

## **RELATO DA VIDA ESCOLAR DE PESSOAS COM O TRANSTORNO OBSESSIVO-COMPULSIVO E ALTAS HABILIDADES: A NECESSIDADE DE PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO**

### *SCHOOL LIFE OF PEOPLE WHO HAVE OBSESSIVE-COMPULSIVE DISORDER AND HIGH ABILITIES: THE NEED OF ENRICHMENT PROGRAMS*

Maria Claudia Dutra Lopes BARBOSA<sup>1</sup>

Luci Gelabert SIMONETTI<sup>2</sup>

Mary RANGEL<sup>3</sup>

**RESUMO:** este artigo tem por objetivo discutir a oferta de atividades escolares de apoio a estudantes com sintomas ou transtorno obsessivo-compulsivo e altas habilidades/superdotação/talentos, através de atividades psico-educacionais denominadas programas de enriquecimento. Para se identificar o comportamento relativo às altas habilidades nos sujeitos, foram utilizados os testes psicológicos Matrizes Progressivas de Raven - Escala Geral, e Minhas Mãos (MM), além do coeficiente de rendimento escolar dos sujeitos, bem como os relatos dos mesmos, colhidos por meio de questionário baseado no Modelo Triádico de Renzulli e Mönks. Quanto aos comportamentos dos sujeitos relacionados ao transtorno obsessivo-compulsivo diagnosticado por psiquiatra, foram utilizados a Escala de Sintomas Obsessivo-Compulsivos de Yale-Brown (YBOCS) e um questionário baseado em Cordioli, para a identificação dos sintomas obsessivo-compulsivos apresentados pelos sujeitos. Os resultados da pesquisa, além de (1) reforçarem a pertinência da proposta de utilização de programas de enriquecimento para estudantes com altas habilidades, (2) evidenciaram a desinformação de alguns educadores acerca das manifestações e sintomas do transtorno obsessivo-compulsivo, e (3) indicaram que as altas habilidades não são percebidas por muitos educadores como uma necessidade especial que deve ser reconhecida e oportunizada. O método de pesquisa estudo de caso foi aplicado a 9 sujeitos os quais apresentam altas habilidades/superdotação/talentos e transtorno obsessivo-compulsivo.

**PALAVRAS-CHAVE** transtorno obsessivo-compulsivo; sintomas; altas habilidades; programas de enriquecimento.

**ABSTRACT:** this article intends to discuss supporting school activities to students who present obsessive-compulsive disorder or its symptoms, and also High Abilities/Giftedness/Talents, by introducing psycho-educational activities nominated enrichment programs. In order to identify the High Abilities behavior in subjects, it was performed psychological tests such as Raven Progressive Matrix-General Scale, My Hands (MM), their school ratings, and also their speeches selected from a questionnaire based on Renzulli & Mönks Triadic Model. Concerning to the subjects' behavior related to the obsessive compulsive disorder diagnosed by a Psychiatrist, it was performed the Yale-Brown Obsessive Compulsive Scale (YBOCS), and a questionnaire based on Cordioli obsessive compulsive disorder studies, related to the subjects' symptoms of obsessive compulsive disorder. The research results, not only reinforce the relevance of the proposal to perform enrichment programs to High Abilities students, but also make evident the lack of information of some Educators about the students' symptoms and manifestation of the obsessive-compulsive disorder, and indicate that High Abilities are not observed as a special need that must be recognized and nurtured. The case study research method was employed to 9 subjects who present High Abilities/Giftedness/Talents and also obsessive-compulsive disorder.

**KEYWORDS:** obsessive-compulsive disorder; symptoms; high abilities; enrichment programs.

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UERJ. Doutoranda em Ciências Médicas pela Faculdade de Ciências Médicas da UERJ. E-mail: [mclaudiadutra@domain.com.br](mailto:mclaudiadutra@domain.com.br)

<sup>2</sup> Médica Psiquiatra

<sup>3</sup> Professora dos Cursos de Mestrado e Doutorado em Ciências Médicas da UERJ, Doutora em Educação - UFRJ, Pós-doutorado em Psicologia Social - PUC/SP.

## 1 INTRODUÇÃO

Desejando contribuir para o avanço das pesquisas na área da Educação Especial, desenvolveu-se um trabalho cuja proposta se pauta no atendimento ao pouco conhecido grupo dos portadores de altas habilidades (PAH), superdotados, talentosos, com sintoma obsessivo-compulsivo (SOC) ou transtorno obsessivo-compulsivo (TOC), propondo-se atividades psico-educacionais denominadas programas de enriquecimento, que visem ao desenvolvimento global dos mesmos, segundo alguns pesquisadores da temática, na literatura nacional (ALENCAR; VIRGOLIN, 1999; GUENTHER, 2000; METTRAU, 2000; VIRGOLIM, FLEITH & NEVES-PEREIRA, 2000; WESCHLER 2002) e internacional (LANDAU, 2002; LEROUX; MACMILLAN, 1993; MÖNKS, 1996; RENZULLI; REIS, 1986; STERNBERG, 1998).

### 1.1 O TRANSTORNO OBSESSIVO-COMPULSIVO

O transtorno obsessivo-compulsivo caracteriza-se por ser uma síndrome na qual o sujeito apresenta obsessões e/ou compulsões. Obsessões são pensamentos, idéias e dúvidas persistentes, medos, ruminções mentais e impulsos relacionados a temas como: limpeza, saúde, trabalho, finanças, relacionamentos interpessoais etc. São compulsões atos repetitivos e intencionais destinados a evitar pensamentos obsessivos e suas conseqüências (RECHE, 2003). Para Kaplan, Sadok e Grebb (2003), a ansiedade do sujeito é aumentada pelas obsessões e reduzida pelas compulsões. Os sintomas manifestos acima citados compõem o quadro do TOC, que segundo Neiva e Pastore (2004), chega a atingir 7 milhões de pessoas no Brasil, sendo considerado por Araújo (1998) como o quarto transtorno psiquiátrico no mundo, atingindo 1% a 3% da população, podendo surgir na infância, puberdade ou idade adulta, distribuindo-se igualmente por sexo, vindo a incapacitar o sujeito para o trabalho e os estudos, e interferindo, sobremaneira, nas relações familiares, afetivas e de amizade (KAPLAN; SADOK; GREBB 2003).

Se Araújo (1998) afirma que em 75% a 95% dos casos, obsessões e compulsões caminham juntas, crianças e adolescentes em idade escolar que apresentam SOC/TOC tornam-se fonte de preocupação, seja por não saberem perceber o que sentem e fazem, seja pelo desconhecimento da maioria dos educadores no assunto. Este transtorno apresenta co-morbidades tais como: quadros fóbicos, bulimia, anorexia, uso de drogas e álcool, merecendo igual ênfase o fato de que “um terço desses pacientes desenvolve transtorno depressivo maior e o suicídio é um risco para todos.” (KAPLAN, SADOK; GREBB, 2003, p. 572). Recomenda-se que pais e mestres atentem a modificações de comportamento de isolamento social, rituais de lavagem de mãos, perfeccionismo e arrumações de objetos extremamente demoradas que prejudiquem a rotina normal destes sujeitos (CORDIOLI, 2004; NOPPEN et al, 2000).

Adratt e Derbli (2001) revelam três diferentes grupos de crianças e adolescentes com TOC. O terceiro grupo, alvo desta pesquisa, são os considerados

supernormais, porque, majoritariamente, “têm condutas escolares exemplares e, freqüentemente, são grandes atletas, líderes e excelentes acadêmicos” (ADRATT; DERBLI, 2001, p. 25), fato que os insere no segmento dos portadores de altas habilidades (PAH), pessoas que possuem capacidade elevada ou talento, “diretamente relacionado ao que aquela cultura, em particular, valoriza e aprecia.” (GUENTER, 2000, p. 27). Cumpre esclarecer que alguns sujeitos com TOC revelam padrões rígidos de exigência e pouca tolerância em relação às próprias falhas, buscando um perfeccionismo resultante da concepção de que se “É possível, então devo ser perfeito” (CORDIOLI, 2004, p. 78). Uma vez mais, registra-se, nestes sujeitos, a ocorrência de um tipo de juízo de valores baseado no pensamento mágico de que o bem-feito é perfeito, como o fazem os PAH (DELOU, 2003; KOKOT, 1999; LANDAU, 2002; PADRÓN, 2000).

