observou aspectos das atitudes maternas que

convergem com o que se denomina responsividade, isto é, comunicação e uso do tempo são fatores cujos itens são correlatos aos existentes na escala de responsividade.

Já a investigação de Goto e Tanaka (2009) averiguou pontuações mais elevadas para as mães, tanto de práticas positivas quanto de negativas. O fato de a mãe se destacar no modo como os filhos, com ou sem D&T, percebem suas práticas, deve-se ao papel de educadora, de cuidadora, a ela designado culturalmente. Assim, a função de monitorar, de ensinar, de disciplinar está muito mais vinculada à figura materna que à paterna e explica os resultados obtidos para ambos os grupos.

A diferença verificada entre a percepção da responsividade entre os estudantes com D&T e os pares também encontra suporte no estudo de Neumeister e Finch (2006). Eles constataram que o alto nível de responsividade está relacionado com o surgimento do apego seguro e, posteriormente, com o perfeccionismo observado em pessoas com D&T. Além disso, o perfil da mãe responsiva é bastante característico daquele delineado pela literatura ao associar atributos, tais como a prática do elogio (Freeman, 2000) e relações mais coesas e harmoniosas (Aspesi, 2007; Chagas, 2007; Delou, 2007b, 2007c; Dessen, 2007), às famílias promotoras de D&T.

De acordo com a classificação dos escores de exigência e responsividade proposta por Teixeira et al (2004), os estilos parentais autoritativo e negligente predominaram tanto para as mães quanto para os pais. No entanto, não foram obtidas diferenças significantes entre discentes sem e com D&T. Esse resultado discrepa do obtido por Dwairy (2004), que detectou prevalência dos estilos permissivo (negligente + indulgente) e autoritativo entre os genitores de adolescentes com D&T.

Um número considerável de estudos classificou o estilo parental empregado e/ou descreveu os benefícios do padrão autoritativo (Alvino, 1995; Aspesi, 2007; Bloom, 1985; Costa et al., 2000; Dwairy, 2004; Olszewski-Kubilius, 2002; Steinberg & Morris,

2001; Weber et al., 2004). Dentre aqueles que classificaram tal variável sem observar a relação com características de D&T, Costa et al. (2000) e Weber et al. (2004) obtiveram resultados equivalentes aos aqui obtidos.

Os resultados obtidos para parentalidade confirmam, até certo ponto, o que propõe o Modelo Multifatorial de Mönks (2000), ou seja, a família como um contexto social de aprendizagem fundamental para a manifestação e manutenção de D&T. Isso ocorreu especialmente no caso da responsividade materna. Além disso, é possível vislumbrar, ainda que não seja obtida significância estatística, uma tendência de os genitores dos adolescentes com D&T serem mais autoritativos que os dos pares sem esse atributo; algo bastante ressaltado na literatura (Alvino, 1995; Aspesi, 2007; Olszewski-Kubilius, 2002).

Há que se ressaltar, no entanto, a necessidade de pesquisas adicionais sobre a relação entre parentalidade e D&T, seja porque a literatura é inconclusiva (ver, por exemplo, as divergências entre Olszewski-Kubilius, 2008, e Renzulli, 2005), ou seja devido ao fato de os estilos parentais constituírem um dentre vários aspectos existentes no contexto de aprendizagem família que podem influenciar na D&T (Freeman, 2000). É preciso, ainda, retomar as críticas efetuadas por Palacios e Hidalgo (2004) ao modelo de socialização baseado em exigência e responsividade, que pode ser considerado rígido e simplista.

Ainda, para o contexto de aprendizagem família, verificou-se que o número de pessoas que residem junto, a quantidade de irmãos e o estado civil dos pais foram equivalentes para indivíduos com D&T e o grupo de comparação. Um estudo que verificou esses fatores e obteve escores bem semelhantes ao encontrado na presente dissertação foi a tese de Chagas (2008).

Com relação à escolaridade, observou-se que os pais – genitor masculino – dos alunos com D&T possuíam maior nível de escolarização. Aspesi (2007), Chagas (2007), Delou (2007b, 2007c) e Dessen (2007) destacam que esse fator familiar, dentre outros, pode ser favorável ao desenvolvimento de pessoas com D&T.

No que tange o contexto social de aprendizagem relação com os pares, mais especificamente no caso das variáveis quantidade de amigos dentro da escola, número de amizades fora da escola e idade dos amigos, apenas a primeira destacou-se como significativamente superior para os participantes com D&T. Esse resultado corrobora os achados de Buckner (2009) e Novotna e Sejvalová (2003), isto é, os indivíduos com D&T avaliam de forma positiva o relacionamento com pares. O fato de possuírem mais estabilidade nas relações (Schapiro et al., 2009) constitui uma hipótese explicativa para esse resultado.

Os estudantes com D&T obtiveram maior preferência social em atividades escolares e na escola, de forma geral. Assim, parece que o reconhecimento por parte dos pares das características de D&T favorece o grande número de escolhas positivas para as tarefas e, conseqüentemente, no contexto escolar geral. As características dos alunos com D&T, tais como motivação, engajamento, senso de responsabilidade (Rayneri et al., 2006), desempenho superior na comunicação e na utilização da linguagem, capacidades elevadas de raciocínio e lógica, capacidade e gosto pela cooperação (Guenther, 2006a, 2008) podem ser atrativas aos demais que, por isso, os escolhem mais frequentemente que aos outros colegas. Dessa forma, as afirmações de Rimm (2002) acerca do sentimento de ser diferente, da influência dessa percepção nas interações e das necessidades sociais e emocionais são refutadas.

Quanto ao impacto social, os dois agrupamentos revelaram-se semelhantes para os dois contextos avaliados, ou seja, em sala de aula e em atividades recreativas e,

consequentemente, na escola. Deve-se relembrar que esse indicador do *status* social é calculado através da soma de indicações positivas e negativas. Assim sendo, para se destacar nessa variável, era necessário não só receber muitas indicações positivas, mas também elevadas indicações negativas. Diante do que foi obtido para a variável impacto social, pode-se afirmar, então, que os participantes com D&T não têm relações sociais piores que os pares (Farmer & Rodkin, 1996). Nesse aspecto da interação, os estudantes são equivalentes, mas não o são quando se trata das relações sociais de forma geral, diferentemente do que Bain e Bell (2004) constataram.

Com relação ao *status* sociométrico, os estudantes com D&T são considerados mais populares, menos rejeitados e menos ignorados que os demais participantes em sala de aula e no ambiente educacional como um todo. Esse resultado confirma que discentes com D&T são mais cooperativos e prossociais que os pares, são bons comunicadores e resolvem bem seus conflitos, sem demonstrar agressão ou provocação (Moreno, 2004). De fato, como atestou Rimm (2002), adolescentes do ensino fundamental com tais características têm *status* superior aos pares. Segundo a autora, no entanto, a posição social muda ao longo dos anos, o que não foi possível verificar nessa dissertação, pois não se trata de uma investigação longitudinal.

Os achados acerca do *status* sociométrico e das relações com os pares de modo geral, coadunam com os resultados de Farmer e Rodkin (1996) e sinalizam que o desenvolvimento precoce de indivíduos com D&T tem atuado mais como promotor do que inibidor das interações sociais (Lee, 2002). Embora medidas de ajustamento psicossocial não tenham sido contempladas, pode-se inferir que os resultados encontrados funcionam como indicadores de desenvolvimento psicológico saudável de discentes com D&T, corroborando as investigações de Bain e Bell (2004); Dwairy (2004), Mönks e Ferguson (1983), Robinson (2008), Robinson et al. (2002) e Shaunessy

et al. (2006). Desse modo, a escola na qual o aluno com D&T está alocado, ou seja, regular ou especializada, não parece relevante para o bem-estar psicológico, como observado no estudo de Jin e Moon (2006). Isso não significa que a participação em programas educacionais especializados não traga benefícios para o desenvolvimento socioemocional (Adams-Byers et al., 2004; Lee et al., 2009; Neihart, 2007; Noble et al., 2007) e para a promoção de D&T dos discentes (Adams-Byers et al., 2004; Hoogeveen et al., 2009; Lee et al., 2009; Noble et al., 2007; Tischler, 2003) ou, em contrapartida, que a extensão desse atendimento à todos os estudantes não tenha relevância (Renzulli, 1999, 2008).

