

## **Caminhos e descaminhos: a trajetória complexa do aluno com AH/SD e Dislexia na escola**

*Jouilda dos Reis Taucei<sup>i</sup>*

*Tania Stoltz<sup>ii</sup>*

*Cleusa Valério Gabardo<sup>iii</sup>*

### **Resumo**

O estudo realizado, no âmbito das pesquisas em Educação, com ênfase na Educação Especial<sup>1</sup>, teve como objetivo geral investigar a possibilidade de indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)<sup>2</sup> apresentarem concomitantemente Dislexia. Especificamente, investigar e discutir as dinâmicas interativas que se desenvolvem na escola: as prováveis dificuldades enfrentadas e as soluções encontradas por professores que trabalham com o aluno especial. Como metodologia, foi adotada a pesquisa qualitativa e exploratória, com coleta de dados baseada em entrevistas semiestruturadas, enfocando o estudo de um caso (FLICK, 2009). Foram entrevistados o estudante (sujeito do estudo) e as pessoas envolvidas com ele no âmbito familiar e escolar. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas estaduais: uma, na qual o educando estuda, e outra, onde ele recebe atendimento especializado na Sala de Recursos. Foram confirmadas as hipóteses levantadas; contudo, reconhecer um aluno com AH/SD com capacidades cognitivas bem acima da média e, por outro lado, perceber a disparidade referente à perspectiva do insucesso escolar, é uma problemática extremamente controversa, tanto para o estudante com AH/SD e sua família, quanto para professores que trabalham com esse educando. Tal constatação reforça a importância da continuidade e expansão de pesquisas nessa área.

**Palavras-chave:** altas habilidades/superdotação; inteligência; dislexia.

### **Paths and Wayless: a complex trajectory of student with giftedness and Dyslexia in school**

#### **Abstract**

The study, in the context of research in education, with an emphasis on Special Education, aimed to investigate the possibility of gifted individuals present concomitantly Dyslexia. Specifically, investigate and discuss the interactive dynamics that develop in school: the likely difficulties and solutions found by teachers who work with special student. The methodology adopted was a qualitative exploratory study

<sup>1</sup> “Altas Habilidades/Superdotação e Dislexia: é possível esta relação?” (TAUCEI, STOLTZ e GABARDO, 2011). Pesquisa apresentada no Congresso Internacional da ANEIS 2011 “Sobredotação e Talento: atenção da escola à diversidade”. Universidade do Minho, Braga – Portugal.

<sup>2</sup> O termo Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) será adotado ao longo do artigo, por considerar-se que esta definição é mais abrangente podendo, no Brasil, ser utilizada também como sinônimo de superdotação e talento (PÉREZ, 2004). Contudo, as autoras do referido artigo serão fiéis à nomenclatura que os diferentes referenciais teóricos adotaram para se referir a esses sujeitos.

with data collection based on semi-structured interviews, focusing on a case study (FLICK, 2009). We interviewed the student (subject of study) and the people involved with it in the family and school. The research was conducted in two public schools: one in which the student study, and another where he receives specialized care in the Resource Room. We confirmed the hypotheses, however, recognize a student with AH / SD with cognitive capacities well above average and, on the other hand, to understand the disparity regarding the perspective of school failure, is a highly controversial issue, both for the student with AH / SD and his family, and for teachers who work with this student. This finding reinforces the importance of continuity and expansion of research in this area.

**Keywords:** Giftedness; intelligence; dyslexia.

### **Caminhos e descaminhos: a trajetória complexa do aluno com AH/SD e Dislexia na escola**

*Jouilda dos Reis Taucei  
Tania Stoltz  
Cleusa Valério Gabardo*

## **INTRODUÇÃO**

O estudo sobre o complexo fenômeno da inteligência humana constitui um segmento de pesquisa promissor e ao mesmo tempo desafiador e polêmico. Gardner (1998) refere-se à controvérsia existente no estudo sobre essa temática, afirmando que é importante examinar uma variedade de posições e perspectivas, uma vez que a palavra final sobre a inteligência humana ainda não foi dita pela comunidade científica.

O entendimento de como os indivíduos aprendem e de porque pessoas inteligentes, ou mesmo com inteligência extraordinária, apresentam dificuldades específicas na aquisição da leitura e escrita ainda é um grande desafio para a maioria dos pesquisadores e para profissionais multidisciplinares (neurologistas, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, pedagogos, entre outros). Como é possível encontrar facilidades até geniais mescladas com dificuldades consideradas “básicas” no processo individual de aprendizagem? Quem é inteligente necessariamente tem habilidade em tudo o que faz? Esses são alguns dos muitos

questionamentos que fizeram com que as autoras do presente artigo se sentissem motivadas a desenvolver uma pesquisa em busca de possíveis respostas.

Nesse sentido, foi realizado um estudo no âmbito das pesquisas em Educação, com ênfase na Educação Especial, cujo objetivo geral foi investigar sobre a possibilidade de pessoas com Alta Habilidade/Superdotação (AH/SD) apresentarem, concomitantemente, transtorno específico de leitura (Dislexia)<sup>3</sup>. - CID: F81. A investigação teve como referência principal o estudo de caso de um adolescente diagnosticado com distúrbio de leitura, ainda na infância e, mais tarde, durante a adolescência, diagnosticado com AH/SD. E, especificamente, visou analisar sobre as dinâmicas ocorridas na escola: as prováveis dificuldades enfrentadas e as soluções encontradas por parte de alguns professores que trabalham com o aluno especial.

Pesquisadores como, por exemplo, Guerra, Pereira e Lopes (2009), têm constatado em suas pesquisas que grande parte dos profissionais que atuam em escolas ignoram estudos científicos sobre as propriedades, a organização e as funções do sistema nervoso central. Esse desconhecimento pode levar, com algumas exceções, professores e outros profissionais da educação a atuarem de forma equivocada em relação às dificuldades e ao transtorno<sup>4</sup> específico de leitura e escrita, assim como em relação à AH/SD. Tais circunstâncias podem comprometer a capacidade de aprendizagem de alunos com essas características.

## **Inteligência, alta habilidade/superdotação e dislexia**

Pode-se considerar que, a partir da teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983; 1993), novas considerações a respeito da inteligência surgiram, ampliando e ressaltando expressões referentes à competência intelectual. Na

---

<sup>3</sup> [...] O transtorno específico da leitura se acompanha frequentemente de dificuldades de soletração, persistindo comumente na adolescência, mesmo quando a criança já tenha feito alguns progressos na leitura. As crianças que apresentam um transtorno específico da leitura têm frequentemente antecedentes de transtornos da fala ou de linguagem. O transtorno se acompanha comumente de transtorno emocional e de transtorno do comportamento durante a escolarização [...]. **Classificação Estatística Internacional de Doenças, Problemas Relacionados à Saúde**. CID-10 (2008).