## 1.2 O PORTADOR DE ALTAS HABILIDADES

Os portadores de altas habilidades/superdotados são educandos que demonstram destaque e talentos em aspectos relativos ao potencial intelectual geral, isto é [...] “aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para as artes e capacidade psicomotora.” (Diretrizes nº 9 e 10 do MEC, SEESP, 1995, p. 17). Os adjetivos talentoso e bem-dotado, também utilizados por GUENTER (2000), foram cunhados por Helena Antipoff, que a respeito destes, dizia, também, que se mal orientados, poderiam apresentar desequilíbrios emocionais, “desânimo, abuso de álcool...,” (ANTIPOFF, 1992, p. 17). Assim sendo, é um equívoco supor que apenas o estudante bem ajustado, de superior rendimento escolar e notas elevadas, seja o portador de altas habilidades. A manifestação dos talentos de uma pessoa, para Alencar e Virgolin (1999), está sujeita a fatores ambientais, como quaisquer outras expressões do comportamento humano, não havendo garantias de sucesso educacional ou produção criativa na superdotação, mesmo porque, as condições de ambiente familiar e escolar, bem como as relações com colegas influenciam o desempenho acadêmico do superdotado, seja em termos de suas possibilidades de sucesso ou fracasso.

## 2 MÉTODO

A abordagem metodológica utilizada para se desenvolver este estudo exploratório foi o método de Estudo de Caso que segundo Eisenhardt (1989) indica a escolha de um número entre 4 a 10 sujeitos de pesquisa, concepção defendida também por Yin (1989), ao afirmar que um quantitativo superior a 4 sujeitos permite ao pesquisador o estabelecimento da robustez do estudo, oferecendo-lhe condições de se aprofundar na pesquisa com segurança. Um quantitativo acima de 10 sujeitos, entretanto, dá origem a um conjunto de informações superior à capacidade de serem analisadas pelo pesquisador (EISENHARDT, 1989; YIN, 1989). Quanto ao tratamento dado às falas dos sujeitos, agrupadas em temas ou itens de significação, utilizou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

## 2.1 PARTICIPANTES

Foram selecionados para participar desta pesquisa 9 sujeitos PAH/TOC, sendo 2 professoras de Segundo Grau, 1 médica cardiologista, 1 estudante de Direito, 1 professora de Ensino Fundamental e psicóloga, 1 professora de Ensino Fundamental e estudante de Gastronomia, 1 professora de Física e estudante de Veterinária, 1 estudante de História e 1 analista de sistemas. Todas estas pessoas foram diagnosticadas em clínica psiquiátrica de base psicoterápica cognitivo-comportamental, na cidade do Rio de Janeiro.

## 2.2 INSTRUMENTOS UTILIZADOS

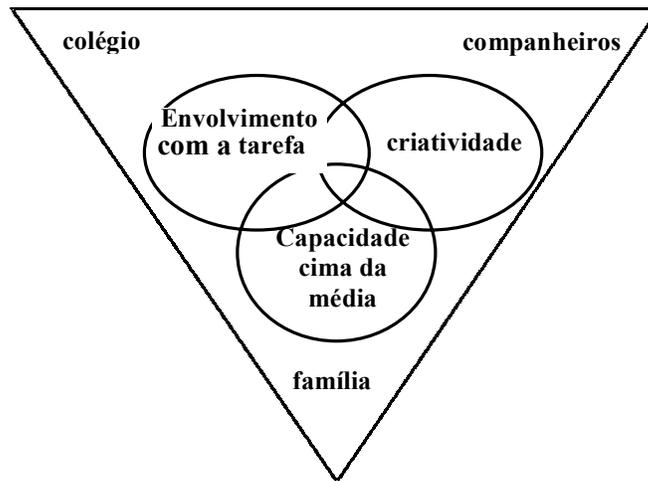
Buscando-se identificar as características de altas habilidades nos sujeitos da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos: o Teste Minhas Mãos (MM); as Matrizes Progressivas de Raven – Escala Geral; o Coeficiente de Rendimento Acadêmico e um questionário baseado no Modelo Triádico de Renzulli & Mönks (METTRAU, 2000).

O teste MM (Minhas Mãos), concebido por Antipoff (2002), segundo parâmetros das produções textuais de sujeitos mediados por Binet e a metodologia analítica de Rorschach, foi editado pela primeira vez em 1948 e reeditado, posteriormente, em 1960, 1975 e 2002. O instrumento avalia o conteúdo semântico de uma produção escrita por qualquer pessoa, qualitativa e quantitativamente e analisa os aspectos psicológicos de sua personalidade, a partir da descrição textual que o sujeito faz do uso de suas mãos. Pode-se considerar o teste como um instrumento capaz de apreender os “elementos de rendimento, de nível cultural e de expressão intelectual; tudo em função da estrutura pessoal de cada examinando.” (ANTIPOFF, 2002, p. 4).

As Matrizes Progressivas de Raven – Escala Geral – são um teste de preenchimento de figuras destinado a avaliar o raciocínio lógico e não-verbal dos sujeitos, em geral, que afere o “índice de capacidade intelectual, qualquer que seja a nacionalidade ou a educação” (RAVEN, 2000, p. 6). Segundo Abou-Jamra e Castillo (1987), o instrumento permite demonstrar a clareza do pensamento lógico dos examinandos, pelo modo como estes escolhem as figuras abstratas que julgam melhor completar a matriz em branco.

O desempenho escolar representado pelo coeficiente de rendimento acadêmico, encontra respaldo nas concepções de “trabalho mental consagrado aos estudos de rotina” (ANTIPOFF, 1992, p. 32), de Landau, quando cita Piaget, definindo a inteligência como “a capacidade do indivíduo para processar e desenvolver conhecimento” (LANDAU, 2002, p.11), e de acordo com a Caracterização dos Tipos de Educandos Portadores de Altas Habilidades/Superdotados, onde se lê: “habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica” (MEC, SEESP, 1995, p.18).

O Modelo Triádico de Renzulli e Mönks (METTRAU, 2000), reproduzido no Esquema 1, e utilizado na elaboração de um dos questionários de pesquisa, aponta que as altas habilidades se manifestam nos sujeitos por meio de comportamentos relacionados ao talento expresso acima da média, em uma ou mais áreas do conhecimento, grande envolvimento com o que fazem, fazendo-o com criatividade, sendo suas manifestações percebidas pela família, escola ou colégio e companheiros (METTRAU, 2000). Deste modo, a história pregressa e atual dos sujeitos da pesquisa, como estudantes do Ensino Superior, relatada a partir de suas respostas ao questionário de pesquisa, auxiliou a compor seu quadro de superdotação.



Esquema 1 - Modelo Triádico de Renzulli e Mönks (METTRAU, 2000).

No concernente ao transtorno obsessivo-compulsivo, foram utilizados dois instrumentos: a Escala de Sintomas Obsessivo-Compulsivos Yale-Brown (Y-BOCS), reproduzida em Cordioli (2004), nas páginas 159 a 161, e um questionário de pesquisa baseado nos sintomas do transtorno obsessivo-compulsivo, segundo Cordioli (2004). O primeiro instrumento, de caráter quantitativo, mede o comportamento dos sujeitos em relação ao TOC, enquanto o segundo, de cunho qualitativo, revela a expressão do TOC manifesto no cotidiano dos sujeitos.

### 2.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

O teste MM, as Matrizes Progressivas de Raven (Escala Geral) e a Escala Y-BOCS foram aplicadas conforme as normas constantes nos respectivos manuais de instruções. Quanto aos questionários relacionados ao Modelo Triádico de Renzulli e Mönks (METTRAU, 2000), optou-se por sua aplicação, através de entrevistas semi-estruturadas. Finalmente, foram solicitadas as cópias dos históricos escolares dos sujeitos da pesquisa, para se obterem seus coeficientes de rendimento acadêmico.

Os sujeitos da pesquisa aceitaram participar de um trabalho reconhecido junto ao Comitê de Ética do Hospital Pedro Ernesto, sob o nº 1107 – CEP/HUPE, dispondo-se a realizar entrevistas registradas em gravador, assinando um termo de consentimento, segundo a resolução 196/98 do Código de Ética que esclarece (1) ser um ato voluntário a participação de sujeitos em pesquisas, portanto passível de desistência se os mesmos desejassem, sem qualquer ônus por isso, (2) tratar-se a pesquisa de um trabalho não remunerado, (3) sem a adoção de qualquer tipo de procedimento invasivo, doloroso ou constrangedor por parte da pesquisadora, e (4) contando com a presença e a disponibilidade da mesma para contatos, durante e depois de encerrados os trabalhos.

## **2.4 PROCEDIMENTOS PARA TRATAMENTO DOS DADOS**

A partir do texto individual elaborado pelos sujeitos da pesquisa, durante a aplicação do teste MM, foram mensurados seus elementos expressivos formais (ver tabela 1), e avaliadas suas funções mentais (ver tabela 2). As falas dos sujeitos da pesquisa, colhidas durante a aplicação dos questionários, foram lidas várias vezes e transcritas, cuidadosamente, para que se reconhecessem os trechos mais relevantes das situações e experiências vivenciadas pelos sujeitos. Foram destacados, segundo Bardin (1977), os núcleos de sentido, que separados por temas, compuseram os quadros de falas constantes do próximo capítulo.