Os resultados obtidos para o contexto social de aprendizagem que abrange os pares são compatíveis com o que propõe o Modelo Multifatorial de Mönks (2000), ou seja, que as interações com colegas podem se associar positivamente com a produção e a manutenção de características de D&T. Embora diferenças tenham sido encontradas entre estudantes com e sem D&T, parece que os agrupamentos não apresentam características sociais discrepantes que vão além do contexto escolar.

CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as inúmeras concepções de D&T existentes, os modelos desenvolvimentais são os que mais podem favorecer o processo de identificação e desenvolvimento desse atributo e reduzir os falsos negativos decorrentes das teorias mais restritivas. Os contextos sociais de aprendizagem fundamentais exercem relevante influência no desenvolvimento humano e, conseqüentemente, compõem os múltiplos fatores causais de D&T. Assim, como salientado por Heymans e Mönks (2004) e Mönks (2000), uma perspectiva multidimensional, que inclui componentes sociais e individuais como fatores determinantes, parece ser mais apropriada para a concepção de D&T, constituindo suporte epistemológico para os profissionais que atuam nessa área.

Mais especificamente, no caso do CEDET, a investigação realizada revela a competência dos profissionais desse centro na promoção do desenvolvimento integral de seus participantes. Os resultados obtidos nos âmbitos da escola, da família e de relacionamento com pares se sustentam no trabalho desempenhado pelas facilitadoras e no apoio da Associação de Pais e Amigos para o Apoio ao Talento – ASPAT – criada a partir do CEDET. A associação, além de prover bases de sustentação ao programa de atendimento daquela entidade, dá suporte de diversas modalidades, treinando os docentes que atuam na área, viabilizando a troca de experiências entre as famílias, fornecendo informações e orientações. Dessa forma, essas implicações positivas que o estudo em questão revela operam endossando a qualidade do CEDET e de sua proposta.

Assim, a presente dissertação analisou a relação entre os contextos sociais de aprendizagem mais importantes – escola, família e pares –, representados respectivamente por clima escolar, estilos parentais e relacionamento entre pares, e

características de D&T em adolescentes que cursam o ensino fundamental. Observou-se que:

1. Estudantes com e sem D&T se assemelham quanto ao sexo, à idade, às séries, à origem étnico-racial e ao nível socioeconômico.
2. O clima escolar foi percebido de forma equivalente pelos subgrupos.
3. Não há diferenças para ambos agrupamentos em relação às opiniões sobre a escola e quanto ao fato de terem frequentado creche ou escola ou aulas de reforço.
4. As mães dos dois grupos pesquisados são mais responsivas e mais exigentes que os pais.
5. As mães dos participantes com D&T são mais responsivas que as mães do grupo sem essas características.
6. Os estilos parentais predominantes para os dois subgrupos foram o autoritativo e o negligente.
7. O número de pessoas que residem junto, a quantidade de irmãos e o estado civil dos pais foram equivalentes para indivíduos com e sem D&T.
8. A escolaridade paterna dos discentes com D&T é maior que a dos demais.
9. Indivíduos com D&T afirmam ter mais amigos dentro da escola.
10. O número de amizades fora da escola e a idade dos amigos são equivalentes entre os grupos.
11. Estudantes com D&T são preferidos para atividades escolares e na escola de forma geral.
12. O impacto social dos participantes é equivalente em todas as medidas.

13. Participantes com D&T são considerados mais populares, menos rejeitados e menos ignorados que os demais participantes em sala de aula e no ambiente educacional como um todo.

No que se refere aos instrumentos utilizados para medir as variáveis clima escolar e estilos parentais, constatou-se que a medida de clima escolar utilizada apresentou evidências de validade satisfatórias tanto no que se refere à consistência interna quanto no que diz respeito à estrutura fatorial. As Escalas de Responsividade e de Exigência, por sua vez, obtiveram elevados índices de consistência interna. Esses resultados atestam, até certo ponto, a adequação dessas medidas para esta pesquisa.

Embora a multidimensionalidade que caracteriza D&T amplie as possibilidades de atuação para a produção e manutenção desses atributos, Mönks e Katzko (2005) perceberam que essa magnitude também pode trazer limitações. Os recursos necessários para coletar dados de contextos tão diversos e a capacidade dessas fontes produzirem um julgamento confiável do desenvolvimento potencial do indivíduo constituem problemas para o processo de identificação segundo o Modelo Multifatorial.

Nesse sentido, reitera-se que os instrumentos adotados para medir o que Mönks (2000) nomeou como contextos sociais de aprendizagem fundamentais – escola, família e pares – não abarcam toda a complexidade existente nesses meios. Além disso, deve-se considerar com cautela os resultados obtidos através da utilização dessas medidas mesmo que tenham alcançado evidências de validade. Por isso, faz-se necessário, por exemplo, o aperfeiçoamento da CLES para que possa atingir maiores índices de variância explicada, uma estrutura fatorial mais simples e clara e maior consistência interna.

Somada a esse fato, a generalização dos resultados também é limitada pelo delineamento correlacional adotado no presente estudo. Deve-se, ainda, lembrar que a

amostra foi escolhida de forma intencional e, assim como com qualquer outra população, o grupo de estudantes com D&T não é homogêneo (Reis e Renzulli, 2009). Atualmente, observa-se no Brasil inúmeras formas de se identificar essa NEE que seguem parâmetros distintos dos que foram considerados nessa dissertação, o que também torna inviável assegurar que a amostra represente a população de pessoas com D&T, mesmo que a metodologia utilizada no CEDET já seja consolidada.

No que tange a comparação entre estudantes com D&T e os pares, as exigências do instrumento fizeram com que a coleta de dados fosse realizada com a turma toda. Desse modo, somente 8% da amostra possui essa NEE. Cumpre ressaltar que o percentual de pessoas com D&T encontradas na amostra da presente investigação está superior aos valores extremos da ‘Lei das Probabilidades’ – 2 a 5% –, mas dentro da faixa admitida – 1 a 20% – pelos principais teóricos da área considerados referência no país (Renzulli, 1998; Güenther, 2006b). Não obstante, isso constituiu um dos empecilhos para o uso de análises estatísticas multivariadas, como, por exemplo, análise de regressão.

O relacionamento com os pares tem sido explorado de maneira limitada pelos pesquisadores de D&T, que se restringem à avaliação dessa variável no contexto escolar. Assim, ainda que a escola seja fundamental para o desenvolvimento humano, resta uma lacuna no conhecimento quanto às relações sociais dos indivíduos com essa característica em outros contextos. Porém, cumpre asseverar que esse não é um problema que afeta somente as pesquisas sobre interações sociais de estudantes com D&T, pois, de modo geral, os estudos sobre relações entre pares na infância e adolescência tendem a se restringir ao meio escolar.

Apesar das limitações inerentes ao Modelo Multifatorial ou relacionadas à metodologia da presente pesquisa, muitos percursos podem ser traçados a fim de

superá-las. Diversos são, também, os recursos que podem ser adotados para potencializar a ação dos contextos sociais de aprendizagem no desenvolvimento de D&T. A relação harmônica e profícua entre escola, família e pares parece ser fundamental para o surgimento e a manutenção das características de D&T. Isoladamente, talvez, tenham impacto restrito na trajetória desenvolvimental desses indivíduos.