<sup>4</sup> Os termos distúrbios, déficits, transtornos, lesões, entre outros, destacam a ocorrência de disfunções neuronais, ou seja, alterações na biologia (natureza) do indivíduo. Os termos dificuldades e problemas, por outro lado, revelam a ocorrência de alterações no meio ambiente que acabam resultando no não aprendizado do aluno (COSTA, 2006, p.14).

atualidade, é predominante a concepção de que a AH/SD envolve uma diversidade de facetas, sendo considerados com altas potencialidades não apenas aqueles indivíduos que se sobressaem em testes tradicionais de inteligência ou na área acadêmica, mas também, por exemplo, aqueles que apresentam um desempenho elevado na área artística e/ou psicomotora, além da capacidade de liderança (ALENCAR, 2007).

De acordo com Alencar (1986) e considerando como referencial a concepção de superdotação proposta por Joseph Renzulli (1978; 1984), a definição de AH/SD compreende três traços fundamentais: *“habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa”* (p.25). Ainda considerando as ideias de Renzulli, destaca-se que outros aspectos também devem ser considerados com relação aos indivíduos com AH/SD, conforme explicita a pesquisadora:

*2. Superdotação é algo relativo, e não absoluto. Um indivíduo é considerado superdotado, porque possui uma característica ou grupo de características mais desenvolvidas do que outro.*

*3. Superdotação não é um traço unitário como altura. Um indivíduo pode ser considerado superdotado em uma determinada área e apresentar um desempenho médio ou abaixo da média em outra.*

*4. As características que contribuem para um desempenho excepcional em uma área não são idênticas àquelas que contribuem para um desempenho excepcional em outra (ALENCAR, 1986, p.26).*

Na contemporaneidade, a AH/SD pode ser considerada como um fenômeno multidimensional que envolve habilidades acadêmicas, intelectuais, motoras, sociais e artísticas, abrangendo, ainda, diversas características do desenvolvimento humano no que se refere a aspectos neuropsicomotores, afetivos e de personalidade (PRETTO, 2010). De modo geral, consideram-se superdotados aqueles indivíduos que apresentam habilidade superior à média em uma ou mais áreas de domínio, se comparados a outras crianças de mesma idade, experiência e/ou origem social, seja no domínio intelectual, criativo, artístico, psicomotor, esportivo e nas relações sociais (PORCINHO, 2009; PRETTO, 2010).

Todavia, Ourofino (2010), em consonância com outros pesquisadores (SABATELLA, 2005; ALENCAR, 2001; RENZULLI e REIS, 1997), destaca que, geralmente, as *“definições de superdotação de algum modo enfocam o alto desempenho como um dos aspectos comuns na caracterização do estudante superdotado”* (p.78). Assim, apesar das mudanças ocorridas em relação à concepção de AH/SD destacadas por Pretto (2010), observa-se que, na atualidade, ainda se dá ênfase às competências intelectuais e acadêmicas em detrimento das demais, destacando-se, principalmente, a expectativa em relação ao alto desempenho escolar como um dos aspectos comuns na caracterização do educando com AH/SD.

Em contrapartida, percebe-se que a definição de Dislexia está, quase sempre, associada a um baixo rendimento escolar, pois estudantes com indicadores de transtorno específico de leitura têm dificuldades relevantes em sala de aula, muitas vezes, sentindo-se inibidos em ler em voz alta um pequeno texto por mais simples que seja, ou até mesmo uma pequena frase (SHAYWITZ, 2006). Para os pesquisadores Padula, Santos e Lourenceti (2011), este déficit pode ser considerado um distúrbio neurológico de origem congênita, que acomete pessoas com potencial intelectual normal, mas se caracteriza pelo fato de o indivíduo apresentar defasagem na habilidade para leitura e/ou escrita. Essa defasagem apresenta-se bastante significativa, se comparada à relação com a habilidade cognitiva, compreensão verbal, inteligência, idade cronológica, acuidade visual e auditiva ou nível de instrução recebida (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2002a; PINHEIRO, 2010; LYON, SHAYWITZ & SHAYWITZ, 2003). Por sua vez, Lima (2009), em concordância com os autores, destaca que o educando disléxico não apresenta distúrbios em nível sensorial, físico, mental ou desvantagens socioeconômicas, culturais ou institucionais que possam ser associadas à dificuldade na aprendizagem da leitura. Assim, caso exista algum problema acima mencionado como sendo a causa do transtorno de aprendizagem, então, provavelmente, não se trata de Dislexia. *“[...] O indivíduo disléxico possui um funcionamento peculiar do cérebro para o processamento da linguagem”* (p.11).

Shaywitz (2006) esclarece que, por meio dos mecanismos neurais do cérebro, as palavras são, normalmente, segmentadas em unidades menores (fonemas), antes mesmo de serem identificadas, entendidas, armazenadas na memória ou dela

recuperadas. *“A linguagem é um código, e o único código que pode ser reconhecido pelo sistema linguístico e ativar esse mecanismo é o código fonológico”* (p.44). Assim, de acordo com a pesquisadora, quando há uma disfunção do sistema de linguagem, mais precisamente no nível do módulo fonológico, ocorre o distúrbio específico de leitura. Contribuindo para a discussão e em concordância com Shaywitz (2006), Guimarães (2003) destaca que investigou a relação entre habilidades metalinguísticas (consciência fonológica e sintática) e o desempenho na leitura e escrita de palavras isoladas. Os resultados fizeram com que chegasse à conclusão de que as *“dificuldades em leitura e escrita estão relacionadas predominantemente com déficit no processamento fonológico”* (GUIMARÃES, 2003, apud NAVAS, 2008, p.157).

Para Shaywitz (2006), a habilidade da leitura e escrita pode ser considerada excepcional, própria ao ser humano, mas não necessariamente natural. Sua aquisição normalmente se dá ainda na infância e não chama a atenção da maior parte das pessoas. Em geral, acredita-se que, se na infância o indivíduo for suficientemente motivado, vive entre pessoas que valorizam a leitura e estuda em uma escola onde as práticas pedagógicas se dão de forma adequada, aprenderá a ler com certa facilidade. Porém, essa suposição não pode ser considerada totalmente verdadeira, conforme questiona a pesquisadora:

*[...] como muitas outras hipóteses que parecem ter um sentido intuitivo, a hipótese de que a leitura se dá naturalmente e facilmente em todas as crianças não é verdadeira. Um número muito grande de meninos e meninas [...] incluindo alguns muito inteligentes – passam por sérias dificuldades quando aprendem a ler, mas não por sua própria culpa. Esse problema frustrante e persistente em aprender a ler se chama dislexia* (SHAYWITZ, 2006, p.19).

**Alta Habilidade/Superdotação e Dislexia: isto é possível?**

Da literatura examinada, apesar de alguns pesquisadores (Armstrong, 2008; Lima, 2008; Martins 2001; Padula, Santos e Lourenceti 2011; Porto 2009; Shaywitz, 2006) mencionarem, ainda que de forma modesta e cuidadosa, a hipótese de existirem casos de sujeitos com indicadores de AH/SD e, ao mesmo tempo, disléxicos, percebe-se ainda uma forte carência de pesquisas sobre essa temática. Além disso, constata-se, também, que os teóricos que estudam AH/SD praticamente não fazem referência à possibilidade de indivíduos superdotados apresentarem transtorno específico de leitura, ou até mesmo dificuldade em leitura e escrita. Por outro lado, pesquisadores que investigam a Dislexia sugerem, em alguns casos, a possibilidade de pessoas disléxicas possuírem AH/SD em outras áreas específicas.