## **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **3.1 TESTE MM – MINHAS MÃOS**

A tabela 1, a seguir, apresenta os elementos expressivos formais dos 9 sujeitos da pesquisa, após a aplicação do teste MM. Foram também calculadas e introduzidas nas tabelas, as médias destes resultados. Na parte inferior da tabela 1, podem ser vistos os relacionamentos entre os elementos expressivos formais (correlações de Pearson obtidas com auxílio do programa EXCEL).

Para efeito de comparação, foram lançadas, na tabela 1, as médias dos resultados da aplicação do teste MM em 191 sujeitos de formação escolar, variando da última série do segundo segmento do Ensino Fundamental ao nível Superior Completo, com idades de 14 a 56 anos. Este último teste foi conduzido durante uma pesquisa realizada pelo Centro Editor de Pesquisa Aplicada – CEPA/RJ, em 2001 (ANTIPOFF, 2002, p. 65).

Tabela 1- Teste MM – quantificação dos elementos expressivos formais.

<i>Sujeitos</i>	<i>Pal</i>	<i>Temp</i>	<i>Flu I</i>	<i>Flu F</i>	<i>Par</i>	<i>Pal/Par</i>	<i>Prop</i>	<i>Pal/Prop</i>	<i>Por Sent</i>
1	349	16	10,60	21,81	8	43,63	13	26,85	59,00
2	303	17	23,40	17,82	10	30,30	24	12,63	50,00
3	274	18	19,20	15,22	8	34,25	10	27,40	42
4	235	13	19,00	18,07	3	78,33	12	19,58	41
5	222	15	13,00	14,80	6	37,00	10	22,20	59
6	214	15	9,80	14,26	1	214,00	10	21,40	24
7	200	10	13,40	20,00	5	40,00	17	11,76	33
8	191	20	12,80	9,55	3	63,67	13	14,69	33
9	172	20	15,20	8,60	1	172,00	8	21,50	24
Média	240,00	16,00	15,16	15,57	5,00	79,24	13,00	19,78	40,56
Média (pesquisa CEPA)	150,71	13,67	11,93	13,70	3,77	49,03	8,05	20,90	43,97
<i>Correlações entre os elementos expressivos formais</i>									
	<i>Pal</i>	<i>Temp</i>	<i>Flu I</i>	<i>Flu F</i>	<i>Par</i>	<i>Pal/Par</i>	<i>Prop</i>	<i>Pal/Prop</i>	<i>Por Sent</i>
<i>Palavras</i>	1,00								
<i>Tempo</i>	-0,03	1,00							
<i>Flu I</i>	0,24	0,12	1,00						
<i>Flu F</i>	<b>0,70</b>	<b>-0,72</b>	0,08	1,00					
<i>Parágraf</i>	<b>0,81</b>	-0,05	0,48	0,59	1,00				
<i>Pal/Par</i>	-0,49	0,18	-0,39	-0,50	<b>-0,81</b>	1,00			
<i>Prop</i>	0,40	-0,24	0,51	0,48	<b>0,61</b>	-0,50	1,00		
<i>Pal/Prop</i>	0,36	0,27	-0,24	0,02	0,05	0,14	<b>-0,69</b>	1,00	
<i>Por Sent</i>	<b>0,74</b>	-0,12	0,17	0,57	<b>0,78</b>	<b>-0,74</b>	0,28	0,26	1,00

Legenda: Número de Palavras do texto elaborado pelo sujeito da pesquisa (Pal); Tempo utilizado na elaboração do texto (Temp); Fluência Inicial: número de palavras escritas nos 5 minutos iniciais dividido por 5 (Flu I); Fluência Final: número total de palavras dividido pelo tempo total (Flu F); Número de Parágrafos (Par); Número de Palavras por Parágrafo (Pal/Par); Número de Proposições (Prop); Palavras por Proposição (Pal Prop); Porções de Sentido: número de enunciados com sentido completo (Por Sent).

A Tabela 1 mostra que a média das fluências finais (Flu F) dos 9 sujeitos da pesquisa foi de 15,57, sendo que “nove a dez palavras por minuto apresentam um alto índice de correlação com o desenvolvimento ou vivacidade intelectual” (ANTIPOFF, 2002, p.14). Citando-se os 191 sujeitos descritos no manual do teste MM, ressalta-se que a média de palavras destas pessoas foi inferior (150,71) àquela obtida nesta pesquisa (240,00), assim como a média das fluências finais dos 191 sujeitos (13,70) foi inferior àquela alcançada pelos 9 sujeitos pesquisados (15,57). Podem ser apontados fatores qualitativos que expliquem estas médias expressivamente acima daquelas alcançadas pelos sujeitos do manual. Trata-se de um grupo de portadores de altas habilidades que por apresentar “fluência verbal/ ou vocabulário extenso ...” (PEREIRA, 2002, p. 24) se destaca dos demais. Deve-se assinalar que os talentosos fazem vasto uso de uma linguagem elaborada, em termos

de sintaxe e semântica (KOKOT, 1999), mostrando-se bastante criativos e originais (NOVAES, 1999).

A análise das correlações de valor superior a 0,6 (moderadas com tendência a forte), discriminadas em negrito na Tabela 1, dá origem a importantes considerações: constata-se, por exemplo, que os sujeitos que escreveram mais palavras, apresentaram fluência final maior, fato que sugere “correlação com o desenvolvimento intelectual, podendo ser, ainda, um indicador de fluência verbal” (ANTIPOFF, 2002, p. 37). Observa-se, também, que foram em maior número os parágrafos e as porções de sentido por eles produzidas. Da mesma forma, os que levaram mais tempo escrevendo, obtiveram uma fluência final menor, certamente, em razão do seu excessivo perfeccionismo (Cordioli, 2004). Aqueles que produziram mais parágrafos, apresentaram um menor número de palavras por parágrafo, produziram um maior número de proposições e um maior número de porções de sentido, destacando-se a diversidade de idéias e os “sinais significativos de nível intelectual” (ANTIPOFF, 2002, p. 50). Os que produziram mais palavras por parágrafo, demonstraram menor número de porções de sentido, em virtude do expressivo uso de orações subordinadas adjetivas restritivas as quais formam, com o termo antecedente, “um todo significativo” (ROCHA LIMA, 2001, p.271). Em relação ao número de proposições elaboradas, constatou-se que quanto mais proposições criadas pelos sujeitos, menos palavras por proposições escreveram. Tal averiguação apóia-se no fato destes períodos serem “enunciados relativamente curtos” (BECHARA, 2001, p.406).

A Tabela 2, a seguir, apresenta os resultados da análise das funções mentais dos 9 sujeitos da pesquisa, após a aplicação do teste MM. Similarmente ao que foi feito na tabela 1, as médias das funções mentais foram calculadas e introduzidas na tabela 2. Da mesma forma, foram registrados, na mesma tabela, as médias das funções mentais coletadas pelo Centro Editor de Pesquisa Aplicada – CEPA/RJ (ANTIPOFF, 2000), durante a mesma pesquisa anteriormente mencionada.

Tabela 2 - Teste MM - análise das funções mentais.

<i>Sujeitos</i>	<i>P</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>m</i>	<i>IM</i>	<i>Im</i>	<i>J</i>	<i>j</i>	<i>s+</i>	<i>s-</i>	<i>L</i>
1	09	10	26	23	26	01	24	03	07	00	5
2	09	09	12	13	10	05	04	02	03	02	4
3	06	07	21	11	06	06	13	03	07	06	7
4	02	04	10	10	05	04	12	05	05	07	6
5	10	12	16	12	10	01	21	01	06	00	4
6	01	05	12	12	03	01	05	05	00	00	8
7	02	02	16	14	02	00	01	00	01	00	5
8	02	02	13	18	00	01	04	01	04	00	11
9	01	05	12	15	05	01	01	07	01	00	13
Média	4,67	6,22	15,33	14,22	7,44	2,22	9,44	3,00	3,78	1,67	7,00
Média (pesquisa CEPA)	0,77	1,91	19,25	30,93	2,87	4,59	3,17	3,99	2,55	1,28	28,60

Legenda: Função Perceptiva Impessoal (P); Função perceptiva pessoal (p); Função Mnésica ou Representativa do Real memória social (M) e memória pessoal (m); Função Imaginativa social (IM); Função imaginativa pessoal (im); Função Juízo de Valor Impessoal (J); Função juízo de valor pessoal (j); Função sentimentos positivos (s+); Função sentimentos negativos (s-); Função Lógica (L).