Para que D&T se manifestem, é preciso que haja uma interligação positiva entre o potencial do indivíduo e o meio (Mönks, 2000). Mas, se por um lado D&T estão disponíveis a todos (Barab & Plucker, 2002), por outro, é preciso optar entre a igualdade e a excelência (Heller, 2005). Diante disso, o Modelo Multifatorial de D&T de Mönks apresenta alternativas viáveis ao desenvolvimento de D&T. Embora não tenha sido encontrado nenhum estudo que contemplasse a confluência dos três contextos sociais de aprendizagem fundamentais e características de D&T, as análises científicas realizadas sinalizaram a multidimensionalidade expressa pelo Modelo Multifatorial. Observou-se, por exemplo, que a categoria Família e Pais estava representada, também, nas investigações sobre clima escolar e D&T, assim como em relacionamento com pares e D&T. Esse também foi o caso das classes Fatores de Risco e de Proteção e Três Anéis e D&T, funcionando como moderadores das interações sociais.

A análise científica e os resultados obtidos servem como indicadores da funcionalidade da concepção de Mönks. Há que se destacar, novamente, que o modelo em questão propõe envolver os vários fatores pessoais e ambientais no processo de identificação e desenvolvimento de D&T, culminando, por exemplo, em uma educação apropriada para esses aprendizes tanto na escola quanto na família. Para isso, é imprescindível que haja planejamento e implantação de tecnologias adequadas para

capacitar familiares e instituições de ensino a reconhecer, estimular e aproveitar a potencialidade humana nas diversas áreas do saber.

O contexto social de aprendizagem escola, representado pelo clima escolar pode ser gerido de forma que promova melhores relacionamentos interpessoais, métodos de ensino mais eficazes, maior motivação, que explore as potencialidades do ambiente físico e social. A individualização e a diferenciação da aprendizagem que, segundo Mönks e Katzko (2005), constituem o cerne da educação para indivíduos com D&T, assim como o apoio de natureza educacional e psicossocial aos docentes (Heymans & Mönks, 2004) favorecem o clima escolar. Para isso, Gentry (2006) e Mathews e Foster (2005) advertem sobre a importância da atuação de consultores educacionais como o psicólogo escolar.

Pesquisas sobre o clima escolar podem, ainda, fornecer subsídios ao aperfeiçoamento das políticas públicas de educação a fim de prover recursos humanos, materiais e financeiros para concretizá-las e assim, apoiar o desenvolvimento das escolas, da educação e dos estudantes com e sem D&T.

Da mesma forma, a família deve ser orientada a compreender melhor as características de seu filho com D&T e buscar alternativas para atender suas demandas (Delou, 2007a), advogando conscientemente em favor de seus direitos. Destaca-se, ainda, a participação em programas de treinamento parental (Morawska & Sanders, 2009a, 2009b) que os estimulem a rever suas crenças, seus sentimentos, seus valores e seus comportamentos, enfim suas atitudes, que influenciam a prole e os predispõe para a socialização. É preciso, desse modo, promover suas competências parentais para lidarem com os filhos com D&T.

As interações sociais, devido a sua relevância desenvolvimental, devem ser promovidas. Isso pode acontecer de forma mais diretiva, por meio da informação que

visa reduzir os efeitos nocivos dos mitos e preconceitos que giram em torno de D&T, como também da atuação docente e parental no sentido de motivar e dar suporte a essas relações. De maneira mais indireta, pode-se estimular e favorecer relacionamentos interpessoais a partir da promoção do desenvolvimento psicológico saudável, variável que demonstrou ter estreita relação com essa investigada – relações com os pares.

Analisar e descrever a relação entre os contextos sociais de aprendizagem em alguns de seus aspectos mais relevantes com a presença de características de D&T tem pertinência à medida que esses contextos mostram-se estreitamente ligados ao desenvolvimento individual dessas pessoas, mas também de uma sociedade, já que representam um expressivo recurso (Mönks & Katzko, 2005).

O Modelo Multifatorial, ao enfatizar os ambientes sociais de aprendizagem, empodera pesquisadores, educadores, familiares, gestores de políticas públicas e demais interessados em identificar e desenvolver D&T, pois não se restringe às características de cada aluno, como é o caso das concepções não desenvolvimentais. Ao focar contextos essenciais de desenvolvimento e a interação entre eles, essa proposta propicia ao educadores, dentre eles o psicólogo escolar, uma ferramenta teórico-prática para intervir em diferentes âmbitos sociais.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M. (2005). *Debate: violência, mediação e convivência na escola*. Ministério da Educação, Boletim 23. Brasil, DF. Recuperado em 23 de maio, 2010 de <http://www.tvbrasil.org.br/.../215810Debateviolencia.pdf>
- Adams-Byers, Whitsell e Moon (2004). Gifted Students' Perceptions of the Academic and Social/Emotional Effects of Homogeneous and Heterogeneous Grouping. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 7-20.
- Alencar, E. S. (2003). O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva. *Movimento*, 7, 61- 69. Recuperado em 02 de abril, 2010 em <http://www.fadepe.com.br>
- Alencar, E. S. (2006). O papel do psicólogo escolar na prevenção de dificuldades socioemocionais do aluno com altas habilidades. In M.C.R.A. Joly & C. Vectore (Orgs.), *Questões de pesquisa e práticas em psicologia escolar* (pp. 101-124). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Alves, D. J. (1974). *O teste sociométrico: sociogramas*. Porto Alegre: Globo.
- Alvino, J. (1995). *Considerations and Strategies for Parenting the Gifted Child*. National Research Center on the Gifted and Talented. United States Department of Education.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Ash, C. & Huebner, E. S. (1998). Life Satisfaction Reports of Gifted Middle-School Children. *School Psychology Quarterly*, 13(4), 310-321.
- Aspesi, C. C. (2007). A Família do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In D. S. Fleith (Org.), *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação: O Aluno e a Família*, vol. 3, (pp.29-47). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.
- Bain, S. K. & Bell, S. M. (2004). Social Self-Concept, Social Attributions, and Peer Relationships in Fourth, Fifth, and Sixth Graders Who Are Gifted Compared to High Achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 167-180.
- Barab, S. A. & Plucker, J. A. (2002). Smart People or Smart Contexts? Cognition, Ability, and Talent Development in an Age of Situated Approaches to Knowing and Learning. *Educational Psychologist*, 37(3), 165–182.
- Barbosa, A. J. G. & Moreira, P. S. (2009). Escala de Clima Escolar. Juiz de Fora: Autores.
- Bardagi, M. P., Barbosa, A. J. G., Baptista, M. N. & Teixeira, M. A. P. (2010). Avaliação das relações familiares: Estado da arte no Brasil. In: A. A. A. Santos, F.

- F. Sisto, E. Boruchovitch & E. Nascimento. (Org.), *Perspectivas em avaliação psicológica*. (pp. 95-122) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Baumrind, D. (1966). Prototypical Descriptions of 3 Parenting Styles. Recuperado em 30 de novembro, 2009 de www.devpsy.org
- Baumrind, D. (1971a). Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1), 1-103.
- Baumrind, D. (1971b). Harmonious Parents and Their Preschool Children. *Developmental Psychology*, 4(1), 99-102.
- Baumrind, D. (1983). Rejoinder to Lewis's Reinterpretation of Parental Firm Control Effects: are Authoritative Families Really Harmonious? *Psychological Bulletin*, 94(1), 132-142.
- Brandão, Z. (2005). Clima escolar: notas de campo de três visitas a escolas. *Boletim SOCED* Recuperado em 23 de maio, 2010 de www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br
- Brasil. Ministério da Educação. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, Subchefia para Assuntos Jurídicos da Presidência da República.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, 513-531. Recuperado em 01 de outubro, 2010, de <http://www.jmsw.org>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. In *International Encyclopedia of Education*, Vol 3, 2nd. Ed. Oxford: Elsevier. Recuperado em 01 de outubro, 2010, de <http://www.studyforquals.pbworks.com>
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental Ecology Through Space and Time: a Future Perspective. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Luscher (Eds.), *Examining Lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp.619-647). Washington, DC: American Psychological Association. Recuperado em 01 de outubro, 2010, de <http://www.reset.uncg.edu>
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in Developmental Perspective: Theoretical and Operational Models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environments across the life span: Emerging methods and concepts* (3-28). Washington, DC: American Psychological Press. Recuperado em 01 de outubro, 2010, de <http://www.readtogether.uncg.edu>
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1998). Could the answer be talent? *Behavioral And Brain Sciences*, 21(3), 399-442.
- Buckner, C. (2009). *Gifted First Graders in a Multi-Ability Classroom: An Interpretive Case Study*. Tese de Doutorado, Utah State University, Logan, Utah.
- Chagas, J. F. (2007). Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados à altas habilidades. In D. S. Fleith & E. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades* (PP.15-24). Porto Alegre: Artmed.