Assim, Lima (2008) relata que a Dislexia não impede ninguém de aprender; as pessoas disléxicas, em geral, são pessoas criativas e, não raro, pode-se perceber que, em alguns casos, possuem inteligência acima da média. “[...] *Muitos se destacam na música (o cantor John Lennon), nas artes cênicas (o ator Tom Cruise), nas artes plásticas (o genial Vincent Van Gogh), ou nos esportes (o jogador Magic Johnson)*” (p. s/n). Corroborando os escritos dessa autora, os pesquisadores Padula, Santos e Lourenceti (2011) confirmam o não comprometimento da inteligência no caso de pessoas disléxicas, enfatizando em seus estudos que algumas pessoas célebres, possivelmente disléxicas, vêm-se destacando e outras se destacaram ao longo da história, tais como: “*Agatha Christie, Tom Cruise, Leonardo da Vinci, Walt Disney, Vincent Van Gogh, Robin Williams, Pablo Picasso, Whoopi Goldberg, Albert Einstein, Thomas A. Edison. Estes indivíduos reforçam [a hipótese] de que, em alguns casos, a Dislexia está associada com Superdotação*” (p. 307). Outro autor, Martins (2001), explica que um indivíduo disléxico pode possuir alto potencial em áreas específicas e que, em geral, alguns disléxicos são bastante talentosos na música, na arte, em desenho, esporte, mecânica, engenharia, comércio, construção, e outros. O pesquisador afirma que: “[...] *Não se descarta ainda que venha a ser um superdotado, com uma capacidade intelectual singular, criativo, produtivo e líder*” (MARTINS, 2001, p.123 apud PORTO, 2009, p.67).

Acrescente-se ainda que, em relação à hipótese levantada sobre AH/SD concomitante com dislexia, Armstrong (2008) afirma não acreditar na obrigatoriedade de um conjunto-padrão de atributos para que uma pessoa seja considerada inteligente e discute sobre a possibilidade de, necessariamente, não

existir um padrão rígido de atributos para que um indivíduo seja considerado muito inteligente em uma determinada área, ressaltando que:

*(...) um aluno rotulado como disléxico pode começar a compreender que sua dificuldade talvez afete diretamente apenas uma pequena parte de uma área de inteligência (as dimensões de leitura da inteligência linguística), deixando intactas vastas regiões de seu potencial de aprendizagem (ARMSTRONG, 2008, p.137).*

Shaywitz (2006) considera que é muito difícil para uma criança extremamente inteligente, com escores altíssimos em pensamento abstrato e em raciocínio lógico, como também vocabulário altamente desenvolvido, conseguir conviver com a contradição de aprender, raciocinar e entender conceitos em um nível significativamente alto e, ao mesmo tempo, sentir dificuldades em ler um texto por mais simples que seja. Em seu livro “Entendendo a Dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problema de leitura”, a referida autora analisa o caso de um estudante com escores altíssimos que: *“(...) ficava cada vez mais consciente de sua dificuldade de leitura e perguntava cada vez mais frequentemente, por que seus amigos estavam em outro grupo de leitura. Ele praticava, tentava, mas nunca conseguia fazer com que o resultado final fosse correto”* (p.42-43); e externa sua preocupação quanto ao futuro de uma criança com AH/SD e ao mesmo tempo disléxica porque, geralmente, esses alunos começam a duvidar de sua própria capacidade, desenvolvendo dificuldades emocionais e de comportamento.

## **MÉTODO**

A metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa empírica teve como referência os princípios e métodos da pesquisa qualitativa e exploratória, com coleta de dados baseada em entrevistas semiestruturadas, enfocando o estudo de um caso (FLICK, 2009). A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas

estaduais: uma, na qual o educando estuda e a outra, onde ele recebe atendimento especializado na Sala de Recursos para estudantes com AH/SD; e na residência do educando. Foram entrevistados o estudante (sujeito do estudo), seus pais, seus professores, diretor do colégio em que ele estuda e dois coordenadores da Sala de Recursos para alunos com alta habilidade/superdotação, onde o educando recebe atendimento especializado para suas necessidades educacionais especiais. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas e posteriormente transcritas. As questões tiveram como objetivo identificar: as características do sujeito, potencialidades e dificuldades, assim como as dinâmicas interativas que se desenvolvem na escola: as prováveis dificuldades enfrentadas e soluções encontradas, por parte de alguns professores que trabalham com o aluno especial.

Complementarmente, realizaram-se observações e registros em pesquisa de campo e análise de material documental. As anotações foram feitas imediatamente após os encontros com os participantes do estudo, visando garantir o máximo de fidedignidade em relação às observações, conforme recomenda Flick (2009). Nos resultados e discussão a seguir, a fim de resguardar a identificação dos envolvidos, adotou-se como critério a referência aos cargos e/ou grau de parentesco das pessoas entrevistadas: “coordenadores da Sala de Recursos”, “diretor”, “professor”, de acordo com as respectivas disciplinas, “pai”, “mãe”; e, para o educando (sujeito do estudo) será utilizado o nome fictício de “João”.

### **Pesquisa exploratória: Sala de Recursos para estudantes com AH/SD**

Inicialmente, com a intenção de explorar o campo de pesquisa, realizou-se um levantamento sobre as escolas da rede pública de Curitiba/Paraná – Brasil, que têm Sala de Recursos para atender pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. Optou-se por uma escola da rede estadual de ensino, que desenvolve um trabalho considerado como referência nacional no atendimento de pessoas com AH/SD. Nessa escola, além do atendimento aos seus alunos, recebe educandos de outros

colégios da rede pública estadual, de escolas das cidades metropolitanas, como também de instituições da rede de ensino privada.

Em entrevista com os coordenadores da Sala de Recursos, foi informado que, entre os educandos participantes das várias áreas de atendimento, havia um – o João, com alto potencial cognitivo na área lógico-matemática, porém, com transtorno específico de leitura. De acordo com os coordenadores, o estudante frequenta a oficina de Aeromodelismo, mas seu interesse principal é a oficina de Robótica; como no momento a Sala de Recursos está sem orientador na área desejada, ele ficou com a segunda opção.

Nesse contexto, é importante destacar que João tem 14 anos, é aluno do 8º ano do ensino fundamental e estuda em uma escola estadual no município de Colombo, localizado na Região Metropolitana de Curitiba/Paraná – Brasil. No entanto, devido à falta de Sala de Recursos em sua escola, João recebe atendimento especializado na Sala de Recursos para alunos com AH/SD na escola estadual de Curitiba, onde se iniciou a pesquisa. Durante a observação, percebeu-se que a Sala de Recursos atende a variadas áreas de interesse, tais como: Oficinas de Produção Textual/Teatro e de Literatura, Grande Grupo (inteligências interpessoal e intrapessoal), RPG I e II (Role Playing Game), Aeromodelismo, entre outros.