Considerando-se os aspectos quantitativos do uso da expressão verbal, deve ser destacada, na tabela 2, a média obtida na função mental *p* (6,22) dos 9 sujeitos da pesquisa. A comparação da média destes, em relação àquela obtida dos 191 sujeitos da pesquisa CEPA/RJ (1,91) permite observar nos sujeitos do presente trabalho características elevadas de “autopercepção, auto-análise, capacidade de discriminação e sensibilidade.” (ANTIPOFF, 2002, p. 48). Tais características são percebidas no sujeito talentoso, enquanto facetas da inteligência, em suas manifestações de explorar, criar, experimentar e revelar abertura à sensibilidade e realidade circundantes (LANDAU, 2002).

No tocante às funções mentais *M* (15,33) e *m* (14,22) dos sujeitos da pesquisa, terem revelado valores inferiores àqueles apresentados pelos sujeitos da pesquisa CEPA/RJ (19,25 e 30,93), deve-se ao quantitativo de sujeitos mais jovens neste último grupo de pesquisa, justificando-se o fato de que, em relação às funções mnésicas, a partir de vinte anos de idade, nas pessoas em geral, “ocorre um estrangulamento com queda brusca de sua ocorrência” (ANTIPOFF, 1975, p.34). Em relação à média da função mental *IM* obtida dos 9 sujeitos da pesquisa (7,44), comparada àquela alcançada pelos 191 sujeitos da pesquisa CEPA (2,87), revelam-se, nestes primeiros, dados compatíveis com os portadores de altas habilidades, tais como: “vivacidade intelectual, criatividade, originalidade, bom nível escolar (*IM metáfora*)” (ANTIPOFF, 2002, p. 48), e profusão de idéias diferentes sobre o mesmo assunto (LANDAU, 1986). Aspectos relativos à criatividade devem ser considerados como mais uma característica dos portadores de altas habilidades

(PAH), destacando-se a materialidade de sua expressão, uma vez que ela representa, segundo Sternberg, “um julgamento sócio-cultural da inovação, da adequação, da qualidade e da importância de um produto” (apud BARBOSA, 2001, p. 41). Finalizando a análise do quadro das Funções Mentais, ressalta-se a ocorrência de valores menores para a média da função mental *L* dos sujeitos da pesquisa (7,00) comparados aos sujeitos da pesquisa CEPA/RJ (28,60), em razão da ocorrência de um decréscimo desta função, a partir dos dezessete anos (ANTIPOFF, 1975).

### 3.2 MATRIZES PROGRESSIVAS RAVEN – ESCALA GERAL

Tabela 3 - Matrizes Progressivas de Raven - escala geral.

<i>Sujeitos da pesquisa</i>									<i>Média</i>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
95	95	95	95	95	95	95	90	95	94,44

A Tabela 3 revelou que um dos sujeitos da pesquisa enquadra-se no percentil maior que 90, o que o classifica como alguém que apresenta “inteligência definitivamente superior à média,” enquanto os outros estão inseridos no percentil maior que 95, sendo este valor demonstrativo de “inteligência superior.” (RAVEN, 2000, p. 19). Buscando-se fazer comentários sobre um teste que se propõe a observar a “clareza do pensamento.” (RAVEN, 2000, p. 6), destaca-se a função objetiva a qual se presta que é medir, em cada sujeito, a capacidade de demonstrar “a aptidão espacial, o raciocínio indutivo, a precisão perceptiva,” (ANASTASI, 1977, p. 294). A medida obtida e apresentada em termos de percentil revelou sujeitos cuja inteligência se encontra entre o patamar “definitivamente superior à média e o superior” (RAVEN, 2000, p.19).

Tomando-se o teste Raven em seus aspectos passíveis de análise qualitativa, compreende-se a resposta superior intelectual dos sujeitos, como sua “habilidade de construir uma nova estrutura, a partir das bases da informação disponível para o desenvolvimento de novas idéias” (LANDAU, 1986, p.18)

A administração do teste permitiu, também, observar nos sujeitos seus movimentos corporais, expressões faciais e comportamentos que revelaram seu estado emocional. Apenas 2 sujeitos em 9 demonstraram uma certa impaciência em terminar o teste, enquanto os outros 7 o realizaram sem manifestá-la.

### 3.3 COEFICIENTE DE RENDIMENTO ACADÊMICO

Tabela 4 - Coeficientes de rendimento acadêmico.

<i>Sujeitos da pesquisa</i>									<i>Média</i>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
9,96	7,3	8,33	8,5	8,5	6	9,4	7,5	9,1	8,3

Percebe-se, na tabela acima, que 8 sujeitos situaram-se num patamar acima de 6,0. Esta informação é complementada pelo quadro a seguir que apresenta as falas dos sujeitos da pesquisa relacionadas ao seu desempenho escolar/acadêmico.

Quadro 1- Falas relacionadas ao rendimento acadêmico.

	Sujeitos da pesquisa								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>O Desempenho Escolar/Acadêmico</b>	“Eu sempre fui boa aluna. Estudei em escola particular até a 3ª série do Fundamental, quando as coisas ficaram difíceis lá em casa e tive que ir para a escola pública. Foi um caos total. Meu rendimento caiu, porque eu me sentia só, e o ambiente era péssimo.	“[...] fui excelente aluna no 2º Grau. Na faculdade, tive grande dificuldade de terminar. O TOC me afetou muito, hoje eu sei, mas na época não, e levei nove anos para terminar Medicina, por inúmeros problemas emocionais”	“Meu desempenho acadêmico foi excelente, mesmo tendo, deliberadamente, repetido o ano, só para que minha família parasasse de me considerar CDF. Estudava com prazer. Também fui excelente aluna na faculdade.”	“Fui muito boa aluna, até a sétima série, depois parei por depressão e voltei. Fiquei me sentindo só, me desinteressei de estudar e fui me arrastando até terminar o 2º Grau. Na faculdade tiro notas altas.”	“Minhas notas sempre foram muito altas. Imagine se a filha da professora pode tirar notas baixas! Minha família e os colegas iam falar! No 2º Grau e na faculdade, já estava acostuma-da a tirar notas altas.”	“Precisei fazer um trabalho que valia 0,5 e acabei montando uma palestra. As pessoas ficaram impressionadas com o fato; pensam que sou maluca.”	“[...] nunca fui aluna exemplar, ao contrário, eu era aluna mediana. A escola não era nada interessante para mim, era repetitiva. Hoje, no curso de Gastronomia, eu faço muito bom trabalho, tenho um CR alto.”	“[...] Meu desempenho na escola foi muito bom em português, história, mas não matemática, detestava esta matéria. Já na faculdade, meu desempenho é muito bom, meu CR é 9,1 e não aceito menor. Sou aluno-monitor.”	“Na escola, meu desempenho era muito bom, mas na faculdade, sem meu grupo de colegas, fracassei várias vezes, até conseguir terminar. Foi terrível a minha solidão.”

Observa-se que 4 sujeitos declararam ter fracassado na escola de 1º ou 2º graus, por razões que vão desde uma grande exigência da família direcionado ao sujeito, um não reconhecimento do talento, a perda do grupo de companheiros, até chegar à depressão ou mascaramento de mesma (CHABROL, 1990), por meio do isolamento em relação aos colegas. Destaca-se o fato do sujeito 3 haver repetido, deliberadamente, uma das séries escolares, como resposta à pressão parental, para se desvincular da representação social na qual seus familiares se ancoraram (FARR, 1999), vendo-o como alguém cujo comportamento dedicado caracterizava-o como aluno exemplar (RANGEL, 1997). Outros dois sujeitos, 2 e 9, respectivamente, declararam fracasso e demora na conclusão de seus cursos de graduação: o primeiro pela depressão relacionada ao TOC, e o segundo pelo sentimento de solidão e perda do grupo de colegas da escola. Convém destacar a preocupação do sujeito 5 com a imagem que o grupo social e a família faziam dele, enquanto filho de professora. Ressalta-se, também, o desinteresse suscitado pela escola no sujeito 7, no constante reforço da família e da escola em relação à boa escrita do sujeito 8 e do perfeccionismo descrito pelo sujeito 6.

### 3.4 QUESTIONÁRIO BASEADO NO MODELO TRIÁDICO DE RENZULLI & MÖNKES

Quadro 2 - Falas relacionadas ao reconhecimento da manifestação de altas habilidades pela família e escola.