- Chagas, J. F. (2008). *Adolescentes talentosos: características individuais e familiares*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Brasília, Distrito Federal.
- Chagas, J. F. & Fleith, D. S. (2009). Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação socioeconômica desfavorecida. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 155-170.
- Chan (2004). Social Coping and Psychological Distress Among Chinese Gifted Students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 30-41.
- Cirino, S. D., Leite, W. L. & Matos, D. A. S. (2008). Instrumentos de avaliação do ambiente de aprendizagem da sala de aula: uma revisão da literatura. *Ensaio*, 10 (1), 1-18.
- Coelho, M. V. & Murta, S. G. (2007). Treinamento de pais em grupo: um relato de experiência. *Estudos de Psicologia*, 24(3), 333-341.
- Conselho Federal de Psicologia (2003). Resolução CFP nº 002/2003. Recuperado em 20 de maio, 2010 de http://www.crpasp.org.br/a_orien/set_projetos_lei.htm
- Cole, M. e Cole, S (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cornejo, R. & Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la región metropolitana. *Ultima década*, 15, 11-52.
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, 76 (2), 201-237.
- Costa F. T., Teixeira, M. A. P. & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 465-473.
- Costa, M. (2008). Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13(39), 455-469.
- Cross, T. L. & Swiatek, M. A. (2009). Social Coping Among Academically Gifted Adolescents in a Residential Setting: a Longitudinal Study. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 25-34.
- Cukierkorn, J. R., Karnes, F. A., Manning, S. J., Houston, H. & Besnoy, K. (2007). Serving the Preschool Gifted Child: Programming and Resources. *Roepers Review*, 29(4), 1-21.
- Cunha, M. B. e Costa, M. (2009). O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. *XXXII Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, (pp.1-20). Caxambu, MG.

- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: um modelo integrador. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- Delou, C. M. C. (2007a). O papel da família no desenvolvimento das altas habilidades/superdotação. In D. S. Fleith (Org.), *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação: O Aluno e a Família*, vol. 3, (pp.49-60). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.
- Delou, C. M. C. (2007b). Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In D. S. Fleith (Org.), *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação: Orientação a professores*, vol. 2, (pp.25-40). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.
- Delou, C. M. C. (2007c). O papel da família no desenvolvimento das altas habilidades e talentos. In D. S. Fleith & E. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades* (pp.15-24). Porto Alegre: Artmed.
- Dessen, M. A. (2007). A família como contexto de desenvolvimento. In D. S. Fleith (Org.), *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação: O Aluno e a Família*, vol. 3, (pp.13-27). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.
- DiStefano, C.; Monrad, D. M.; May, J., McGuinness, P. & Dickenson, T. (2007). Using School Climate Surveys to Categorize Schools and Examine Relationships with School Achievement. *Annual conference of the American Educational Research Association*, (pp. 1-26). Chicago, Illinois.
- DiStefano, C., Monrad, D. M., May, J., Smith, J., Gay, J., Mindrila, D. et al. (2008). Parent, Student, and Teacher Perceptions of School Climate: Investigations Across Organizational Levels. *Annual meeting of the American Educational Research Association New York*, New York. Recuperado em 12 de maio, 2009 de <http://psycnet.apa.org/index>
- Dorman, J. P.(2002). Classroom environment research: Progress and possibilities. *Queensland Journal of Educational Research*, 18(2), 112-140.
- Dorman, J. P. (2008). Use of multitrait-multimethod modelling to validate actual and preferred forms of the What Is Happening In this Class? (WIHIC) questionnaire. *Learning Environ Research*, 11, 179-193.
- Dwairy, M. (2004). Parenting Styles and Mental Health of Arab Gifted Adolescents. *Gifted Child Quarterly*; 48; 275- 288.
- Epstein, J. L. (1981). Patterns of Classroom Participation, Student Attitudes and Achievements. In L. J. Epstein (Org.), *The Quality of School Life*. Ed: Lexington Books.
- Farmer, T. W. & Rodkin, P.C. (1996). Antisocial and Prosocial Correlates of Classroom Social Positions: The Social Network Centrality Perspective. *Social Development*, 5(2), 174-190.

- Fleith, D. S. (Org) (2007). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Vol 2. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.
- Fonseca, P. N., Gouveia, V. V., Gouveia, R. S. V., Pimentel, C. E. & Medeiros, E. D. (2007). Escala de atitudes frente a escola: validade fatorial e consistência interna. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 11(2), 285-297.
- Ford, D. Y., Grantham, T. C. & Whiting, G. W. (2008). Another look at the achievement gap: Learning from the experiences of gifted black students. *Urban Education*, 43(2), 216-239.
- Franco, C., Ortigão I., Albernaz A., Bonamino A., Aguiar G., Alves, F. et al, (2007). Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". *Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas em Educação*, 15 (55), 277-297.
- Franz, J. G. (1939). Survey of Sociometric Techniques. *Sociometry*, 2(4), 76-92.
- Fraser, B. J., Anderson, G. J. & Walberg, H. J. (1982). Assessment of learning environment: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI). Third version. Recuperado em 26 de maio, 2009 de www.eric.ed.gov.
- Fraser, B. J. & Fisher, D. L. (1982). Predicting Students' Outcomes from Their Perceptions of Classroom Psychosocial Environment. *American Educational Research Journal*, 19(4), 498-518.
- Fraser, B. J. & Walberg, H. J. (2005). Research on teacher–student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research*, 43, 103–109.
- Freiberg, J. H. (1999). *Checklist for the assessment of the quality of classroom and school climate in Dutch elementary schools*. Recuperado em 24 de março, 2010 de <http://www.emeraldinsight.com>
- Freeman, J. (2000). Families, the essential context for gifts and talents. In K.A. Heller, F.J. Monks, R. Sternberg & R. Subotnik, (Orgs.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. (pp. 573-585). Oxford: Pergamon Press.
- Freeman, J. (2004). Teaching the gifted and talented. *Education Today*, 54, 17-21.
- Freeman, J. & Guenther, Z. C., (2000). Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas. São Paulo: E.P.U.
- Gadre, S. (2004). Effect of school climate on social intelligence. *An International Journal*, 12(1), 103-111.
- Gardner, H. (2000) *Inteligência: Um conceito reformulado*. (A. C. Silva, Trad.). Rio de Janeiro: Objetiva.