Pode-se considerar que essa proposta de atendimento sustenta-se na concepção de superdotação dos *“Três Anéis: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade”* de Renzulli (2004) e na *“Teoria das Inteligências Múltiplas (IM)”* de Gardner (1994), novamente destacada no livro: *“Inteligências: múltiplas perspectivas”*. Nesse livro, Gardner (1998), mantendo-se afastado da noção unitária da inteligência, defende com veemência as *“várias inteligências relativamente autônomas”* (p.215). São elas: *“inteligência linguística, inteligência musical, inteligência lógico-matemática, inteligência espacial, inteligência corporal-cinestésica, inteligência intrapessoal e inteligência interpessoal”* (GARDNER, 1998, p.217). Mais tarde, acrescenta a estas uma oitava, a inteligência naturalista e discute a possibilidade de uma nona, a inteligência existencial (ARMSTRONG, 2008 apud GARDNER, 1999b).

Segundo Pérez (2004), é possível relacionar a proposta de Gardner sobre as inteligências múltiplas, com o conceito de AH/SD de Renzulli (1998), presente na Teoria dos Três Anéis, conforme explicita a pesquisadora:

*Para definir Altas Habilidades/Superdotação, Renzulli (1998, p.3) parte do entendimento de inteligência sob uma visão multidimensional, na qual ' [...] a inteligência não é um conceito unitário, mas há vários tipos de inteligência e, dessa forma, definições únicas não podem ser usadas para explicar este complicado conceito' [...] o conceito de AH/SD definido por Renzulli (1978) tem uma sintonia muito forte com a concepção de inteligência proposta na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner. [...] Além das vinculações teóricas destes autores, eles têm em comum a sua preocupação com a Educação – uma educação democrática, responsável e completa (Pérez, 2004, p. 35).*

### **Interação no âmbito familiar: características e identificação do sujeito**

Considerando a dificuldade de conciliação de horários, agendou-se o primeiro contato pessoal, para uma possível entrevista, em um domingo. A família de João é composta por quatro pessoas: os pais, sua irmã de três anos e ele; a família pertence à classe média e os pais trabalham durante todo o dia.

Segundo a mãe de João, em casa ele é um garoto tranquilo, obediente, carinhoso com os pais e com a irmã; algumas vezes, ela precisa ser mais firme e chamar sua atenção por algum motivo, mas isso, segundo a mãe, se deve à fase de desenvolvimento pelo qual ele está passando, a adolescência; mas considera natural essa interação no relacionamento mãe/filho.

Ainda de acordo com a mãe, seu filho, desde pequeno, sempre demonstrou ser muito inteligente. No entanto, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, parecia sentir muita dificuldade no processo de alfabetização, em especial no que se

relaciona à aprendizagem específica em leitura. A professora não conseguia entender porque ele trocava tantas letras: fazia omissões e inversões, “dava branco”. Segundo a mãe, esta só percebeu que a situação era muito mais grave do que imaginava quando constatou que seu filho não conseguia aprender a ler e, no 2º ano do Ensino Fundamental, foi reprovado. No ano seguinte, outra professora, formada em Pedagogia e com especialização em Psicopedagogia, pediu para a família buscar ajuda especializada, pois, pelas características, achava que poderia ser dislexia.

Segundo Shaywitz (2006), “[...] *As inversões são irrelevantes para a diagnose da dislexia*” (p. 88). Essa pesquisadora informa que as inversões de letras e palavras são comuns nos primeiros estágios do desenvolvimento da escrita, tanto em crianças disléxicas como em não disléxicas. Porém, quando essas trocas e inversões persistem, é necessário buscar avaliação com profissionais competentes da área. E esclarece sobre a importância dos profissionais da educação e o ambiente escolar na identificação de crianças com dislexia:

*O diagnóstico da dislexia apresenta um conjunto muito particular de circunstâncias. Embora tenha base biológica, a dislexia se expressa no contexto da sala de aula, o que faz com que sua identificação dependa de procedimentos escolares. Pelo fato de a maioria das pesquisas relacionadas a crianças com dificuldade de leitura ter como base as crianças que já foram identificadas pelas escolas [...] (SHAYWITZ, 2006, p.37).*

Em entrevista, ficou claro que a família toda se mobilizou; transferiram o filho para outra escola da rede municipal de ensino, onde ao lado funcionava um Centro de Atendimento às Necessidades Especiais. Após passar pela avaliação de profissionais multidisciplinares: psicóloga, pedagoga especializada, neuropediatra e fonoaudióloga (esta, em consulta particular), o estudante, então com nove anos e quatro meses, recebeu o relatório com a confirmação da dislexia. De acordo com os pais, seu filho cursou toda a 1ª Etapa do Ciclo II do Ensino Fundamental nessa escola e, no contra turno, duas vezes por semana, recebia atendimento especializado no Centro de Atendimento às Necessidades Especiais da rede de

ensino municipal; além disso, durante três anos consecutivos o estudante fez terapia com fonoaudióloga.

De acordo com as declarações da mãe e esta considerando as informações da professora, apesar do transtorno específico de leitura e, conseqüentemente, da escrita, o estudante apresentava um diferencial em relação aos outros alunos, era um dos que mais se destacava pelo seu empenho, desenvoltura e criatividade, com propostas inovadoras para as resoluções das atividades de raciocínio lógico/matemático e, em suas pesquisas, trabalhava sempre com muita determinação e envolvimento com as tarefas, atitudes pouco vistas entre os outros alunos de mesma faixa etária. Características estudadas e destacadas por Renzulli (2004) como sendo fundamentalmente encontradas em pessoas com AH/SD, conforme destaca:

*Os indivíduos criativos e produtivos quase sempre vão atrás de seu trabalho porque querem ter impacto na plateia determinada. De fato, acredito que é esta expectativa que traz a energia, o comprometimento com a tarefa e até a paixão pelo seu trabalho (RENZULLI, 2004, p.100).*

Ainda em relação à problemática da Dislexia, em entrevista, João responde que não lembra direito sobre o processo de alfabetização. Entretanto, confirma que foi muito difícil durante a 2º série: “[...] eu ‘empaquei’ não fui para o próximo ano”. Aos 14 anos e cursando o 8º ano, durante a entrevista, declara:

*[...] na escrita, basta ter alguma palavra, que eu tenho que escrever bem devagar, mas às vezes, na escola, eu preciso fazer rápido e, a minha letra fica horrível, falta à letra (S) e as letras (B, D, entre outras); eu acho que se eu fizer bem devagarinho talvez eu acerte mais, mesmo assim, fica toda feia minha letra (João).*

O educando mostra o seu caderno para a pesquisadora contendo os escritos de uma disciplina referente ao primeiro e segundo semestres, dizendo que melhorou um pouco. Porém, logo depois, repete: “mas mesmo assim [a letra] continua feia!” Quando indagado sobre o que considera mais difícil no processo de leitura/escrita, responde:

*Mais difícil? Ehh... [pausa] eu escrevo até tudo bem, mas quando eu vou ler começo a gaguejar, talvez por nervosismo, eu tenho medo de errar então, às vezes, eu erro. Leio muito devagar, a minha leitura sou muito ruim, então eu fico nervoso e todo mundo percebe na sala de aula. Mas fica um pouco melhor quando eu consigo ler uma palavra e decorar [memorização] então aí eu não preciso ler de volta, mas mesmo assim é muito difícil ler, e também, entender o que leio; muitas vezes, eu leio e todos os alunos da sala entenderam e só eu não entendi, aí eu preciso ler de volta para mim mesmo, para eu tentar entender (João).*

Em relação ao reconhecimento e identificação das letras (grafemas), o estudante considera que algumas vezes ele confunde, depois volta atrás e diz: “todas as vezes, na verdade, eu tento não confundir”; diz ele que, em alguns momentos, consegue decorar algumas palavras.