S	As habilidades reconhecidas pela família	As habilidades reconhecidas pela escola (corpo docente e funcionários)	As habilidades reconhecidas pelos colegas de escola
1	<i>"Meus familiares: pais, avós, tios e primos reconheciam que eu tinha talento para desenhar e escrever. Diziam, também, que eu tinha talento para as artes, mas que a carreira não ia ser vantajosa, em termos financeiros..."</i>	<i>"Na escola, todos me pediam para escrever redações. Os professores diziam que eu era muito boa nisso..."</i>	<i>"[...] muitas vezes, meus colegas me pediam ajuda para fazer a redação para eles ou iniciar uma história, porque não tinham boas idéias...Gostavam dos meus desenhos também."</i>
2	<i>"Eu desenhava e tocava bem piano. Gostava de ler, pesquisar assuntos científicos. Eu tinha talento para desenho artístico também. Hoje, não desenho mais nada [...] Minha mãe e meu pai me incentivaram a procurar uma carreira promissora."</i>	<i>"Na escola que eu estudei, o importante eram as notas altas e não outras habilidades."</i>	<i>"Eu era tão tímida que um ou outro percebia que eu desenhava bem e se interessava pelos meus desenhos. Nunca mostrei nada, abertamente, para colegas."</i>
3	<i>"...eu sempre tive queda para a literatura. Sempre me expressei bem ao escrever, era o que todos diziam, lá em casa."</i>	<i>"Meus professores sempre disseram que eu escrevia muito bem e que era criativa. Só isso."</i>	<i>"[...] meus colegas até que reconheciam meus talentos de escrita e de boa apresentadora de trabalhos. Eu era sempre escolhida e disputada nos trabalhos de grupo."</i>
4	<i>"A pesar de ter muito talento para a pintura, desenho e artes, e minha família reconhecer isso, não eram atributos muito valorizados"</i>	<i>"Quando era aluna do. 1º e 2º Graus, jamais recebi elogios pelos desenhos que fazia. Para os professores, bons eram os alunos que tiravam boas notas em matemática"</i>	<i>"[...] por eu ser muito fechada, retraída, poucas pessoas sabiam que eu desenhava e pintava. E para as que sabiam, eu fazia desenhos, para dar de presente."</i>
5	<i>"Apesar de ter muita habilidade para os esportes, nunca fui estimulada pela minha família."</i>	<i>"[...] como eu disse, eu era muito boa nos esportes. Jogava vôlei com muita desenvoltura, mas não me incentivaram a jogar como profissional."</i>	<i>"Eu era muito insegura e não me mostrava muito, procurava agradar a todos para ser aceita, daí ter medo de me destacar. Quanto menos me vissem, melhor."</i>
6	<i>"[...] eu sabia bordar bem, mas esqueci. Adoro fazer ginástica com ritmo, como se fosse um ballet. Eu danço muito bem. Quando era pequena, minha mãe queria que eu fizesse ballet.. Não sei porque, mas não quis. Hoje, me arrependo "</i>	<i>"Os professores me elogiavam diziam que eu era ótima aluna, mas não davam bola para talento de ninguém."</i>	<i>"Naquela época talento era quem era muito bom em matemática e tirava notas muito altas. Meus dotes de dança nunca foram percebidos."</i>
7	<i>"Eu sempre fui muito criativa. Desenhava muito bem, sabia fazer coisas muito bonitas de artesanato. Minha família achava lindo, mas nada além disso."</i>	<i>"Quando criança, os professores até percebiam minhas habilidades manuais, mas só isso. Hoje, eu, faço meus doces e salgados, muito bem. Tenho estas habilidades que são trabalhadas no curso de Gastronomia."</i>	<i>"Meus desenhos eram elogiados pelas minhas colegas e eram dados de presente por mim a elas. Muitas vezes fizeram parte de trabalhos da escola."</i>
8	<i>"Eu sempre fui uma criança muito observadora e reflexiva. Meu avô percebia que eu era assim. Eu gostava muito de escrever. Minha família sempre valorizou muito isso."</i>	<i>"Tenho habilidade para escrever. Escrevo muito bem, desde criança. Eu recebi muitos elogios por escrever bem e sou aluno-monitor."</i>	<i>"[...] eu sabia mesmo era escrever. Isso eu fazia muito bem. Meus colegas sempre pediam para eu fazer os textos dos trabalhos."</i>
9	<i>"Bom..., habilidades mesmo eu só tinha em matemática. Eu gostava de números. Não me lembro de minha família dizendo nada sobre minhas habilidades."</i>	<i>"Como eu disse, eu era muito bom em números e cálculos, tirava boas notas e os professores me elogiavam muito."</i>	<i>"[...] sou uma negação para desenho e não entendo nada disso. Meu negócio sempre foi matemática, números. Eu ajudava meus colegas nos deveres de casa."</i>

O quadro 2 apresenta as falas dos sujeitos da pesquisa relacionadas às perguntas sobre a forma como suas habilidades foram observadas pela família, escola e companheiros. Organizando-se o relato dos sujeitos, concisa e numericamente, em sua história particular, é observado que 7 deles tiveram suas habilidades reconhecidas pela família, sendo 1 sujeito estimulado a desenvolver seu talento para a dança e outro a perseverar na habilidade para escrever. Dentre os outros 5 sujeitos, 1 revelava talento para o esporte e 4 para as artes em geral. Tais manifestações não foram tomadas pelas famílias como prenúncio de sucesso, portanto, não mereciam incentivo, por não atenderem às suas normas sociais (DEL PRETTTE; DEL PRETTTE, 1999). Em relação às habilidades identificadas nos sujeitos pela escola, 5 deles foram reconhecidos em seus talentos, mas 4 sujeitos não obtiveram tal reconhecimento. Uma vez mais, as expectativas escolares dirigidas aos estudantes revelaram desconhecer talentos por eles demonstrados e expressaram a tendência popular de se tomar como superdotado aquele que apresenta notas altas, principalmente em matemática (METTRAU, 2000). Finalizando-se a análise, 7 sujeitos declararam que seus colegas percebiam suas habilidades, provavelmente pelo fato das crianças não estarem completamente definidas em seus conceitos, uma vez que a construção destes ocorre nas interações sociais (VYGOTSKY, 1994).

### 3. 5 QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO COMPORTAMENTO OBSESSIVO-COMPULSIVO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Quadro 3 - Falas colhidas do questionário.

S	Ruminações Mentais	Simetria/Ordenação ou Desordem	Checagem	Demora na Realização de Tarefas	Perfeccionismo	Evitações e Compulsões
1	“Penso num problema o dia inteiro, mesmo no trabalho...”	“Não suporto coisas tortas ou desalinhadas. Minhas almofadas devem estar sempre simétricas.”	“Checava o gás e a porta até cinco vezes. Hoje, enquanto checo, fico atenta, para não repetir a ação.”	“Costumo fazer as coisas obedecendo a etapas e demoro muito cumprindo-as.”	“Tudo que eu faço, da comida ao texto, tem que ser bem-feito.”	“Eu crio maneiras de evitar começar uma nova tarefa, porque exijo muito de mim.” “Costumo ter compulsão alimentar também.”
2	“É uma ruminação mental cansativa e desagradável o dia todo.”	“Não sou uma pessoa organizada. Tenho muita dificuldade com isso.”	—	“[...] eu demoro muito para fazer as coisas porque elas precisam ser muito bem-feitas.”	“Sou perfeccionista. Faço e refaço um trabalho, mil vezes.”	“[...] o estresse de fazer algo difícil, me faz deixar para depois o que tenho para fazer, para não sofrer por errar.” “[...] Tenho compulsão por cigarro.”

Quadro 3 - Falas colhidas do questionário (continuação).