- Goleman (2006). The Socially Intelligent. *Educational Leadership*, 76-81. Recuperado em 16 de abril, 2010 de <http://www.cmapspublic2.ihmc.us>
- Gomide, P. I. C. (2006). Inventário de Estilos Parentais – IEP: Modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gomide, P. I. C. (2009). A influência da profissão no estilo parental materno percebido pelos filhos. *Estudos de Psicologia*, 26(1), 25-34.
- Gomes, C. A. (2005). A Escola de Qualidade para Todos: Abrindo as Camadas da Cebola. *Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas Educacionais*, 13(48), 281-306.
- Gonçalves, L. A. O. & Costa, P. R. (2005). *Multiplicando os pontos de vista sobre a violência nas escolas: estudo comparativo do clima escolar em duas escolas públicas de Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Goto, P.H. P. & Tanaka, E. D. O. (2007). Identificação de Estilos Parentais de Pessoas com Altas Habilidades segundo a sua visão. *Anais do IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, Londrina. Recuperado em 10 de julho, 2010 de <http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos>
- Grantham, T. C. (2004). Multicultural Mentoring to Increase Black Male Representation in Gifted Programs. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 232-245.
- Greene, J. A.; Moos, D. C.; Azevedo, R. & Winters, F. I. (2008). Exploring differences between gifted and grade-level students' use of self-regulatory learning processes with hypermedia. *Computers & Education*, 50(2), 1069-1083.
- Gross, M. U. M. (2002). Social and Emotional Issues For Exceptionally Intellectually Gifted Students. In 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.19-30). Prufrock Press, Inc.
- Guenther. Z.C. (2006a). *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis: Vozes.
- Guenther, Z. C. (2006b). *Capacidade e talento: um programa para a escola*. São Paulo: E.P.U.
- Guenther, Z. C. (2007). Centros comunitários para desenvolvimento de talentos - O CEDET. *Revista Educação Especial* (30). Recuperado em 07 de abril, 2009 de <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp>
- Guenther. Z.C. (2008). *CEDET – Identificação*. (Coleção Debutante, Vol. 2). Lavras: ASPAT .
- Guenther. Z.C. (2009). *Nova Psicologia para a Educação: educando o ser humano*. Lavras: CEDET/ASPAT.
- Heller, K. A. (2005). Education and Counseling of the Gifted and Talented in Germany. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(2), 191-210.

- Heller, K. A. & Perleth, C. (2008). The Munich High Ability Test Battery (MHBT): A multidimensional, multimethod approach. *Psychology Science Quarterly*, 50(2), 173-188.
- Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the Regular Classroom Is Equivalent to Gifted Programs and Is Sufficient: Classroom Teachers Have the Time, the Skill, and the Will to Differentiate Adequately. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 251-253.
- Heymans, P. & Mönks, F. (2004). Identifying promising individuals: a commentary. *Psychology Science*, 46(3), 398 – 403.
- Hoekman, K., McCormick, J. & Barnett, K. (2005). The Important Role of Optimism in a Motivational Investigation of the Education of Gifted Adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 49(2), 99-110.
- Hoogeveen, L., van Hell, J.G. & Verhoeven, L. (2009). Self-Concept and Social Status of Accelerated and Nonaccelerated Students in the First 2 Years of Secondary School in the Netherlands. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 50-67.
- Jin, S. & Moon, S. M. (2006). A Study of Well-Being and School Satisfaction Among Academically Talented Students Attending a Science High School in Korea. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 169-184.
- Kaufman, S. B. & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of Giftedness. In S. I. Pfeiffer, *Handbook of Giftedness in Children*, (pp.71-92). Springer.
- 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*, 14(1), 19-29.
- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P. & Peternel, G. (2009). Follow-Up with Students After 6 Years of Participation in Project EXCITE. *Gifted Child Quarterly*, 53(2), 137-156.
- Macarini, S. M., Martins, G. D. F., Mineto, M. F. J. & Vieira, M. L. (2010). Práticas Parentais: uma revisão da literatura brasileira. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(1), 1-13.
- MacLeod, C. & Fraser, B. J. (2009). Development, validation and application of a modified Arabic translation of the What Is Happening In this Class? (WIHIC) questionnaire. *Learning Environ Res*, 1-20.
- Matthews, D. J. & Foster, J. F. (2005). A Dynamic Scaffolding Model of Teacher Development: The Gifted Education Consultant as Catalyst for Change. *Gifted Child Quarterly*, 49(3), 222-230.
- Matthews, D. & Kitchen, J. (2009). School-Within-a-School Gifted Programs: Perceptions of Students and Teachers in Public Secondary Schools. *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 256-271.

- Medeiros, V. G. (2007). *Clima escolar: um estudo sociológico de uma instituição pública de excelência. Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Minicucci, A. (1975). Técnica sociométrica. In A. Minicucci, *Dinâmica de grupo na escola*. (pp. 99-159). Biblioteca de educação: Melhoramentos.
- Ministério da Educação (1994). Secretaria de Educação Especial. Desafios da Educação Especial. Brasília: SEESP
- Mönks, F. J. (2000). Ao serviço das necessidades dos sobredotados: o modelo da combinação óptima. *Modelos alternativos de formação* (pp. 39-54). Agora IX. Salónica.
- Mönks, F. J. & Ferguson, T. J. (1983). Gifted Adolescents: An Analysis of Their Psychosocial Development. *Journal of Youth and Adolescence*, 12 (1), 1-23.
- Mönks, F. J., Heller, K. A. & Passow, A. H. (2002). The Study of giftedness: Reflections on Where We Are and Where We Are Going. In F. J. Mönks, K. A. Heller & A. H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and talent* (839-864), Oxford, New York: Pergamon Press.
- Mönks, F. J. & Katzko, M. W. (2005). Giftedness and gifted education. In R. J. Sternberg, J. E. Davidson & C. College (Eds.). *Conceptions of Giftedness* (pp 187-200). New York: Cambridge University Press.
- Mönks, F.J. & Mason, E.J. (2000). Developmental Psychology and Giftedness: Theories and Research. In: K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.) *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd Edition) (pp. 141-155). Oxford: Pergamon.
- Moore, J. L., Ford, D. Y. & Milner, H. R. (2005). Recruitment Is Not Enough: Retaining African American Students in Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, 49(1), 51-67.
- Morawska, A. & Sanders, M. R. (2008). Parenting gifted and talented children: What are the key child behaviour and parenting issues? *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 42(9), 819-827.
- Morawska, A. & Sanders, M. R. (2009a). An evaluation of a behavioural parenting intervention for parents of gifted children. *Behaviour Research and Therapy*, 47(6), 463-470.
- Morawska, A. & Sanders, M. R. (2009b). Parenting gifted and talented children: Conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 163-173.
- Moreno, J. L.(1946). The Sociometric View of the Community. *Journal of Educational Sociology*, 19(9), 540-545. Recuperado em 30 de abril, 2010, de <http://www.jstor.org/stable/2263771>

- Moreno, M. D. C. (2004). Desenvolvimento e conduta social dos seis até adolescência. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios. *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva*. (Vol. 1), 2ª ed, (pp. 287-305). Ed.: Artmed.
- National School Climate Council (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the Gap Between School Climate Research and School Climate Policy, Practice Guidelines and Teacher Education Policy*. Recuperado em 25 de março, 2010 de www.schoolclimate.org
- Neihart, M. (2007). The Socioaffective Impact of Acceleration and Ability Grouping: Recommendations for Best Practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 330-341.
- Neumeister, K. L. S. & Finch, H. (2006). Perfectionism in High-Ability Students: Relational Precursors and Influences on Achievement Motivation. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 238-253.
- Noble, K. D., Vaughan, R. C., Chan, C., Childers, S., Chow, B., Federow, A. et al. (2007). Love and Work: The Legacy of Early University Entrance. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 152-166.
- Novotna, L. & Sejalová, J. (2003). Education of the gifted in the Czech Republic. In Mönks, F. J. & Wagner, H. (Org.), *Development of human potential: investment into our future* (pp. 116-118). Alemanha: K. H. Bock.
- Oliva, A. (2004). Desenvolvimento social durante a adolescência. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios. *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva*. (Vol.1), 2ª ed, (pp. 350 – 367). Ed.: Artmed.
- Oliveira, S. M. B. (2007). Plano de desenvolvimento da escola: a gestão da qualidade total em escolas públicas do município de dourados. *Educação e Fronteiras*, 1(1). Recuperado em 15 de junho, 2010 de www.ufgd.edu.br.
- Olszewski-Kubilius, P. (2002). Parenting Practices That Promote Talent Development, Creativity and Optimal Adjustment. In 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. 205-212). Prufrock Press, Inc.
- Olszewski-Kubilius, P. (2008). The Role of de Family in the Talent Development. In S. I. Pfeiffer (Orgs.), *Handbook of Giftedness in Children*, (pp.53-70). Springer.
- Ourofino e Guimarães, (2007). Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In D. Fleith (Org.), *Altas habilidade/superdotação: orientação a professores*. (pp. 41-52). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.
- Palacios, & Hidalgo, (2004). Desenvolvimento da Personalidade dos 6 aos 12 anos. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva*. (Vol. 1), 2ª ed, (pp. 243-249), Ed.: Artmed.
- Pacievitch, T., Girelli, E. & Eyng, A. M. (2009). Violências nas escolas: mediação de conflitos e o clima escolar. *Anais do IX Congresso Nacional de Educação*, (p.7066). PUC-Pr.