Entretanto, Shaywitz (2006) em seus escritos destaca: “Depender somente da memorização não será o suficiente. Para progredir na leitura, terão de aprender como o código alfabético funciona” (p.89). E, acrescenta:

*(...) Por volta da 7ª série, à leitura começa a ter mais peso; nesse momento, diz-se que o leitor já tem uma compreensão madura da leitura. [...] Além de ler palavras com precisão e rapidez, um bom leitor entende o que lê. [...] À medida que a criança disléxica passa a idade adulta, sua fala [leitura] continua a dar provas das dificuldades que tem de chegar à estrutura sonora das palavras. A fala está cheia de hesitações; às vezes, há muitas pausas longas, ou ela talvez fique buscando a palavra certa, usando muitas palavras indiretas no lugar da palavra correta que não consegue encontrar (o que tecnicamente se chama circunlóquio) (SHAYWITZ 2006, p.85 e p.91).*

Com relação à socialização, percebe-se que o estudante apresenta dificuldades em desenvolver vínculos de amizade com pessoas da sua faixa etária.

Conforme declaração da mãe em entrevista, seu filho *“não tem amigos, tem apenas um que vem em casa jogar Playstation”*. João entra no diálogo e diz: *“os garotos da escola gostam de jogar futebol, como eu não tenho muito jeito e não gosto de esportes, não faço amizades com os alunos na escola”*. E completa: *“eu sou meio ruim em bola então, geralmente, eu fico no gol, mas mesmo assim eu ainda sou ruim, eu não gosto de futebol!”*. A mãe destaca que, muitas vezes, insiste para que seu filho pratique esporte, mas percebe que ele não se identifica, e destaca: *“ele gosta muito é de xadrez”*. O estudante declara que, na escola, mesmo durante o horário da disciplina de Educação Física, fica jogando xadrez, somente pratica o esporte quando o professor de Educação Física traz uma aula planejada para o grupo. Destaca, ainda, que joga xadrez sozinho simulando as melhores estratégias de jogo, para, assim, realizar o xeque-mate. Além do xadrez, o estudante declara que gosta muito de tocar o seu violoncelo.

Segundo declaração do pai em entrevista, seu filho tem muito interesse em Ciências, Química, Física e, principalmente, no que se refere a experimentos voltados às áreas de elétrica e tecnologia. Enfatiza que seu filho se empenha muito no que se propõe a fazer, tem várias ideias: *“sempre tem que inventar alguma coisa”*.

Em entrevista com o João, percebe-se que ele concorda com o depoimento do pai. Ele declara que as matérias preferidas na escola são Ciências e Matemática, sendo que esta última, segundo o adolescente, abrange noções de Física e um pouco de tecnologia; e aquela, porque tem noções de Química, identifica-se por considerar interessante e desafiador misturar componentes e fazer experiências.

Segundo a mãe, seu filho tem muita imaginação e criatividade para desenvolver objetos e fazer experiências, considera-o um cientista. Exemplifica: *“com relação à Engenharia, ele diz que imaginou a casa do futuro”*. Durante a entrevista, o adolescente explica para a pesquisadora os mínimos detalhes sobre a sua *“imaginação”*. Ele declara que teve a ideia da casa do futuro quando tinha sete anos e, recentemente, assistiu pela televisão ideias semelhante, às suas sendo colocadas em prática no curso de Engenharia Civil de uma Universidade Pública Federal. O educando informa que já tem o seu laboratório no porão da sua casa e lá faz algumas experiências: *“uma vez estava fazendo experimentos no meu*

*motorzinho, mexi na peça errada, no transmissor de energia, deu curto circuito, pensei que tinha queimado a energia do bairro inteiro, mas no final percebi que foi só a energia da rua” (João).*

*Os altos níveis de produtividade somente podem ocorrer quando a capacidade acima da média interage com outros fatores, tais como o comprometimento com a tarefa e a criatividade. São estes fatores que permitem que os alunos criem produtos de qualidade excepcional. (...) o Enriquecimento do tipo III é um referencial perfeito para o desenvolvimento da Superdotação produtivo-criativa. O argumento central deste referencial deriva da Concepção da Superdotação dos Três Anéis e da crença de que as experiências de aprendizagem qualitativamente diferentes devem aproximar-se do modus operandi dos indivíduos criativos e produtivos. Este modus operandi obviamente inclui a aquisição de conteúdos avançados (não se pode ser criativo com o cérebro vazio); mas são somente as pessoas que vão além da aquisição do conhecimento atual que a sociedade depois chama de artistas, cientistas, escritores ou inventores superdotados. Em outras palavras, se queremos produzir mais pessoas desse tipo, devemos analisar as características e os estilos de trabalho desses indivíduos que resultam numa notável realização (RENZULLI, 2004, p.90 e p.95).*

### **Interação na escola: compreendendo as dinâmicas de ensino/ aprendizagem**

De acordo com a diretora, o estudante foi matriculado na escola para cursar o 5º ano e, junto com o seu histórico escolar, veio também o Relatório de Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional constando o diagnóstico de Dislexia e o Relatório Individual de Desempenho na Sala de Apoio, com encaminhamento de continuidade das terapias. Como a escola em que foi matriculado não possui Sala de Apoio e/ou

Sala de Recursos nem profissionais especializados para esse tipo de atendimento, o estudante foi encaminhado a outra escola pública, localizada ao lado da escola em que foi matriculado, para assim dar andamento à terapia necessária.

No ano seguinte (2009), foi solicitada uma nova avaliação em relação à dislexia, porque, segundo a diretora, o quadro precisa ser reavaliado de três em três anos, o que se deve ao processo evolutivo natural da criança. O adolescente passou por todo o processo de reavaliação e a mãe retornou com a ratificação do Relatório Diagnóstico de Dislexia. Entretanto, no ano posterior (2010), para “surpresa” dos profissionais da educação que atuam no ensino do educando, este passou por uma nova avaliação, e foi diagnosticada a AH/SD.