S	Ruminações Mentais	Simetria/Ordenação ou Desordem	Checagem	Demora na Realização de Tarefas	Perfeccionismo	Evitações e Compulsões
3	"Fico com uma coisa, na cabeça, me perturbando, e penso: não vou conseguir resolver isso nunca."	"[...] tenho uma ordem para arrumar a mesa do jantar que é sempre a mesma."	"Eu arrumo os guardanapos sempre com a ponta para baixo."	"Se eu tenho que produzir um texto, formato e checo isso uma porção de vezes. Demoro muito tempo, fazendo as coisas."	"Fazer as coisas de qualquer jeito? Nunca, negativo! Tem que ser muito bem-feitas."	"Eu tenho compulsão por controlar as pessoas (marido, filhos) em todas as situações; se vão sair, se esqueceram algo... Eles ficam irritados."
4	"[...] fico remoendo um assunto o tempo todo na minha cabeça, tentando resolver."	"No trabalho, eu vivo arrumando as pilhas de processos, porque me irrita a bagunça."	"Toda a noite eu verifico o gás, às vezes duas vezes."	"[...] sou muito meticulosa, vejo todos os detalhes do que faço e levo um tempão fazendo isso."	"No trabalho, sou perfeccionista, na aparência, na digitação de textos, comigo e com tudo o que faço."	"Tenho medos. Tenho fobia de elevador e procuro evitar. Tenho também boca nervosa."
5	"[...] aí eu fico ruminando o problema e digo: eu não vou conseguir resolver..."	"Eu detesto tapete torto. O que é para estar reto, tem que estar reto."	"Uma coisa que eu checo muito é o boiler, mesmo que o meu marido tenha visto."	"[...] fico horas fazendo um trabalho, até sair do jeito que eu quero. Aí, saio atrasada para tudo, até para o trabalho."	"No trabalho, quando um texto tem que sair muito bem-feito, é para mim que entregam."	"Tenho compulsão por comida. Parece que tenho um vazio que nunca vai ser preenchido"
6	"Quando eu tenho uma tarefa específica, me atormento de pensar nela. Fico pensando em como realizá-la bem."	_____	"Quando aprendo algo interessante, fico checando, comigo mesma (maluquice), para ver se a informação foi armazenada."	"Como eu demoro para fazer as tarefas, começo, praticamente, no mesmo dia em que elas são pedidas, por medo de me atrasar."	"Precisei fazer um trabalho que valia 0,5 e acabei montando uma palestra. As pessoas ficaram horrorizadas."	"Evito decidir situações, por dificuldade de escolhas ou medo de falhar na execução das tarefas."
7	"Minha cabeça parece que vai explodir, de tanto que eu fico pensando num problema."	"Sou muito desorganizada. Manter a ordem comigo é difícil."	_____	"Não sou rápida para fazer minhas coisas, costumo ter dificuldade de realizá-las a tempo."	"Meus trabalhos da faculdade devem estar perfeitos, sempre."	"Na verdade, tenho muita dificuldade em me ajustar ao tempo. Tenho também mania de colecionar jornais e revistas."

Quadro 3 - Falas colhidas do questionário (continuação).

S	Ruminações Mentais	Simetria/Ordenação ou Desordem	Checagem	Demora na Realização de Tarefas	Perfeccionismo	Evitões e Compulsões
8	“Se eu tenho uma prova, fico pensando nela o tempo todo. Se eu converso algo importante com alguém, fico pensando no assunto o dia inteiro.”	“[...] não sou nem um pouco organizado, pelo contrário, quanto mais coisas para fazer, mais desordem.”	“[...] leio e releio alguma coisa até a exaustão e confiro para ver se entendi, porque sempre penso que não foi o bastante”	“[...] demoro muito para fazer trabalhos, por medo de não saber fazer direito e cometer erros.”	“[...] até meus amigos percebem e minha mãe diz que sou assim, desde pequeno: não gosto de notas menores que 8,5”	“É muito comum eu demorar demais, fazendo um trabalho de faculdade, por pensar que vai ser uma coisa muito difícil. Além disso, tenho mania de sair pela casa com um objeto na mão, largá-lo num canto e pegar outro, quando tenho algo na cabeça. Sumo com várias coisas, sem querer.”
9	“Eu me perco nos pensamentos que me invadem, mesmo quando estou fazendo um trabalho para um cliente.”	“Minha desordem é grande, por ser muito desatento. Não sei onde ponho muitas coisas, sou distraído.”	“Não costumo checar, ao contrário, sou muito esquecido.”	“Eu demoro para terminar meus trabalhos, porque fico pensando em todas as alternativas possíveis para realizá-lo.”	“Se um trabalho vai ser feito, por que não fazê-lo muito bem-feito? Eu fico satisfeito e o cliente também.”	“Eu me vejo divagando, quando tenho um trabalho difícil pela frente. É uma espécie de mecanismo de defesa para não me estressar com algo difícil. Faço sem sentir. Quando vejo, estou divagando, para evitar o sofrimento do trabalho.”

O quadro acima evidencia os trechos mais significativos das respostas dos sujeitos da pesquisa, no que diz respeito ao TOC. Estes trechos deram origem aos núcleos de sentido do conteúdo das entrevistas realizadas com os sujeitos (BARDIN, 1977). Percebe-se que em relação ao comportamento de *Ruminações Mentais*, todos os 9 sujeitos o apresentam, expressando-as por meio de preocupações, dúvidas ou incertezas que podem sugerir “conflitos de emoções opostas” (KAPLAN, SADOCK; GREBB, 2003, p. 569). No que diz respeito à manifestação de *Simetria/Ordem*, 6 sujeitos também exibem este comportamento, enquanto 3 revelam *Desordem*, possivelmente pela necessidade de que “as coisas estejam exatas” (CORDIOLI, 2004, p. 65) ou pela ansiedade provocadora do comportamento de desordem, gerada pela demanda dos seus próprios pensamentos obsessivos (vide sujeito 8). No tocante a expressar o ritual de *Checagem*, 7 sujeitos o realizam, revelando, uma vez mais, o medo de que algo catastrófico possa ocorrer (NOPPEN et al., 2000). Em relação à *Demora na Realização de Tarefas*, os 9 sujeitos

admitiram que revelam comportamento de postergação ou demora na realização das mesmas, demonstrando sua necessidade de executar as tarefas sem falhas (CORDIOLI, 2004). Quanto ao *Perfeccionismo*, todos os sujeitos declararam esta característica em suas ações, ao demonstrarem uma severa autocrítica quando realizam uma tarefa (CORDIOLI, 2004). Evidenciou-se que ao citar os comportamentos de *Evitações*, 6 confirmaram realizá-los, como forma de fuga a situações geradoras de ansiedade (ARAÚJO, 1998). Quanto às *Compulsões*, 5 declararam apresentar algum comportamento desta natureza, configurando-se, assim, a busca não consciente destes sujeitos no alívio de sintomas obsessivos (NOPPEN et al., 2000).

### 3.6 ESCALA YALE-BROWN

Tabela 5 - Escala de Obsessão-Compulsão de Yale-Brown (Y-BOCS).

	Sujeitos da pesquisa									Média
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
<b>O</b>	10	10	11	5	12	12	12	11	13	10,6
<b>C</b>	5	15	3	6	2	0	14	8	14	7,4

A Tabela 5 expressa os sintomas obsessivo-compulsivos dos sujeitos da pesquisa, segundo Cordioli (2004), evidenciando seu caráter presente, constante, intrusivo e recorrente, em conformidade com as características da síndrome do TOC, uma vez que os escores de 10 a 13, para 8 sujeitos e o escore 5 para apenas 1 deles, ressaltam a dificuldade que ainda apresentam, em relação aos seus pensamentos obsessivos, por serem estes sintomas os mais difíceis de se lidar e os últimos a se extinguirem durante o processo terapêutico (CORDIOLI, 2004). Quanto às compulsões, 3 sujeitos demonstraram escore entre 14 e 15, enquanto 6 outros revelaram escores entre 0 e 8, fato compreensível, por serem os primeiros sintomas a diminuírem, até se extinguirem, a partir do trabalho terapêutico.

## 4 CONCLUSÕES

### 4.1 A RELAÇÃO ENTRE TRANSTORNO OBSESSIVO-COMPULSIVO E ALTAS HABILIDADES

A comparação entre as falas constantes dos quadros 1, 2 e 3 permite estabelecer paralelos entre os comportamentos de sujeitos com sintomas ou transtorno obsessivo-compulsivo e aqueles demonstrados pelos portadores de altas habilidades. A análise das falas relativas às *ruminações mentais*, características próprias do TOC, indica que a totalidade dos sujeitos apresentou tais sintomas. O mesmo ocorreu, no que diz respeito ao comportamento de *demora na realização da tarefa e perfeccionismo* (ver quadro 3). Estas últimas características do TOC também estão expressas nos quadros 1 e 2, a partir da grande preocupação revelada pelos sujeitos da pesquisa, quando da realização de seus trabalhos acadêmicos. A seu

modo, cada um confessou o sofrimento vivenciado por submeter-se a ações e padrões de controle por eles mesmos criados, em busca do alcance da produção perfeita.

Recentes pesquisas internacionais (DELOU et al., 2003), envolvendo portadores de altas habilidades de nove países, entre eles o Brasil, revelaram que o perfeccionismo, uma das características deste grupo social, apresenta aspectos positivos, tem suas implicações culturais e deve ser observado por pais e professores, quando não se constitui numa manifestação saudável do sujeito. Segundo Davis e Rimm (1994), alguns estudantes com altas habilidades podem revelar, além do baixo-desempenho escolar, derivado de seus mecanismos de evitar competir, para não se arrisquem a fracassar, um desmedido perfeccionismo na elaboração de trabalhos que podem nunca ser concluídos.