- Pacheco, M. S. E. (2008). *Clima escolar nas escolas públicas municipais de alto e baixo prestígio no rio de janeiro – a percepção dos alunos sobre o ambiente escolar*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Perry, A. (1908). *The management of a city school*. New York: Macmillan.
- Peterson, J., Duncan, N. & Canady, K. (2009). A Longitudinal Study of Negative Life Events, Stress, and School Experiences of Gifted Youth. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 34-49.
- Preckel, F.; Zeidner, M.; Goetz, T. & Schleyer, E. J. (2006). Female ‘big fish’ swimming against the tide: The ‘big-fish-little-pond effect’ and gender-ratio in special gifted classes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 78-96.
- Prieto, G. & Muñoz, J. (2000). Um modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados em España. *Papeles del psicólogo*, 77, 65-75. Recuperado em 02 de abril, 2010 de <http://www.cop.es/tests/modelo.htm>
- Rayneri, L. J., Gerber, B. L. & Wiley, L. P. (2006). The Relationship Between Classroom Environment and the Learning Style Preferences of Gifted Middle School Students and the Impact on Levels of Performance. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 104-118.
- Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (1982). A research report on the revolving door identification model: A case for the broadened conception of giftedness. *Phi Delta Kappan*, 63(9), 619-620. Recuperado em 02 de abril, 2010 de www.gifted.uconn.edu
- Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The Gifted and Talented Constitute One Single Homogeneous Group and Giftedness Is a Way of Being That Stays in the Person Over Time and Experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 233-237.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (261), 180-184.
- Renzulli, J. S. (1986). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness*, 1ª Ed, (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1997). How to develop an authentic enrichment cluster. *The National Research Center on the Gifted and Talented*. University of Connecticut. CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1998). The three-ring conception of giftedness. In S. M. Baum, S. M. Reis, & L. R Maxfield (Eds.). *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*, (50-72). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. Pp?
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), 3-54.

- Renzulli, J. S. (2001). Academies of Inquiry and Talent Development. *Middle School Journal*, Jan, 7-14.
- Renzulli, J. S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, 84 (1), 33-58.
- Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In Stenberg (Orgs). *Conceptions of giftedness*, 2ª Ed, (pp. 246-279). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2008). La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos. *Revista de Psicología*, 26(1), 23-42.
- Reppold, C. T., Pacheco, J., Bardagi, M. & Hutz, C. S. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In C. S. Hultz (Org.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: Aspectos teóricos e estratégias de intervenção* (pp. 7-51). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Richards, J., Encel, J. & Shute, R. (2003). The Emotional and Behavioral Adjustment of Intellectually Gifted Adolescents: a multidimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, 14(2), 153-164.
- Rimm, S. (2002). Peer Pressures and Social Acceptance of Gifted Students.). In 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). Prufrock Press, Inc.
- Robinson, A. (2009). Myth 10: Examining the Ostrich: Gifted Services Do Not Cure a Sick Regular Program. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 259-261.
- Robinson, N. M. (2008). The Social World of Gifted Children and Youth. In S. I. Pfeiffer, *Handbook of Giftedness in Children*, (pp.33-52). Springer
- Robinson, N. M., Reis, S. M., Neihart, M. & Moon, S. M. (2002). Social and Emotional Issues Facing Gifted and Talented Students: What Have We Learned and What Should We Do Now? In 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. 267-288). Prufrock Press, Inc.
- Salvo, C. G. (2010). Práticas Educativas Parentais e Comportamentos de Proteção e Risco à Saúde em Adolescentes. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Sapienza, G., Aznar-Farias, M. & Silvaes, E. F. M. (2009). Competência Social e Práticas Educativas Parentais em Adolescentes com Alto e Baixo Rendimento Acadêmico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 208-213.
- Schapiro, M., Schneider, B. H., Shore, B. M., Margison, J. A. & Udvari, S. J. (2009). Competitive Goal Orientations, Quality, and Stability in Gifted and Other

Adolescents' Friendships: A Test of Sullivan's Theory About the Harm Caused by Rivalry. *Gifted Child Quarterly*, 53(2), 71-88.

Scherman, V. (2005). *School climate instrument: a pilot study in Pretoria and environs*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, University of Pretoria, Pretoria.

Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais. (2006). *Atenção à saúde do adolescente*: Belo Horizonte: SAS/MG.

Shaunessy, E.; Suldo, S. M.; Hardesty, R. B. & Shaffer, E. J. (2006). School Functioning and Psychological Well-Being of International Baccalaureate and General Education Students. A Preliminary Examination. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 17(2), 76-89.

Shi, J., Li, Y. & Zang, X. (2008). Self-Concept of Gifted Children Aged 9 to 13 Years Old. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 481-500.

Silva, P. V. C. (2009). *Fatores Familiares associados ao Desenvolvimento do Talento no Esporte*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Distrito Federal.

Smith, K. H. & Barnard, J. (2004). The Psychometric Properties of the Invitational School Survey: An Australian Study. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 10, 7-26.

SPSS, Inc. (2007). *SPSS for windows user's guide*. New York: MacGraw Hill.

Stake, J. E. & Nickens, S. D. (2005). Adolescent Girls' and Boys' Science Peer Relationships and Perceptions of the Possible Self as Scientist. *Sex Roles*, 52(1), 1-11.

Steinberg, L. & Morris, A. S. (2001). Adolescent Development. *Annual Reviews Psychology*, 52, 83-110.

Sternberg, R. J. (2005). In Stenberg (Orgs). *Conceptions of giftedness*, 2ª Ed, (pp. 246-279). New York: Cambridge University Press.

Stichter, K. (2008). Student School Climate Perceptions as a Measure of School District Goal Attainment. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 8(1), 44-66.

Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. & Gomes, W. B. (2004). Refinamento de um Instrumento para Avaliar Responsividade e Exigência Parental Percebidas na Adolescência. *Avaliação Psicológica*, 1(3), 1-12.

Teixeira, R. A. (2009). Espaços, recursos escolares e habilidades de leitura de estudantes da rede pública municipal do Rio de Janeiro: estudo exploratório. *Revista Brasileira de Educação*, 14(41).

Tischler, K. (2003). Specialized high schools - Pros and cons. In Mönks, F. J. & Wagner, H. (Org.), *Development of human potential: investment into our future* (pp. 203-208). Alemanha: K. H. Bock.

- Veiga, F. H., Antunes, J., Guerra, T. M., Moura, H. M., Fernandes, L. & Roque, P. (2004). Clima de escola: Uma escala de avaliação (CLES). *X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, (pp.545-550). Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.
- Zablosky, J. (2010). *Gifted dropouts: a phenomenological study*. Tese de Doutorado, School of Education, Liberty University.
- Walsh, R. L., Hodge, K. A., Bowes, J. M. & Kemp, C. R. (2010). Same Age, Different Page: Overcoming the Barriers to Catering for Young Gifted Children in Prior-to-School Settings. *IJEC*, 42, 43-58.
- Way, N., Reddy, R. & Rhodes, J. (2007). Students' Perceptions of School Climate During the Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment. *Am J Community Psychol*, 40, 194-213.
- Weber, Prado, Viezzer e Brandenburg (2004). Identificação de Estilos Parentais: O Ponto de Vista dos Pais e dos Filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 323-331.
- Wo, E. H. (2008). Parental Influence on Children's Talent Development: A Case Study With Three Chinese American Families. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(1), 100-129.
- Yoo, J. E. & Moon, S. M. (2006). Counseling Needs of Gifted Students: An Analysis of Intake Forms at a University-Based Counseling Center. *Gifted Child Quarterly*, 50(1), 52-61.