Durante as entrevistas com a gestora da escola e com o quadro de docentes, constatou-se que, como não tinham qualquer informação sobre a probabilidade de uma criança disléxica ser concomitantemente superdotada, não poderiam imaginar essa possibilidade; assim, segundo a diretora, o atendimento disponibilizado ao aluno era direcionado apenas para o transtorno de leitura e escrita, conforme expõe a diretora durante a entrevista:

*Nós percebíamos o forte interesse dele pelas áreas que eu te falei [Matemática, Ciências e pesquisas/experiências], mas até então, essas habilidades ficavam muito mascaradas devido à dislexia, então assim, nós percebíamos todo esse potencial dele, mas nós desconhecíamos que, no caso, poderia haver essa possibilidade de dislexia e superdotação em uma mesma pessoa. Na Sala de Apoio da escola vizinha, ao lado da escola, a professora especialista trabalhava especificamente as dificuldades de leitura, até então era só o que conhecíamos, e todo o atendimento era voltado para a dislexia: trabalhava-se a leitura, a escrita, tudo voltado para o transtorno de aprendizagem. Aí, a partir do ano passado (2010), quando nós [equipe pedagógica] recebemos o diagnóstico das AH/SD, ele [aluno] continuou com o atendimento voltado à dislexia aqui na escola vizinha, e passou a receber o atendimento especializado para as AH/SD na Sala de Recursos em outra*

*escola estadual, em Curitiba. [...] Aqui nós temos muitas dificuldades de trabalhar as altas habilidades, em função do pouco conhecimento dos professores e a falta de estrutura física da escola (diretora).*

Os docentes entrevistados são unânimes em afirmar que, apesar da dislexia, todos percebiam, especificamente, no que diz respeito à sua área de atuação, um considerável alto potencial do aluno: significativo interesse em aprender sempre mais, envolvimento com a tarefa, rapidez de raciocínio, expressiva habilidade em articular informações de conteúdos e de disciplinas variadas, destacando-se, principalmente, nas disciplinas de: Matemática, Ciências e nas atividades de pesquisa, conforme observa uma das professoras entrevistadas:

*O [aluno] tem bastante do raciocínio lógico, memorização imediata, ele faz associações e constrói a linha histórica com muita facilidade, por exemplo: quando estou ensinando história geral e trago para a história do Brasil, ele faz a ponte entre os acontecimentos dos dois períodos: articula com muita autonomia e rapidez os contextos geral/mundial com o contexto específico do Brasil; assim como consegue fazer as relações temporais e associações entre uma época e outra da história. [...] Normalmente, é difícil para os alunos, em geral, conseguirem fazer essas relações de forma tão rápida; às vezes, mesmo quando o professor explica para eles [alunos], é difícil entenderem. (professora de História).*

A professora de Geografia confirma que João é muito inteligente, curioso, consegue fazer algumas associações rápidas de conteúdos, mas também destaca que tem muitas dificuldades, em especial, na leitura de textos, na escrita e até na oralidade; isto é, a professora percebe que o discente sabe o conteúdo, mas é difícil para ele expressar tudo que sabe. Segundo a professora, como a disciplina de Geografia é bastante teórica, ela procura trabalhar sempre explorando e priorizando a parte visual e a realidade dos educandos, por exemplo: trabalha os conteúdos com gráficos, tabelas, cálculo de escala, mapas, etc. “*Se vou trabalhar a densidade demográfica, procuro trabalhar antes a densidade demográfica da casa dos alunos*”

(professora de Geografia). A educadora destaca, ainda, que também é muito difícil para os docentes trabalharem com uma criança com tantas peculiaridades. *“Por mais que os professores queiram ajudá-lo, não recebemos formação para trabalharmos com alunos superdotados ou com todos esses transtornos que vêm surgindo”* (professora de Geografia).

A professora da disciplina de Português também confirma que João tem alto potencial intelectual. Porém, percebe que ele realmente tem muita dificuldade em leitura e escrita, principalmente, nas disciplinas de Português e Inglês, enfatizando que a dificuldade é apenas em ler e escrever, porque em relação ao conteúdo o aluno tem total domínio e o esforço que ele apresenta também se destaca, além de ser uma criança bem resolvida em relação às suas dificuldades.

Segundo a professora, as dinâmicas interativas para trabalhar em diversas situações em sala de aula são, quase sempre, explorando situações de trabalho em dupla, de forma que haja uma troca de conhecimentos e habilidades; assim, muitas vezes, um aluno responde algumas a questões e o colega escreve. Trabalha-se, quase sempre, organizando os alunos em grupos e, muitas vezes, aplica-se a avaliação oral, privilegiando as várias habilidades dos alunos; nas atividades em que a escrita é essencial, a docente pede ao estudante que explique o que desejou escrever. A professora declara que procura trabalhar sempre estimulando as crianças a buscarem significados naquilo que leem e escrevem. Essa prática pedagógica assemelha-se à busca de significados que a pesquisadora Stoltz (2010) enfatiza, inspirando-se em Vygotsky (1994):

*(...) a busca de significado e sentido têm lugar de destaque na perspectiva de Vygotsky. O significado é culturalmente construído e partilhado e é nele que o pensamento e palavra se unem e originam o pensamento verbal. É pelo significado que temos a generalização e a possibilidade de transformação. O significado é a parte fundamental da palavra. (...) A criança lentamente vai ajustando seus significados para aproximá-los dos conceitos mais presentes no grupo cultural e linguístico do qual faz parte. Enquanto os significados são compartilhados*

*pelo grupo cultural, os sentidos surgem da experiência do sujeito com o significado* (STOLTZ, 2010, p. 176).

A professora de Português observa que, na maioria dos casos, são os professores que apontam os problemas para as famílias; no caso do aluno, em especial, foi uma exceção, os pais buscaram ajuda e trouxeram o Relatório diagnóstico para a escola. Segundo a professora, não é difícil os professores se depararem com alunos com esse tipo de problema, o incomum é encontrar crianças com essas necessidades, e estas possuem o laudo comprobatório. Por exemplo, segundo a professora de Português, uma criança, em outra escola onde ela trabalhava, foi encaminhada à Sala de Apoio para investigação de Dislexia, porém, a professora observava um alto potencial do aluno no que se refere a jogos, quebra-cabeça, pegadinha; tudo que era desafio, o aluno gostava e se envolvia muito. Considerando sua experiência de professora, ela acredita que aquele aluno, se avaliado, poderia ser uma criança com AH/SD, mas *“a dislexia mascara o alto potencial cognitivo, porque o foco principal fica sendo o transtorno de aprendizagem”* (professora de Português).

Em contraposição, durante a entrevista com a professora de Matemática tem-se a impressão de que a discussão refere-se a outro estudante, tamanha é a diferença relatada sobre o desempenho acadêmico e o diferencial de potencial do educando em relação aos alunos da mesma série e faixa etária. Segundo a professora, o aluno tem um desempenho muito significativo nas atividades e consegue expressar-se matematicamente de forma criativa, muitas vezes, resolve os exercícios de forma oral e com variadas propostas para resolução dos problemas; por exemplo, na sala de aula, a professora explica o conteúdo de uma determinada forma e, *“o aluno olha, analisa e sempre apresenta outra forma de resolver, e isso é uma constante”* (professora de Matemática).