Relatos de histórias de perfeccionismo nas séries escolares iniciais, por vezes ligadas a uma exigência parental, em termos de comportamento e desempenho, com término em fracasso nos estudos, quando chegam ao Segundo Grau, são casos que de fato ocorrem (DAVIS e RIMM, 1994; DELOU, 2003). Esta foi a situação vivida pelo sujeito 4, quando declarou ter sido muito boa aluna até a 7ª série do Fundamental, e a partir daí, ter sofrido uma depressão, saído da escola, retornado, porém muito desestimulado, haver repetido o 3º ano do Segundo Grau três vezes e, então, conseguir terminá-lo.

Desenvolver repulsa à competição, comportamentos de medo de falhar, concepções de *ou tudo ou nada* e paralisação por meio da *postergação de ações*, também se evidenciam nas falas (ver quadro 3) de 6 sujeitos que manifestam comportamentos de *Evitação* (CORDIOLI, 2004). A partir deste quadro, percebe-se, que 5 sujeitos apresentam comportamento relacionado à *Compulsão*, seja em forma de ações ou pensamentos. Pode-se destacar a presença da co-morbidade do TOC, manifesta pelo *transtorno alimentar* (compulsão) em 5 destas pessoas, ressaltando-se que 4 sujeitos do sexo feminino e um do sexo masculino declararam apresentá-la. Mais uma vez, pesquisas internacionais tomam esta direção, ao afirmarem que problemas emocionais apresentados por estudantes portadores de altas habilidades (FOURIE, 2001), entre eles o comportamento perfeccionista, podem gerar respostas como: transtornos alimentares (anorexia e bulimia), depressão e suicídio (JANSEN, 2001). O resultado da expressão dos comportamentos anteriormente descritos, não raro, é o fracasso escolar, a depressão e grandes problemas de relacionamento na família, na escola e com os amigos. Da mesma forma, Davis e Rimm (1994) descrevem em estudantes talentosos, comportamentos de agressividade, hostilidade e afastamento.

A escola deve estar atenta ao fato de que atividades repetitivas, ensino ministrado de maneira mecânica e dado à memorização, exercícios pouco criativos cuja finalidade não se mostra objetiva e clara, representam um grande desestímulo para todos os sujeitos, indiscriminadamente (ALENCAR; VIRGOLIN, 1999). Considerar-se, portanto, o desenvolvimento de atividades enriquecedoras para os

sujeitos com altas habilidades, superdotação ou talentos representa, primeiramente, reconhecer, na singularidade destes, um direito de expressão, na existência de um talento, uma oportunidade de mediá-lo, desenvolvê-lo, aprender com ele e auxiliá-lo a se conduzir ética e produtivamente, em termos sociais.

Quanto aos pais, o discurso dos sujeitos sugeriu que o olhar vertido por estes primeiros sobre eles, filhos talentosos, é algo como eu te vejo assim. Esta é uma forma de anunciar o que o sujeito deve ser (KEHL, 1988). Os filhos, tacitamente, compreendem a mensagem, pois a representação do afeto parental vem a ser por eles concebida como vinculada ao seu bom comportamento e subordinado ao desejo destes pais (MILLER, 1997). Assim sendo, a pronta resposta dos sujeitos aos pais é revelada pela extrema facilidade no aprendizado, em geral, inclusive escolar (LANDAU, 2002). A vida destes sujeitos, entretanto, pode se complicar muito, se eles demonstrarem os comportamentos referentes ao TOC, tais como: isolamento social, vergonhas, medo de críticas e exposições, entre outras manifestações (NOPPEN et al, 2000).

O TOC encontra seu espaço também entre eminentes figuras talentosas da história da humanidade. Charles Chaplin, um perfeccionista obsessivo-compulsivo, repetia suas cenas nos filmes, inúmeras vezes, até produzir a imagem exata da mensagem que ele queria transmitir à audiência, amargando o fato de nenhum produtor ter sido capaz de compreendê-lo, a ponto de dirigi-lo (BRITANNICA, 1993). Tão obsessivo quanto Chaplin, Mozart passava horas, e até dias, executando uma obra ao piano, até que a mesma saísse perfeita. O compositor era capaz de abandonar um grupo de pessoas com as quais estivesse conversando, porque notas musicais vinham-lhe à mente e a necessidade de compor uma música era insuportável (ELIAS, 1995).

Histórias de talentos excêntricos e incompreendidos fazem sentido, atualmente, quando se observa seu comportamento obsessivo-compulsivo. Identificar os sujeitos talentosos, e os talentosos com SOC/TOC, oferecendo-lhes a oportunidade de desenvolverem suas habilidades, implica a possibilidade de ganhos para todo este grupo de pessoas que certamente crescerá em termos emocionais, cognitivos e sociais.

#### **4.2 A UTILIDADE E APLICAÇÃO DOS PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO**

As atividades enriquecedoras caracterizam-se pela diversidade de ofertas para as quais se prestam, buscam trabalhar as áreas do conhecimento e interesse dos talentosos, pautam-se na realização de atividades de cunho pedagógico e se valem de estratégias criativas e adaptadas ao currículo que venha a ser desenvolvido (NOVAES, 2002). Tais atividades podem ser realizadas em modalidades individuais, agrupadas por área de interesse e talento (MEC, SEESP, 1995), através de projetos, pesquisas, gincanas e exposições, em intercâmbio com outras turmas da escola (BARBOSA, 2005).

Considera-se de fundamental importância o apoio familiar nestas atividades, pois “é necessário que a comunidade toda, todos os pais e todos os professores sejam chamados a participar” (GUENTHER, 2000, p. 208). Desta forma, tanto escola, quanto comunidade estarão trabalhando para evitar o desperdício dos talentos que muito poderão contribuir, socialmente, num futuro próximo (ANTIPOFF, 1992; DAVIS ; RIMM, 1994; GUENTHER, 2000, METTRAU, 2000, NOVAES, 2002).

Para que se inicie este atendimento, faz-se necessário proceder a um levantamento das habilidades que o sujeito apresenta, a fim de que sejam planejadas futuras tarefas a serem desenvolvidas com ele. Vale lembrar, como exemplo, que ao se trabalhar com um estudante que tem por hábito proceder a rituais de escritas demoradas, querendo fazê-las perfeitas, combinar com ele a limitação de seu tempo para executar a tarefa, como forma de fazê-lo resistir ao comportamento obsessivo (PACKER, 2000). Ressalta-se que se mecanismos de evitação se mostrarem paralisantes para o sujeito, em se tratando de alguém que apresenta dificuldades de interação social, pode-se, por exemplo, lançar mão do grupo de colegas com os quais ele esteja habituado a trabalhar, sem deixá-lo com a sensação de menos valia ou dependência, valorizando-se, continuamente, a importância de sua produção para os demais, destacando-se a construção de um trabalho idealizado por várias cabeças e feito por muitas mãos. Desta forma, a modalidade mais apropriada de atendimento às necessidades que este sujeito apresenta, deve contar com o compartilhar de todos os alunos, portadores de altas habilidades ou não, através de “propostas de enriquecimento curricular” (NOVAES, 1999, p. 30).

Em relação ao SOC/TOC, convém ser iniciada uma conversa particular com o sujeito, a fim de se indagar se os comportamentos relativos ao problema são por ele percebidos e se o incomodam. A atitude de se iniciar um diálogo com a turma, no intuito de prepará-la para uma interação mais ampla com o sujeito PAH/SOC/TOC, sem despertá-la para a síndrome ou nomeá-la, é fundamental. Deve-se, entretanto, evitar ressaltar o comportamento relacionado ao TOC e evidenciar todos os acertos e ganhos deste sujeito (PACKER, 2000). Enquanto mediação do problema, metas e estratégias lúdicas para auxiliar a desenvolver as habilidades do sujeito devem ser estabelecidas (DAVIS; RIMM, 1994). Convém, entretanto, observar a necessidade de auxílio psicoterápico, em situações nas quais as estratégias cognitivas e psicopedagógicas não atenderem completamente às necessidades dos sujeitos, sem deixar, contudo, de continuar a desenvolver as atividades enriquecedoras. Nestas situações, faz-se necessário a intervenção da Saúde, através do auxílio da terapia cognitivo-comportamental (CORDIOLI, 2004; NOPPEN et al., 2000; PARKER, 2000).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O atendimento ao portador de altas habilidades que manifesta o sintoma ou apresenta o TOC representa uma questão de interface entre Educação

e Saúde. A adoção de programas de enriquecimento, como um dos instrumentos desta interface, pode colaborar para evitar uma dupla exclusão do sujeito: aquela decorrente de uma rejeição do ambiente escolar às suas manifestações de SOC/TOC, e aquela que se origina na apatia que o portador de altas habilidades demonstra em relação a um programa escolar monótono, que além de mascarar e desperdiçar talentos, pode gerar, segundo Alencar e Virgolin (1999) um ambiente desfavorável à manifestação do talento em sala de aula.