ANEXOS

Anexo 1: Formulário de caracterização demográfica

1. Qual é o seu sexo?

- (1) Masculino.
(2) Feminino.

2. Idade: ____ anos.

3. _____ Data _____ de _____ nascimento:
_____/_____/_____.

4. De acordo com a classificação do IBGE, você é:

- (1) Preto(a).
(2) Branco(a).
(3) Pardo(a).
(4) Amarelo(a).
(5) Indígena.

5. Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você? _____.

6. Quantos irmãos/irmãs você tem? _____.

7. Qual o nível de escolaridade do seu pai?

- (0) Não sei.
(1) Não frequentou escola ou é analfabeto.
(2) Estudou até: _____.

8. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?

- (0) Não sei.
(1) Não frequentou escola ou é analfabeto.
(2) Estudou até: _____.

9. Qual a profissão dos seus pais?

Pai: _____.
Mãe: _____.

10. Seus pais são:

- (1) Casados ou assemelhado.
(2) Divorciados ou assemelhado.
(3) Mãe viúva.
(4) Pai viúvo.
(5) Outros. Qual? _____.

11. Em sua casa existem:

- a) Quantas televisões em cores? _____
b) Quantos rádios? _____
c) Quantos banheiros? _____
d) Quantos automóveis? _____
e) Quantas empregadas domésticas? _____
f) Quantas máquinas de lavar roupa? _____

g) Quantos videocassetes ou aparelhos de DVD? _____

h) Quantas geladeiras? _____

i) Quantos freezers (separado da geladeira ou como parte de geladeira duplex)? _____

12. Você frequentou creche ou escola antes da primeira série?

- (1) Não.
(2) Sim. Por quanto tempo? _____.

13. Você já repetiu o ano na escola?

- (1) Não.
(2) Sim. Quantas vezes? _____.

14. Você frequenta aulas de reforço (ou aulas particulares)?

- (1) Não.
(2) Sim.

15. Você gosta da sua escola?

- (1) Não gosto.
(3) Mais ou menos.
(4) Gosto.
(5) Adoro.

16. Você tem amigos **na escola**?

- (1) Muitos.
(2) Alguns.
(3) Poucos.
(4) Nenhum.

17. Você tem amigos **fora da escola**?

- (1) Muitos.
(2) Alguns.
(3) Poucos.
(4) Nenhum.

18. De que idade são seus(suas) amigos(as)?

- (1) São da minha idade.
(2) São mais velhos(as).
(3) São mais novos(as).

Anexo 2: Escalas de Responsividade e Exigência

Abaixo há uma série de frases sobre atitudes de pais e mães para você avaliar. Por diversos motivos nem sempre as pessoas que fazem o papel de pai e de mãe em nossas vidas são os nossos pais biológicos. Você deve responder os itens a seguir considerando as pessoas que, na sua vida pessoal, cumprem esses papéis de pai e de mãe. Às vezes pode ser um padrasto ou madrasta, ou mesmo uma outra pessoa (tio ou tia, avô ou avó...). Antes de começar, indique quem você vai considerar mãe e pai nas suas avaliações:

Para mãe: () mãe biológica

() madrasta

() outra pessoa (indicar): _____

Para pai: () pai biológico

() padrasto

() outra pessoa (indicar): _____

Para cada um dos itens abaixo marque, à direita, a resposta que melhor se aproxima à sua opinião de acordo com a chave de respostas abaixo. Você pode usar os números 1, 2, 3, 4 e 5 dependendo da frequência ou intensidade com que ocorrem as situações descritas nas frases (quanto maior o número, mais freqüente ou intensa é a situação). Não esqueça que você pode usar os números intermediários (2, 3 e 4) para expressar níveis intermediários de frequência ou intensidade das situações, e não apenas as opções extremas representadas pelos números 1 e 5. Assinale apenas uma resposta por frase, e não deixe nenhum item sem resposta.

Quase nunca ou bem pouco	1	2	3	4	5	Geralmente ou bastante
--------------------------	---	---	---	---	---	------------------------

<i>A respeito de seus pais considera as seguintes frases:</i>	<i>MÃE</i>					<i>PAI</i>				
1. Sabe aonde vou quando saio de casa.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Controla as minhas notas no colégio.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Exige que eu vá bem na escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Impõe limites para as minhas saídas de casa.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Me cobra quando eu faço algo errado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Tem a última palavra quando discordamos sobre um assunto importante a meu respeito.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Controla os horários de quando eu estou em casa e na rua.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Faz valer as suas opiniões sem muita discussão.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Exige que eu colabore nas tarefas de casa.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Me cobra que eu seja organizado(a) com as minhas coisas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. É firme quando me impõe alguma coisa.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Me pune de algum modo se desobedeço uma orientação sua.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Posso contar com a sua ajuda caso eu tenha algum tipo de problema.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Me incentiva a que eu tenha minhas próprias opiniões sobre as coisas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Encontra um tempo para estar comigo e fazermos juntos algo agradável.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Me explica os motivos quando me pede para eu fazer alguma coisa.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Me encoraja para que eu melhore se não vou bem na escola.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Me incentiva a dar o melhor de mim em qualquer coisa que eu faça.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. Se interessa em saber como eu ando me sentindo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. Ouve o que eu tenho para dizer mesmo quando não concorda.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. Demonstra carinho para comigo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. Me dá força quando eu enfrento alguma dificuldade ou decepção.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. Mostra interesse pelas coisas que eu faço.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. Está atenta(o) às minhas necessidades mesmo que eu não diga nada.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Anexo 3: Escala de Clima Escolar - CLES

Você encontra abaixo uma série de afirmações sobre sua escola. Indique o quanto você concorda com cada uma delas. Não há respostas certas ou erradas. O importante é você responder com sinceridade o que realmente pensa de cada frase abaixo. Você deve ler com cuidado cada afirmação e decidir se discorda totalmente, discorda, discorda um pouco, concorda um pouco, concorda ou concorda totalmente.

	Discordo totalmente	Discordo	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo	Concordo totalmente
1. As regras existentes na escola são bem aceitas pelos alunos.	①	②	③	④	⑤	⑥
2. Contribuo para um bom ambiente de aprendizagem/trabalho na escola.	①	②	③	④	⑤	⑥
3. Os professores se relacionam bem uns com os outros.	①	②	③	④	⑤	⑥
4. Os intervalos/recreios são muito pequenos.	①	②	③	④	⑤	⑥
5. As salas de aula proporcionam boas condições para aprender.	①	②	③	④	⑤	⑥
6. Os alunos cumprem as regras do regulamento interno da escola.	①	②	③	④	⑤	⑥
7. O ambiente do intervalo/recreio é bom.	①	②	③	④	⑤	⑥
8. O relacionamento entre os professores e os alunos é bom.	①	②	③	④	⑤	⑥
9. Os alunos têm uma grande carga-horária de aulas durante a semana.	①	②	③	④	⑤	⑥
10. Os espaços externos da escola (quadra esportiva, pátio etc.) geralmente estão limpos.	①	②	③	④	⑤	⑥
11. Na escola há muita indisciplina.	①	②	③	④	⑤	⑥
12. Gosto do ambiente da minha escola.	①	②	③	④	⑤	⑥
13. Os pais dos alunos têm um bom relacionamento com os professores.	①	②	③	④	⑤	⑥
14. A escola tem locais seguros e confortáveis para os alunos.	①	②	③	④	⑤	⑥
15. Os alunos contribuem para um mau ambiente na escola.	①	②	③	④	⑤	⑥
16. Os funcionários têm uma boa relação com os alunos.	①	②	③	④	⑤	⑥
17. A escola tem bons materiais de apoio para aprendizagem (livros, computadores etc.).	①	②	③	④	⑤	⑥
18. A escola promove o convívio entre os alunos.	①	②	③	④	⑤	⑥
19. A direção da escola tem um bom relacionamento com os alunos.	①	②	③	④	⑤	⑥
20. A aparência exterior da escola é agradável.	①	②	③	④	⑤	⑥
21. A escola tem boas atividades para os alunos fazerem quando os professores faltam.	①	②	③	④	⑤	⑥
22. Tenho dificuldade em me relacionar com os meus professores.	①	②	③	④	⑤	⑥

Anexo 4: Formulário sociométrico

Seu nome: _____

- 1) Indique o nome de três colegas de sua sala, em ordem de preferência, que você **escolheria** para fazer um trabalho escolar. Justifique.