Em relação à metodologia adotada para trabalhar com o aluno, a professora declara que procura trabalhar valorizando as potencialidades do educando, enfatiza que, mesmo durante as avaliações, costuma considerar não só o que é escrito, mas também os cálculos expostos de forma oral. Apesar de reconhecer que a criança tem muita dificuldade em leitura e escrita, considera que essa problemática não interfere muito durante as suas aulas de Matemática.

## Considerações Finais

A identificação tanto das AH/SD como da Dislexia constitui tema complexo e, muitas vezes, não há consenso entre os pesquisadores envolvidos. Os disléxicos são intuitivos e excelentes na percepção do todo e na simplificação do que parece complicado, pensam e aprendem de uma forma diferenciada (SHAYWITZ, 2006). Os superdotados são curiosos, críticos de si mesmo e dos outros, apresentam uma forma original de resolver problemas e, geralmente, conseguem fazer relações entre ideias aparentemente diversas e complexas, articulando-as de uma forma inusitada (ALENCAR, 1986).

As entrevistas semiestruturadas com os envolvidos e a análise do material documental indicam que este adolescente, principal referencial do estudo de caso, pode ser concomitantemente disléxico e superdotado. E, no que se refere às dinâmicas interativas desenvolvidas na escola, constata-se que, apesar das dificuldades estruturais e da necessidade de formação específica dos professores para trabalhar com o aluno em destaque, a equipe pedagógica, dentro de suas possibilidades, tem procurado trabalhar de uma forma adequada, segundo a diretora, visando, principalmente, a inclusão do aluno. Isso se reflete na entrevista com o estudante.

De acordo com duas professoras entrevistadas não é difícil encontrar nas escolas brasileiras alunos com problemas semelhantes ao de João; o incomum é encontrar crianças com essas necessidades, e estas possuem os laudos diagnósticos. Por esse motivo, segundo as professoras, torna-se mais difícil requerer o cumprimento dos direitos desses alunos, de receberem atendimento especializado nas Salas de Recursos. É importante que as famílias, professores e todos os envolvidos na Educação concentrem-se tanto nas dificuldades quanto nas habilidades das crianças, considerando-se que o objetivo principal do ato de ensinar é o pleno desenvolvimento da aprendizagem.

Finalmente, faz-se necessário destacar que o estudo apresentado neste artigo é resultante da primeira etapa de uma pesquisa exploratória. Entende-se que, na continuidade, será possível uma análise mais detalhada sobre o tema, permitindo, assim, ampliar discussões, questionamentos, estudos minuciosos e, certamente, acrescentar informações sobre essa temática tão intrigante e ao mesmo tempo pouco pesquisada.

## **DECLARAÇÃO**

DECLARAÇÃO DE ATENDIMENTO AOS CUIDADOS ÉTICOS

Curitiba, 5 de junho de 2013.

Declara-se para os devidos fins que, embora a pesquisa não tenha passado por comitê de ética, todos os cuidados éticos e de confidencialidade foram tomados. Sendo o estudo vinculado ao projeto de pesquisa da Prof.<sup>a</sup> Dra. Tania Stoltz: CONTEXTOS INTERATIVOS E POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO, registrada no Banpesq/Thales da Universidade Federal do Paraná - UFPR sob o nº 2003013075. A autora Joulilda dos Reis Taucei é aluna regularmente matriculada e registrada sob o número MER20131230, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da UFPR; e, as autoras Doutora Tania Stoltz e Doutora Cleusa Gabardo participam do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação também na UFPR, orientando dissertações e teses. Ao ser escolhido o periódico para apresentação do artigo observou-se a ausência de menção, nas normas do periódico, da exigência de passagem por comitê de ética, embora se saiba que toda pesquisa deva, necessariamente, atender cuidados éticos envolvendo a autorização de instituições e dos participantes envolvidos.

Nesse sentido, declara-se que os seguintes cuidados éticos foram tomados durante a pesquisa: foi mantido o caráter anônimo dos sujeitos da pesquisa: estudante (sujeito do estudo), seus pais, dois (2) coordenadores da Sala de Recursos, quatro professores, uma diretora e os nomes das escolas; assim como, as gravações com as entrevistas e as fichas para anotações ou outros documentos utilizados. As pesquisadoras mantêm um registro de inclusão dos sujeitos de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio, e os formulários do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** assinados pelos sujeitos pesquisados mantidos em confidência estrita, junto, em um único arquivo. Segue abaixo a descrição dos documentos disponíveis.

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**Relatório de Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional (Dislexia)**

**Relatório de Avaliação (Talentos e Superdotação)**

**Relatório de Avaliação no Contexto Escolar**

**Relatório Individual de Desempenho Escolar no Ensino Regular**

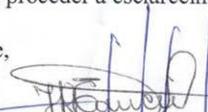
**Registro de Ingresso na Sala de Recursos**

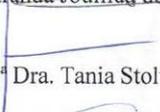
**Gravação das entrevistas semiestruturadas**

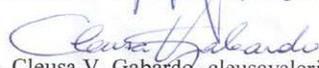
**Audiometria Tonal Limiar**

Agradecemos antecipadamente pela atenção e nos colocamos à disposição para, se for o caso, proceder a esclarecimentos que se fizerem necessários.

Cordialmente,

  
Mestranda Joulilda dos Reis Taucei [jotaucei@hotmail.com](mailto:jotaucei@hotmail.com)

  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Tania Stoltz - [taniastoltz795@gmail.com](mailto:taniastoltz795@gmail.com)

  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Cleusa V. Gabardo - [cleusavalerio@yahoo.com](mailto:cleusavalerio@yahoo.com)

## REFERÊNCIAS

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

\_\_\_\_\_ *Características sócio emocionais do superdotado: questões atuais*. In. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n.2, p.371-378, maio/ago. 2007. Disponível em : <[www.scielo.br/pdf/pl/v12n2a18.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pl/v12n2a18.pdf)> Acesso: 09/fev/2011.

\_\_\_\_\_ *Psicologia e Educação do Superdotado*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda. E.P.U., 1986.

ARMSTRONG, T. *Inteligências múltiplas: na sala de aula*. Tradução M. A. V. Veronesse. Porto Alegre: Artmed, 2001. (Obra reimpressa em 2008).

CAPOVILLA, A. G. S., & CAPOVILLA, F.C. Etiologia, avaliação e intervenção em dislexia do desenvolvimento. Cap. 2. In. CAPOVILLA F. C. (Org.). *Neuropsicologia e aprendizagem – uma abordagem multidisciplinar*. São Paulo: Scortecci, Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. 2002a.

CID-10. *Classificação Estatística Internacional de Doenças, Problemas Relacionados à Saúde*. Décima Revisão, Versão 2008, Volume I. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm>> . Acesso: 09 out 2011.

COSTA, S. R. D. *O papel da interação social na aprendizagem do aluno com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade-TDAH: o caso do CENEP – HC/UFPR*, Dissertação de Mestrado, Curitiba, Brasil, 2006.