Considera-se, para finalizar, que este estudo alcançou seu objetivo de apontar a necessidade de mediação, através de programas de enriquecimento, dos sujeitos com altas habilidades, bem como daqueles que apresentam altas habilidades e comportamento obsessivo compulsivo. Aponta-se, igualmente, a importância de se dar continuidade a investigações nesta temática, a fim de que sejam oferecidas futuras contribuições aos sujeitos portadores de altas habilidades com TOC ou que apresentam seus sintomas.

#### REFERÊNCIAS

- ABOU-JAMRA, C. C.; CASTILLO, M. T. U. R. Teste de matrizes progressivas de Raven. In: ANCONA-LOPEZ, M. (Org) *Avaliação da inteligência II*. São Paulo: EPU, 1987.
- ADRATT, E.; DERBLI, T. C. G. *Transtorno obsessivo-compulsivo na infância e adolescência*. 2001, 25 f. Monografia (Trabalho de conclusão de curso) - Hospital Universitário Evangélico de Curitiba. Disponível em: <http://www.pediatriaevangelico.com.br/cient/liv/toc.htm>, 2001. Acesso em: 12 nov. 2004.
- ALENCAR, E. S.; VIRGOLIN, A M. R. Dificuldades emocionais e sociais do superdotado. In: NUNES SOBRINHO, F. P., CUNHA, A. C. B (Orgs) *Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta: práticas e reflexões*. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.
- ANASTASI, A *Testes psicológicos*. São Paulo: EPU, 1977.
- ANTIPOFF, H. *A educação do bem-dotado*. Rio de Janeiro: SENAI/DPEA, 1992, v. 5. (Coletânea das obras completas escritas de Helena Antipoff)
- \_\_\_\_\_. *Teste MM*. Rio de Janeiro: CEPA, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Teste MM*. Belo Horizonte: Ibérica, 1975.
- ARAÚJO, L. A 1998. Transtorno obsessivo-compulsivo. In ITO, L. (Org.), *Terapia cognitivo-comportamental para transtornos psiquiátricos*. Porto Alegre: Artemed, 1998.
- BARBOSA, M. C. D. L. *A inteligência prática na sala de aula: a inclusão das diferenças e o compartilhar das altas habilidades*, 2001, 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- BARBOSA, M. C. D. L. *Programas de enriquecimento na mediação dos talentos e da escolha profissional de estudantes portadores de altas habilidades/superdotados: o papel do orientador educacional*. 2005, 45f. Monografia (Pós-graduação em Orientação Educacional/Vocacional) Faculdade de Educação, Universidade Candido Mendes.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

- BRASIL. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área das altas habilidades*. Ministério de Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, MEC/SEESP, Brasília, 1995.
- CHABROL, H. *A depressão do adolescente*. Campinas: Papyrus, 1990.
- CORDIOLI, A. V. *Vencendo o transtorno obsessivo-compulsivo*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DAVIS, G. A.; RIMM, S. B. *Education of the gifted and talented*. 3. ed. Boston: Allyn & Bacon, 1994.
- DEL PRETTTE, Z. A. P.; DEL PRETTTE, A. Componentes das habilidades sociais. In: *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DELOU, M.C. et al. Perfeccionism: international case studies. *Gifted and talented international*. Williamburg, v. 18, n. 2, p. 67-57, 2003.
- EISENHARDT, K. M. Building a theory of case study research. *Academy of management review*, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.
- ELIAS, N. *Mozart: sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- FARR, R. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) *Textos em representações sociais*. 5. ed., Petrópolis: Vozes, 1999.
- FOURIE, D. Eating disorders and the gifted child. The World of Information: Opportunities and Challenges for the gifted and talented. In: BIENNIAL CONFERENCE OF THE WORLD COUNCIL FOR GIFTED AND TALENTED CHILDREN, 14, Barcelona... *Anais*, Barcelona, 2001, p. 81.
- GUENTHER, Z., C. *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- JANSEN, C., A. *Perfectionism and the gifted child: Dr Jekell and Mr Ryde? The World of Information: Opportunities and Challenges for the gifted and talented*. In: BIENNIAL CONFERENCE OF THE WORLD COUNCIL FOR GIFTED AND TALENTED CHILDREN, 14, Barcelona... *Anais*, Barcelona, 2001, p. 56.
- KAPLAN, H., SADOCK, B. J.; GREBB, J. A. Transtorno obsessivo-compulsivo. In: COMPÊNDIO DE PSIQUIATRIA: ciências do comportamento e psiquiatria clínica. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- KEHL M. R. Masculino/feminino: o olhar da sedução - espelho, mãe. In: NOVAES, A. (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- KOKOT, S. *Help, our child is gifted!* Republic of South Africa, Centurion, 1999.
- LANDAU, E. *A coragem de ser superdotado*. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.
- LANDAU, E. *Criatividade e superdotação*. Rio de Janeiro: Livraria Eça Editora, 1986.
- LEROUX, J.; MCMILLAM, E. *Smart teaching*. 1. ed. Ontario: Pembroke Publishers, 1993.
- METTRAU, M. B. *Inteligência: patrimônio social*. Rio de Janeiro: Dunya, 2000.
- MILLER, A. *O drama da criança bem dotada: como os pais podem formar (e deformar) a vida emocional dos filhos*. São Paulo: Summus, 1997.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, MEC: SEESP, Série Diretrizes 9, 1995.
- MÖNKES, F. J. Diferenciação e integração: uma perspectiva histórica e internacional. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE SOBREDOTAÇÃO, Porto. *Anais ...* Porto, out. 1996.
- NEIVA, P.; PASTORE, K. *Mentes que aprisionam*. Matéria apresentada na edição 1852 da Revista Veja, ano 37, de 5 de maio de 2004.

- NOPPEN, B., L. Van et al. *Aprendendo a viver com o TOC: transtorno obsessivo-compulsivo*. 4 ed. Trad. Ana Hounie. São Paulo: Departamento de Psiquiatria da FMUSP/Proto, 2000.
- NOVAES, M. H. Características comportamentais do superdotado e suas implicações no contexto pedagógico: a criatividade no contexto escolar. Texto digitado. In: SEESP/MEC. *Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação*. Rio de Janeiro: MEC, 2002.
- NOVAES, M. H. *Talento e superdotação*. Rio de Janeiro: PUC, 1999.
- PACKER, L., E. *Tips for accommodation students with obsessive-compulsive disorder*. Disponível em: [http://www.tourettesyndrome.net/tips\\_ocd.htm](http://www.tourettesyndrome.net/tips_ocd.htm), 2000. Acesso em: 11 nov. 2004.
- PADRÓN, I. *Las necesidades educativas de todos los superdotados*. 1. ed., Espanha: Edición Personal, 2000.
- PEREIRA, V. L. *A identificação da superdotação na família, escola e sociedade*. In: SEESP/MEC. *Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação*. Rio de Janeiro: MEC, 2002.
- RANGEL, M. *Bom aluno: real ou ideal ? contribuições da teoria da representação social à pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- RAVEN. *Matrizes progressivas: escala geral*. Trad.de Francisco Campos. Rio de Janeiro: CEPA, 2000.
- RECHE, C. E. G. *Transtorno obsessivo-compulsivo*. In: ABREU, C. N. et al. Porto Alegre: Artemed, 2003.
- RENZULLI, J.; REIS, S. The enrichment triad/ revolving door model: schoolwide plan for the development of creative productivity. In: RENZULLI, J (Edit). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Connecticut: Creative Learning Press Inc., 1986.
- ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 40. ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.
- STERNBERG, J. R.; WILLIAMS, W., M. Intelligent Schooling. In: STERNBERG, J. R.; WILLIAMS, W., M. (Edit). *Intelligence, instruction, and assessment: theory into practice*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Association, Inc., Publishers, 1998.
- THE NEW ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA, 15. ed. Washington D.C.: Library of Congress, 1993. p. 94 - 101.
- VIRGOLIN, A. M.; FLEITH, D. S.; NEVES-PEREIRA, M. S. *Toc-toc...plim-plim: lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade*. 2. ed., Campinas: Papirus, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- WESCHLER, S. M. *Criatividade: descobrindo e encorajando*. 3. ed. Campinas: Livro Pleno, 2002.
- YIN, R. K. *Case study research: design and methods*. Newbury Park: Sage, 1989.

---

Recebido em 22/03/2005

Reformulado em 15/06/2005

Aprovado em 09/07/2005