Nomes dos colegas	Justificativas
1.	_____ _____ _____
2.	_____ _____ _____
3.	_____ _____ _____

- 2) Indique o nome de três colegas de sua sala que você **não escolheria** para fazer um trabalho escolar. Justifique.

Nomes dos colegas	Justificativas
1.	_____ _____ _____
2.	_____ _____ _____
3.	_____ _____ _____

- 3) Indique o nome de três colegas de sua sala que você acredita que **o escolheriam** para fazer um trabalho escolar. Justifique.

Nomes dos colegas	Justificativas
1.	_____ _____ _____
2.	_____ _____ _____
3.	_____ _____ _____

- 4) Indique o nome de três colegas de sua sala que você acredita que **não o escolheriam** para fazer um trabalho escolar. Justifique.

Nomes dos colegas	Justificativas
1.	_____ _____ _____
2.	_____ _____ _____
3.	_____ _____ _____

5) Indique o nome de três colegas de sua sala, em ordem de preferência, que você **escolheria** para se divertir durante o intervalo das aulas. Justifique.

Nomes dos colegas	Justificativas
1.	
2.	
3.	

6) Indique o nome de três colegas de sua sala que você **não escolheria** para se divertir durante o intervalo das aulas. Justifique.

Nomes dos colegas	Justificativas
1.	
2.	
3.	

7) Indique o nome de três colegas de sua sala que você acredita que **o escolheriam** para se divertir durante o intervalo das aulas. Justifique.

Nomes dos colegas	Justificativas
1.	
2.	
3.	

8) Indique o nome de três colegas de sua sala que você acredita que **não o escolheriam** para se divertir durante o intervalo das aulas. Justifique.

Nomes dos colegas	Justificativas
1.	
2.	
3.	

Anexo 5: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

Anexo 6: Termo de Concordância com a Pesquisa para as Escolas

Eu, _____, diretor da Escola _____, declaro que conheço a resolução 196/96-CONEP e que estou de acordo com a realização da pesquisa “Contextos sociais de aprendizagem e a presença de características de dotação e talento em estudantes adolescentes” nessa instituição.

Assinatura e Carimbo

Anexo 7: Informe aos Pais e/ou Responsáveis

Os contextos sociais de aprendizagem, ou seja, a escola, a família e o relacionamento com amigos apresentam relação com a presença de características de dotação e talento. A fim de descrever essa relação, está sendo realizada uma pesquisa chamada “Contextos sociais de aprendizagem e características de dotação e talento”.

Para verificar essa relação, serão aplicados alguns questionários nos estudantes na primeira etapa. Na Escola _____, a primeira etapa acontecerá no mês _____ de 2009. Os questionários serão aplicados nos alunos em sala de aula no horário das aulas. Não será necessário que o(a) seu (sua) filho(a) vá à escola em outro horário.

Esclarecemos que a pesquisa tem um risco mínimo, isto é, o mesmo que as atividades que já são feitas na escola, como ler, conversar, responder uma prova etc. Caso o(a) seu (sua) filho(a) não queira ou não goste ele poderá não responder os questionários ou parar no meio da resposta. Ressalta-se que participação é voluntária, sendo que os alunos não receberão qualquer forma de remuneração. Também não terão qualquer despesa.

As informações pessoais dos alunos serão secretas. Também não serão divulgados os nomes da escola, dos professores etc.

Os resultados da pesquisa serão enviados para a escola que repassará para os pais. Também será realizada uma reunião na escola com professores, pais e interessados para apresentar os resultados.

A psicóloga Priscila de Souza Moreira, aluna do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, é responsável pela pesquisa. Ela foi aprovada em um Comitê de Ética e pela direção da escola.

Caso ocorra qualquer dúvida em relação à pesquisa ou aos procedimentos, os pesquisadores estarão à disposição para maiores esclarecimentos na escola, no dia _____ de _____ de 2009, entre _____h e _____h. Se você não concordar com a participação do(a) seu (sua) filho(a) na pesquisa, basta ir à escola no dia e horário descritos acima para expressar sua discordância ou enviar um bilhete para a escola informando que não quer que ele(a) participe.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2009.

Assinatura e carimbo do(a) Diretor(a)

Priscila de Souza Moreira
RG MG 10.928.584

Anexo 8: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, _____, _____ anos, RG _____, diretor da Escola Municipal _____, situada à rua _____ n° _____, bairro _____, telefone _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para que os alunos desta escola participem como voluntários(as) do projeto de pesquisa “*Contextos sociais de aprendizagem e características de dotação e talento em estudantes adolescentes*”, sob responsabilidade da pesquisadora Priscila de Souza Moreira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFJF.

Ao assinar este Termo de Consentimento, estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é identificar e analisar a relação entre os contextos sociais de aprendizagem mais importantes, isto é, família, escola e pares, e a presença de características de dotação e talento em adolescentes que cursam o ensino fundamental ou médio.
2. A realização deste estudo é fundamental para produzir conhecimentos sobre a relação da família, da escola e do relacionamento com os pares e do desenvolvimento acadêmico e intelectual de estudantes adolescentes.
3. Durante o estudo será necessário que os alunos respondam a um conjunto de quatro instrumentos relacionados ao tema: questionário de caracterização demográfica; escalas de exigência e de responsividade parentais; instrumento de clima escolar e um protocolo de indicação sociométrica.
4. Trata-se de um estudo com risco mínimo, ou seja, a mesma probabilidade de danos que existe nas atividades rotineiras de uma escola, como ler, conversar etc.
5. Caso os alunos sintam qualquer desconforto em relação aos instrumentos, sua participação poderá ser interrompida e só será continuada se for de sua vontade e se estiver se sentindo melhor.
6. Caso ocorra qualquer dúvida em relação à pesquisa ou aos procedimentos, os pesquisadores deverão ser comunicados e será solicitado o esclarecimento.
7. Os alunos estão livres para interromper a qualquer momento a participação na pesquisa.
8. A participação dos alunos na pesquisa é voluntária, sendo que não receberão qualquer forma de remuneração, como também não arcarão com qualquer despesa.
9. Os pais/responsáveis dos alunos serão informados e esclarecidos sobre a realização da pesquisa, podendo manifestar-se contra a participação dos discentes.
10. Os alunos têm o direito de ser indenizados por danos que sejam comprovadamente decorrentes do estudo.
11. Os dados pessoais dos alunos serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos dos trabalhos, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.
12. Os resultados gerais da pesquisa serão enviados para a instituição que os disponibilizará aos pais e aos alunos que participarem da pesquisa. Também será realizada uma reunião na escola com professores, pais e interessados para análise dos resultados.
13. Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo, Priscila de Souza Moreira, sempre que julgar necessário pelo telefone (32) 32178253 ou no Centro de Psicologia Aplicada da UFJF, rua Santos Dumont, nº214, Granbery, cep 36010-510 – Juiz de Fora – MG, e-mail: cpa@ichl.ufjf.br.
14. Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, situado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Universitário, CEP 36036-330 – Juiz de Fora – MG, telefone (32) 32293788, e-mail: cep.ufjf@gmail.com, para fazer reclamações e/ou solicitar esclarecimentos sobre ética em pesquisa.
15. Este termo de consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com os pesquisadores responsáveis.
16. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a participação dos discentes na referida pesquisa.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2009.

Assinatura e carimbo do(a) Diretor(a)

Priscila de Souza Moreira
RG: MG 10.928.584

Relevância da figura materna
Há resultados que vão além de D&T.