FLICK, U, *Introdução à pesquisa qualitativa*. Costa J. E. (Trad.) 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_ *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. 1983.

\_\_\_\_\_ *Multiple intelligences. The theory in practice*. New York: Basic Books. 1993.

GARDNER, H., KORNHABER, M. L. WAKE, W. K. *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Veronese M. A. V. (Trad.). Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

GARDNER, H. *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books. 1999b.

GUERRA, L. B.; PEREIRA, A. A.; LOPES, M.Z. Neuroeduca inserção da neurobiologia na educação. In. ANAIS DO 2º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Disponível em: <[http://www.ufmg.br/congrent/Eduaca/Educa\\_113](http://www.ufmg.br/congrent/Eduaca/Educa_113)>. Acesso: 10 jan. 2009.

GUIMARÃES, S. R. K, MALUF, M. R. Da oralidade à escrita: o papel da consciência morfossintática. In. (Org.) Guimarães, S. R. K. *Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita*. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GUIMARÃES, S. R. K. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalingüísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.19, n. 1 p. 33-45, 2003.

LIMA, K. S. F. R.; *Dislexia: práticas para o trabalho do educador*. CRDA – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem. São Paulo – SP. 2009. Disponível: <<http://www.crda.com.br/tccdoc/80.pdf>>. Acesso: 05 jan.2011.

LIMA, S. H. C. G. *A escola e o aluno disléxico*. In. *Revista Pesquisa Educacional* (ano 1, n. 1), Online. Maceió, alagoas, Brasil, 2008. Disponível em: <<http://www.pesquisaeducacional.pro.br>>. Acesso: 13 out 2009.

LYON, G. R., SHAYWITZ, S. E. & SHAYWIYZ, B. A. Defining dyslexia, comorbidity, teacher's knowledge of language and reading – a definition of dyslexia. (M. A. A.; Nico & J.C.F. Souza, Trad.). In. ANNALS OF DYSLEXIA, *Baltimore*, 2003. v. 53, n.1, p. 1-14. Disponível: <<http://www.dislexia.org.br/material/artigos/artigo014.html>>. Acesso: 30 out. 2010.

MARTINS, V. Como descobrir uma criança disléxica. 2001. Disponível: <[http://www.estudando.com/\[Letras\]](http://www.estudando.com/[Letras])>. Acesso: 23 out.2011.

NAVAS, A. L. G. P. O Desenvolvimento do Processamento Fonológico e sua Influência para o Desempenho na Decodificação de Palavras na Leitura, In. M. R. Maluf, & S. R. K.L. Guimarães (Org.). *Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita*. Curitiba: UFPR, 2008.

OUROFINO, V. T. A. T. Condição underachievent em superdotação: caminhos e descaminhos do processo de aprendizagem de alunos superdotados. In. *Anais do I CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, IV ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD E IV SEMINÁRIO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DA UFP*. P. 77-86, Curitiba, Paraná, Brasil, 2010. 1 CD-ROM.

PADULA, N. A. M. R., SANTOS, L. C. A. e LOURENCETI, M. D. Dislexia e comorbidades na infância e na adolescência. In. Alves L. M.; Mousinho R. e Capellini S. A. (Org.) *Dislexia: novos temas, novas perspectivas*, Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011.

PÉREZ, G. P. B. *Gasparzinho vai a escola: um estudo sobre as características do aluno com Altas Habilidades Produto-Criativo*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica – PUC, Porto Alegre, 2004.

PERIÓDICOS E ARTIGOS DE PERIÓDICOS - *Normas para apresentação de documentos científicos*, Universidade Federal do Paraná, Sistemas de Bibliotecas. V. 6, 2ª Ed. p.77. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

PINHEIRO, M. Fundamentos bioeducacionais da dislexia. In. Ramos, E. C. Ramos e K. Flanklin (Org.) *Fundamentos da Educação: os diversos olhares do educar*. Curitiba: Juruá, 2010.

PORCINHO, M. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. In. *Rev. Brasileira, Ed. Esp.*, Marília [online] V. 15, n.1, p. 3-14. 2009. Disponível:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382009000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382009000100002&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso: 10 mar. 2011.

PORTO, O. *Bases da psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem*. 4º ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

PRETTO, J. P. A influência do desejo parental nas altas habilidades/superdotação: uma abordagem psicanalítica. *Revista: CEFAC*. 12(5): 859-869, 2010. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2010nahead/152-09.pdf>> Acesso: 04. ago. 2011.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? uma retrospectiva de vinte e cinco anos. ano XXVII n.1 (52), p. 131

*Educação*, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <revistaseletrônicas.purc.br/index.php/facedarticle/viewfile/375/272>. Acesso: 10 mar. 2011

\_\_\_\_\_ What Makes Giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, v. 60, n.3, 1978, p. 180-184-261.

\_\_\_\_\_ The three ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. *The University of Connecticut*, 1984. Disponível em: <[http://www.gifted.uconn.edu/sem/pdf/the\\_three-ring\\_conception\\_of\\_giftedness.pdf](http://www.gifted.uconn.edu/sem/pdf/the_three_ring_conception_of_giftedness.pdf)>. Acesso: 15 mar 2011.

RENZULLI, J. S & REIS, S. M. *The schoolwide enrichment model: a how to guide for educational excellence* (2º. Ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997:

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

SHAYWITZ, S. *Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Tradução de V. Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

STOLTZ, T. Por que Vygotsky na educação In. E. C. Ramos e K. Flanklin (Org.) *Fundamentos da Educação: os diversos olhares do educar*. Curitiba: Juruá, 2010.

TAUCEI, J. R., STOLTZ, T., e GABARDO, C. V. Altas habilidades/superdotação e dislexia: é possível esta relação? In. *Anais CONGRESSO INTERNACIONAL DA ANEIS 2011 SOBREDOTAÇÃO E TALENTO: ATENÇÃO DA ESCOLA A DIVERSIDADE*. Universidade do Minho, Braga – Portugal. Disponível: <[http://www.aneis.org/imagens/info/cia/cia\\_programa\\_completo.pdf](http://www.aneis.org/imagens/info/cia/cia_programa_completo.pdf)>. Acesso: 10 mar.2011.

---

<sup>i</sup> Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – Paraná. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná – UFPR. Linha de Pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná - UFPR e bolsista da CAPES. E-mail: [jotaucei@hotmail.com](mailto:jotaucei@hotmail.com).

<sup>ii</sup> Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná – UFPR. Linha de Pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Pós-Doutora pelos Archives Jean Piaget, da Universidade de Genebra e realizando pós – doutorado pela Alanus University of Arts and Social Sciences - Alemanha. E-mail: [tania.stoltz795@googlemail.com](mailto:tania.stoltz795@googlemail.com)

---

<sup>iii</sup> Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná – UFPR. Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino. Doutora pela universidade de Salamanca - Espanha e realizando pós – doutorado também na Universidade de Salamanca – Espanha. E-mail: [cleusavalerio@yahoo.com](mailto:cleusavalerio@yahoo.com).